

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA
MARCELO NUNES COELHO
PAULO AUGUSTO TAMANINI

(ORGANIZADORES)

ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA VOL. 4:

PROPOSTAS E
APLICAÇÕES



editora **ifrn**

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA
MARCELO NUNES COELHO
PAULO AUGUSTO TAMANINI
(ORGANIZADORES)

**ENSINO NA
EDUCAÇÃO
BÁSICA
VOL. 4:
PROPOSTAS E
APLICAÇÕES**



editora**ifrn**

NATAL - RN

2022

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro
Ministro da Educação
Victor Godoy Veiga
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'ana



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto
Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Avelino Aldo de Lima Neto
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Annaterra Teixeira de Lima
Cláudia Battestin
Claudia Pereira de Lima Parente
Danila Kelly Pereira Neri
Denise Cristina Momo
Diogo Pereira Bezerra
Elizomar de Assis Nobre
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Emiliana Souza Soares
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Gabriela Dalila Bezerra Raulino
Jean Leite Tavares
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Marcelo Nunes Coelho
Marcio Monteiro Maia
Miler Franco D Anjour
Paulo Pereira da Silva
Rebeka Caroca Seixas
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lira
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Miguel Leite

Revisão Linguística
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

E59 Ensino na educação básica vol. 4: propostas e aplicações [livro eletrônico] / Ananias Agostinho da Silva, Marcelo Nunes Coelho, Paulo Augusto Tamanini (organizadores). – Natal: IFRN, 2022. 380 p.; PDF

ISBN: 978-65-86293-94-4

1. Educação. 2. Ensino de ciências - Humanas - Sociais - Naturais. 3. Ensino de linguagens e artes. 4. e Ensino de matemática e tecnologias. I. Silva, Ananias Agostinho da. II. Coelho, Marcelo Nunes. III. Tamanini, Paulo Augusto. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



SUMÁRIO

11 | Prefácio / Prefacio

Avelino Aldo de Lima Neto
Raul Humberto Velis Chávez

33 | Apresentação

42 | Capítulo 1

AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DE COADJUVANTES A
SENHORAS DE SUAS COMPETÊNCIAS
Risalva Ferreira Nunes de Medeiros
Paulo Augusto Tamanini

68 | Capítulo 2

FORMAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DOS TRABALHADORES:
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA
PRIMEIRA REPÚBLICA
Francisco das Chagas Silva Souza
Edilana Carlos da Silva

93 | Capítulo 3

NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS:
UM OLHAR A PARTIR DA LEI 10.639/2003
Francinaldo Rita da Silva
Francisco Vieira da Silva

133 | Capítulo 4

FOLHEANDO “A ESCOLA”: A IMPRENSA ESTUDANTIL COMO FONTE DE
PESQUISA E DE ENSINO PARA A HISTÓRIA
Paulo Augusto Tamanini
Nilsângela Cardoso Lima

170 | Capítulo 5

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Willia Barbosa de Menezes

Úrsula Andréa de Araújo Silva

Simone Maria da Rocha

211 | Capítulo 6

ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: REINVENÇÃO FACE ÀS EMERGÊNCIAS SOCIAIS

Mirlândia Mendes de Vasconcelos Rodrigues da Silva

Marcelo Bezerra de Moraes

248 | Capítulo 7

LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Francisco Wellington dos Santos Saldanha

Ananias Agostinho da Silva

263 | Capítulo 8

IS ENGLISH REMOTE TEACHING POSSIBLE IN POTIGUAR PUBLIC SCHOOLS?

João Walison de Oliveira Costa

Samuel de Carvalho Lima

287 | Capítulo 9

UMA ANÁLISE DA DINÂMICA DAS ZONAS DO PERFIL CONCEITUAL DE FORÇA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Marcelo Nunes Coelho

Maria das Dores Messias de Sousa

324 | Capítulo 10

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIRECIONADAS A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA ESCOLA PÚBLICA

Francisco Antonio de Sousa

Marcelo Nunes Coelho

350 | Glossário

362 | Os autores







PREFÁCIO

ENSINAR, APRENDER E ELABORAR

Em mãos, sempre um ou dois livros. Uma mochila pesada é frequentemente nossa companheira. Nela, abundam borrachas e canetas que se perdem e se renovam ao longo do ano. Os papéis, que antes se multiplicavam quase naturalmente, agora se tornam escassos com o uso dos *notebooks*, *tablets* e outros dispositivos digitais – exceto em tempos de provas. Em casa, o café de um(a) professor(a) é rapidamente consumido, porque o sinal toca às sete da manhã. Afinal, todos sabem que devemos estar na sala antes de os alunos chegarem, não é mesmo? Gostamos de dar boas-vin-

das, cumprimentá-los, perguntar como foi a semana anterior, aproximar-se de um que parece mais triste e tentar dar-lhe um pouco de ânimo.

Às vezes, para chegar ao local de trabalho, temos que pegar a estrada de carro; outras vezes, iremos a pé; em outras, será necessário mais de um transporte público. Se formos de ônibus, ao nosso lado está a operária, o cabeleireiro, o enfermeiro, o técnico em informática, o trabalhador informal; no carro, já iremos conversando com os outros colegas docentes, certamente sobre o comportamento de um determinado aluno, ou sobre como uma estudante passa por uma situação complicada em casa; se atuarmos em escolas do campo, é possível que contenha algum rio que deva ser, todos os dias, atravessado, e não raro será necessário se molhar para chegar ao destino: a escola.

Apesar das diferenças de idioma, costumes e estilos de vida, esta tem sido a realidade educacional que muitos de nós, na América Latina, vivemos desde a mais tenra idade. As lembranças de nossas escolas, nossas salas de aula, nossos colegas e nossos professores serão sempre uma fonte de nostalgia para nós, nostalgia que se acentua para aqueles dentre nós que hoje somos educadores e enfrentamos uma realidade educacional diametralmente diferente. Tanto na educação de outrora como na atual, encontraremos elementos

que servem como denominadores comuns da experiência de ensino e aprendizagem, do desempenho meramente humano descrito por Altarejos e Naval (2011).

Independentemente do cenário e do meio de transporte, o trajeto e o entorno são repletos de significados. Um currículo ambulante, em movimento, nos acompanha. Para Bonafé (2015), a própria cidade é currículo. Já os percursos de ônibus, para Arroyo (2017), desenham cartografias de subjetividades periféricas e de suas aprendizagens, experiências que, para esse mesmo autor, se materializam nas pedagogias camponesas em seus modos de descolonizar paradigmas hegemônicos de educar.

Ora, quisemos recordar esse trajeto realizado por tantos de nós, quotidianamente, não apenas por um saudosismo das aulas presenciais, enquanto estamos consumidos pelo ensino remoto emergencial. Aprendemos com Freud (1914) e com a psicanálise a importância da recordação pela repetição, que recupera fragmentos do real por nós esquecidos ou reprimidos. Embora custe tempo e investimento (nas múltiplas acepções que essa palavra tem), no curso de um tratamento, é por meio dessa repetição-recordação que determinadas resistências serão identificadas e paulatinamente elaboradas. Desse modo, o sujeito em

análise pode dar passos diferentes em sua própria vida, libertando-se da repetição compulsiva na qual estava imerso e que lhe dava a impressão de estar parado em sua própria vida.

Isso posto, falar sobre processos de ensino-aprendizagem pode parecer repetitivo para quem é docente. Qual seria o sentido de recordar/repetir isso que nós [supostamente] já conhecemos? Os anos em sala de aula nos levam a crer que já não há nada mais a acrescentar ao que sabemos e fazemos. O hábito nos conduz a imaginar ser suficiente recorrer às velhas fórmulas dos manuais de Didática e/ou de Prática de Ensino para pôr em marcha uma suposta “mágica” educativa. Em nossos arquivos, recuperamos os *slides* e outros recursos didáticos de tantas aulas e os reutilizamos *ad aeternum*.

A verdade – e isso sabemos em nosso próprio corpo, que sente o peso das diversas frentes nas quais nos encontramos – é que não há mágica alguma. Todos sabemos o quanto nosso trabalho em sala de aula pode ser precarizado pelo excesso de tantas outras funções que acumulamos nas instituições de ensino. O contexto pandêmico no qual atualmente estamos imersos potencializou ao máximo essa realidade: não apenas levamos outras atividades de ensino para as nossas casas (planejamento, correção de atividades, elaboração

de exames), mas até a aula invadiu o espaço doméstico da vida docente.

Novos modelos educacionais surgiram no contexto da pandemia. O *homeschooling* tornou-se a norma para milhões de pais que tiveram que assumir uma porção significativa das responsabilidades que nós, educadores, temos carregado por várias décadas. Essa cooperação obrigatória entre pais e docentes não isenta ou alivia a carga dos educadores. O desenho do processo ensino-aprendizagem continua sendo de responsabilidade exclusiva do profissional da educação, que não deve contentar-se em ir metaforicamente em seus conhecimentos didáticos para encontrar as técnicas que foram aplicadas no modelo de sala de aula. Agora é a grande oportunidade que os professores têm para inovar nossas práticas de ensino e assim responder aos desafios educacionais de hoje.

É certo que os saberes da profissão docente estão atados às nossas histórias e provêm de diversas fontes, como os estudos de Tardif (2000) demonstram há um certo tempo. São frutos de uma elaboração na qual vida e docência se cruzam, e nesse bojo estão nossas crenças, costumes, hábitos, habilidades e todo o arsenal teórico-metodológico do qual lançamos mão para gerir os processos de ensino-aprendizagem. Se recordamos/

repetimos temas tão discutidos por todos nós, é porque, com a presente coletânea, pensamos ser possível dar um passo a mais nas reflexões sobre o Ensino na Educação Básica – ou, para usar a expressão freudiana, **elaborar**. Considerando que se trata do quarto volume da coleção *Insignare*, vale a pena recordar/repetir algumas contribuições nodais do livro que o autor agora tem consigo.

Organizada por Marcelo Nunes Coelho, Paulo Augusto Tamanini e Ananias Agostinho da Silva – que sucedem a Albino Oliveira Nunes, Francisco das Chagas Silva Souza e Verônica Maria de Araújo Pontes, responsáveis pela organização dos primeiros três volumes – a produção é fruto de investigações desenvolvidas no curso de mestrado acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Esta oferta é realizada em associação por três instituições públicas de Ensino Superior do nordeste brasileiro: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Salientamos, assim, a existência de um conjunto de discentes, pesquisadores e seus respectivos grupos de pesquisa, certificados pelo CNPq, atuando colaborativamente e em rede, sendo o presente livro um fruto dessas parcerias.

Enquanto quarto volume, a presente produção se constrói à esteira de obras lançadas em 2017, 2018 e 2019, sinalizando o esforço dos pesquisadores do POSENSINO em consolidar o campo das investigações em Ensino na Educação Básica. Nesse contexto, em segundo lugar, ressaltamos que ao mobilizar discentes, docentes e colaboradores de diversas formações, o programa revela – não obstante o pouco tempo de existência – uma enorme pujança e um compromisso atento com a difusão das investigações, concluídas e/ou em curso, nas três linhas de pesquisa do programa.

Em terceiro lugar, sublinhamos que a difusão é feita de modo qualificado. Isso se deve não apenas pelos textos serem assinados por pesquisadores de currículos robustos, mas também por constituírem uma publicação realizada por uma editora acadêmica, a saber, a Editora IFRN. Ao submeter suas produções à rigorosa avaliação de no mínimo dois pareceristas *ad hoc*, não raro sendo convocados a realizar ajustes, os autores da presente obra reforçam o caráter coletivo da produção do conhecimento científico. Manifestam, ademais, a confiança em uma Editora vinculada à uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que apesar dos sucessivos cortes no orçamento, continua criativamente a encontrar modos de apoiar pesquisadores.

Por que recordamos/repetimos? Os capítulos deste livro nos mostram não só a possibilidade e a viabilidade de um modo solidário de se fazer pesquisa científica em tempos de avanço neoliberal na educação pública, com seu já conhecido *modus operandi* fundado na competitividade e na capitalização do humano. Nesses dias sombrios, a obra também nos dá esperança. Uma esperança que se baseia no rigor e na lucidez das abordagens dos autores no tratamento dos temas fundamentais da educação, dando-lhes uma nova perspectiva que, mantendo os paradigmas essenciais da concepção de ensino e aprendizagem, abre também um campo extremamente interessante para a renovação do trabalho didático do professor.

As diversas paisagens nas quais os autores exploram os processos de ensino-aprendizagem remetem-nos ao movimento anteriormente apontado, quando desenhávamos os trajetos a caminho da escola: são tantos e novos modos de ensinar e aprender que não cessam de se (re)inventar, independente das disciplinas e conteúdos! Na verdade, ao pensar a cidade como currículo, Bonafé (2015, p. 09) nos lembra que sua proposta é “buscar o conteúdo no desejo”, pois não se pode “imaginar uma aprendizagem em que esteja ausente a vida, e a cidade é uma constante provocação ao movimento, à exploração, à busca, ao descobrimento, à

possibilidade do novo, tensões e forças”. A visão de educação que este trabalho nos oferece, apresentando a ação de ensino-aprendizagem como um fato humano intimamente ligado à razão e, sobretudo, à vontade, é uma visão que todo educador contemporâneo precisa em sua prática de ensino.

Este livro, mormente por se tratar de uma coletânea, é signo de resistência aos ataques direcionados à ciência, à cultura, às leituras do mundo. As páginas que se seguem estão embebidas de força vital, de desejo de continuar a se mover rumo à transformação das vidas e do mundo por meio da educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e laica ofertada pelo IFRN, pela Universidade Francisco Gavidia (El Salvador) e por tantas outras instituições da América Latina, nas quais esse livro circulará.

Sempre há algo a recordar/repetir sobre o ensinar/aprender, e o volume 4 de “Ensino na Educação Básica” revela-nos ser possível **elaborar** e dar um passo a mais em nossos trajetos rumo à escola. Que esses outros passos descortinem novos horizontes nos leitores e pesquisadores do Ensino.





PREFACIO

Enseñar, aprender y elaborar

En la mano, siempre uno o dos libros. Una pesada mochila suele ser nuestra compañera. En ella abundan las gomas de borrar y los bolígrafos que se pierden y se renuevan a lo largo del año. Los papeles, que antes se multiplicaban de forma casi natural, ahora escasean con el uso de ordenadores portátiles, tabletas y otros dispositivos digitales, salvo en época de exámenes. En casa, el café de un profesor se consume rápidamente porque el timbre suena a las siete de la mañana. Después de todo, todo el mundo sabe que debemos estar en el aula antes de que lleguen los alumnos, ¿no? Nos gusta darles la bienvenida, saludarles, preguntar-

les cómo ha ido la semana anterior, acercarnos a uno que parece triste e intentar animarle un poco.

A veces, para ir al trabajo, tenemos que ir en coche; otras veces, iremos andando; otras, necesitaremos más de un medio de transporte público. Si vamos en autobús, a nuestro lado está el obrero, la peluquera, la enfermera, el informático, el trabajador informal; en el coche, ya estaremos hablando con otros compañeros de la enseñanza, seguramente sobre el comportamiento de un determinado alumno, o sobre cómo atraviesa un alumno una situación complicada en casa; si trabajamos en escuelas rurales, es posible que haya que cruzar un río cada día, y no pocas veces habrá que mojarse para llegar al destino: la escuela.

Independientemente del escenario y del medio de transporte, la ruta y el entorno están llenos de significados. Un plan de estudios andante, en movimiento, nos acompaña. Para Bonafé (2015), la propia ciudad es un plan de estudios. Para Arroyo (2017), las rutas de autobuses dibujan cartografías de las subjetividades periféricas y sus aprendizajes, experiencias que, para este mismo autor, se materializan en las pedagogías campesinas en sus formas de descolonizar los paradigmas hegemónicos de la educación.

A pesar de las diferencias en el idioma, en las costumbres y en los estilos de vida, esta ha

sido la realidad educativa que muchos de nosotros hemos vivido desde niños en Latinoamérica, los recuerdos de nuestras escuelas, nuestros salones, nuestros compañeros y nuestros maestros siempre serán fuente de nostalgia para nosotros, nostalgia que se acentúa para los que ahora somos educadores y nos enfrentamos a una realidad educativa diametralmente distinta. Tanto en la educación de antes como en la educación de hoy encontraremos elementos que sirven como denominadores comunes de la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje, de la actuación meramente humana descrita por Altarejos y Naval (2011)

Ahora, hemos querido recordar este camino recorrido por tantos de nosotros en el día a día, no sólo por la nostalgia de las clases presenciales, en esta época en la que nos consume el aprendizaje a distancia de emergencia. Hemos aprendido de Freud (1914) y del psicoanálisis la importancia de la memoria a través de la repetición, que recupera fragmentos de la realidad que hemos olvidado o reprimido. Aunque cueste tiempo e inversión (en las múltiples acepciones que tiene esta palabra), en el transcurso del tratamiento, es a través de esta repetición-grabación que se identificarán ciertas resistencias y se elaborarán gradualmente. De esta manera, el sujeto en análisis puede dar di-

ferentes pasos en su propia vida, liberándose de la repetición compulsiva en la que estaba inmerso y que le daba la impresión de estar detenido en su propia vida.

Dicho esto, hablar de los procesos de enseñanza-aprendizaje puede parecer repetitivo para los que son profesores. ¿Qué sentido tendría recordar/repetir lo que [supuestamente] ya sabemos? Los años en las aulas nos llevan a creer que no hay nada más que añadir a lo que sabemos y hacemos. La costumbre nos lleva a imaginar que basta con recurrir a las viejas fórmulas de los libros de texto de Didáctica y/o Práctica Docente para poner en marcha una supuesta “magia” educativa. En nuestros archivos, recuperamos diapositivas y otros recursos didácticos de tantas clases y los reutilizamos *ad aeternum*.

La verdad -y lo sabemos en nuestro propio cuerpo, que siente el peso de los distintos frentes en los que nos encontramos- es que no hay magia. Todos sabemos hasta qué punto nuestro trabajo en el aula puede verse precarizado por el exceso de otras muchas funciones que acumulamos en los centros educativos. El contexto pandémico en el que estamos inmersos actualmente ha maximizado esta realidad: no sólo hemos llevado a nuestros hogares otras actividades docentes (planificación, corrección de actividades, redacción de

exámenes), sino que incluso el aula ha invadido el espacio doméstico de la vida docente.

Nuevos modelos educativos han surgido en el contexto de la pandemia, el *"homeschooling"* se ha convertido en la norma para millones de padres de familia que han tenido que asumir una importante porción de las responsabilidades con las que nosotros los educadores hemos tenido que cargar por varias décadas. Esta cooperación obligatoria entre los padres y los maestros no eximen o aligeran la carga de los educadores, el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo una responsabilidad exclusiva del profesional de la educación, el cual no debe conformarse con ir a buscar metafóricamente en sus conocimientos didácticos las técnicas que se aplicaban en el modelo presencial. Ahora es la gran oportunidad que los profesores tenemos para innovar nuestras prácticas didácticas y así dar respuesta a los retos educativos de hoy.

Es cierto que los conocimientos de la profesión docente están ligados a nuestras historias y proceden de diversas fuentes, como demuestran los estudios de Tardif (2000) desde hace tiempo. Son el fruto de una elaboración en la que se entrecruzan la vida y la enseñanza, y en ese bulto están nuestras creencias, costumbres, hábitos, habilidades y todo el arsenal teórico y metodológico del que hacemos uso para gestionar los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Y si recordamos/repetimos temas tan discutidos por todos nosotros, es porque, con la presente colección, pensamos que es posible dar un paso más en las reflexiones sobre la *Enseñanza en la Educación Básica* - o, para usar la expresión freudiana, elaborar. Teniendo en cuenta que este es el cuarto volumen de la obra *Enseñanza en la Educación Básica*, vale la pena recordar/repetir algunos aportes nodales del libro que el autor tiene ahora.

Organizada por Marcelo Nunes Coelho, Paulo Augusto Tamanini y Ananias Agostinho da Silva - que suceden a Albino Oliveira Nunes, Francisco das Chagas Silva Souza y Verônica Maria de Araújo Pontes, responsables de la organización de los tres primeros volúmenes - la producción es el resultado de las investigaciones desarrolladas en el curso de maestría académica en Enseñanza del Programa de Posgrado en Enseñanza (PO-SENSINO). Esta oferta se lleva a cabo en asociación con tres instituciones públicas de educación superior del noreste de Brasil: la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN); el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN); la Universidad Federal Rural del Semiárido (UFERSA). Destacamos, así, la existencia de un conjunto de estudiantes, investigadores y sus respectivos grupos de investigación,

certificados por el CNPq¹, actuando en colaboración y en red, siendo el presente libro un fruto de estas asociaciones.

Como cuarto volumen, la presente producción se construye en la estela de las obras publicadas en 2017, 2018 y 2019, señalando el esfuerzo de los investigadores del POSENSINO por consolidar el campo de la investigación en Docencia en Educación Básica. En este contexto, en segundo lugar, destacamos que al movilizar a estudiantes, profesores y colaboradores de diversas procedencias, el programa revela -a pesar del corto tiempo de existencia- una enorme fuerza y un atento compromiso con la difusión de las investigaciones, terminadas y/o en curso, en las tres líneas de investigación del programa.

En tercer lugar, destacamos que la difusión se hace de forma cualificada. Esto se debe no sólo a que los artículos están firmados por investigadores con currículos robustos, sino también por ser una publicación realizada por una editorial universitaria, concretamente, la Editora IFRN. Al someter sus producciones a la evaluación rigurosa de al menos dos revisores *ad hoc*, siendo a menudo llamados a realizar ajustes, los autores de este

1 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico) es una agencia brasileña de financiación de la investigación.

manuscrito refuerzan el carácter colectivo de la producción de conocimiento científico. También manifiestan la confianza en una editorial vinculada a una institución perteneciente a la Red Federal de Enseñanza Profesional, Científica y Tecnológica, que, a pesar de los sucesivos recortes presupuestarios, sigue encontrando creativamente formas de apoyar a los investigadores.

¿Por qué recordamos/repetimos? Los capítulos de este manuscrito nos muestran no sólo la posibilidad y la viabilidad de una forma solidaria de hacer investigación científica en tiempos de avance neoliberal en la educación pública, con su ya conocido *modus operandi* basado en la competitividad y la capitalización de lo humano. En estos días oscuros, la obra también nos da esperanza. Una esperanza que está fundamentada en el rigor y la lucidez de los planteamientos de los autores al tratar los temas primordiales de la educación, dándoles una nueva perspectiva que, aunque mantiene los paradigmas esenciales de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, también se abre a un campo sumamente interesante para la renovación de la labor didáctica del docente.

Los diversos paisajes en los que los autores exploran los procesos de enseñanza-aprendizaje nos recuerdan el movimiento antes men-

cionado, cuando dibujábamos los caminos en el trayecto a la escuela: ¡hay tantas nuevas formas de enseñar y aprender que no dejan de (re)inventarse, independientemente de las materias y los contenidos! De hecho, al pensar en la ciudad como currículo, Bonafé (2015, p. 09) nos recuerda que su propuesta es “buscar el contenido en el deseo”, porque no es posible “imaginar un aprendizaje en el que la vida esté ausente, y la ciudad es una provocación constante al movimiento, la exploración, la búsqueda, el descubrimiento, la posibilidad de lo nuevo, las tensiones y las fuerzas”. La visión de la educación que esta obra nos ofrece, planteando la actuación de enseñar-aprender como un hecho humano íntimamente ligado con la razón y sobre todo con la voluntad es una visión que todo educador contemporáneo necesita en su práctica docente.

Este libro, sobre todo por ser una colección, es una muestra de resistencia a los ataques a la ciencia, la cultura y las lecturas del mundo. Las páginas que siguen están impregnadas de fuerza vital, con el deseo de seguir avanzando hacia la transformación de las vidas y del mundo a través de la educación pública, gratuita, socialmente referenciada, de calidad y laica, ofrecida por el IFRN, la UFG y por muchas otras instituciones de América Latina, en las que este libro circulará.

Siempre hay algo que recordar/repetir sobre la enseñanza/aprendizaje, y el volumen 4 de *Enseñanza en la Educación Básica* nos revela que es posible elaborar y dar un paso más en nuestro camino hacia la escuela. Que estos otros pasos descubran nuevos horizontes en los lectores e investigadores de la Enseñanza.

NATAL (BRASIL), SAN SALVADOR (EL SALVADOR)

1º DE JUNHO/JUNIO DE 2021

AVELINO ALDO DE LIMA NETO

*Doutor em Educação pela Universidade Paul Valéry –
Montpellier III e pela UFRN*

*Professor do IFRN e dos Programas de Pós-Graduação em
Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e
em Educação (PPGED/UFRN)*

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN

RAUL HUMBERTO VELIS CHÁVEZ

*Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de
Montpellier/Francia*

*Especialista en Ciencias de la Educación e Investigador Senior
Del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI) de la
Universidad Francisco Gavidia (UFG)*

REFERÊNCIAS / BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, Francisco; NAVAL, Concepción. **Filosofía de la Educación**. Navarra: EUNSA, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BONAFÉ, Jaume Martínez. La ciudad como contenido del curriculum. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) **Los contenidos, una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2015.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O Caso Schreber"), artigos sobre técnica e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n.º 13, p. 05-24.





APRESENTAÇÃO

Esta obra constitui o quarto volume da coleção *Insignare*. Pretende-se por meio dela divulgar estudos resultantes de pesquisas realizadas por docentes, alunos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - uma associação entre UFERSA, IFRN e UERN -, sendo alguns deles em colaboração com docentes credenciados em outros programas de pós-graduação. A obra foi submetida ao processo regulamentado pelo Edital 06/2021 - PROPI/IFRN, que visa selecionar livros para publicação pela Editora IFRN no ano de 2022.

Em sua composição, podemos encontrar textos referentes às três linhas de pesquisa que

compõem o POSENSINO: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ensino de Linguagens e Artes, e Ensino de Ciências Naturais, Matemática e Tecnologias, totalizando dez capítulos.

No primeiro capítulo - "AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DE COADJUVANTES A SENHORAS DE SUAS COMPETÊNCIAS" -, organizado em duas grandes seções, os autores Risalva Ferreira Nunes de Medeiros e Paulo Augusto Tamanini discutem, em um primeiro momento, alguns marcos acerca do Ensino de História no Brasil e, posteriormente, o lugar dos componentes visuais, sobremaneira as implicações do uso das imagens na disciplina. Eles observam que há um deslocamento, um salto de qualidade, uma vez que de coadjuvantes as imagens ocupam cada vez mais seu lugar no campo do Ensino, se entronizam como elementos plenos de saberes e que auxiliam a História a compreender o que se diz de um passado ou um fragmento dele.

No segundo capítulo - "FORMAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DOS TRABALHADORES: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA" -, Francisco das Chagas Silva Souza e Edilana Carlos da Silva abordam a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX, e que viriam a ser, um século depois, a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, após várias mudanças de denominações e de institucionalidades. Para tanto, consideram o cenário socioeconômico e político da época da criação destas instituições, com a finalidade de compreender as permanências e as mudanças trazidas por essas Escolas.

No terceiro capítulo - “NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS: UM OLHAR A PARTIR DA LEI 10.639/2003” - de autoria de Francinaldo Rita da Silva e Francisco Vieira da Silva, o texto emprega uma metodologia de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica para discutir a temática Ensino de História da África e dos Africanos, um dos estudos que compõe o conteúdo programático do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que deve ser ministrado nos estabelecimentos (oficiais e particulares) de ensino fundamental e médio, conforme preconiza a Lei nº 10.639 de 2003. Para tanto, discute o olhar do “outro” sobre o continente africano, de modo a mostrar como, no decorrer dos tempos, construiu-se um olhar estereotipado e desabonador sobre a África e os africanos. Em seguida, reflete-se acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639 de 2003, após quase duas décadas de sua promulgação, no campo da escola pública.

O quarto capítulo - “FOLHEANDO “A ESCOLA””: A IMPRENSA ESTUDANTIL COMO FONTE DE

PESQUISA E DE ENSINO PARA A HISTÓRIA” - de autoria de Paulo Augusto Tamanini e Nilsângela Cardoso Lima, aborda a imprensa estudantil em Teresina, no Estado do Piauí, na tentativa de se compreender a influência do jornal escrito no comportamento social de seus leitores. Ainda que o predomínio das fontes escritas para o fazer historiográfico seja uma constante, a História enxerga nas fontes jornalísticas, por exemplo, espaços para se postarem as arguições, para se formularem perguntas, para tentar elucidar questionamentos, usando de métodos de verificações e comparações. Não é por se tratar de um documento escrito que os jornais não sejam passíveis das sempre saudáveis e precavidas inquirições. Afinal, também nos periódicos se escondem as subjetivações, as intenções, as finalidades e ideologias.

No quinto capítulo - “PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES” -, as autoras Willia Barbosa de Menezes, Úrsula Andréa de Araújo Silva e Simone Maria da Rocha trazem uma breve discussão no que concerne às escolas do campo multisseriadas com o objetivo de analisar as práticas interdisciplinares de duas professoras que lecionam nas turmas multisseriadas localizada no município de Caraúbas/RN, levantando informa-

ções relativas às atividades didáticas pedagógicas interdisciplinares que subsidiam o processo de aprendizagem dos alunos guiadas pelos seguintes questionamentos: o que contam as professoras de suas práticas interdisciplinares nas escolas do campo multisseriada? Como são desenvolvidas as suas práticas interdisciplinares nas classes multisseriadas? Como resultado expressivo, concluímos que as atividades pedagógicas na perspectiva interdisciplinar estão presentes nas práticas docentes, relacionando-as com as peculiaridades dos sujeitos camponeses, singularidades e às experiências de vida dos educandos.

O sexto capítulo - "ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: REINVENÇÃO FACE ÀS EMERGÊNCIAS SOCIAIS" - traz um texto de Mirlândia Mendes de Vasconcelos Rodrigues da Silva e Marcelo Bezerra de Moraes, em que buscam propor um debate sobre o ensino na escola pública, tomando os signos de reinvenção e emergência como basilares das vivências e discursos no e sobre esse espaço de atuação, tomando como base experiências produzidas em contextos diversos, notadamente no contexto pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 e 2021. Para isso, dialogam com teóricos que auxiliam a pensar e propor um ensino que impulse a formação de sujeitos críticos e autônomos e, a partir da proposta metodológica

das narrativas autobiográficas, discutem experiências vivenciadas no ensino em um contexto de crises no país, sobre as quais ressaltam a crise da pandemia, deflagrada pela disseminação da COVID-19. Os apontamentos e discussões permitem aferir a capacidade de reinvenção dos professores em meio a situações diversas, contudo, e em oposição, possibilita também apontar a ausência de políticas e condições adequadas para que o ensino se efetive de forma qualitativa, notadamente diante de emergências. Outrossim, no texto, defende-se a necessidade dos professores da educação básica perceberem a importância de seu papel na constante valorização e ampliação dos seus saberes, por meio da reflexividade dentro do ambiente escolar, de modo a impulsionar seu constante processo de formação e atuação

O sétimo capítulo - “LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA” - de autoria de Francisco Wellington dos Santos Saldanha e Ananias Agostinho da Silva, tem por objetivo evidenciar as contribuições da Linguística Textual (LT) presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, quanto ao ensino do componente curricular de língua portuguesa, e especificamente sobre os conceitos de texto, língua e gênero. Para contemplar essa proposta, os autores optam por uma

metodologia qualitativa de natureza documental alicerçada em autores relevantes da LT no Brasil, em destaque, Ingedore Koch (2012), Mônica Cavalcante (2011), Irandé Antunes (2007, 2014) e Marcuschi (1983). No texto, espera-se apresentar uma breve análise da concepção de ensino da língua portuguesa presente na BNCC fundamentada por conceitos teóricos da Linguística Textual.

No oitavo capítulo - "IS ENGLISH REMOTE TEACHING POSSIBLE IN POTIGUAR PUBLIC SCHOOLS?" -, os autores João Walison de Oliveira Costa e Samuel de Carvalho Lima têm por objetivo discutir as possibilidades do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar. Para este fim, analisam a participação de dois professores convidados de língua inglesa da escola pública potiguar em uma *Live* sobre o ensino remoto realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e disponibilizada no Youtube (*open access*). Em sua análise, os autores observam que o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar é desafiador, sendo possível por meio da convergência entre as regulamentações prescritas, a realidade social de cada escola e a preferência pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação ou Comunicação.

O nono capítulo - "UMA ANÁLISE DA DINÂMICA DAS ZONAS DO PERFIL CONCEITUAL DE FORÇA

A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO” - de autoria de Marcelo Nunes Coelho e Maria das Dores Messias de Sousa, propõe a investigação das concepções sobre o conceito físico de força de alunos concluintes do ensino fundamental e alunos do ensino médio da rede pública de Assú/RN. Por sua vez, os autores se fundamentam na teoria do perfil conceitual proposta por Mortimer (1995), tendo como principal objetivo analisar a dinâmica dos perfis conceituais dos participantes durante seu percurso de formação e instrução do conceito em questão. O estudo foi realizado com quatro turmas (nono ano do ensino fundamental e primeira, segunda e terceira séries do ensino médio). Constituiu-se na aplicação de um questionário baseado no *Force Concept Inventory- FCI* e no proposto por Radé (2005), categorização das concepções apresentadas nas respostas de cada estudante, conforme as zonas do modelo de perfil conceitual de força estabelecidas por Radé (2005) e a análise e discussões das zonas do perfil conceitual que emergiram em cada turma envolvida. Em seus resultados, os autores destacam que os alunos passaram por um processo de ensino-aprendizagem que ainda continua a desconsiderar suas concepções prévias, ignorando sua grande importância em relação ao ensino e a aprendizagem das ciências da natureza.

Fechando a obra, no décimo capítulo - “A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIRECIONADAS A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA ESCOLA PÚBLICA” -, os autores Francisco Antonio de Sousa e Marcelo Nunes Coelho apresentam um estudo sobre a percepção dos professores acerca da utilização das estratégias de ensino como meios que proporcionam a motivação para aprender nas ciências naturais. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada com 15 professores das ciências naturais os quais atuam em instituições públicas. Seus resultados apontam que, entre as estratégias apresentadas por Bzuneck (2010), os professores têm proporcionado um perfil mais progressista e que proporciona mais autonomia aos alunos.

Ao fim desta apresentação, agradecemos ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em especial à Editora IFRN, por abrir este importantíssimo espaço para a divulgação do conhecimento produzido em nosso Programa de Pós-Graduação em Ensino.

Os organizadores.

CAPÍTULO I



AS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DE COADJUVANTES A SENHORAS DE SUAS COMPETÊNCIAS

RISALVA FERREIRA NUNES DE MEDEIROS

PAULO AUGUSTO TAMANINI

INTRODUÇÃO

Atualmente, parece haver uma necessidade de saber interpretar signos visuais no campo do Ensino e da Educação, visto que os mais diferentes tipos de imagem nos chegam de forma imediata. Mas fazer uso dos recursos visuais na área do ensino e da pesquisa de História, por exemplo, não é uma tarefa simples: as imagens não são apenas ilustrações, figurinhas, desenhos etc. São uma outra maneira de narrar, falar sobre um passado, discorrer sobre o acontecido. Quando postos em simbiose, como afirma Joly (2007), “as imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens”. Assim, havendo mudanças, o enten-

dimento sobre um passado também é alterado.

No decorrer da prática docente, muitos professores são questionados sobre os motivos e os resultados práticos do ensino de História na vida dos alunos. Para responder a esses anseios, dar crédito e valorizar a disciplina, cada professor se esforça em demonstrar a relação entre conteúdo estudado e a realidade do aluno; e em um segundo momento, cada docente se propõe a levar o discente a pensar historicamente acerca dos fatos e compreender como a narrativa histórica reverbera nos atuais contextos sociais, culturais, emocionais etc. Assim, os professores buscam caminhos para que o ensino de História auxilie a construção de aprendizados significativos, oportunizando aos alunos instrumentos que lhes possibilitem conhecer o mundo e o modo como estão inseridos nele. Atendendo a essas necessidades, acreditamos que o exercício de interpretação e leitura de imagens nos livros didáticos é um aliado importante para despertar o interesse e a participação nas aulas de História.

Portanto, o presente capítulo está organizado em duas grandes seções: em um primeiro momento, busca inventariar alguns marcos acerca do Ensino de História no Brasil e, posteriormente, discutir o lugar dos componentes visuais, sobremaneira, discorrendo acerca das implicações do uso

das imagens na disciplina. Observamos que há um deslocamento de percepção, um salto de qualidade, uma vez que as imagens, outrora coadjuvantes, ocupam cada vez mais seu lugar no campo do Ensino, se entronizam como elementos plenos de saberes e que auxiliam a História a compreender o que se diz de um passado ou um fragmento dele.

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA EM SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

Ao pensar a disciplina de História na perspectiva dos conteúdos ministrados, compreendemos que algumas discussões acerca da metodologia, avaliação e função usadas, por vezes e sob alguns aspectos, não sofreram mudanças significativas na prática didática. Por exemplo, a disciplina de História que se propunha a simplesmente demonstrar os acontecimentos dentro de uma sequência temporal e marco cronológico, apesar das inúmeras ressalvas, ainda se mantem como prática curricular corriqueira na maioria das salas de aula do século XXI.

Por causa dessa postura ainda limitante, torna-se imperativa a realização de uma abordagem da disciplina, para observar os porquês das permanências dos métodos de Ensino. A conservação desse modo de se tratar a História nas

salas de aula tem instigado algumas pesquisas, tem incomodado alguns teóricos, investigadores e professores.

Para Bittencourt (2018, p. 128):

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), inicialmente, a História como disciplina foi pensada como narrativa sagrada e era ensinada às comunidades religiosas, depois aos nobres, aos mais abastados, aos poderosos. Somente no século XIX ela foi popularizada de forma mais evidente. A partir de então, a História tomava as primeiras feições de disciplina,

pois começava a libertar-se dos laços eclesiásticos e mentalidade teológica (FONSECA, 2006).

No Brasil, teve início com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Foi com a inauguração do colégio que a disciplina obteve um currículo próprio e se tornou obrigatória para o ensino. Cabe destacar que, na França, a História havia se tornado disciplina de ensino na segunda metade do século XVIII, por meio da revolução positivista que estabeleceu os métodos e os campos de atuação da História, legitimando-a como ciência (MATHIAS, 2011).

Como área de conhecimento, a História, ao longo do tempo, tem passado por várias transformações. Novas abordagens surgiram, novos objetos apareceram, problemas e novas preocupações foram sendo construídos.

Portanto, a escrita da História e a reflexão sobre o modo como as fontes de pesquisa acerca do passado são pensadas não são estáticas nem isoladas do tempo em que são feitas. Elas atendem à compreensão do tempo, são responsivas às demandas de cada contexto, lugar e normas. O historiador Josep Fontana (1998) afirma que o conhecimento histórico deve ser uma ferramenta de análise das transformações das sociedades humanas, capaz de nos oferecer alternativas de futuro para toda a humanidade. Em suas palavras:

Temos que reinventar um futuro, redefinindo os objetivos a alcançar, de modo que deem uma resposta válida aos problemas que enfrenta o homem de hoje no mundo inteiro [...]. Precisamos recompor uma visão crítica do presente que explica corretamente as razões da pobreza, a fome e o desemprego, e que nos ajude a lutar contra a degradação da natureza, o militarismo, a ameaça atômica, o racismo e tantos outros perigos (FONTANA, 1998, p. 265).

Nesse cenário, percebemos o pensamento de Fontana (1998) de que o conhecimento histórico deve estar em conexão com seu presente e sua realidade social, incentivando valores, discutindo os problemas sociais, como a fome, o racismo, o desemprego, a pobreza e a desigualdade de classes.

Ciampi e Cabrini (2003) afirmam que nas décadas de 1960 e 1970, a produção historiográfica brasileira estava marcada por um forte debate sobre o lugar ocupado pela teoria na investigação histórica, especialmente no que se refere ao objeto do saber histórico e ao fazer história, aumentando a politização do fazer historiográfico não apenas dentro das universidades, mas também fora delas.

Para Tortelli (2016), a educação confronta com aspectos políticos, que se fazem presentes na legislação educacional, definidos de acordo com os

interesses do Estado e do governo. Torna-se evidente que as mudanças educacionais ocorreram de forma mais acentuada no ensino de História. A História como disciplina escolar possui em sua essência a política, como nos aponta Bittencourt:

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seu processo de mudanças e permanências ao longo do tempo, e nesse processo emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo; uma sociedade; um Estado; uma nação; um povo (BITTENCOURT, 2010, p. 5).

A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar. A década de 1980 foi, portanto, o período de redemocratização do Brasil, quando se inaugurava o tempo do repensar. A disciplina História deixava, pois, de ajustar-se aos interesses do Estado e do Regime Militar para estar a serviço da sociedade democrática.

Nas escolas, era necessário haver a “Preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (FONSECA, 2006, p. 91). Ou seja, o cidadão deveria ser capaz de intervir e transformar a

realidade brasileira. A partir daí, a organização do ensino de História passou a discutir os problemas da realidade social. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou a prática de catalogar cada fato dentro de um calendário, mostrando seus heróis e vilões e deixando claro possíveis causas e consequências. A disciplina de História procurou, a partir dessa compreensão, relacionar os fatos acontecidos e suas repercussões com o presente e futuro.

Contudo, essa nova postura fez surgir uma alteração, na busca de novos temas e novos problemas a serem discutidos em sala de aula, dentro de uma contextualização cronológica. Disso decorreu que o ensino de história sofreu modificações, tanto em seu conteúdo quanto em sua carga horária, nos diversos períodos da Educação formal brasileira.

Nesse contexto, o ensino de História pode criar meios para que o aluno se torne autônomo, dono do processo do conhecimento e o professor como mediador e problematizador desse conhecimento, interligando o passado com o presente. Tal visão se harmoniza com o pensamento de Cainelli (2006, p. 71), para quem o passado é o fundamento do presente. Para ela, o professor precisa parar de “tentar levar o aluno para o passado, como se fosse possível voltar ao tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado

só é possível se conseguirmos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente”.

No final do século XX e início do XXI, vários estudos acadêmicos surgiram, abordando o ensino de história e as práticas de ensino nas escolas públicas brasileiras. Todavia, explicar a História a partir de uma linha verticalizada limita e/ou inviabiliza a compreensão das partes no todo. Dessa forma, de acordo com (SOUSA; MORAIS; TAMANINI, 2019):

A história como disciplina escolar criou suas raízes em um modelo verticalizado e determinado de ensino como percebido em determinados textos abordados nos livros didáticos adotados em geral pelos sistemas de ensino em todo o país. Muitas vezes, as aulas de história nada mais são que a reprodução de uma leitura dos acontecimentos históricos ligadas aos personagens heroicos e aos grandes feitos determinados pelas visões dos autores dos livros didáticos e das editoras. A história oficial ficou engendrada nas páginas de muitos currículos oficiais, presa a verdades construídas através de percepções imaginadas por um grupo minoritário da sociedade que alavancam seus próprios interessesde, de acordo com Sousa, Morais e Tamanini (2019), 2019, p. 45-46).

Diante da citação, há a necessidade do ensino de História se renovar, e para isso, deve-se ado-

tar estratégias e recursos que conduzam o aluno a se situar no seu tempo de forma crítica, valorizando os indivíduos, os sujeitos que são os autores desse enredo. Uma destas renovações está no uso de novas fontes tanto para o ensino quanto para a pesquisa de História.

AS IMAGENS NA PERCEPÇÃO DAQUELES QUE LIDAM COM A HISTÓRIA

Com a compreensão de que a disciplina de História deveria se atualizar em seus métodos e didática, houve um crescimento significativo de seu uso como recurso que pudesse facilitar a aprendizagem sobre um passado. As fontes visuais, fílmicas, sonoras, memorialísticas ganharam espaços e aprofundamento teórico necessários que os credenciavam como método de ensino promissor.

Santaella (2012), por exemplo, discute o conceito de imagem, partindo de um princípio filosófico platônico que defende haver uma diferença entre a imagem natural e a artificial. Para Santaella, nem sempre as imagens reproduzem aspectos daquilo que é naturalmente visível. Algumas imagens apresentam formas puras, abstratas ou coloridas, outras figurativas de formas imaginárias, mitológicas ou religiosas e, ainda, imagens simbólicas que têm a função de representar significados.

Também Joly (2007) afirma que uma imagem é, antes de tudo, algo que se assemelha a alguma coisa. Até mesmo quando não é concreta, como nos sonhos e fantasias, por exemplo, a imagem se assemelha com a visão natural das coisas. Esta semelhança coloca a imagem na categoria das representações, sendo definida, portanto, como signo analógico, que tem na semelhança o seu princípio de funcionamento.

Na contribuição de Mauad (1996), toda imagem é histórica, tem uma biografia, é representação do real e, por isso, é de natureza polissêmica. Portanto, ler uma imagem é “lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias”.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre as imagens dos livros didáticos, Mauad (2015) diz que

A iconografia dos livros didáticos define-se, historicamente, em relação ao sistema decodificação visual composto pelas agências que concorrem para a produção social da imagem, entre as quais os diferentes tipos de mídia, a publicidade e as artes visuais de uma maneira geral. Atualmente, os livros didáticos de História incorporam tanto o debate acadêmico sobre o uso crítico da fonte visual pela oficina da História quanto as discussões sobre o saber histórico escolar. Utilizam□

se diferentes tipos de imagens que têm como objetivo educar e, ao mesmo tempo, instruir (MAUAD, 2015, p. 84).

Molina (2007, p. 2) ainda registra a importância de uma prática estruturada de (de)codificação dos significados e interpretações compreendidas nas imagens, significados atrelados a um sistema de representações, que se orienta por convenções educacionais, sociais, culturais, políticas, econômicas, ou seja, históricas. Deve-se levar em conta, portanto, as várias mediações que são colocadas entre a imagem visual e aquilo que ela representa, isto é, a iconográfica é codificada pelo aprimoramento de quem tenta decifrá-la. Para Mariano (2019, p. 52), “a imagem é absorvida pelo olho do observador, no entanto é interpretada pelos códigos e significados”.

Paiva (2006), por sua vez, numa tentativa de explicar a carga simbólica presente nas imagens, chamou a atenção para a necessidade de tentar ir além do que está visível, perceber o que não é dito:

[...] a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Há lacunas,

silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos. Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, contextos diversos (PAIVA, 2006, p. 19).

Uma imagem não serve apenas como figurante de um texto, podendo até ser considerada como outro texto. Torna-se preciso reivindicar para ela a alfabetização visual, conceito que muitas vezes parece estar unicamente associado à linguagem verbal escrita. Para Santaella (2012), alfabetização visual significa:

Alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens significam como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Portanto, para Santaella (2012), a imagem não é apenas ilustrativa, pois ela traz informações importantes sobre o texto que a acompanha. Neste sentido, Joly (2005), afirma que para compreender melhor a imagem, é necessário encontrar meios e métodos para analisá-la. Os autores apresentam afirmações que abrem caminho para o surgimento de metodologias as quais se esmerem na análise das imagens, que decifrem as significações que formas, cores, traçados, ângulos do conteúdo imagético tem. Outras perspectivas devem ser levadas em consideração no momento da leitura das imagens: contexto histórico, social, econômico e até geográfico de sua captura, registro ou realização (SANTAELLA, 2012, p. 77).

AS IMAGENS COMO FONTES PASSÍVEIS DE ARGUIÇÃO PARA O CONSTRUTO DA HISTÓRIA

Segundo Cainelli (2006) e Fonseca (2006), a construção do saber histórico esteve marcada pelo predomínio da escrita enquanto objeto privilegiado de estudo, principalmente durante as décadas finais do século XVIII – momento em que a História começava a ser concebida como disciplina – até meados da segunda metade do século XX, quando a influência francesa da revista dos Annales se tornou o marco de uma profunda reflexão nos mo-

dos de se fazer História, o que atingia diretamente a compreensão acerca dos documentos e sua utilização pelo historiador.

A importância da utilização de documentos escritos pela História se articula ao papel atribuído ao conhecimento histórico e à figura do historiador em cada época e lugar. Por isso, é possível destacar que as concepções teóricas, bem como os paradigmas que marcam a história da disciplina, demarcaram as relações do historiador com seus objetos de pesquisa. Isso quer dizer que talvez não tenha somente havido uma importância na utilização dos documentos escritos, mas igualmente uma historiografia que constituiu a disciplina a partir de um modelo de hierarquização que, nesse caso, privilegiou um tipo particular de documento para a investigação histórica.

Na década de 1980, os historiadores diversificaram suas fontes, incluindo as imagens como possibilidades de estudo sobre um passado. Com isso, as fontes iconográficas (pinturas, fotografias, imagens desenhadas em cerâmica, charges, ilustrações) deixaram de ser apenas objetos temáticos para os historiadores e passaram a ser um importante instrumento para investigar questões sociais, econômicas e políticas. Como aponta Pava (2006), a imagem deixou de ser vista como simples ilustrações, figuras, gravuras e desenhos que

servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o leitor. Agora ela é tomada como registro histórico, fonte, documento (PAIVA, 2006, p. 17).

A esse respeito, Kossoy (2007, p. 57) revela que:

Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida. [...] o vestuário, a pose e as aparências elaboradas dos personagens estão ali congeladas na escala habitual do original fotográfico: informações multidisciplinares nele gravadas – já resgatadas pela heurística e devidamente situadas pelo estudo técnico-iconográfico – apenas aguardam sua competente interpretação.

Como documento ou fonte para a História, as imagens devem ser analisadas e tratadas como vestígios que permitem compreender e elaborar a escrita histórica sobre determinado tema e período. É importante dizer que as imagens não substituem a narrativa histórica escrita porque, a sua maneira, são também uma narrativa que tornam visíveis aspectos da realidade não notados anteriormente.

Burke (2004) afirma que, como quaisquer documentos, os registros visuais devem ser uti-

lizados dentro dos seus limites enquanto objetos de pesquisa, sendo dever do pesquisador conhecer as potencialidades e as fragilidades do uso das imagens, que requerem cuidados específicos ao serem investigadas. Nesse sentido, Burke coloca que alguns historiadores buscaram lançar um olhar mais cuidadoso em relação às representações visuais. Além disso, o historiador alerta para os perigos do uso equivocado deste tipo de fonte, que ele considera testemunhas oculares da História.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas nos textos, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecerem novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

Desse modo, também pode-se ensinar História utilizando fotografias como fontes históricas. No entanto, seu uso deve ser em conjunto com outras fontes, o que possibilita conhecer outros elementos da imagem observada e o contexto de sua produção. As fotografias contribuem com a formação do imaginário da sociedade, são construídas

para expressar relações ideológicas, sociais e políticas, assim, para entendê-las é necessário compreender por quem e por que foram produzidas. Elas devem ser analisadas e tratadas como vestígios que permitem compreender e elaborar a escrita histórica sobre determinado tema e período.

Caimi (2008) ressalta, porém, que:

A utilização de documentos no ensino da história, como percebemos, não é uma proposta recente na trajetória escolar. Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula e na literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história (CAIMI, 2008, p. 147).

A autora citada concorda que o fator principal que estimula as mudanças na concepção da finalidade do documento no ensino de História e nos livros didáticos da disciplina são as políticas educacionais que passam a valorizar o uso dos documentos e, particularmente, os documentos visuais como possibilidades de construção do saber histórico escolar (CAIMI, 2008).

É importante ressaltar que, neste estudo, a imagem está relacionada com a compreensão e análise das representações produzidas mais espe-

cificamente de caráter não verbal. Assim, abrem-se novas perspectivas de abordagem nas análises de significado, considerando ser possível estudar e entender os elementos visuais, como sendo estes os operadores de discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento das fontes imagéticas e sua respectiva problematização são imprescindíveis para que se possa compreender a História também como disciplina e área de conhecimento interdisciplinares (TAMANINI, MEDEIROS; MORAIS, 2020).

Este estudo oportunizou refletir sobre as imagens que se ofertam para a compreensão de um passado. Também mostrou que as imagens não são apenas preenchimentos, ou algo que se joga no meio de textos escritos para ocupar espaços de uma narrativa. Por serem uma outra forma de narrativa, torna-se preciso decifrar seus saberes, seus conteúdos em suas lógicas de sentido.

Destacamos que o uso das imagens como recurso didático possibilita ao aluno exercitar sua capacidade de observação, sistematizar informações e interferir nos textos escritos. Capacitar, aprender e analisar criticamente as imagens estão como desafios postos a nós, professores e professoras, neste presente em que conteúdos visuais estão por

toda parte (SANTIAGO; PONTES, 2016, p. 296).

É preciso estar atento às imagens como representações de um acontecido ou como narrativas sobre um acontecido. Logo, uma ilustração sobre um fato é resultante de uma interpretação, de uma perspectiva, de um ponto de vista de outrem e que chega a cada leitor como distintivo de uma subjetividade. Nos livros didáticos de História, não é difícil encontrar imagens que representem um dado fato historiográfico eivado de acréscimos, justaposições, complementações. Portanto, da mesma forma que as fontes escritas devem ser inquiridas e arguidas, as imagens estão susceptíveis a questionamentos, perguntas. São através destas indagações que a leitura adquirirá plausibilidade.

Logo, a disciplina de História que usa das imagens para poder ensinar conta com a observação e sensibilidade visual dos alunos e professores no que tange aos procedimentos de leituras de fatos narrados ou de narrativas acerca de um acontecido. Isso acarreta que tais atos hermenêuticos sobre os conteúdos imagéticos requerem, para além de tempo e dedicação, o exercício da persistência lógica dada pela acuidade do olhar. Não uma finura apenas visual, mas também ligada aos questionamentos provenientes de uma destreza racional dos fatos narrados.

Se uma imagem é uma representação,

deverá ser lida e arguida como uma reinvenção ou uma recriação, distanciando o aluno-leitor de qualquer possibilidade fácil de interpretá-la por um viés demasiadamente subjetivo e que beire ao mero achismo, porque toda interpretação, leitura, hermenêutica acerca dos suportes imagéticos está condicionada à uma liberdade circunstanciada, isto é, a leitura está limitada aos pressupostos teóricos que auxiliam o leitor a executar uma interpretação possível e dentro de uma plausibilidade.

Destarte, pensar as imagens afastado de qualquer qualificação teórica é não refletir sobre os conteúdos visuais em sua natureza textual; seria apenas cancelar um modo de representar o acontecido sem as devidas ponderações, sem o aporte de conhecimentos que assegure e fundamente as interpretações. Seria representar o representado e construir castelos imaginários sobre montes de areia igualmente fantasiosos. Entretanto, a História não se escora, como disciplina e área de pesquisa, sustentada pelos devaneios e excesso de subjetividades.

Longe de qualquer imposição ou de certa uniformidade interpretativa, dada a liberdade de expressão assegurada a cada aluno, será preciso haver, no entanto, uma conciliação acerca das hermenêuticas do conteúdo visual. Isso significa que, longe de haver leituras sem medida e irresponsá-

veis, o que se extrai das imagens deverá estar assegurado pelos métodos de decifração possível. Ou seja, diante de uma miríade de visões sobre um conteúdo visual e, em meio à diversidade que constitui a experiência de leituras, o pluralismo interpretativo deve gravitar em torno dos aportes teóricos e conceitos escolhidos. Tais cuidados não significam, porém, anular, desrespeitar ou extinguir as percepções diversas. Significa acolher e assegurar um entendimento acostado à significação possível de cada imagem. O principal objetivo do exercício interpretativo das imagens é tecer um diagnóstico admissível resultante dos encontros e confrontos entre leituras para se construir um consenso que atenda aos saberes trazidos pela relação entre o conteúdo imagético e o respectivo aporte teórico.

Na sala de aula, o professor é o mediador do conhecimento e não o seu senhor. Na função de mediar, também se desdobra para buscar formas didáticas de convivência e de costurar as diferenças interpretativas, assegurado pelas teorias. Para tanto, há que se qualificar, buscar escritos, fundamentos teóricos, treinar-se nas metodologias de um ensino cooperativo, aglutinador e associativo. Eis um exemplo prático da imperatividade de comunhão, interligação, associação e cooperação entre ensino e pesquisa!

Enfim, aquilo que aparentemente as ima-

gens se prestavam, ou seja, serem usadas para um simples preenchimento em uma página repleta de parágrafos, torna-se, na educação contemporânea, um desafio, um convite para que docentes e alunos se esmerem e se qualifiquem para poder enxergá-las não mais como coadjuvantes, mas senhoras de suas competências, porque detentoras de saberes. Saberes presentes, mas não tão evidentes e imediatos como nos da escrita. Saberes presentes, mas que se deixam esconder pelas cores e formas em um jogo de sedução que faz aumentar no leitor aquela vontade de desvelar o não explícito. Saberes que se entregam à logicidade e diretrizes das representações, das figuras, da imaginação, da teatralidade e do dom de dizer sem usar palavras, apenas as mais ternas expressões iconográficas. Saberes que se ofertam e que buscam nos olhos dos seus leitores encontrar seu desnudamento.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, v. 15, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. 2006. **Educar**, edição especial, 57-72. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328061699.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

CIAMPI, H.; CABRINI, C. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOLY, M. **A imagem e os signos**. Lisboa, 2007.

FONTANA, J. **História depois do fim da história**.

São Paulo: EDUSC, 1998.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia: Ateliê, 2007.

MARIANO, T. S. **Imagens cativas**: uma análise das representações da escravidão negra a partir de livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2017. 2019. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – UERN/UFERSA/IFRN, Mossoró/RN, 2019.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, Rio de Janeiro, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996.

MAUAD, A. M. **Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar**. Universidade Federal Fluminense. 2015.

MOLINA, A. H. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**. Londrina, Ano I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

PAIVA, E. F. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTAELLA, L. **A leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTIAGO, P.; CERQUEIRA, C.; PONTES, M. A. **Por dentro da História**. 4. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

SCHMIDT, M. A. CAINELLI, M. **Ensinar História**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

SOUSA, D. S. P.; MORAIS, M. B.; TAMANINI, P. A. O museu como espaço de memória: o espaço museológico e o ensino de história. **e-Mosaicos**, v. 9, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/39148>. Acesso em: 16 ago. 2019.

TAMANINI, P. A.; MEDEIROS, R. F. N; MORAIS, A. M. Algumas ponderações acerca das imagens do Período de Redemocratização, nos livros didáticos de História. *In*: AGUIAR, Ana L. O; CHAVES, Flávio M, C; DE ANDRADE, Fco Ari; MUNIZ, Rita de F. (org.). **Educação: práticas, diversidade e inclusão**. CRV, 2020, p. 29-41.

TORTELLI, V; RIBEIRO JR, H. C. Ensino de História em momento de transição: interpretação da narrativa sobre a ditadura Civil Militar de Gilberto Cotrim nos livros didáticos entre os anos de 1985 e 1995. **Revista Labirinto**., ano XVI, v.24, n.1 (jan-jun), 2016, pp. 255-279

CAPÍTULO II



FORMAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DOS TRABALHADORES: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

EDILANA CARLOS DA SILVA

INTRODUÇÃO

Ao longo de um século, as escolas que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) passaram por cinco institucionalidades conforme as conveniências políticas e socioeconômicas do Brasil em determinadas temporalidades. Assim, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, essas instituições passaram por outras denominações (Liceus Industriais, Escolas Industriais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica) até se constituírem, em 2008, em Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Neste texto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, discutimos a criação da “semente” do que viria a ser a RFEPCT, as Escolas de Aprendizizes Artífices, no início do século XX. Para isso, abordamos o cenário econômico e político dessa época de modo a perceber essas instituições em uma totalidade marcada por mudanças e permanências.

UMA ESCOLA PARA OS “DESVALIDOS” E PARA O CONTROLE SOCIAL

Ao longo de mais de um século de existência como política pública, a oferta da Educação Profissional passou por significativas mudanças no Brasil. Antes do século XX, algumas iniciativas foram realizadas pelo governo imperial, como a criação do Colégio das Fábricas, pelo príncipe regente D. João, em 1809, ou seja, logo após a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Para Santos (2011, p. 208), essa instituição “possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil”. Importa destacar que outras ações desse tipo foram tomadas pela igreja católica, por políticos no século XIX e pelo Imperador D. Pedro II, como expõe Celso Suckow

da Fonseca, em sua obra clássica “História do Ensino Industrial no Brasil” (1961).

O marco para a constituição de um conjunto de escolas com fins de formação para o trabalho, como uma política do Governo Federal, deu-se pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909a). No decorrer do século XX e do atual, essas instituições mudaram de denominação e de organização curricular, tornando-se oficialmente uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008).

As Escolas de Aprendizes Artífices compõem o primeiro sistema nacional de Educação Profissional criado no país. Conforme o artigo 1º do Decreto nº 7.566/1909, a delegação da Rede ficou designada da seguinte forma:

Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito [sic]. (BRASIL, 1909a)

No entanto, nem todas as capitais dos Estados da República receberam as instituições, porque o Decreto nº 7.566/1909 foi alterado pelo Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, que decidiu, no seu artigo 17, que

Uma vez que em um Estado da República exista um estabelecimento, do tipo das escolas de que trata o presente decreto, custeado ou subvencionado pelo respectivo Estado, o Governo Federal poderá deixar de instalar ali a escola de aprendizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual á quota destinada á instalação e custeio de cada escola [sic]. (BRASIL, 1909b)

Dessa forma, foi permitido que uma das 19 Escolas de Aprendizes Artífices fosse instalada fora do contexto de uma capital, a Escola de Campos, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, cidade natal do Presidente da República Nilo Peçanha. Da mesma forma, a capital do Rio Grande do Sul também não teve nenhuma escola inaugurada, pois, em 1906, já havia sido criado o Instituto Técnico Profissional, que passou a se chamar Instituto Parobé, em 1916.

Ao comentar acerca da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, Fonseca (1961) destaca que a medida tomada por Nilo Peçanha, três

meses depois de assumir a presidência, em 1909, quando do falecimento de Afonso Pena, de quem era vice, não surpreende:

O novo Chefe do Govêrno já trazia o espírito preparado para a solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional, pois três anos antes, em 1906, quando Presidente do Estado do Rio, criara pelo decreto 787, de **11** de setembro, quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, situando-as em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola [sic]. (FONSECA, 1961, p. 162)

As 19 Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas gradativamente ao longo de 1910 e todas começaram a funcionar nesse ano, entre os meses de janeiro e outubro. Tinham por finalidade formar operários e contramestres por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos para que os menores tivessem interesse em aprender ofícios nas oficinas de trabalho mecânico ou manual, determinados conforme a conveniência do lugar em que estivesse instalada cada escola. As particularidades das indústrias locais também foram levadas em consideração (CUNHA, 2005).

Em conformidade com o Decreto nº 7.566/1909, o governo considerava como justificativas para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Govêrno da República formar cidadãos úteis à Nação [sic]. (BRASIL, 1909a)

Portanto, o público-alvo das Escolas de Aprendizes Artífices era os filhos da classe trabalhadora, logo, o principal objetivo dessa ação educacional era capacitar jovens pobres para a prática do trabalho de caráter tácito, manual e repetitivo. Usava-se como pretexto para esse tipo de formação o afastamento da ociosidade, dos vícios e dos crimes. Tentava-se evitar possíveis problemas sociais pautados em preconceitos naturalizados, haja vista que a pobreza era assimilada à prática de crimes. Nessa perspectiva, tais escolas não vi-

savam formar cidadãos críticos e emancipados, mas trabalhadores disciplinados para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, a montagem e a forma de organização da Educação Profissional proporcionaram, além da qualificação do aprendiz para o mercado de trabalho, o controle e o disciplinamento dos trabalhadores populares urbanos. Os governos estaduais e federal foram os principais interessados nesse ideal e, por isso, investiam no perfil de formação ofertada pelas Escolas de Aprendizes Artífices (MANFREDI, 2016).

Caires e Oliveira (2016), ao considerar as influências liberal e positivistas no início da República, observam a associação entre o ensino profissional e a pobreza. Desse modo, segundo as autoras, essas instituições estavam baseadas numa pedagogia preventiva (disciplinamento e capacitação técnica dos alunos para que estes não se envolvessem em atos que subvertessem a ordem) e corretiva (regenerar jovens que já tivessem cometido crimes e desvios de conduta social).

A partir desse perfil de formação ofertado pelas Escolas de Aprendizes Artífices, compreende-se que, de um lado, a criação dessas instituições de ensino contribuiu para ampliar a oferta de Educação Profissional, primária, pública e

gratuita no país; e, de outro, tais escolas constituíram-se na base dualista de um instrumento político fundado praticamente para atender às “classes desvalidas” tornando-se possível graças à política assistencialista naturalizada no século XX e que voltava-se mais para tirar o menor da rua do que para prepará-lo efetivamente para o mundo do trabalho (CORDÃO; MORAIS, 2017).

Isso evidenciou um problema educacional em nível nacional, o da “[...] dualidade e fragmentação: educação acadêmica para as ‘elites condutoras’ e formação profissional básica acelerada para os pobres que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CORDÃO; MORAIS, 2017, p. 27). As Escolas de Aprendizes Artífices reforçavam essa divisão ao preparar os jovens pobres para atenderem às demandas de mercado e da indústria nacional que se ampliava. Essa afirmativa pode ser conferida nesse trecho do Decreto nº 7.566/1909: “formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909a).

Os comentários feitos por Cunha (2005), Manfredi (2016), Oliveira (2016) e Cordão e Moraes (2017), dentre outros pesquisadores, acerca dos aspectos assistencialista, preventivo e disciplinador das escolas criadas por Nilo Peçanha (inclusive o Decreto desse presidente evidencia isso) precisam ser considerados no contexto histórico

e socioeconômico do início da República no Brasil, marcado pelo fim da escravidão em 1888, pela intensificação da imigração, pelo desenvolvimento da cafeicultura, da indústria (mesmo restrita aos grandes centros), da urbanização e do trabalho assalariado.

Cunha (2005) é enfático ao frisar que o industrialismo da época foi a principal motivação para o Presidente Nilo Peçanha criar as Escolas de Aprendizes Artífices, vistas como uma importante iniciativa republicana em matéria de ensino profissional, haja vista que a indústria era sinônimo de progresso econômico e emancipação. Assim, “só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar ao progresso” (CUNHA, 2005, p. 14-15).

Por isso, objetivava-se tornar o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias, uma vez que “[...] os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar o ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas”

(CUNHA, 2005, p. 16). Isso acontecia diante da intensificação de conflitos sociais que já se organizavam à época.

A industrialização trazia riquezas, modernização e uma rápida urbanização. Logo as cidades passaram a distinguir os espaços destinados a cada classe social. As elites construíram seus palacetes no Rio de Janeiro e em São Paulo, enquanto os operários, imigrantes e ex-escravos se instalaram em bairros operários, cortiços e áreas periféricas, sem saneamento, agravando a falta de higiene e a proliferação de doenças. Como a carga horária de trabalho era aviltante e os direitos sociais eram mínimos ou não existiam, abria-se espaço para a organização de trabalhadores em sindicatos (muitos criados pelos anarquistas) e o início das mobilizações grevistas.

Nessa direção, Goldmacher (2009), em sua pesquisa de doutorado a respeito da greve de 1903, faz um levantamento desses movimentos operários no Rio de Janeiro no período de 1890 a 1920. Segundo a pesquisadora, havia várias associações de trabalhadores de diversas categorias que, no período analisado por ela, realizaram, na capital federal, 316 greves. A autora afirma que:

Em se tratando de greves por categorias, ou classes, para usarmos a denominação dos próprios trabalhadores, a mais ativa foi a dos tecelões, que organizou 47 greves, seguida, com certa distância, pelos cocheiros e carroceiros, com 27 greves. Depois destes estão os trabalhadores na construção civil, com 25 greves, os sapateiros com 23, os estivadores com 17 e os trabalhadores do setor gráfico com 12 greves. Das 50 categorias de trabalhadores que realizaram ao menos uma greve nestes anos, estas seis categorias foram, desta forma, responsáveis por quase metade, 47,8%, das greves ocorridas neste período. Acredito que seja, ainda, interessante apontar que a quantidade de greves organizadas nos últimos anos do período aqui tratado, nos anos de 1918 a 1920, isto é depois de 1917, é muito superior ao número de greves feitas em todos os anos de 1890 a 1917, o que demonstra um grande aumento da combatividade do operariado (GOLDMACHER, 2009, p. 96-97).

Como podemos imaginar, a repressão policial e das elites era grande. Segundo Goldmacher (2009, p. 49), “o Código Penal de 1890, em seus artigos 205 e 206, proibia as greves, criminalizava-as e aos trabalhadores envolvidos nestas, legitimando a atuação policial em sua repressão”. Além disso, a autora comenta

que, na greve de 1903, os homens identificados como trabalhadores foram proibidos de se reunir em espaços públicos e há vários registros de repressão policial até mesmo nas moradias dos operários.

As condições de funcionamento dessas escolas são criticadas por Cunha (2005) e Santos (2011). Para este último:

Convém ressaltar que, embora amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram implantadas em edifícios inadequados e com suas oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. A saída encontrada pelo poder público para suprir a falta desses profissionais foi a de recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional (SANTOS, 2011, p. 212-213).

Aos problemas apresentados por Santos

(2011) somavam-se as dificuldades que os jovens tinham em se manter na escola, visto que muitos precisavam trabalhar para contribuir no sustento da família, geralmente extensas, o que acarreta na altíssima evasão apresentada por Fonseca (1961): dos 2.118 alunos matriculados nas Escolas de Aprendizes Artífices, em 1910, apenas 1.248 frequentaram as aulas.

Segundo Santos e Azevedo (2018), devido à situação de carência desses estudantes, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio instituiu, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (CREPT) com o intuito de reformar a instrução ofertada por essas instituições. Esse Ministério emitiu uma portaria, em 26 de setembro de 1922, garantindo a alimentação aos discentes das escolas profissionais da rede federal como uma das estratégias para manter os alunos nessas instituições. Assim, em 1927, em relatório emitido pelo serviço de remodelação, o Ministério afirmou que a distribuição da merenda aos alunos do turno diurno foi uma das causas para o aumento da matrícula e permanência dos aprendizes nas Escolas do país:

A merenda escolar distribuída aos alunos não só tem cooperado para o desenvolvimento físico dos aprendizes mais desfavoreci-

dos, como tem contribuído eficazmente para o equilíbrio da frequência [sic]. (BRASIL, 1927, p. 257 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2008, p. 5)

Para solucionar a questão da falta de docentes qualificados para lecionar nessas escolas e em outras voltadas para a formação profissional, foi criada, em 1917, a Escola Normal Wenceslau Braz no Rio de Janeiro. Nessa instituição, formavam-se professores e mestres para o ensino profissional e para lecionar em trabalhos manuais. Aos 18 anos, já era possível receber o diploma de professor. A referida escola existiu apenas por duas décadas, pois, em 1937, o Presidente Getúlio Vargas, considerando que a instituição não estava cumprindo o objetivo de formar técnicos para as indústrias, demoliu o seu prédio e construiu a Escola Técnica Nacional, instituída em 1942, com a finalidade de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional, além da preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Apesar das críticas tecidas às Escolas de Aprendizes Artífices, Ramos (2014, p. 25), que também analisa criticamente essas instituições, vê nelas “um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades

emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”.

Em cada Escola de Aprendizes Artífices, foram criados dois cursos noturnos obrigatórios: um primário (para os analfabetos) e outro de desenho. Mais tarde, a obrigatoriedade desses cursos se estendeu a todos os alunos: em 1911, o de desenho e, em 1918, o curso primário em função do regulamento aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, que, em seu artigo 3º determinava que

Além das oficinas, haverá em cada escola de aprendizes artífices dous cursos: o de desenho, obrigatorio para todos os alumnos, e o primario, obrigatorio para todos os que não exhibirem certificados de exame final das escolas estadoaes e municipaes [sic]. (BRASIL, 2018)

Em 1920, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, sob a forma de comissão, cujo objetivo era inspecionar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, com vistas a torná-lo mais eficiente. Cabia também a esse serviço a construção de prédios escolares mais adequados, a substituição dos mestres de ofício (considerados despreparados para o exercício da função) e o aparelhamento das oficinas. Além disso, dada a inexistência de livros técnicos em português para

uso nas escolas profissionais no país, essa comissão incluiu, em seu programa, a tarefa de elaborar compêndios relativos à tecnologia de ofícios. Tendo à frente o Engenheiro João Luderitz, o Serviço de Remodelação se constituiu, a partir de 1921, de administradores e mestres (ex-alunos) do Instituto Parobé da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o Serviço de Remodelação deu lugar à Inspeção de Ensino Profissional Técnico (SOARES, 1982, p. 65).

Diante da possibilidade de remodelação desse ensino, o deputado mineiro Fidélis Reis, em 1922, de acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 49) “apresentou o mais radical e ousado projeto, referente ao Ensino Profissional, propondo torná-lo obrigatório em todo o país”. O que chamava a atenção, segundo Fonseca (1961), é que o projeto de Fidélis Reis tornava esse ramo extensivo a todos, independentemente de ser “desafortunado” ou abastado.

Soares (1995) relata a dificuldade que Reis teve em tramitar o seu projeto durante cinco anos no Congresso Nacional. Finalmente, em 27 de agosto de 1927, o Congresso Nacional sancionou o projeto Fidelis Reis por meio do Decreto nº 5.241, mas sem a determinação de obrigatoriedade. Entretanto, essa lei nunca foi posta em

prática em função da falta de recursos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Quanto aos resultados da comissão responsável pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, Soares (1982) explica que a ausência de um currículo uniforme para as Escolas de Aprendizes Artífices antes de 1926 foi duramente criticada pelo Serviço de Remodelação, considerada no Relatório de João Luderitz como um dos motivos do mal funcionamento das escolas até então.

Os dois regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices até então promulgados na sua “excessiva liberdade”, nada fixavam e nada diziam sobre as matérias a serem ensinadas e sobre o modo de lecioná-las. Neste sentido, nada mais fizeram que indicar “vagamamente” que haveria em cada estabelecimento, para realizar o objetivo intentado (formar operário se contramestres), “as oficinas de trabalho manual ou mecânico, que fossem mais convenientes aos estados, consultadas as especialidades das indústrias locais” e que “haveria em cada Escola de Aprendizes Artífices dois cursos, o de desenho obrigatório para todos os alunos e o primário, obrigatório para todos os que não exibissem certificados de exame final nas escolas estaduais ou municipais” (SOARES, 1982, p. 65).

A crise de 1929 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder por meio da Revolução de 1930 marcaram os cenários econômico, político e educacional brasileiro a partir daquela década. A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402/1930, conforme o artigo 5º, passou a gerir as Escolas de Aprendizes Artífices:

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar [sic]. (BRASIL, 1930)

Em seguida, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, cuja finalidade era coordenar a gestão dessas escolas, bem como as atividades relacionadas ao Decreto nº

19.402/1930. Essa Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional.

As Escolas de Aprendizes Artífices existiram até 1937, quando mediante a Lei nº 378, de 13 de janeiro, o presidente Getúlio Vargas transformou-as em Liceus “A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos” [sic]. O parágrafo único a seguir disponha que os “Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do Paiz” [sic] (BRASIL, 1937)

Ao analisarmos de forma mais detalhada a Lei nº 378/1937, percebemos um princípio de verticalização do ensino nas instituições de formação profissional, visto que essa lei determina a oferta, nos Liceus Industriais, de cursos em “todos os ramos e grãos”[sic] (BRASIL, 1937), ao contrário das Escolas de Aprendizes Artífices, que ofertavam apenas o Ensino Primário. Logo, iniciava-se um longo processo de verticalização na Rede Federal que hoje encontra o seu auge com a oferta de cursos em níveis de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nossa contribuição para o ensino na Educação Básica, no Brasil, voltou-se para as origens do que hoje corresponde à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008 pela Lei nº 11.892, e que se constituiu em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no nosso país.

A Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet MG e RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2019).

Como vimos, a Rede teve origem com 19 Escolas de Aprendizes Artífices criadas, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Essas instituições nasceram com o preconceito de classe e marcadas pelo assistencialismo, o que nos leva a afirmar a existência de uma manutenção da ordem desejada pelas elites: cada um no seu devido lugar, e o lugar de pobre era nessas escolas, aprendendo ofícios que pudessem fazer com a qualidade desejada pelos ricos.

Contudo, apesar desse dualismo estar presente até mesmo no decreto que criou essas Escolas, temos que compreendê-las também como uma oportunidade que centenas de filhos de pobres tinham para aprender as “primeiras letras” e um trabalho que lhes trariam o sustento para suas famílias. Não podemos negar que a criação dessas instituições de ensino contribuiu para ampliar a oferta de Educação Profissional, primária, pública e gratuita no país, o que não deixa de ser algo positivo para uma sociedade marcada pelo analfabetismo. Obviamente, não pretendemos, com essa observação, afirmar que as Escolas de Aprendizes Artífices resolviam o problema da exclusão social, mas mostrar que, em meio às permanências, há as mudanças, e cabe ao historiador apresentá-las, mesmo que sejam apenas lampejos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, DF, 1909a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909**. Altera os decretos nºs 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artifices, nas capitaes dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primario e de desenho. Rio de Janeiro, DF, 1909b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-109671-pe.html> Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918**. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artifices. Rio de Janeiro, DF, 1918. <https://legis.senado.leg.br/nor->

ma/424462/publicacao/15624244 Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, DF, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro, DF, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial> Acesso em: 25 abr. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961. v. 1.

GOLDMACHER, M. **A “Greve Geral” de 1903: o Rio de Janeiro nas décadas de 1890 a 1910**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.

SANTOS, G. R.; AZEVEDO, M. A. A alimentação como política social ao longo da história do IFRN: da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Industrial de Natal. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n.15, p. 1-15, 2018.

SOARES, M. J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices - estrutura e evolução. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v.6, n. 2, p. 58-92, jul./set. 1982.

SOARES, M. J. A. Uma nova ética do trabalho nos anos 20 – Projeto Fidelis Reis. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Série Documental/Relatos de Pesquisa**, n. 33, p. 98-105, jul. 1995

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v.17, n.2, p. 621-638, abr./jun. 2017.



CAPÍTULO III

**NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA E DOS AFRICANOS: UM OLHAR A
PARTIR DA LEI 10.639/2003**

FRANCINALDO RITA DA SILVA

FRANCISCO VIEIRA DA SILVA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os avanços científicos, as inovações tecnológicas e as transformações sociais que se veem nas sociedades contemporâneas resultam de investimento em educação de algumas nações empenhadas na evolução socioeconômica. A aplicação de recursos na Educação apresenta-se como requisito de crescimento em países democráticos de direito, de desenvolvimento de um povo, de formação qualificada de todos os membros de uma sociedade. Trata-se, pois, de respeito aos direitos fundamentais — mandamentos essenciais à condigna existência humana que dão sustentação basilar a um Estado Democrático de Direito —, tão

importantes para o exercício pleno da cidadania na persecução de uma sociedade justa.

O Estado Brasileiro segue a ordem mundial do constitucionalismo contemporâneo — que visa sobretudo à limitação do poder e à supremacia da lei —, ao positivar os direitos humanos e, norteado pela isonomia formal, compromete-se com o respeito a tais direitos fundamentais a fim de construir uma sociedade livre, justa e solidária. Entretanto, a organização sociopolítica do país é pautada no favorecimento de uma parcela da sociedade em detrimento da exclusão dos demais grupos sociais. Logo, no intuito de maior compreensão das gritantes desigualdades sociais existentes, o aspecto sócio-histórico se faz fundamental para as relações étnico-raciais.

Historicamente, a população negra é excluída e vítima da discriminação racial porque ainda vige o ranço do etnocentrismo europeu no imaginário social. Junto a essa depreciação dos negros, vê-se o desprezo pelas sociedades e culturas africanas. Há um silenciamento sobre a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais na constituição da sociedade brasileira em proveito de um grupo de referência. Contudo, a formação do Brasil está vinculada à presença dos nativos africanos que foram forçosamente introduzidos no País, pois muitos conhecimentos oriundos de diferentes

culturas africanas influenciaram profundamente a nação inventada pelo colonizador português.

Em contraponto a essa realidade de um Brasil de muitos contrastes, há dezoito anos, houve a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases *da Educação Nacional* (LDB). Ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a Lei nº 10.639 de 2003 colocou em pauta das discussões a problematização das multifacetadas relações étnico-raciais e a necessidade de mecanismos para reverter as manifestações de preconceito racial e discriminação aos afrodescendentes. O advento desse marco legal trouxe uma perspectiva que rompe com o modelo de educação excludente e promove a renovação das práticas pedagógicas. Todavia, existe ainda a demanda de combate aos estereótipos sobre o continente africano, a desconstrução do preconceito racial contra a população negra e, crucialmente, o comprometimento com a formação de educadores, cuja qualificação leve-os a repensar o agir pedagógico e a questionar os currículos submetidos à lógica eurocêntrica.

A obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-brasileira visa romper com o sistema de manutenção de privilégios de um grupo em prejuízo dos demais grupos que são vítimas

das desigualdades e tendem à marginalização. A proposta de criação de democráticos currículos escolares que sejam condizentes com a realidade étnico-racial e considere a constituição de um país pluricultural (mas também alicerçado no preconceito racial) é de enfrentamento às informações distorcidas sobre o continente africano, à invisibilidade das narrativas históricas e estigmas sobre os povos africanos. Assim, não mais se sustenta o currículo de uma visão europeia que insiste em depreciar a África e subalternizar os povos africanos, que deve dar lugar à postura de combate às estereotípias e o compromisso de desconstrução das visões preconceituosas sobre o antiquíssimo continente africano.

Assim sendo, este texto adota uma metodologia de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica acerca da temática Ensino de História da África e dos Africanos, um dos estudos que compõem o conteúdo programático do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que deve ser ministrado nos estabelecimentos (oficiais e particulares) de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2005). Embora a Lei nº 10.639, de 2003, se depare ainda com obstáculos para sua implementação, sobretudo, a ausência de formação dos professores, os efeitos de um currículo ainda matiza-

do por um viés racial europeu se fazem presentes na prática pedagógica. Em virtude do despreparo de muitos professores em trabalhar os preceitos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, visto que a temática História e Cultura Afro-brasileira lhe foi negligenciada em sua graduação, o objetivo deste capítulo é promover uma reflexão sobre implicações para o Ensino de História da África e dos Africanos.

A PERCEPÇÃO DO OUTRO SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

Em virtude do modelo “civilizatório” europeu prevalecer nos bancos escolares, os temas referentes às sociedades africanas aparecem poucas vezes em livros didáticos, senão em algumas abordagens superficiais. Porém, já existe uma produção considerável de materiais acerca da temática africana e bastantes educadores têm se dedicado ao estudo da africanidade — “um espaço de elaboração discursiva e política que pretende sintetizar a pertença coletiva de um grupo humano a uma comunidade presumivelmente fundamentada em determinadas especificidades históricas e culturais referenciadas no continente africano” (GADEA, 2013, p. 87).

Tratando-se da diversidade étnica em que se formou o povo brasileiro, cuja multiplicidade de culturas já existia nas populações indígenas que habitavam o extenso território do Brasil antes dos europeus se apoderarem das terras americanas, o reconhecimento histórico da contribuição dos diferentes povos é indispensável para que seja consolidada a reformulação do ensino nacional na efetiva educação multicultural nas escolas, é imprescindível a promoção da igualdade racial. Contrariamente, o legado da colonização portuguesa, no qual foi transplantado um tipo de organização de sociedade estratificada, hierarquizada e fundada na racialização, subsiste a ideia de relações étnico-raciais forjadas numa suposta harmonia entre os diferentes povos.

No que diz respeito à propalada democracia racial brasileira, que, de acordo com Lopes (2004, p. 232), representa numa expressão que abarca a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira, construída a partir da ideologia lusotropicalismo (suposta capacidade inata dos portugueses em conviver harmoniosamente com seus colonizados e criar sociedades multirraciais abaixo dos trópicos), ela visa crença de um escravismo brando praticado pelos portugueses e a falsas relações cordiais entre brancos e negros.

O mito da democracia racial consiste na

ideia enganosa que distorce as reais condições das relações étnico-raciais de uma sociedade racista, pois essa concepção tão difundida tende à assimilação de identidades de grupos discriminados em proveito de uma identidade racial hegemônica e de interesse para a nacionalidade brasileira. Historicamente, o brasileiro exercita um racismo dissimulado, que ainda é latente e se presta a depreciar sobremaneira a imagem da população negra.

Assim sendo, torna-se indispensável compreender a prática de desqualificação dos negros e a visão depreciativa sobre a África e as sociedades africanas. Nesse propósito, o Ensino de História da África e dos Africanos é indispensável, não só para o entendimento sobre o racismo à brasileira, mas também para maior clareza acerca dos meandros da diáspora africana:

Durante séculos, milhões de homens e mulheres foram arrancados da África subsaariana (abaixo da linha do Deserto do Saara) — de suas raízes — e deportados para três continentes: Ásia, Europa e Américas, por meio de três rotas: a rota oriental (pelo Oceano Índico e Mar vermelho), e a rota transaariana (pelo deserto do Saara) e a rota transatlântica (pelo Oceano Atlântico) (MUNANGA, 2012, p. 80).

O enfoque na diáspora negra, no Brasil, além de revelar meandros sobre a crueldade do tráfico de africanos escravizados, desperta a consciência racial dos afrodescendentes e restitui a autoestima da população negra, fator importante no processo de construção da identidade racial negra — “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43). Por conseguinte, desde a desagregação compulsória dos africanos escravizados, até os dias atuais, a população negra tem sido aviltada em sua dignidade humana.

No entanto, esse fato trágico da humanidade não compreende a história da África, porque também existem as riquezas das civilizações africanas, principalmente a riqueza cultural, que se estendeu por várias partes do mundo. O grande fluxo migratório entre os povos do continente africano foi um dos fatores que também promoveu as trocas culturais. Contrariamente às imagens estereotipadas que ficaram impregnadas no imaginário social, há descrições das belezas naturais de países africanos, relatos sobre impérios e sociedades diversas por viajantes europeus. Segundo Munanga (2012, p. 11),

Não faltam imagens que mostrem uma África autêntica em sua múltipla realidade, imagens que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos. Essas imagens de uma África autêntica pululam os testemunhos dos viajantes árabes que se aventuraram nos países da África ocidental entre os séculos IX e XI e dos navegadores portugueses que, no alvorecer da era das navegações no século XV, começaram a se aventurar mais ao sul do continente de forma sistemática.

Sendo o berço dos primeiros ancestrais de todas as populações humanas do planeta, haja vista os mais antigos hominídeos terem sido encontrados na África oriental (Etiópia, Quênia, África do Sul), a África autêntica precisa ser mostrada e, de igual modo, urge a necessidade de problematização sócio-histórica da construção da imagem inferiorizada do Continente no cenário mundial. Do contrário, resistirá a versão histórica forjada pelos colonizadores europeus. Conforme ressaltou Munanga (2015, p. 31), ao tratar do estudo da África e do negro no Brasil: “Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador”. Assim, devem ser traçadas algumas linhas acerca da percepção da África,

dos seus antepassados até os dias atuais.

A história da África é envolvida pela história dos colonizadores e tem existência a partir desta historiografia que é difundida nas escolas. Os relatos históricos não ressaltam o comércio entre portugueses e as diferentes sociedades da África, mas a história da formação do Império Português em que os navegadores lusitanos tiveram contatos com sociedades tidas por primitivas, selvagens e atrasadas. Em consequência dos contatos comerciais firmados no norte da África, os africanos passaram a fazer parte da história do empreendimento lusitano, juntamente com a expansão marítima e a anexação de terras e povos que foram subjugados, durante a vigência da Dinastia de Avis (ou Dinastia Joanina) — a segunda dinastia a reinar em Portugal, marcada pela concentração total de poderes nas mãos do rei.

Com a tomada da cidade de Ceuta (o movimentadíssimo centro comercial marroquino), em agosto de 1415, Portugal estabeleceu-se na região muçulmana do norte africano — denominada Magrebe (atuais Marrocos, Argélia e Tunísia), tendo acesso às lucrativas rotas comerciais. Logo, outras nações europeias se estabeleceram no continente africano por força das armas e através de pactos firmados junto a sociedades locais. Consoante a afirmação de Amado e Figueiredo (1999, p. 39):

A ação europeia criou uma nova divisão na África, que se somou às já anteriormente existentes, entre as tribos: empurrou para o lado a grande maioria dos africanos que, desde a chegada dos europeus, perderam a liberdade e a vida; e reuniu em outro lado uma rica minoria de aliados, que sustentaram as ações militares e comerciais dos europeus na África, contra os próprios africanos, porque dessa forma ganhavam mais riqueza, poder e prestígio.

O continente tornou-se o manancial de opulências e de mão de obra de baixo custo para os europeus, um elevado enriquecimento para estes ávidos mercantilistas. As condições dos intercâmbios com a África se alteraram, os contatos que outrora aconteciam das incursões esporádicas, por terra e restritos ao norte da África, ampliaram-se completamente.

Como precursores das viagens transatlânticas e pioneiros nos contatos junto à África transaariana, os portugueses alcançaram novas terras por via marítima, em demoradas viagens, diga-se de passagem, devido aos recursos marítimos ainda elementares, às embarcações impróprias à navegação, à toda sorte de privações e parca alimentação. Além do desconforto e o risco de naufrágios, eram correntes os ataques em alto mar de piratas. Ao percorrer lugares desconhecidos, intensifica-

vam-se as crenças populares dos navegadores, as ausentes ou escassas informações de outras partes da Terra davam alento aos mitos, às narrativas marítimas com seres monstruosos.

Por sua vez, não deixaram de ser fartas as imagens fantasiosas que recaiam sobre o continente africano, sobretudo à África desconhecida ao sul do Saara. “Essa visão retornou na Idade Média e no Renascimento, reatualizando sempre os mesmos mitos que faziam da África um mundo habitado por monstros, seres semi-homens, semianimais” (MUNANGA, 1986, p. 14). As fabulações europeias, que viajaram o mundo, estiveram sempre relacionadas à subjugação dos povos africanos a partir de uma visão irreal e distorcida do Continente. Com fins únicos de assegurar os grandes lucros na exploração comercial, os invasores europeus idearam uma África atrasada, selvagem e incivilizável. Através de mecanismos diversos de exclusão, os povos africanos foram relegados à desqualificação em benefício do avassalante eurocentrismo.

A história construída pelo dominador esteve pautada em preconceitos e na negação das histórias dos povos africanos. Foram-lhes negadas suas identidades e sua própria existência. As sociedades africanas eram destituídas de sua própria história e maculadas de estigmas e estereótipos. “A história de África produzida pelos portugueses se recusava

a dar autonomia à história africana, sem mesmo fazer qualquer tipo de reflexão sobre a história das sociedades dominadas” (GOMES, 2017, p. 135). Se os relatos históricos sobre os dominados não estavam em harmonia com a versão do dominador, apelava-se para a omissão ou a depreciação desses mesmos dominados. Desse modo, a África estava destinada a satisfazer a ganância de seus algozes, restando-lhe tão somente a desqualificação.

Se aos povos africanos lhes era obliterada a memória, negando-lhes suas narrativas históricas, o propósito do dominador visava ao apagamento da própria história da África, visto que todas as memórias individuais, ao serem compartilhadas, levam às representações simbólicas que interessam ao grupo envolvido e consolidam o sentimento de pertencimento existente:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastantes pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Entre as memórias individuais, há o compromisso com a memória coletiva, cujos valores são reafir-

mados e fortalecem o sentimento de pertencimento. Em virtude do esfacelamento da África pelas nações europeias, é inquestionável restituir a autoafirmação da população negra, marcada pelo estigma da inferioridade imputado aos seus ancestrais. Trata-se de uma população cotidianamente discriminada que carrega esta mácula e ainda é invisível porque seu protagonismo sócio-histórico é silenciado.

Atender à demanda dos movimentos sociais em promover a autoafirmação da população negra é parte do compromisso de combate às práticas discriminatórias e à concretização de uma igualdade racial. Entre outras práticas escolares, o ensino de relações étnico-raciais pode oportunizar não apenas o reconhecimento da cultura negra, mas também o protagonismo dos negros na formação da sociedade brasileira. Logo, não se sustenta o ultrapassado ensino de história e cultural nacionais, enviesados e centrados em narrativas etnocêntricas, em cujo alicerce há um rijo amálgama de qualitativos inferiorizantes. Consequentemente, o estudo da África é parte integrante essencial nos currículos escolares porque a identidade da população negra não pode ser alijada de seu referencial ancestral. Longe de se promover mudança do foco europeu para uma centralidade africana, a persecução é por uma autêntica democracia racial. Assim posto, adverte Pereira (2008, p. 29),

Não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, mas com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica mais substantiva.

Há seculares percepções negativas da África, que historicamente subsiste no imaginário social, como se a diversidade de povos fosse destituída de suas histórias. Entretanto, a África tem sua própria história, de combate às imagens depreciativas e às fantasias que alimentam o substrato ideológico mantido pela coletividade. Diferente do território de gente selvagem e de lugar de muitos perigos inimagináveis, a omissão da historiografia ocidental não tem como negar a história pretérita à chegada do colonizador europeu porque a história africana leva ao berço das civilizações humanas. Não é possível ignorar as civilizações africanas de outrora que deixaram sua história no Continente, bem antes da invasão dos europeus para despojar

os africanos de seus bens e de suas identidades.

A estratégia de inferiorização da África contou com o desprezo sociocultural sobre os povos africanos e a invisibilidade das mudanças ocasionadas pela colonização em todo o território e nas sociedades contatadas. Foi transplantado um modelo de ordenamento sociocultural, a todos foi imposta uma visão europeizada, cuja justificativa era tirar os povos do seu suposto primitivismo. Prevaleceu, pois, no pensamento ocidental a negatividade dos colonizados, meio de mantê-los sob a condição de subserviência.

Mesmo afetados pela forte influência do colonizador e da interferência dele nas sociedades africanas (em todos os aspectos), não mais se sustenta o silenciamento acerca da historiografia da antiquíssima África. Nem os danos multisseculares sobre o continente podem mais alterar o olhar autêntico sobre a África em sua múltipla realidade, conquanto ainda estejam latentes os estratégias negativas sobre o continente africano, tendo em vista que a colonialidade é a ordem vigente. Segundo Quijano (1992, p. 439), aos colonizados foi imposta uma imagem mistificada de padrões de produção de conhecimentos e significações que, a princípio, esteve inacessível. Porém, posteriormente, alguns dominados selecionados tiveram acesso a algumas instâncias do poder colonizador — uma

tática sedutora (sem eximir-se da repressão) que se tornou instrumento principal de todo o poder.

Todavia, por mais que se propague na mídia a visão de uma África primitiva e explorada por estrangeiros, essa imagem de uma África nada autêntica não se sustenta unicamente nas estereotípias por mais que subsista a ideia de hegemonia europeia, levando-se em conta que,

Até hoje, na maioria das imagens atuais sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, aids, guerras, miséria e pobreza (MUNANGA, 2012, p. 11).

Contra esse imaginário preconceituoso, existe uma copiosa produção literária sobre a África Subsaariana, que em português ainda é desconhecida em razão das poucas traduções. Aquela região foi objeto de muitas obras literárias produzidas pelos árabes com quem por longa data os africanos tinham relações comerciais, uma produção de tanto autores europeus quanto de africanos. Não eram incomuns as majestosas descrições das sociedades,

dos povos e da natureza na pena de muitos viajantes. Ademais, conforme ponderação de M'Bow (2010, p. 22), “é amplamente reconhecido que as civilizações do continente africano, pela sua variedade linguística e cultural, formam em graus variados as vertentes históricas de um conjunto de povos e sociedades, unidos por laços seculares”.

Sem embargo, a história oficial que é ensinada, quando trata da África, costuma expô-la de maneira homogênea numa linha evolutiva uniforme que se remete a todo o continente. Apela-se para a omissão da história da África autêntica, contrariamente ao interesse de persecução da paridade racial e uma educação democrática. Por isso, retratam uma África explorada, vilipendiada, onde se concentram calamidades e muita miséria. Por conseguinte, ao desprezar os estudos da África, a historiografia oficial mantém-se restrita à concepção eurocêntrica, insistindo na invisibilidade do antiquíssimo continente africano sob o estigma de selvageria.

Contrariamente ao ressalto dos aspectos negativos, a África é formada por muitas civilizações, é uma África de muitas áfricas — uma realidade distinta do imaginário difundido no Ocidente de continente esquecido, de gente selvagem e muitos flagelos inimagináveis. A tão corriqueira imagem reducionista do Continente Africano não abarca a multietnicidade de dezenas de Estados africanos,

nem descreve os aspectos da África, tanto tradicional como moderna. A África possui muitas histórias em virtude de sua riqueza pluriétnica:

Exemplificando, Camarões reúne 270 etnias; a RDC, cerca de 250; o Sudão, 130; a Tanzânia, 120; a Costa do Marfim, mais de 70; o Níger, 20; Zâmbia, 10. Tal característica também aparece em países de pequena extensão. Em Burkina Fasso, convivem 68 etnias; em Benim, 54; em Togo, 45; em Uganda, são 40; na Libéria, 30; na Guiné-Bissau; em Gâmbia, 14; no Malawi, outras 14” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 116).

Não tomar conhecimento das antigas civilizações da África, ignorar a formação dos impérios, reinos e Estados são práticas comuns nos ambientes escolares. Insistir apenas na descrição do Norte da África, restringir-se aos espaços litorâneos banhados pelo oceano Atlântico ou o mar Mediterrâneo não significa conhecer o imenso território africano. Que dizer sobre os contextos dos povos africanos junto ao mar Vermelho ou o oceano Índico? Qual o significado para a África e para o Outro da rota comercial transaariana? A escola não pode se eximir de um estudo da África em sua essência. Decorrente da percepção da África restrita à história da supremacia europeia, esses conhecimentos não são parte dos habituais currículos escolares.

Ao negar a muitos estudantes sua ancestralidade, há quebra do memorial vínculo africano. Pauta-se pela negação ao pertencimento étnico-racial. Por isso, a produção do conhecimento sobre a África e os africanos ainda é discreta no Brasil, ao contrário da farta produção do campo historiográfico voltado à escravidão negra. Porém, cabe ressaltar que essa realidade tem se modificado desde o advento da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Existe uma bibliografia digna de consideração de alguns pesquisadores brasileiros neste início de século, bem como uma multiplicação de grupos de estudos africanos e afro-brasileiros respeitáveis.

Ao tratar da riqueza cultural existente no continente, percebe-se também a diversidade biológica, graças aos traços morfológicos dos diferentes povos. Ao norte do Saara, predomina o grupo árabe-berbere — descendentes de assírios, fenícios, líbios, semitas e greco-romanos. Quanto ao grupo negroide da África Subsaariana, em conformidade com Munanga (2012. p. 21-23), em função das diferenças antropológicas, há cinco subgrupos distintos:

- a)** os melano-africanos, maioria que deu alcunha à região de África Negra. Eles são agrupados em congolenses, guineenses, ni-lóticos, sudaneses e sul-africanos;

- b)** os San — pejorativamente chamados bosquímanos (do holandês *bogesman*) — que vivem da caça e da coleta de vegetais. Eles têm os cabelos em pequenos tufos separados em espaços glabros, pele cor de amarelo pálido, baixa estatura como os pigmeus e com hipertrofia das nádegas em virtude do acúmulo de gordura — a esteatopigia;
- c)** os Khoi-Khoi, que foram batizados de Hottentotes pelos holandeses (da forma pejorativa *hutentut*). Vivem do pastoreio nômade, no sudoeste africano e ao norte do rio Orange;
- d)** os Pigmeus, que têm estatura entre 1,30 e 1,50m, também são marcados por um termo depreciativo (do grego *pigmao*, côvado: a distância que vai do cotovelo à raiz dos cabelos). Destacam-se por uma pele amarelo pálido (muito claro por vezes), cabelos escuros em carapinha, barba bem desenvolvida, olhos grandes e pernas curtas;
- e)** os etíopes, que ocupam o Chifre abissíneo, têm a pele entre o marrom-vermelho e o marrom-preto, com traços intermediários de lábios, nariz e cabelos entre os dos negros e dos brancos.

Além da diversidade étnica e biológica, a África destaca-se também pela variedade linguísti-

ca: “As línguas faladas nessa região são tão numerosas quanto seus falantes. Contam-se entre 800 e 2 mil, segundo os especialistas”. (MUNANGA, 2012, p. 27). O conhecimento acerca das línguas faladas no amplo território africano importa para maior compreensão da variação linguística existente no Brasil, da forte influência no vocabulário português que os africanos exerceram na língua quando foram trazidos forçosamente para o continente americano. A partir de estudos comparativos dos linguistas, como complementa Munanga (*ibidem*), as línguas africanas se distribuem em cinco grandes famílias, quais sejam:

f) família afro-asiática, que envolve as línguas vulgarmente denominadas semitas (árabe, aramaico, etc.), línguas berberes e línguas cuxitas;

g) família Khoi-San, que abrange as línguas faladas pelos Khoi-Khoi e San e por duas ilhotas na Tanzânia;

h) família Nilo-Saariana, que engloba línguas da região do Nilo entre o Saara e Quênia;

i) família Níger-cordofaniana, que agrupa subfamílias em quase toda a extensão da África Subsaariana;

j) família Malaio-Polinésia, que compreende as línguas faladas em Madagáscar.

Em vista do exposto até aqui, tem-se um enorme desafio para prática pedagógica do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que trata de desvirtuar a imagem depreciativa da África e compreender os meandros da construção do Brasil pelo colonizador português. Destarte, é imprescindível um estudo aprofundado que possa mostrar uma África autêntica, sem o qual fica difícil compreender as entrelinhas da historiografia nacional, bem como o vínculo que o Brasil mantém com a África. Esse olhar perscrutador sobre a sociedade pluriétnica, estratificada e hierarquizada em que vive a população brasileira pode explicar o velado preconceito racial.

Outrossim, o conhecimento da África importa para a própria compreensão da constituição da população brasileira. Apesar de uma África inventada pelos usurpadores europeus, a África real muito importa para o próprio conhecimento da humanidade:

A África tem uma história. Já foi o tempo em que nos mapas-múndi e portulanos, sobre grandes espaços, representando esse continente então marginal e servil, havia uma frase lapidar que resumia o conhecimento dos sábios a respeito dele e que, no fundo, soava também como um alibi: "Ibi sunt leones". Aí existem leões. Depois dos leões, foram des-

cobertas as minas, grandes fontes de lucro, e as “tribos indígenas” que eram suas proprietárias, mas que foram incorporadas às minas como propriedades das nações colonizadoras.(KI-ZERBO, 2010, p. XXXI).

Diante desse contexto apresentado, instaura-se o paradoxo entre o manancial de riquezas e a imagem desqualificante do Outro sobre a África. Onde quer que se encontre um africano, haja vista que a trajetória histórica do continente justifica as correntes migrações tanto de forma voluntária quanto forçada até os dias atuais, vê-se ainda sobre ele o olhar desqualificante porque o ranço da histórica inferiorização tem seus efeitos a partir do imaginário coletivo que se conserva. Ademais, junto com tantas potencialidades econômicas, subsistem os aspectos sócio-históricos que, conforme a instabilidade e a insegurança instauradas, motivam não só migrações internas, mas também as externas, mediante a cobiça sobre a mesma África do “atraso” onde muitos negros africanos produzem a riqueza de muitas nações.

O ENSINO DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NA CONJUNTURA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Depois de quase duas décadas da criação da Lei nº 10.639 de 2003, estimam-se várias lacunas que comprometem a sua implementação nas instituições

de ensino. A omissão e o descaso dos órgãos educacionais garantem a exclusão da temática prevista naquela norma especial, bem como o desprezo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A indiferença da atual conjuntura sociopolítica do país visa tornar o dispositivo jurídico em letra-morta.

Conforme determina Lei nº 10.639 de 2003, os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, cabendo em especial aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Todavia, currículos escolares insistem na invisibilidade do antiquíssimo continente africano, pois a historiografia oficial ainda é norteada pelo paradigma eurocêntrico. A história da África é preterida à visão etnocêntrica europeia, tendente a abordagens superficiais ou restrita ao tráfico negreiro e da escravidão dos cativos. Desprezam estudos de historiadores do velho mundo mediterrânico e da civilização islâmica medieval que desenvolveram trabalhos sobre a África ao norte do Saara. Os frutos de viagens esporádicas à África ocidental por autores antigos são desconhecidos, nem mencionados ou abordados são os testemu-

nhos dos viajantes árabes, que eram mais precisos:

Os autores árabes eram mais bem informados, uma vez que em sua época a utilização do camelo pelos povos do Saara havia facilitado o estabelecimento de um comércio regular com a África ocidental e a instalação de negociantes norte-africanos nas principais cidades do Sudão ocidental. Por outro lado, o comércio com a parte ocidental do oceano Índico tinha se desenvolvido a tal ponto que um número considerável de mercadores da Arábia e do Oriente Próximo se instalara ao longo da costa oriental da África (FAGE, 2010, p. 2).

O movimento social negro lutou e ainda demanda esforços para a temática Ensino da África e dos Africanos cheguem à sala de aula, pois o conhecimento sobre a multiplicidade das sociedades antigas africanas é fulcral para compreender e reconhecer a multiculturalidade do Brasil. A partir do olhar sobre o Outro com suas diferenças, o estudante também compreende a si mesmo. Dar-se-á a construção da própria identidade a partir da alteridade, da relação com o Outro. Dessa forma, a identidade e diferença concebidas no mundo sociocultural; “não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2005, p. 78).

Ainda que legislações anteriores ao advento da Lei nº 10.639 de 2003 já preconizassem o ensino para a pluralidade cultural, depois de sistematizado o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, esse ensino é preterido pela cultura eurocêntrica. Ignora-se que a população brasileira é majoritariamente formada por negros, à grande parcela de estudantes afrodescendentes é-lhe negada a ancestralidade, maculando seu pertencimento étnico-racial. Por fim, os currículos são negligenciados sem que os alunos tomem conhecimento da História da África e dos Africanos.

Por sua vez, a travestida inovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conserva a homogeneização do currículo monocultural. A política educacional vigente tem em vista a padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem e se pauta pelo silenciamento das problematizações das realidades sociais em benefício das ideias dominantes (porquanto os interesses da elite, habitualmente, reslumbrem como interesses da sociedade brasileira). Nessa seara, sobressaem os negócios políticos sobre um mercado educacional extremamente lucrativo.

Dada a intencionalidade política, porque no embate entre dirigentes existem as relações de poder em torno de interesses extracurriculares (tais como disputas teóricas, políticas e educacionais), a BNCC

(referência obrigatória para elaboração de currículos escolares) apresenta-se como um documento estruturado numa política pública voltada exclusivamente ao neoliberalismo que “[...] reduz a vida da humanidade a um grande mercado livre, e todas as outras dimensões humanas devem estar a serviço desse novo ídolo do capital” (SELLA, 2003, p. 50). Os conteúdos curriculares são organizados segundo os objetivos próprios de um empreendimento a serem alcançados. A grande preocupação é a vida econômica, por isso os saberes escolares tendem a capacitar os estudantes intencionalmente em função da lógica neoliberal.

O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer. (MENDES, 2020, p. 120)

A adoção de políticas educacionais universalistas essencialmente visa ao preparo das pessoas

para o mercado de trabalho. Tais políticas vão ao encontro da lógica neoliberal e são condizentes com o que preceitua a BNCC: “um ensino-aprendizagem voltado para a formação de habilidades, competências, procedimentos e formação de atitudes, em detrimento do foco em conteúdos escolares e na importância e no papel do trabalho educativo” (MACHADO; JACOMELI, 2018, p. 148).

Quanto ao Ensino de História, no espaço escolar inexistente um aprofundado estudo sobre a África e os africanos. Há apenas uma abordagem superficial, de forma a homogeneizar o continente africano. A prática pedagógica é silente a respeito da multietnicidade de dezenas de estados africanos, dos aspectos da África tanto tradicional quanto moderna. Diferente do estudo histórico do passado, que leva à compreensão do presente, a abordagem histórica se dá por competências, segundo o que prescreve a BNCC. “O ensino por competências na BNCC é entendido como um modo de possibilitar conhecimentos práticos” (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 517). Infelizmente, transparece a ideia de que o aluno tratado interage com os demais sob as mesmas condições e igualdade de acesso, alheios a qualquer possível conflito. Todos terão pleno desenvolvimento e serão capacitados a resolver demandas cotidianas, sobretudo, as necessidades de mercado. Estarão aptos a dar res-

postas aos problemas que depararem no dia a dia, a tomar atitudes acertadas diante de quaisquer contrariedades ou das demandas que o mundo do trabalho lhes apresentar.

O ensino de História no Ensino Fundamental está estruturado de maneira pontual, porque os eventos históricos se apresentam segundo a forma cronológica no espaço geográfico: “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 416). Por sua vez, no Ensino Médio, dar-se-á o ensino de História de forma que o estudante desenvolva noções de tempo que ultrapassem a própria dimensão cronológica: “Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado” (BRASIL, 2018, p. 563).

Em vista desse panorama de falso avanço empreendido pela BNCC, o Ensino de História se faz indispensável no trato dos registros históricos e das memórias africanas que são primordiais para a reeducação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a promoção da igualdade racial. O Ensino de História tem o compromisso de trazer à visibilidade os grupos historicamente excluídos a partir de suas narrativas históricas, como reconhecimento e valo-

rização da contribuição deles na formação do Brasil. Quanto ao ensino da África e dos africanos, apesar do desprezo pela História Antiga empreendido pelos idealizadores da BNCC (como cerceamento à criticidade dos alunos), não se pode ignorar a história das antigas civilizações africanas, dos impérios e reinos que marcaram a própria história da humanidade.

É indispensável conhecer a diversidade étnico-cultural da África e os diferentes processos históricos de povos e a organização das múltiplas sociedades africanas, pois a sociedade multicultural brasileira também sofreu forte influência de várias partes da África.

Aprender história, portanto, é o ato de se debruçar sobre passados e presentes de colaborações e disputas entre seres humanos. Refletindo sobre memórias e esquecimentos, mudanças ou continuidades, tornando-nos conscientes ou não de que as relações sociais podem mudar para algo um pouco melhor ou serem mantidas como injustas e geradoras de pesados sofrimentos, até piores que os já conhecidos (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 231).

Conhecer as experiências dos povos africanos, em diversas épocas e diferentes espaços, consiste em reconhecimento das civilizações africanas anteriores ao século XVI, onde houve florescimen-

to. O contato dos antigos africanos com povos de outras partes do mundo não está restrito ao constante comércio de mercadorias diversas, mas também relacionado a conhecimentos que impulsionaram o desenvolvimento junto a muitos povos.

Antes que a elite de intelectuais europeia do Iluminismo determinasse que as culturas de outras sociedades não seriam objeto de estudo, já que foram consideradas inferiores, uma das grandes referências da História da África foi o historiador norte-africano, nascido em Túnis, Ibn Khaldun (1332-1406), cuja obra tem uma parte consagrada à África e às suas relações com povos do Mediterrâneo e do Oriente Próximo.

Hoje já existe uma rica produção ao público sobre a historiografia africana, que pode auxiliar os professores na sua prática pedagógica e na implementação da temática História e Cultura Afro-brasileira, de combate às estereotípias sobre a África e os povos africanos. Adquirir conhecimento acerca do antiquíssimo continente africano consiste em meio de restituir a autoestima da população negra e promover a reeducação das relações étnico-raciais para uma autêntica democracia racial. Trazer as memórias das civilizações africanas para a sala de aula reforça o sentimento de pertença dos afrodescendentes e contribui para o rompimento das imagens negativas contra os negros. Desse modo, “As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua ma-

neira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam” (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 24). A memória histórica e a ancestralidade africana são apenas estratégias positivas contra a depreciação do continente africano, mas também maneiras de desconstruir as marcas infamatórias que afetam profundamente a construção da identidade racial negra.

Assim, conhecer as contribuições valiosas, embora silenciadas, das histórias dos povos africanos, assegura a compreensão da ideia forjada de inferioridade racial e pode levar os envolvidos nesta pedagogia antirracista ao enfrentamento dos conflitos em que ocorrem as relações étnico-raciais. Nesse propósito, a educação de relações étnico-raciais positivas — um compromisso de uma pedagogia envolvida na persecução da igualdade racial, de respeito às diferenças e à diversidade étnico-cultural, cujo empenho dos envolvidos visa a mudanças de posturas de reconhecimento e valorização das pessoas vítimas de qualquer atitude vexatória, obstáculos, estigmas ou manifestações discriminatórias de qualquer natureza em virtude de sua origem ou identidade étnico-racial — visa gerar mudanças nos discursos excludentes e promover a formação de cidadãos comprometidos com a diversidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, não tem como finalidade última reparações das injustiças históricas contra a população negra, mas sim educar cidadãos conscientes de seu pertencimento racial e promover a igualdade racial a fim de que todos tenham iguais condições de usufruir de seus direitos sociais.

Para lidar com as tensas relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e influir no enfrentamento às práticas do racismo disfarçado, é essencial prover o ambiente escolar de condições materiais e habilitar professores capazes de desenvolver um trabalho alicerçado no respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades. Em que pese a deficiência na formação da maioria dos professores, as secretarias de educação e as instituições de ensino também pecam na oferta de formação continuada do corpo docente.

Romper com ultrapassada educação excludente exige de imediato um compromisso com a persecução de uma autêntica democracia racial. A revisão dos currículos se faz necessária e deve se adequar às reais necessidades dos alunos. A falsa formação integral do aluno ensaiada pela BNCC, que prima pela homogeneidade do ensino oficial, tende pelo silenciamento

das realidades sociais em que a exclusão e a omissão acabam sendo artifícios para atender às políticas educacionais comprometidas com a lógica neoliberal.

Os interesses extracurriculares atrelados à política educacional concebida pela classe dirigente regulam os componentes escolares que devem estar condizentes com os princípios do sistema mercadológico capitalista. Conseqüentemente, esse favorecimento ao mundo mercadológico reforça as desigualdades sociais e acena para a perpetuação do racismo à brasileira.

Apesar de uma significativa publicação de trabalhos e pesquisas sobre o Ensino da África e dos Africanos, que tem justa aplicabilidade na sala de aula, são muitos os entraves e as resistências de alguns em implementar deveras a temática História e Cultura Afro-brasileira na rede oficial de ensino. Perpetuam-se os muitos estratagemas de submeter os povos africanos aos interesses econômicos das grandes nações capitalistas, como a prática do desprezo e da estigmatização sobre o antiquíssimo continente.

Enquanto o mito da democracia racial encobre as reais condições das relações étnico-raciais, a negação ao ensino da História e da Cultura Africana resulta em propósito de ocultar as identidades dos diferentes grupos étnico-raciais. O silenciamento sobre as histórias e as memórias da realidade da África presta-se exclusivamente à assimilação de identidades dos gru-

pos excluídos em proveito da ideologia eurocêntrica.

Quanto à acessibilidade aos saberes históricos da África, e considerando os tantos obstáculos que se apresentam para os professores cotidianamente, devem ser pensadas variadas outras fontes disponíveis. Conforme ressalta Souza (2012, p. 24), não se sustenta mais a ideia de que documentos escritos sejam imprescindíveis para o conhecimento histórico. Além da oralidade, outras disciplinas (como Antropologia, Análise literária, Geografia, Arqueologia e a Linguística) oferecem instrumentos que contribuem para a reconstrução de acontecimentos e processos históricos. Logo, a partir de um currículo escolar democrático, que considere a inclusão da história e da cultura do continente africano, a educação brasileira ganha uma nova perspectiva. A aplicabilidade desses saberes em muito contribuirá para a superação da desigualdade étnico-racial.

Portanto, o conhecimento acerca da África (um patrimônio histórico e cultural da humanidade) é sustentáculo para a compreensão da formação pluriétnica da sociedade brasileira e que manterá viva a africanidade tão importante para uma autêntica sociedade democrática, justa e solidária. Ao fazer parte deveras da realidade educacional brasileira, o ensino da África e dos africanos consistirá numa ação afirmativa para despertar a consciência racial negra e estratégia pedagógica de persecução da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis/SP, v. 6, nº 2, p. 513-528, jul./dez., 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**: versão final SEE, 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 1-22.

GADEA, C. A. **Negritude e pós-africanidade**: crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GOMES, M. C. O. M.; GOMES, A. M. A História de África vista através de seus estereótipos. **Revista Identidade!**, São Leopoldo, v. 22, nº. 1, jan./jul., p.

129-143, 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HAMA, B.; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 23-35

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACHADO; C.; JACOMELI, M. R. M. O golpe e a gestão democrática nas escolas. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 141-152.

MENDES, B. Ensino de História, Historiografia e currículo de história. **Revista Transverso**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-128, abr. 2020.

M'BOW, A-M. PREFÁCIO. *In*: KI-ZERBO, J. **História**

geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 1-22.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Guadi, 2012.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v. 21, nº. 41, jun., p. 21-43, 2008

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad . *In:* BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados.** Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

SELLA, A. **Globalização neoliberal e exclusão social:** alternativas...? São possíveis! São Paulo: Paulus, 2002.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. 2. ed. **Memória d'África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. A.; GUIMARÃES, S. A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Cur-

riculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (Orgs). **Ensino Fundamental** – da LDB à BNCC. Campinas: Papyrus, 2018. p. 227-248.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, M. M. e. Algumas impressões e sugestões sobre o Ensino de História da África. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, nº 1, p. 17-28, 2012.



CAPÍTULO IV

FOLHEANDO “A ESCOLA”: A IMPRENSA ESTUDANTIL COMO FONTE DE PESQUISA E DE ENSINO PARA A HISTÓRIA

PAULO AUGUSTO TAMANINI
NILSÂNGELA CARDOSO LIMA

INTRODUÇÃO

Estudar a imprensa estudantil piauiense é um desafio para os pesquisadores que se interessam pelo tema, em especial, pela dificuldade de acesso às fontes. A maioria dos jornais estudantis publicados, se encontra guardada em arquivos públicos e, quando arquivada, não estão com todas as edições disponíveis. Apesar da dificuldade, as poucas edições da imprensa estudantil encontradas se apresentam como um manancial de informações sobre a cultura escolar e as discussões dominantes dentro e fora desse ambiente de ensino e aprendizagem.

De acordo com Lopes (2016), os jornais estudantis podem ser considerados como uma fonte

importante para a compreensão não só do funcionamento das instituições escolares, suas regras e sua cultura, como também possibilita a apreensão da História da Educação e da sociedade em um determinado período e contexto históricos. No Piauí, os primeiros registros da imprensa estudantil datam do século XIX. De acordo com Lopes (2016, p. 97), é possível apresentar uma lista de jornais e revistas que foram produzidas no ambiente da escola nos séculos XIX e XX, como, por exemplo:

[...] “A Mocidade Piauiense” (órgão dos alunos do Colégio Nossa Senhora das Dores – 1883 a 1885); “A Pátria” (órgão oficial do colégio “19 de outubro”, de Parnaíba – anos 1920); “O Caixeiro” (órgão dos alunos da escola do comércio da União Caixeiral); o “Ateneu” (órgão dos alunos do ginásio parnaibano); “Juventude” (órgão dos alunos do Ginásio São Luiz Gonzaga); a “Voz de Parnaíba” (revista dos alunos do ginásio parnaibano); “A Escola” (órgão das alunas do 4º ano da Escola Normal – década de 1930); “O Ginásio” (órgão dos alunos do Ginásio São Francisco de Sales (década de 1930); “A Mocidade” (órgão dos alunos do Liceu – década de 1930); dentre outros. Pinheiro Filho (1997) lista alguns desses jornais produzidos por grêmios literários fundados em algumas escolas, como o periódico “Cidade de Luz”, do Grêmio Literário Raimundo Correia, do Liceu Piauiense.

Entre os jornais listados na citação acima, averigua-se o nome do jornal “A Escola”, identificado como órgão das alunas do 4º ano da Escola Normal Oficial de Teresina. A partir da realização da pesquisa no site do “Projeto Memória do Jornalismo Piauiense”, foi possível encontrar duas edições de 1937 e 1943 digitalizadas, o que contribui para a seleção deste impresso como objeto de estudo deste capítulo. A propósito do surgimento do jornal, a mesma informação apresentada por Lopes (2016) também pode ser encontrada no livro “História da Imprensa no Piauí”, de Pinheiro Filho (2017, p. 233). No entanto, a análise inicial dos dois exemplares de “A Escola” aponta para novos dados no que se referem à identificação e direção do órgão. No cabeçalho das edições de 1937 e 1943, constam informações diferentes daquelas oferecidas pelos autores abordados, posto que em 1937 verifica-se que se trata de um “Órgão da Escola Normal Oficial” sob a direção do 3º ano; e em 1943, identifica-se como um “Órgão dos Alunos Escola Normal Oficial”.

A constatação desses dados assinala a dificuldade de enquadrar o grupo de estudantes que produziam o jornal na Escola Normal Oficial, de maneira que Lopes (2016) e Pinheiro Filho (2017) podem estar corretos ao afirmar que se trata de um órgão das alunas do 4º ano. A observação deve ser feita na medida em que a inexistência de mais exempla-

res de “A Escola” para a sua análise impossibilita chegar a dados mais concretos acerca desse ponto. Contudo, chamar a atenção para este aspecto foi importante, pois consiste em um dos motivos pelos quais despertou o interesse de analisar o jornal “A Escola”, buscando encontrar elementos da cultura escolar de uma determinada época e contexto histórico em que foram produzidos e publicados.

Nesse sentido, o presente texto analisa a edição de 15 de maio de 1937 do jornal estudantil “A Escola”, fundado pela Escola Normal Oficial, localizada na então capital piauiense, buscando não apenas entender a cultura escolar possível de ser encontrada na materialidade do discurso, como as questões sociais, culturais, econômicas e políticas que perpassavam o pensamento dominante do período. Para tanto, a metodologia adotada foi a Análise do Discurso, a partir de Foucault (2009a; 2009b). Para o autor (2009b), todo discurso possui um suporte histórico e institucional. Com isso, sugere ao pesquisador a leitura arqueológica dos documentos que, para ele, devem ser entendidos como monumentos. É a história que transforma o documento em monumento, o que significa dizer que as regras de formação do discurso num determinado contexto e temporalidade devem ser buscadas. É essa busca que torna possível sua existência a qual se encontra materializadas na superfície

do discurso que é o conjunto de enunciado os quais podem ser associados a um mesmo sistema de regra. Isto é, uma prática discursiva, entendida como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço.

Partindo dessa linha de investigação teórica e metodológica, entende-se o jornal “A Escola” como um artefato cultural, uma vez que foi produzido por aluna(o)s da Escola Normal Oficial de Teresina, tanto para seus pares quanto para a comunidade em geral, sendo rico em informações que traduzem certas condutas e comportamentos dos agentes sociais participantes do estabelecimento do ensino e da política nacional que tinha como anseio a instrução/educação como elemento primordial para o progresso e a civilização da pátria. Para tanto, a análise do jornal levará em conta as condições históricas em que “A Escola” surgiu e o contexto educacional e sociopolítico do período que tinha como base as transformações promovidas pelo Golpe de 1930, por conseguinte, o ideário nacional-desenvolvimentista, o processo de industrialização e o escolanovismo.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ E A ESCOLA NORMAL OFICIAL

A história da educação do Piauí não foi muito diferente do que aconteceu no restante do

Brasil. No século XIX, a educação não fazia parte do interesse de boa parte das famílias de poder, visto que a atividade econômica desenvolvida na região era, sobremaneira, a agropecuária. Para tratarmos da História da Educação no Piauí, contudo, surge a necessidade de recuar um pouco mais e delinear, ainda que em aspectos gerais, alguns pontos acerca das motivações e interesses para a implementação das escolas em território brasileiro. Isto posto, observamos que, para além das motivações religiosas, catequéticas e doutrinadoras perpetradas pela Igreja Católica (GATTI; GATTI JUNIOR, 2015), para os filhos das classes abastadas, a preocupação na formação escolar baseava-se na preparação de um bom orador, que pudesse, no futuro, ocupar um lugar na política ou como advogado ou médico, para suprir as demandas e os interesses regionais.

Manacorda (1989, p. 14) salienta que os cidadãos eram preparados para “falar bem”, atendendo a necessidade de uma “oratória como arte política do comando”. Ou seja, era a educação do orador, de quem fazia política. É nesse sentido que Manacorda (1989, p. 356) ainda retoma o tema do real direcionamento da educação,

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado

do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratória*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de enculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica

Com isso, educação escolar e trabalho apareciam de forma desassociada, pois ainda havia o entendimento que a escola não oferecia conhecimentos que fossem diretamente aplicados para o crescimento da economia agropastoril. De acordo com Ferro (1996, p. 72), que estuda educação e sociedade no Piauí República, “[...] na sociedade piauiense, mesmo se observando alto índice de analfabetismo, a escola apresenta-se dissociada da realidade do trabalhador, que não sentia a necessidade dos conhecimentos e atividades oferecidos pela escola, para a sua vida e exercício profissional”.

Para além desse aspecto, também havia pouco interesse público em investir na educação. Saviani (2005, p. 31), a respeito da efetivação tardia da escola como instituição de ensino, afirma que:

Desde a Antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. Mas esta constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As comunidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.

Coimbra também (1985, p. 15) observa que há uma estreita ligação entre a institucionalização da escola com o desenvolvimento do capitalismo:

Portanto, o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que

seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de socializar e educar a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe.

No Piauí, as primeiras escolas públicas surgiram no início do século XIX de forma ainda precária, cobrindo apenas uma pequena parcela da sociedade. Até 1815, registravam-se apenas três escolas em toda a capitania, localizadas na cidade de Oeiras e nas vilas de Parnaíba e Campo Maior. De acordo com Nunes Filho (2005), foi somente em meados do século XIX (1845-1847), particularmente na gestão de Zacarias de Góis e Vasconcelos, que se promoveu uma reforma na instrução pública e, por meio da Resolução nº 198, foi criado o cargo de Diretor da Instrução Pública e estabelecidas normas para o funcionamento das escolas e admissão de professores. É por meio dessa resolução que surgiu o primeiro estabelecimento de ins-

trução secundária do Piauí, em 1845, denominado de Liceu Piauiense, na então capital Oeiras.

Em 16 de agosto de 1952, acontecia a transferência da capital de Oeiras para Teresina, com o objetivo de sanar as dificuldades econômicas e desenvolver a agricultura de exportação e a navegação a vapor na Província. Com a transferência da capital para a então Vila Nova do Poti, não só o aparelho administrativo e burocrático mudava de local, como também junto com ele o Liceu. Tais modificações foram infrutíferas para promover avanços no sistema educacional existente no Piauí. Ao contrário, Ferro (1996) esclarece que, nesse período, houve certa paralisação do Liceu em decorrência da frequência irregular dos alunos.

Na década de 1860, visando formar professores para o ensino elementar, cogitou-se a criação de uma Escola Normal. Assim, através da Lei Provincial nº 565, de 05 de agosto de 1864, é criada a Escola Normal, em Teresina. Entretanto, a escola teve breve duração, sendo extinta em 9 de outubro de 1867, através da Lei nº 599, que ao mesmo tempo reativou o funcionamento do Liceu. Durante as últimas décadas do século XIX, houve outras tentativas de funcionamento da Escola Normal. No entanto, é somente no início do século XX que a Escola Normal se firma na capital piauiense. Em 1910, o então governador Antonino Freire oficiali-

zou o Ensino Normal em Teresina, a instituição de ensino que fundou o jornal “A Escola” na década de 1930.

Estudiosos da história da educação no Piauí, como Queiroz (2008), Costa Filho (2006) e Ferro (1996), por exemplo, deixam claro que, na segunda metade do século XIX e início do século XX, a educação piauiense era precária e atendia apenas uma pequena parcela da população local. Isso se explica por vários motivos, dentre eles: precariedade das escolas, falta de professores, frequência reduzida de alunos e falta de material didático. De acordo com Queiroz (2008, p. 13), “entre 1880 e 1930, [...], as mudanças mais significativas nesse quadro estão ligadas, de um lado, à incorporação das normalistas pela rede oficial de ensino, tanto de Teresina como do interior, do Estado, em substituição aos professores interinos e, de outro, ao apoio mais efetivo à educação pela alteração das condições materiais, em particular, a construção de prédios destinados às escolas públicas”.

De acordo com Silva (2016), essa realidade não mudou nos anos 1930. A imagem problemática em torno da educação no Piauí perdurava, embora já começassem a aparecer medidas governamentais voltadas para a resolução do problema. No período republicano, imperava a ideia de que um dos problemas do Brasil era a ignorância de

sua população. Por isso, neste momento foi determinada a obrigatoriedade do ensino, como parte de um conjunto de medidas relacionadas à ideologia nacional-desenvolvimentista a qual se iniciava nos anos 1930 e a elaboração de uma nova política educacional. Nesse contexto, Silva (2016, p. 17) afirma que “[...] a educação era vista como componente de reconstrução social e estabilidade política, ou seja, através da educação é que a sociedade alcançaria o progresso”.

Apesar dos esforços de ampliar o ensino primário no Piauí na década de 1930, a maioria das cidades contava ainda com a falta de estrutura escolar, professores que nem sempre possuíam formação adequada para o ensino ou eram mal remunerados. Com isso, a maioria da população ainda detinha um baixo grau de escolaridade além de um número expressivo de analfabetos.

JORNAL “A ESCOLA” E O PENSAMENTO EDUCACIONAL E SOCIOPOLÍTICO DOS ANOS 1930

Não se sabe ao certo o ano que o jornal “A Escola” foi criado na Escola Normal Oficial, por não ter encontrado a primeira edição do jornal. Entretanto, na edição de 15 de maio de 1937, disponível para a pesquisa, há pistas de que o jornal ficou um

período sem circular até a saída do número 6, que identificada como sendo o ano 4. O que se sabe ao certo, a partir da matéria “Reaparece ‘A Escola’”, é que o jornal ficou um período sem ser produzido, com retomada das atividades a partir da iniciativa das normalistas da 3ª série da Escola Normal, no ano em que a instituição comemorava seu 27º aniversário de existência. Em 1937, o jornal se encontrava sob a direção do 3º ano, tendo toda a série como colaboradora. A redação era composta pelos Diretores A. Murinelli e L. Neiva; e os redatores B. Monteiro, A. Paiva, G. Monteiro e F. Furtado. No ano de 1937, a edição do jornal continha com quatro páginas, nas quais abrigavam seções e conteúdos variados dividindo espaço com a publicidade.

No lançamento da edição de reaparecimento do jornal “A Escola”, a redação fez questão de apresentar o propósito de retomada da produção de um noticioso dentro do ambiente escolar. Um dos motivos é explicado pelo movimento nacional a favor da alfabetização e do trabalho. Embora o jornal se apresentasse em feição modesta e contando apenas com a colaboração da mocidade estudantil, acreditava-se que o órgão cumpriria sua função social de ressaltar a importância da instrução para o progresso e o engrandecimento do povo.

A matéria “Reaparece ‘A Escola’”, assinada pela aluna Ma. Emilia do Rêgo Monteiro (3º ano –

2ª turma) e registra boa parte dos ideais pregados pelo governo de Getúlio Vargas desde o golpe de 1930. Oficialmente, o Estado Novo foi instaurado no Brasil em novembro de 1937, data que não pode ser perdida de vista quando se leva em conta que a matéria em análise é de 15 de maio de 1937, isto é, meses antes da implantação do estadonovismo e do controle da imprensa pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. Mesmo assim, no início de 1937, já aparecem, de forma nítida, elementos do ideário nacional-desenvolvimentista, tais como: “construção de uma pátria grande, para o engrandecimento de uma civilização”, “estudo e trabalho” como “chama ardente de patriotismo” e a instrução como fonte de “progresso e engrandecimento da sociedade”:

Estudo e trabalho, são dois vocábulos que se fundem e se combinam harmoniosamente, porque ambas significam esforço e desprendimento de energias. São duas fontes sagradas que correm paralelamente, para a edificação de um pedestal nobre – o saber. Mocidade que estuda são cérebros que cintilam, espíritos que se iluminam, corações que se enobrecem e em cujos peitos flameja a chama ardente do patriotismo. A mocidade que estuda é a mocidade que trabalha para si, para a pátria e para a realização de um ideal nobre, de uma missão

sublime. [...] A instrução é a fonte fecunda de onde emana todos o progresso e o engrandecimento de um povo. É nesta Instituição escolar que recebemos a luz da instrução. É deste templo, que tem saído a maior fonte de riqueza, com o preparo do professor primário. [...] É bem compreendido, o quanto vem servindo ao Piauí, o trabalho das normalistas, que como ardor da mocidade, estudam com ânimo para o bem estar da família, a grandeza da sociedade e o engrandecimento do Piauí (MONTEIRO, Ma. Emilia do Rêgo. Reaparece "A Escola". **A Escola**. Teresina, 15 maio 1937, ano 4, n. 6, p. 1).

O fragmento acima sugere pelo menos duas interpretações. A primeira é a importância do jornal como porta-voz da educação escolar que, nos anos 1930, é compreendida como "[...] um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo" (ANDREOTTI, 2006, p. 105). Em segundo lugar, nota-se a defesa da educação e do trabalho como parte do pensamento nacional-desenvolvimentista que defendia a instrução como parte fundamental para o progresso da nação. De acordo com Andreotti (2006), a década de 1930 foi marcada pelo pensamento político, econômico, social e cultural de que o país ingressaria rumo à civilização e do

progresso através do setor econômico que transitava do agroexportador para industrial. A temporada é marcada pelo processo de industrialização em conjunto com a modernização capitalista e as transformações urbanas e socioculturais. Com frequência, nos jornais estudantis do período, a aspiração republicana em torno da alfabetização, da instrução e/ou da educação era reivindicada como impulsionadora do progresso, da reconstrução do nacional e da sociedade a serviço da Pátria.

Na década de 1930, a educação e o trabalho ocupavam um lugar primordial no projeto da nação. Por um lado, o analfabetismo era interpretado como um dos principais entraves ao progresso do Brasil. Não à toa, a educação aparecia nos discursos jornalísticos como sendo parte fundamental para o progresso humano. Do outro lado, ocorria a elaboração de uma legislação que regulamentava o trabalho no Brasil através de “[...] uma ideologia política de valorização do trabalho e de ‘reabilitação’ do papel e do lugar do trabalhador nacional (GOMES, 1999, p. 53).

De acordo com Gomes (1999), nas décadas de 1930 e 1940, o trabalho foi visto como um dos meios de revalorização do homem. O governo e seus ideólogos adotaram várias medidas no sentido da promoção do valor do trabalho, tais como a política de ordenação do trabalho, a legislação

trabalhista, sindical e previdência; e a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde, que tinham como meta transformar o homem em cidadão/indivíduo, ou seja, trabalhador. No fundo, tal ação representaria não apenas o enriquecimento do indivíduo, mas igualmente da nação. A construção do “novo homem”, por meio do trabalho, ganhou ainda mais força durante o Estado Novo, que dava ênfase à educação como uma política de proteção ao trabalho e à família. Assim, o culto ao trabalho, à instrução, à nacionalidade, à moral e à disciplina compunha o postulado pedagógico defendido pela política estadonovista que entendia que “só pelo ensino se poderia construir um povo integral, adaptado à realidade social de seu país e preparado para servi-lo” (GOMES, 1999, p. 65).

Para além da questão da educação e do trabalho que aparece na edição de 15 de maio de 1937, vale ressaltar a seção denominada “Pensamentos”. Trata-se de um espaço do jornal destinado aos estudantes da Escola Normal Oficial para publicar pequenas frases que, supostamente, expressariam os seus pensamentos. Na edição em análise, foram publicadas vinte e três frases as quais versam algumas temáticas que merecem destaque, a saber: casamento, notas, desejos pessoais e profissionais, estado psicológico, dentre

outros. Não se sabe ao certo se as frases publicadas realmente emitem o pensamento da(o) aluna(o) que escreveu ou de um estado de espírito. Porém, interessa que cada um dos pensamentos apresenta elementos que de alguma maneira ajuda a refletir a realidade sociocultural e educacional da qual vivenciavam dentro e fora da Escola Normal Oficial.

No tocante ao casamento, há duas frases que chamam a atenção. A primeira foi assinada por Julieta Neiva (3º ano), que diz: “Depois de formada, ser uma boa dona de casa, é todo o meu ideal”; a segunda refere-se a Lili Neiva (3º ano), que afirma: “Depois que estou noiva, não quero mais saber de festas”. As duas frases direta ou indiretamente remetem a condição e os desejos femininos do início do século XIX que, muitas vezes, não só almejavam o casamento como também abdicavam da vida profissional em detrimento do papel tradicional de mãe, esposa e dona do lar. De acordo com Cardoso (2003), na primeira metade do século XX, em Teresina ainda era forte entre as mulheres o pensamento de incompatibilidade da carreira profissional com o casamento e a maternidade. Em seu estudo, Cardoso (2003) pontua que muitas jovens dos segmentos sociais mais abastados até deslocaram as fronteiras de gênero quando ingressaram na Escola Normal Oficial,

a fim de atuarem como professoras normalistas. Todavia, nem todas tiveram oportunidade ou quiseram seguir estudos no ensino superior. De um lado, por ser considerado um investimento educacional voltado para a formação dos rapazes; do outro, a concepção existente de que “moças muito inteligentes tinham menores chances de ser felizes no casamento” (CARDOSO, 2003, p. 77). Não por acaso, algumas mulheres desistiram de seguir uma carreira profissional/acadêmica ou entrar no mercado de trabalho optando pelo exercício do papel tradicional feminino, ainda concebido como realização plena do sexo.

Além disso, Cardoso (2003, p. 76) destaca que na primeira metade do século XX, no Piauí, havia o juízo de que o curso normal era a formação ideal para as jovens das classes abastadas. Primeiro porque elas atuariam como professoras primárias, profissão que de algum modo atendia o papel tradicional feminino. Segundo por ser considerado um “curso espera marido, formador de moças de fino trato”. A respeito desse assunto, Castelo Branco (2001, p. 293) salienta que, com a criação da Escola Normal Oficial em Teresina, em 1910, atuar como professora “aparecia como entrada honesta e digna para as mulheres de elite no mundo do trabalho, mas não lhes possibilitava prover o seu sustento, devido ‘aos minguados ordenados’”.

Para o pensamento conservador e tradicional da época, mesmo que atuassem como professoras, as mulheres deveriam continuar exercendo o papel de mãe, esposa e dona do lar.

Embora fosse marcante o pensamento conservador e tradicional em torno do exercício do papel tradicional feminino, verifica-se que algumas alunas da Escola Normal Oficial pretendiam romper as fronteiras de gênero e seguir os estudos no ensino superior. Na edição de 15 de maio de 1937, temos o exemplo de um caso. Trata-se da aluna A. Mirineli (3º ano), que afirma: “O meu maior desejo é ser advogada”. Conforme Cardoso (2003), o ingresso de mulheres piauiense em instituições de ensino de terceiro grau nos anos 1930 era uma experiência singular, até porque a maioria das famílias não concordava em investir nesse nível de ensino para suas filhas, reservando o valor apenas para os homens. Para as mulheres, a educação deveria se restringir aos cuidados da casa, culinária, costura, bordados e cuidados dos filhos e maridos, carecendo tão-só de uma educação formal que lhes possibilitasse a realização da leitura e da escrita, bons tratos e formação no curso normal para serem professoras primárias.

Ainda no que toca o universo do pensamento feminino dos anos 1930, o jornal “”, de 1937, traz algumas questões interessantes de serem desta-

cadadas, a exemplo da preocupação com o corpo e o cabelo, ou seja, com a beleza. Frente a este ponto, verifica-se que as frases publicadas na seção “Pensamentos” são bastantes sugestivas no sentido de perceber certa influência das revistas e do cinema europeu e americano como padrão de beleza. Tais modelos aparecem nos discursos das normalistas da Escola Normal Oficial quando falam da atividade física e dos cortes de cabelos. Em alguns registros, nota-se certa carga de humor e tom satírico para tratar o tema. Em especial no pensamento da aluna Ma. Ribeiro (4º ano), que afirma: “Não quero emagrecer; com a minha gordura vou passando...”; e da normalista que usa o pseudônimo de Santinha (2º ano): “O meu maior desejo é emagrecer, para isso, como cinco pães pela manhã”.

Os discursos das normalistas Ma. Ribeiro e Santinha parecem romper com as regras de embelezamento que cultuavam o corpo esbelto como sinônimo de saúde, geralmente divulgados pelos impressos que circulavam no país e pregavam um modelo de perfeição feminina europeia. Conforme Menezes, Soares Júnior e Araújo (2017), em 1930, revistas e tratados de beleza destinados a mulheres divulgavam quais as medidas e o peso ideais para o sexo feminino como índice de saúde. Deste modo, “o sobrepeso, a gordura, passou a significar problema de saúde, produzindo o sentido contrá-

rio ao de um corpo esbelto e ativo, que passou a ser sinônimo de vida saudável. O excesso de peso tornou-se objeto de debate entre os higienistas e de preocupação entre as mulheres” (MENEZES; SOARES JÚNIOR; ARAÚJO, 2017, p. 91).

O pensamento das alunas Ma. Ribeiro e Santinha pode ser interpretado muito mais numa crítica ao discurso científico, médico e higienista dominante, que não só deliberava a beleza como uma obrigação da mulher, como também preparava seu corpo para ser mãe. Inferência que ganha ainda força quando comparado ao discurso da normalista Carmelita (4º ano), que questiona se a ginástica resultará positivamente para o emagrecimento se feita com regularidade. Vale lembrar que, em 1930, as mulheres encapavam tanto ideias emancipatórias em seus discursos quanto conservadoras. No que se refere à questão do corpo esbelto e sadio, para além das revistas e dos tratados de beleza feminina, é preciso pontuar que na década de 1930 é institucionalizada a Educação Física, como parte de um objetivo de formar uma nova nação.

No novo projeto de modernização da sociedade, a educação física cumpriria papel fundamental na promoção da mulher como figura materna, pois “[...] dela dependia a regeneração física e moral do povo, de sua prole saudável surgiriam os/

as trabalhadoras/as e soldados fortes, necessários para a consolidação do ideal nacionalista” (PACHECO, 1998, p. 47). Segundo Pacheco (1998), a ginástica como atividade física destinada às mulheres precisaria ser realizada de acordo com sua natureza biológica e psicológica. Médicos higienistas defendiam que a prática de atividade física para as mulheres precisaria ser diferente daquela oferecida para os homens. Logo, consideravam que a educação física feminina não tinha por intenção proporcionar às mulheres benefícios físicos, mas sim princípios morais, uma vez que as prepararia para a sua função: a maternidade. Por meio do discurso científico, médico e higienista buscavam definir os papéis tradicionais para o corpo feminino vocacionado para a reprodução tendo como evidência as especificidades biológicas e psicológicas que o diferenciava do corpo masculino. Ao tempo, buscavam reforçar e preservar os modelos tradicionais e conservadores esperados para cada sexo.

Em relação ao corte do cabelo, nota-se certa preocupação entre algumas normalistas em se assemelhar com artistas do cinema e do teatro, a exemplo de Jean Muir e Marlene Dietrich, respectivamente, que aparecem nos pensamentos de Muellem (3º ano) e Casilda (3º ano) na edição de “A Escola” de 1937. A ação denota que as jovens nor-

malistas acompanhavam de perto as novidades do mundo moderno, o que implicava igualmente na mudança dos comportamentos femininos. Ao analisar a condição das mulheres em Teresina na primeira República, Castelo Branco (2005) destaca que os modelos tradicionais dividiam terreno com as novas perspectivas para a vida feminina, quer através da incorporação de novos produtos oriundos dos avanços tecnológicos, quer pela inserção da mulher no mercado do trabalho e ocupação do espaço público até então marcadamente masculinos, quer pela adoção das novas modas e modos.

Dentre as novas modas e modos, o corte de cabelo à *la garçonne* contribuiu para que algumas mulheres abandonassem os velhos penteados e introduzissem novas formas de subjetividades, como a ideia da “mulher moderna”. Ou seja, a ideia de mulher moderna que se traduzia por meio do corte do cabelo curto, do vestuário coquete, dos comportamentos que de certa forma rompiam com os padrões tradicionais. Embora as mudanças dos comportamentos femininos fossem visíveis na sociedade teresinense do início do século XX, Castelo Branco (2001; 2005) e Cardoso (2003) são enfáticos quando afirmam que a adoção de novos comportamentos não foi suficiente para romper com os papéis tradicionais femininos. Antes, constatam em suas pesquisas que as mulheres teresinenses de

elite ficaram divididas entre os “velhos” e os “novos” comportamentos e boa parte delas presas à igreja católica e à família, de maneira que não se esquivaram de largar empregos ou os estudos em prol do casamento e da maternidade. Ambos “estavam no centro das preocupações e dos desejos femininos”, como afirma Castelo Branco (2001, p. 299).

No entanto, o corte de cabelo à *la garçonne* representava um rompimento com certos valores tradicionais, a exemplo da concepção científica, médica e higienista que qualificava as mulheres como menos dotadas de inteligência quando comparada biológica e psicologicamente com os homens. O corte do cabelo expressavam certa emancipação das mulheres, seja na esfera das modas e modos, seja no campo intelectual. Fazendo referência a Cristino Castelo Branco, Rocha (2013, p. 8) destaca que “a Normal distendeu-lhe os horizontes. A mulher entre nós, deixou de ser ‘o animal de cabelos compridos e ideias curtas’. A moda cortou-lhe os cabelos, e os professores alargaram-lhe as ideias” (BRANCO, 1926, p. 56 *apud* ROCHA, 2013, p. 8).

Outro ponto que inquieta nas frases publicadas na seção “Pensamentos” é a visão que determinadas normalistas tinham sobre a produção de textos e assinatura da autoria no jornal *A Escola*. Magnolia (4º ano) escreve uma autodeclaração afirmando: “Não tenho ideias ‘poéticas’ para escre-

ver em jornal”, enquanto Ligia (3º ano) assegura que: “Não gosto de ver o meu nome em jornal”. Os dois pensamentos são sugestivos quando se leva em conta que, na primeira metade do século XX, a imprensa brasileira e piauiense cada vez mais abria espaço para a atuação das mulheres no jornalismo. Desde o século XIX, há registros de mulheres atuando no jornalismo brasileiro (MARTINS, 2011). Porém, inicialmente, a participação da mulher na atividade jornalística foi vista com preconceitos e resistências por parte de alguns grupos e setores sociais, contribuindo para que algumas delas tivessem que lançar mão de pseudônimos, mantendo-se no anonimato, para que vissem seus textos publicados na imprensa.

No final do século XIX e na primeira metade do século XX é que essa realidade muda de forma mais sintomática com o surgimento da imprensa feminina, que abriu maiores oportunidades para as mulheres na redação dos jornais como produtoras de textos e periódicos. Embora o ingresso das mulheres no jornalismo fosse um novo passo para sua entrada no espaço público e entendido como masculino, de modo geral não contribuiu sobremaneira para mudar o pensamento conservador em torno do papel tradicional feminino, porque alguns títulos mais reforçavam a condição de dependência feminina ao pautar temáticas volta-

das para a beleza, a família, a maternidade e o lar como seu espaço de realização.

É inegável que tais discursos apareciam como uma estratégia de reforço e preservação dos modelos tradicionais, num momento em que perdia terreno para os comportamentos modernos. Na primeira metade do século XX, observa-se que as mulheres paulatinamente ocupavam atividades até pouco tempo consideradas como próprias para homens e, em conjunto, destaca-se o florescimento das discussões sobre a emancipação das mulheres através do sufrágio universal, do avanço das ideias feministas no mundo e na adoção de novos comportamentos que ameaçavam o modelo feminino típico.

Não obstante, é válido assinalar a questão do anonimato das mulheres no jornalismo no início do século XX, quando a imprensa ainda era utilizada como espaço de reconhecimento intelectual. No Brasil e no Piauí, com frequência, muita(o)s jovens, a exemplo dos aluna(o)s secundaristas, professora(e)s, bacharéis, dentre outros, buscavam no jornal esse lugar de reconhecimento da escrita e de intelectualidade, como afirma Queiroz (1994). Entretanto, o pensamento da normalista Ligia (3º ano) vai na contramão dessa posição, ao garantir: “Não gosto de ver o meu nome em jornal”.

A afirmação da normalista Ligia, do 3º ano, permite investigar outro posicionamento na im-

prensa, que era o uso do anonimato ou do pseudônimo, recurso bastante empregado pelos articulistas para tratar de assuntos interditos, polêmicos e, no caso das mulheres, a possibilidade de elas publicarem em jornais. De acordo com Rocha (2013), assinar textos com pseudônimos e publicá-los nos jornais locais foi uma estratégia aproveitada pelas mulheres que desejam outras possibilidades de atuar no espaço público por meio da escrita e ao mesmo tempo aventar temas que questionassem a moral dominante, a exemplo do movimento feminista e sufragista e da crítica à moda.

Rocha (2013) assegura que nas primeiras décadas do século XX, em Teresina, mulheres instruídas da elite pretendiam conquistar novos papéis fora do ambiente doméstico, por isso a defesa da educação e do trabalho surgia como alternativa para conquistar a independência financeira. O projeto de emancipação feminina se fazia de várias formas. Escrever na imprensa e/ou nas academias literárias era uma delas. Para a autora, tal ocupação nesses espaços de escrita jornalística e literária por um grupo seletivo de mulheres contou com a legitimidade dessas instituições além da Escola Normal, de maneira que a produção e a publicação do jornal “A Escola” pela Escola Normal Oficial, sob a direção do 3º ano que incluía as normalistas, já denotava certa abertura para a circulação

do pensamento feminino e sua entrada na prática escriturística local.

Vale ressaltar que na edição de 15 de maio de 1937 não foi encontrada qualquer discussão sobre o movimento feminista e sufragista, constatação que não invalida que a existência do impresso de uma determinada maneira contribuía para o reconhecimento intelectual das normalistas e para que elas pautassem reflexões sobre o papel feminino na sociedade e a importância da instrução/educação como mola propulsora da pátria. Considerando que o jornal se encontrava abrigado dentro de uma instituição escolar, que possuía regras, o controle do discurso jornalístico deve ser avaliado. De acordo com Foucault (2009a, p. 8), “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar sua pesada e temível materialidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História se institui como área de saber, de pesquisa e de ensino, defendendo sua especificidade, metodologia e corpo teórico graças também à peculiaridade de suas fontes que lhe credenciam em seus fazeres. Dentre as inúmeras tipificações

e naturezas, as fontes documentais escritas ainda ocupam um lugar de predominância e de certo conforto entre os historiadores, face à acreditada confiabilidade. Contudo, sobremaneira a partir dos *Annales*, aos documentos escritos somaram-se as fontes orais, as fontes fílmicas, as imagens em suas diversas acepções e catalogações, as memórias etc. Não só a variedade aumentou, como também ampliaram as perspectivas metodológicas e o exercício hermenêutico de um passado.

Ainda que o predomínio das fontes escritas para o fazer historiográfico seja uma constante, a História enxerga nas fontes jornalísticas, por exemplo, espaços para se postarem as arguições, para se formularem perguntas, para tentar elucidar questionamentos, usando de métodos de verificações e comparações. Não é por se tratar de um documento escrito que os jornais não sejam passíveis das sempre saudáveis e precavidas inquirições. Afinal, também nos periódicos se escondem as subjetivações, as intenções, os ajustes, as combinações, os acordos, as finalidades e as ideologias.

As fontes escritas e de natureza jornalística foram uma das primeiras a ganhar espaço e relevância para o construto investigativo da História. Os jornais, utilizando-se de uma escrita rebuscada até meados de século XX, enxergavam-se no papel de desfraldar o cotidiano político, social, compor-

tamental e celebrativo das grandes personalidades, dando à maioria das famílias norteamentos, regras de conduta e instruções à la carte. O papel informacional dos jornais diários se restringia a publicar o que se julgava de mais relevante, procurando lustrar uma imparcialidade quase que improvável. Os periódicos também funcionavam como material de instrução, de agrupamento, de identificação e de publicização dos atos e pensamentos de grupos e organizações filantrópicas, trabalhistas, eclesiásticas, políticas e, por fim, também das associações estudantis. O jornal chegava às classes e agrupamentos como um artefato de incentivo das práticas e ideias que explicassem e justificassem suas existências e permanências junto às famílias ou aos públicos-alvo.

A imprensa estudantil, especificamente, tinha o papel aglutinadora junto aos que se sentiam afeiçoados com as propostas do folhetim. Quase que uma cartilha, muitos estudantes se esmeravam na leitura de seus conteúdos, eram fiéis aos pareceres, sugestões e avisos para confirmarem os padrões comportamentais, políticos, ideológicos e sociais pelos quais se sentiam identificados.

Este capítulo trouxe alguns traços históricos da imprensa estudantil do Piauí como um chamariz para futuras pesquisas; de igual modo, quis sublinhar uma categoria de análise para a Historiografia

que se serve das fontes escritas para a tessitura das narrativas acerca de um passado. Para além de pinçar as motivações iniciais da institucionalização da escola no estado, verificamos na imprensa estudantil um meio para se entender as relações político-sociais, comportamentais e culturais que se efetivam em espaços de formação, construída sob a égide de uma pretensa civilidade e modernidade.

O recorte temático trazido pelo jornal estudantil denominado “A Escola” privilegiou as preocupações que reportavam às mulheres em seus comportamentos e agires sociais adequados e esperados delas. Para aquilo que por muito tempo traduzia-se como aconselhamentos, a Historiografia atentava para às muitas formas de inferência, observa e considera os contextos nos quais um certo tipo sorrateiro de violência se impunha e interferia nas relações sociais, atingindo particularmente as mulheres.

Disso decorre que a imprensa estudantil se institui como preciosa fonte para a promoção de debates acerca do lugar dos periódicos, jornais, circulares, revistas, folhetins no imaginário social de uma comunidade, grupo ou associação. A partir do olhar formal do escriturístico, podemos captar os entornos de uma construção cultural ou de um comportamento estruturante que tem suas reverberações no cotidiano.

A História outra vez se reifica como campo

de saber investigativo promissor, procurando contribuir com a solidificação de um campo de pesquisa que vem se constituindo também de forma interdisciplinar, envolvendo metodologias de pesquisa, o uso e arguição de fontes variadas e bases teóricas condizentes às temáticas escolhidas. Aos olhos da História, o folhear dos jornais não é apenas a dança de páginas impressas nas mãos de um leitor, mas a oportunidade de revisitar o passado e redescobrir valores, costumes, compreensões e motivações de vida de tantos que foram nossos predecessores. Cada parágrafo lido, cada sentença exposta, cada anúncio de publicidade veiculado reporta às dimensões de um tempo que se presentifica à luz das atentas releituras do ontem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange. Reflexões sobre a produção de jornais estudantis em escolas de ensino secundário (1930-1960): a contribuição da obra *Jornais escolares* de Guerino Casasanta. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** 2013. p. 1-11.

ANDRADE, A. R. Educação em Teresina na segunda metade do século XIX. In XXVIII Simpósio Nacional de História. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/>

[anais/39/1436759480_ARQUIVO_Textocompleto-deHist.daeducacao.pdf](#)

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.

BORGES, A.; LEMOS, D. C. A. Os legítimos representantes da classe: Os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX. Rio de Janeiro: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, **Anais...** 2009.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARDOSO, E. B. **Múltiplas e singulares: história e memória de estudantes universitárias em Teresina – 1930-1970**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003.

CASTELO BRANCO, P. V. **Mulheres plurais: a condição feminina na primeira república Teresina**. Recife: Edições Bagaço, 2005.

_____. **Imagens tecidas pelo tempo: a mulher na sociedade piauiense (1890-1930)**. *In: EUGÊNIO, João Kennedy. (org.). Histórias de vários feitos e circunstância*. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2001, p. 284-301.

COIMBRA, C. M. B. — Desvios e Lacunas na formação do Psicólogo: a quem servem? **Revista Pro-Psi**, Conselho Regional de Psicologia, 5 (6): 10 e 11, ano 2, setembro, 1985.

COSTA FILHO, A. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: UFPI, 1996.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009a.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

GATTI, G. C.; GATTI JUNIOR, D. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e as aspectos da investigação recente. **Revista EDUCATIVA**, Goiânia, v. 17, n.2, p. 327-359, jun./dez. 2015

GOMES, A. C. Ideologia e trabalho no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

LIMA, N. C. **Relações de poder e práticas jornalís-**

ticas em O Dia, A Cidade e Jornal do Piauí (1951-1954). São Leopoldo, 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LOPES, A. P. C. O jornal e a revista escolar: seu lugar nos projetos educativos das escolas e sua importância para a escrita da história das instituições escolares. *In:* _____. (org.). **História de instituições escolares:** sujeitos, práticas educacionais e cultura material. Teresina: EDUFPI, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, A. L. Imprensa em tempos de império. _____; DE LUCA, Tania Regina. (org.). **História da imprensa no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 45-82.

MENESES, J. R.; SOARES JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, E. M. N. História da beleza e práticas educativas de adestramento dos corpos femininos no Brasil. *In:* **Sæculum - Revista de História.** João Pessoa, n. 37, p. 79-86, jul./dez. 2017.

MONTEIRO, M. E. R. Reaparece “A Escola”. **A Escola.** Teresina, 15 maio 1937, ano 4, n. 6, p. 1.

PACHECO, A. J. P. Educação física feminina: uma

abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. *In: Revista Da Educação Física/UEM*, n. 9, p. 45-52, 1998.

PINHEIRO FILHO, C. **História da imprensa no Piauí**. 3. ed. Teresina: Zodíaco, 1996.

QUEIROZ, T. J. M. **A educação no Piauí (1880-1930)**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

_____. **Os literatos e a república**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina, PI: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

ROCHA, O. C. L. Feminismo e escrita de mulheres no Piauí (1875-1925). *In: XXVII Simpósio Nacional de História. Anais...* Natal, RN, 2003, p, 1-13. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364699481_ARQUIVO_OLIVIA-ROCHAANPUH2013.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, V. **O Ensino primário piauiense nos anos de 1930 a 1940**: o currículo como fonte de renovação da instrução pública. 2016, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

CAPÍTULO V



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

WILLIA BARBOSA DE MENEZES
ÚRSULA ANDRÉA DE ARAÚJO SILVA
SIMONE MARIA DA ROCHA

DIÁLOGOS INICIAIS

Minha serra

Quando o sol nascente se levanta
espalhando os seus raios sobre a terra,
entre a mata gentil da minha serra
em cada galho um passarinho canta.
Que bela festa! Que alegria tanta!
E que poesia o verde campo encerra!
O novilho gaitaia, a cabra berra
Tudo saudando a natureza santa.
Ante o concerto desta orquestra infinda
que o Deus dos pobres ao serrano brinda,
acompanhada da suave aragem.
Beijando a choça do feliz caipira,
Sinto brotar da minha rude lira
O tosco verso do cantor selvagem.

(Patativa do Assaré, 1967).

Do soneto de Patativa do Assaré, emanam as ponderações iniciais deste texto. O bardo nos transporta com sua poesia para o cenário sertanejo, interiorano, do campo. Envolto por uma fauna e flora encantadora e encantada que, em cada verso apresentado, condensa imagens e rotinas de quem vive em zonas rurais, especialmente, no sertão do nordeste brasileiro. É neste espaço sertanejo que “brota” o presente estudo realizado em uma escola municipal, localizada na zona rural do município de Caraúbas, Estado do Rio Grande do Norte, a cerca de 400 quilômetros de sua capital.

Nesse contexto semiárido, contemplamos a educação do campo como uma modalidade escolar que integra o processo de escolarização como espaço de formação crítica emancipatória nas comunidades rurais brasileiras legitimada pelas lutas dos grupos e movimentos sociais camponês, definidos como os sujeitos que produzem suas condições materiais e culturais a partir dos trabalhos no âmbito rural dos pequenos agricultores, ribeirinhos, assentados e extrativista.

Desse modo, a escola do campo multisseriada é compreendida conforme acepção de Santos e Moura (2011): como uma organização de ensino em que o professor(a) trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, atendendo estudantes com idades e níveis de desenvolvi-

mento e aprendizagem diferentes. Dados oficiais referente ao ano de 2011 apontam a existência de 95.402 escolas com turmas multisseriadas no Brasil. A região nordeste totalizava 55.212, com 1.914 delas no estado do Rio Grande do Norte, segundo os dados do Instituto Anísio Teixeira (INEP, 2011). Logo, as classes multisseriadas têm um papel relevante no processo de aprendizagem dos alunos camponeses quanto ao reconhecimento dos saberes culturais, vivências e experiências desses educandos.

Nesse sentido, é essencial iniciarmos esse diálogo definindo as escolas com classes multisseriadas como uma “[...] forma de organização que passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 23), que são constituídas em virtude do número reduzido de alunos uma vez que, nos espaços rurais, a densidade demográfica é inferior e, geralmente, não há um número de estudantes considerado “suficiente” para compor as turmas específicas/seriadas.

Desse modo, as classes multisseriadas são espaços heterogêneos onde são constituídas relações interativas que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento entre os agentes envolvidos. A interdisciplinaridade de-

corrente dessa organização possibilita a integração entre as disciplinas e o aprofundamento na compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo, assim, na formação integral dos alunos camponeses e na superação dos conhecimentos fragmentados que são, muitas vezes, transferidos uma prática pedagógica urbanística para as escolas do campo multisseriada.

Diante dos aspectos mencionados, o presente texto busca responder os seguintes questionamentos: o que contam as professoras de suas práticas interdisciplinares nas escolas do campo multisseriada? Como são desenvolvidas as suas práticas interdisciplinares nas classes multisseriadas? Para respondermos tais questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas interdisciplinares das professoras do campo que lecionam nas turmas multisseriadas da unidade XXV Prof.^a Isabel Dina. Para alcançarmos o objetivo proposto, optamos pelos seguintes objetivos específicos: a) identificar as práticas interdisciplinares adotadas pelas docentes que lecionam em classes multisseriadas; e b) refletir como são desenvolvidas as atividades interdisciplinares no contexto das turmas multisseriadas.

O presente estudo justifica-se pelo número ainda reduzido de trabalhos que analisam as práticas interdisciplinares no âmbito das esco-

las do campo multisseriadas. Em fevereiro de 2019, realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileira (BDTD) a partir dos descritores “Práticas interdisciplinares nas escolas multisseriadas” e encontramos 4 estudos, entre eles 2 dissertações e 1 tese relacionada ao tema, mas somente a pesquisa de Orefice (2016) investiga os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula tratando das possibilidades de leituras em Arte e as experiências interdisciplinares de Arte com Matemática, Química, Física e Filosofia a partir dos relatos de experiências dos/as professores/as que atuam em uma escola estadual urbana, aproximando-se da nossa temática, mesmo que essas práticas não sejam adotadas nas escolas multisseriadas no campo. No mesmo período, realizamos uma pesquisa no Google Acadêmico e nos deparamos com o trabalho de Behrmann (s.d), o qual discute a interdisciplinaridade nas práticas de alfabetização e letramento nas classes multisseriadas; com o estudo de Ritter (2010) acerca da construção de projetos interdisciplinares que integram os conhecimentos em turmas multisseriadas nas áreas rurais; e com o trabalho de Colares (2017), que investiga a contribuição das práticas interdisciplinares utilizadas pelos docentes da escola do campo.

Diante desse breve levantamento, os estudos resultantes centram-se sobre determinadas especificidades e projetos interdisciplinares voltados para o ensino nas escolas do campo multisseriadas, distanciando-se da proposta do presente trabalho que visa ampliar o olhar para pensarmos de maneira mais abrangente como são desenvolvidas as práticas interdisciplinares adotadas pelos docentes que atuam em turmas multisseriadas camponesas. Não obstante, ainda são escassos os estudos no âmbito das pesquisas sobre a educação do campo que focaliza as práticas interdisciplinares no contexto das classes multisseriadas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que voltamos à atenção para as vozes das professoras colaboradoras e *com* elas intentamos apreender os aspectos do espaço escolar e de sua *práxis*. Com Fazenda (1994, 2002), Morin (2011) e Zabala (2002), discutimos a interdisciplinaridade enquanto fundamento epistemológico para a formulação de propostas pedagógicas e, com Hage (2006), Arroyo, Caldart e Molina (2011), dialogamos sobre as escolas do campo e as classes multisseriadas.

Em relação à organização, o texto está estruturado em três seções: na primeira, “A interdisciplinaridade no contexto das escolas do campo

multisseriadas”, realizamos uma discussão teórica acerca das escolas do campo multisseriadas entrelaçadas com a concepção de ensino interdisciplinar. Na seção seguinte, “Traçados metodológicos da pesquisa: contexto, *lócus* e participantes”, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; e, por fim, apontamos as análises e achados e as considerações do estudo.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS

Ao tratarmos de escolas do campo, reportamos ao processo de lutas assumida pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais e educadores(as) pelo direito a uma educação do campo que reconheça as especificidades e raízes culturais dos sujeitos camponeses. Dentro do contexto das escolas do campo, encontram-se as classes multisseriadas, consideradas como uma organização de ensino em que o professor leciona simultaneamente, numa única sala de aula, para vários alunos com idades e níveis de desenvolvimento e aprendizagem distintos.

Nesse sentido, é primordial iniciarmos essa discussão definindo as classes multisseriadas como uma “[...] forma de organização que passou a ser conhecida como multisseriada para caracte-

rizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 23). Com isso, a heterogeneidade é uma marca presente nessas turmas pela constituição de alunos(as) de idades, níveis de escolaridade e ritmos de aprendizagem distintos em um único espaço conforme encontramos nas colocações de Hage (2006, p.5) que as classes multisseriadas são “[...] espaços marcados pela heterogeneidade, reunindo grupos com diferenças de série, sexo, idade, interesses, e domínio de conhecimento [...]”.

Diante dessa diversidade presente nas classes multisseriadas, é interessante pensarmos a interdisciplinaridade como uma prática que reconheça as especificidades dos alunos do campo na integração dos conteúdos curriculares, transformando-se em um ambiente enriquecedor no processo de aprendizagem dos alunos com uma formação mais ampla e diversificada, considerando uma proposta de ensino fundamentada nos saberes identitários dos camponeses e superando, assim, a prática disciplinar e urbanocêntrica que ainda permanece presente nas escolas do campo.

Então, ao considerarmos a interdisciplinaridade nas turmas multisseriadas, passamos a refletirmos como um espaço que abrange a multicul-

turalidade, a multidimensionalidade e a heterogeneidade (CAETANO, 2013), deixando de ser um ambiente restrito apenas a transmissão de conteúdos descontextualizados reduzindo os alunos (as) a meros reprodutores (as) do saber, evidenciados por Freire (1996) como uma educação bancária, mas como espaço aberto ao diálogo entre os professores (as), os alunos (as) e a comunidade rural.

Quanto à interdisciplinaridade, há diferentes olhares. Por exemplo, Zabala (2002, p.33) a define como sendo “[...] a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra [...]”. Por outro lado, para Silva, Cordeiro e Rocha (2017), discorrer sobre a interdisciplinaridade exige situarmo-nos numa ordenação social que almeja a ampliação dos saberes científicos e sociais em sua completude. Lück (2013) orienta pensar a interdisciplinaridade como um processo que considera a cultura vigente e sua transformação, logo, a interdisciplinaridade não seria somente o que postula Zabala, mas se aproxima de um espaço de pensamento complexo que percebe os fenômenos em sua inteireza. Para Fazenda (2008b, p. 20), a interdisciplinaridade seria uma:

[...] atitude diante das alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que

impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – uma atitude de humildade diante da limitação do próprio saber [...].

Nesse sentido, podemos dizer que a interdisciplinaridade é uma atitude epistemopolítica, na medida em que exige uma postura frente ao conhecimento e uma postura política para com a construção desse conhecimento. A proposta de práticas interdisciplinares pressupõe a existência de uma atitude de relação dos conteúdos, disciplinas e saberes, o que rompe com a percepção fragmentada de ciência. Sobre isso, Lück (2013, p. 15) afirma que a não fragmentação permite a “[...] realização do homem como pessoa, nas suas várias dimensões; a superação do individualismo e dos desajustamentos provocados pela fragmentação; à integração política e social do homem em seu meio [...]”.

Os autores Arroyo, Caldart e Molina (2011) alertam para o fato de que os saberes e práticas educativas precisam estar em sintonia com os valores, culturas e formações que acontecem fora da escola. Há uma necessidade de diálogos efetivos entre os conhecimentos de mundo, os modos de vida e os saberes concernentes ao espaço escolar. Essas colocações vêm ao encontro de Freire (1996)

postulando ao docente que considere os conhecimentos prévios, experiências, saberes, vivências e as raízes culturais dos estudantes, buscando contextualizar, ao máximo, os conteúdos com a realidade local, como sendo parte de um todo social.

Na mesma percepção, Morin (2011) considera fundamental que, em suas aulas, os docentes apresentem aos seus alunos contextos e problemas locais e, ao mesmo tempo, contextualizem com os acontecimentos de mundo, pois “[...] os saberes desunidos, divididos, e compartimentados dificultam o entendimento e o conhecimento global [...]” (MORIN, 2011, p. 33). O conhecimento é assim tratado como instigador, problematizador e, principalmente, transformador. Fazenda (1998, p. 15) afirma que “[...] o professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e duvidar [...]”. A interdisciplinaridade provoca o questionamento, a dúvida, a pesquisa, o pensamento complexo. Requer um trabalho cooperativo, com a participação de alunos, professores, gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar (FAZENDA, 1994). Isso significa que não deve acontecer apenas a integração entre disciplinas, mas uma atitude de religação dos conhecimentos, de relações entre pessoas, conceitos, informações e metodologias de ensino.

Para ampliarmos o nosso diálogo, na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, os/as colaboradores/as, o lócus e os procedimentos de recolha dos dados.

TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONTEXTO, LÓCUS E PARTICIPANTES

Este é um estudo qualitativo em educação, respaldado nos princípios norteadores de Lüdke e André (1986), que apresentam como característica principal da pesquisa a tentativa de apreender espaços e práticas de formação humana a partir de uma análise hermenêutica. Como instrumento para produção de dados, realizamos uma entrevista com perguntas abertas a duas professoras as quais lecionam no ensino fundamental anos iniciais na unidade XXV Prof.^a Isabel Dina, fundada em 10 de agosto de 1983 e situada no Livramento, comunidade rural localizada a 40km do município de Caraúbas/RN. Através de um diálogo estabelecido com as professoras, nos inteiramos da dinâmica de ensino na sala multisseriada. De acordo com Szymanski (2002), a entrevista na pesquisa em educação é considerada como uma situação de trocas intersubjetivas entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo uma interação face a face e uma relação horizontal durante a entrevista.

Essa unidade escolar atende 18 alunos da Educação Infantil e Pré-escola (3 a 4 anos), 9 alunos do Ensino Fundamental inicial do 1º ao 3º ano (6 a 8 anos), e 15 alunos do 4º ao 5º ano (9 a 10 anos), totalizando 42 estudantes. O quadro de funcionários é composto por 3 professoras, (1) auxiliar de sala e (1) assistente de serviços gerais (ASG). Quanto ao apoio didático pedagógico, o Centro Municipal de Ensino Rural (CEMER) fica responsável em coordenar todas as unidades de ensino da zona rural do município.

Antes de realizarmos a entrevista com as colaboradoras que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, visitamos a referida unidade escolar, onde estabelecemos o primeiro contato com as docentes e, na oportunidade, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com todas as informações do trabalho, apresentando o título, o objetivo geral e específicos e a permissão para publicação assegurando os princípios éticos da pesquisa científica, bem como o anonimato das colaboradoras.

Dessa forma, seguimos os procedimentos de Szymanski (2002) desenvolvendo as entrevistas em dois momentos: o contato inicial e a condução da entrevista através de um roteiro com questões abertas. Após as entrevistas, iniciamos o processo das transcrições integrais das falas das colabora-

doras e, logo após, parafraseamos para sintetizar o sentido geral do texto.

Sendo assim, transcrevemos na íntegra as entrevistas das professoras para realizarmos um aprofundamento das suas narrativas, organizando-as em eixos temáticos e categorias, focalizando os objetivos propostos da pesquisa e estabelecendo um diálogo entre teoria e empiria, sobretudo, do ponto de vista das colaboradoras que atuam na escola do campo. Essas categorias são elaboradas à luz das representações sociais e agrupadas de acordo com os temas correlatos tomando como referência as ideias de Bardin (1977, p. 117) no que concerne à categorização como um procedimento de análise nas pesquisas qualitativas com o intuito de fornecer representação de um conjunto de dados organizados em “grupos de elementos”. Esses elementos que aparecem com mais frequência com base nas falas dos colaboradores/as são organizados em categorias para melhor interpretação dos dados.

ANÁLISE E ACHADOS

Nessa seção, buscaremos relacionar os princípios teóricos com as principais práticas interdisciplinares vivenciadas pelas professoras a partir das suas experiências nas classes multisse-

riadas, permitindo que elas sejam significativas. Dessa forma, a experiência é fundamentada nos pressupostos de Larrosa (2002) como algo que nos acontece, nos toca, nos incomoda e desacomoda durante o nosso percurso, fazendo com que ressignifique o nosso modo de ser e viver. É relevante vivê-la intensamente, principalmente, senti-la de modo que permita ser modificado/a por ela. Por essa razão, as experiências docentes constituem-se como um elemento pertinente para se pensar a prática interdisciplinar nas escolas do campo.

Desse modo, na realização do estudo, buscamos conhecer as suas experiências, estratégias e percepções de duas professoras, que lecionam em classes multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais, e as práticas interdisciplinares que incidem diretamente no seu fazer pedagógico.

Após a leitura do material organizamos, os achados nos seguintes eixos temáticos: interdisciplinaridade: o olhar docente, o livro didático como subsídio para a prática interdisciplinar, o lúdico como estratégia para o processo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade na formação crítica do educando. Esta etapa do estudo configura-se como parte primordial da pesquisa, sem dispensar a relevância das fases anteriores, isto é, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos.

INTERDISCIPLINARIDADE: O OLHAR DOCENTE

Nesse eixo temático, discutimos a concepção das professoras acerca da interdisciplinaridade, definida como a ligação entre as disciplinas curriculares a partir de um tema que se relaciona ao contexto campesino. Diante das definições apresentadas, percebemos que as professoras compreendem a interdisciplinaridade como a junção entre as disciplinas, conforme discutido na definição de Zabala (2002) de que a interdisciplinaridade é a integração entre duas ou mais disciplinas, conteúdos e saberes, levando em consideração o contexto local dos educandos. Este último vai ao encontro do que expôs Lück (2013), ao comentar a interdisciplinaridade como um processo que considera a cultura vigente e sua construção. Esses princípios são os mesmos postos por Arroyo, Caldart e Molina (2011) ao discutir que as práticas educativas nas escolas do campo e os seus conteúdos curriculares precisam estar em diálogo com a cultura, vivência e formações que acontecem fora dos espaços escolares.

Tanto a professora A como a B, ainda, intensificam a discussão acerca da interdisciplinaridade ao envolver todas as disciplinas (ciência, geografia, português, matemática e história) a partir de um tema ou problema vivenciado pelos alunos da comunidade rural. Dessa forma, a aula torna-se dinâ-

mica e prazerosa, elencando aspectos significativos para os educandos, para que possam desenvolver a sua criatividade na resolução de problemas cessando, então, com a aula transmissora de conteúdos, reprodutivista e monótona, trazendo para o centro de aprendizagem o aluno/a, conforme discorre Freire (1996) quando diz que ensinar não se restringe a transmissão do saber, mas criar alternativas para que os alunos possam produzir o seu próprio conhecimento partindo de temas relacionados ao seu contexto local e da compreensão inicial que os alunos/as têm do problema. Por conseguinte, a prática docente não reduz o/a aluno(a) a um mero reservatório de conteúdos passivos, mas sujeitos construtores do próprio conhecimento, capazes de problematizar as suas relações com o mundo.

Observa-se na narrativa das professoras que a prática interdisciplinar se conecta com a heterogeneidade das turmas multisseriadas ao correlacionar temas mais gerais com os conteúdos específicos para cada ano/série, auxiliando, assim, no processo de construção da aprendizagem, respeitando os níveis e ritmos dos alunos camponeses, bem como os seus aspectos cognitivos, motores e afetivos.

Com isso, a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento nas classes multisseriadas caracteriza-se como uma prática que potencializa a aprendizagem dos alunos(as), superando a fragmen-

tação do saber que, segundo Morin (2002), essa compartimentação não considera os aspectos físicos, psicológicos e sociais do indivíduo em sua complexidade.

Portanto, analisando o presente eixo, percebe-se que as professoras restringem a compreensão de interdisciplinaridade somente à integração entre as diversas disciplinas mediante temas que problematizam a realidade campestre, sendo que a interdisciplinaridade supera a simples ligação de conteúdo específico de cada disciplina. Segundo Fazenda (2008b), a interdisciplinaridade não é apenas a junção entre as áreas de conhecimentos, é uma atitude política para a construção do conhecimento. Contudo, o ensino interdisciplinar requer uma prática coletiva que envolva todos que participam do processo educacional (alunos, professores, gestores e sujeitos da comunidade escolar) ou seja, que não se reduza apenas à junção entre as disciplinas escolares, mas também entre os indivíduos, concepções e as metodologias de ensino colaborativa.

O LIVRO DIDÁTICO COMO SUBSÍDIO PARA A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Observamos, mediante as falas das colaboradoras, que um dos principais recursos didáticos pedagógicos os quais subsidiam a prática interdisciplinar são os livros didáticos da

coleção “Campo Aberto”, oferecidos pelo Programa Escola Ativa² (PEA), que era um projeto educativo voltado para o trabalho docente nas escolas multisseriadas, oferecendo estratégias metodológicas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos/as nas classes multisseriadas. Os livros da coleção didática são organizados de maneira interdisciplinar, articulada ao processo de letramento e alfabetização, apresentando uma linguagem compreensível para os educandos e integrando os conteúdos curriculares através de eixos temáticos (MENEZES; SILVA; ROCHA, 2020).

Entretanto, o PEA foi desativado há dois anos e os livros disponibilizados para a unidade

2 O PEA foi influenciado pelas experiências de um grupo de educadores colombianos com bases teóricas estratégicas “*Escuela Nueva-Escuela Activa*” que atuavam em classes multisseriadas na Colômbia. No Brasil o programa iniciou em 1997, implantando nas escolas recursos e propostas pedagógicas com o objetivo de: a) Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão; b) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; c) Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em princípios políticos-pedagógicos voltadas às especificidades e propostas pedagógicas do campo; d) Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa (PROJETO BASE, 2010, p.36).

XXV Prof^o Isabel Dina, atualmente, são os mesmos adotados pelo sistema educacional urbanístico, distanciando-se das particularidades culturais, sociais e geográficas das escolas do campo multisseriadas. Com isso, os docentes buscam adaptar os conteúdos dos livros específicos das escolas urbanas para o contexto de ensino multisseriado no campo, mas ambas as professoras destacam que o livro não é o único recurso que auxilia a sua prática docente ele é um guia que norteia a sua prática na sala de aula, como é apontado nas palavras da Professora A.

O programa disponibilizava materiais didáticos pedagógicos com jogos, livros de história infantis e os cantinhos de aprendizagem. O planejamento era fundamentado nas atividades dos livros. Mas não devemos seguir só aquele livro didático, devemos ter criatividade para construir a nossa metodologia (excerto da entrevista da professora A, 2019³).

Esse excerto evidencia a relevância do livro didático como um recurso que auxilia na prática do professor/a, pelo fato de integrar os eixos temáticos às diversas disciplinas (Língua portu-
gue-

3 Informação verbal, conforme todas as citações que vêm a seguir oriundas das professoras A e B.

sa, matemática, história, ciência, geografia e arte) articulada ao processo de letramento e alfabetização em um mesmo exemplar, reconhecendo a realidade sociocultural das comunidades rurais, conforme é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 no art.28, que um dos princípios que norteiam a educação do campo é a valorização da identidade das escolas camponesas por meio de propostas pedagógicas e metodologias as quais atendam as reais necessidades dos educandos, adequando os conteúdos curriculares às peculiaridades da vida rural (BRASIL, 1996).

Em outros termos, as escolas do campo multisseriadas camponesas se distinguem da perspectiva educacional urbana ao considerar as especificidades da sua região. Com isso, compete aos estabelecimentos de ensino no campo construir as suas próprias estratégias didáticas metodológicas adequando os livros didáticos para atender às particularidades das escolas do campo, conforme estão explicitados no Plano Nacional do Livro Didático do Campo (2011), que prevê os livros didáticos específicos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental para as escolas com classes multisseriadas.

Diante das experiências docentes, é desafiador adequar os conteúdos aos diversos níveis

de escolaridade em um mesmo espaço. Porém, com o passar dos anos, as professoras foram (re) construindo as suas próprias estratégias e habilidades didáticas, pois independentemente da turma ser multisseriada ou não, sempre haverá alunos/as com ritmos de aprendizagens diversos, cabendo ao docente criar as suas próprias estratégias para que as crianças possam ampliar o conhecimento por meio de um trabalho integrado. Conforme é descrito nos pressupostos de Luck (2013) e Fazenda (2002), ao adotar uma prática interdisciplinar, o/a professor/a rompe com hábitos mecanicistas, saindo da sua zona de conforto na busca por uma mudança de atitude. Essa mudança transcende os paradigmas estabelecidos pela compartimentação do saber, caracterizando uma atitude epistemológica.

Assim, os livros didáticos são organizados de forma a integrar os diferentes saberes na perspectiva interdisciplinar, ampliando as características da educação do campo com o intuito de propiciar a curiosidade dos educandos em relação à realidade cotidiana e os distintos campos do conhecimento, tornando-se, assim, um recurso didático que ampara a prática do professor, superando a organização de ensino de cunho fragmentado na ampliação de uma proposta de ensino integrada e fundamentada nos princípios

identitários camponeses.

Sob esse prisma, ao considerar a interdisciplinaridade como uma prática que engloba, segundo os pressupostos de Caetano (2013), a multiculturalidade e heterogeneidade como um elemento preponderante das salas multisseriadas na interlocução entre os saberes para a compreensão cultural dos estudantes, a escola torna-se um espaço propício para refletir a diversidade cultural, social e econômica.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A discussão desse eixo fundamenta-se nos recursos lúdicos como uma estratégia didática-metodológica que qualifica o processo de alfabetização dos educandos/as das escolas do campo multisseriadas a partir de projetos interdisciplinares voltados para a realidade rural com jogos, estimulando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, conforme são explicitadas pelas docentes:

Jogos de alfabetização como: a memória, associar a palavra à imagem. São vários recursos didáticos ricos para o processo de alfabetização. Além disso, confeccionamos jogos, pois a internet oferece bastante ideias e também a formação do PNAIC. Na minha concepção, não há alfabetização se não tiver o material lúdico

onde o aluno possa pegar no material, pois somente com a voz e o livro não ocorre aprendizagem (excerto da entrevista da professora B, 2019).

Com relação a alfabetização não devemos trabalhar somente com a voz, ou seja, com aula expositiva. O material lúdico é extremamente importante, tem que trabalhar com ele porque chama atenção do aluno, o pegar, participar e interagir só acontece quando você trabalha o lúdico (excerto da entrevista da professora A, 2019).

As falas das professoras apontam a influência dos materiais lúdicos para alfabetizar os educandos fundamentados nos projetos de ensino⁴ interdisciplinares que viabilizam uma aproximação da proposta educacional com a vivência do aluno/a das escolas no campo. Entre os recursos mais utilizados nas classes multisseriadas, além do livro didático, estão os jogos que são ferramentas pertinentes na construção do conhecimento onde as crianças constroem seu pensamento crítico, tomam decisões e resolvem suas atividades de maneira prazerosa.

4 Ou projetos escolares são um tipo de organização e planejamento do tempo e conteúdos desenvolvidos pela equipe pedagógica, docentes e a comunidade escolar com temas relacionados à realidade local com propostas de atividades que podem ser desenvolvidas ao longo do semestre.

Dentre as atividades lúdicas, os jogos propiciam espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades emocionais, sociais e cognitivas dos educandos aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de saberes, como evidência Vygotsky (1991) quando diz que as atividades que estimulam a ludicidade contribuem no desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças.

Sendo assim, jogos que envolvem a alfabetização integrados às demais disciplinas permitem aos alunos/as elementos para leitura e interpretação da realidade, a partir dos diversos aspectos sociais, econômicos e culturais, como em um exemplo descrito pelas colaboradoras do estudo, quando a interdisciplinaridade se inicia desde da confecção dos jogos, ao tratar da importância de reciclar o lixo, incluindo os saberes oriundos da disciplina de ciência, até perpassar pelas demais áreas. Elas ainda acrescentam que, em virtude da multisseriação, as atividades são adaptadas para cada nível de escolaridade, pois os jogos para os alunos/as do 1º e 2º ano/série são elaborados para atender determinados saberes, distinguindo-se do 3º, 4º e 5º, que se encontram com nível cognitivo mais avançado.

Diante dessas ponderações, observamos que as professoras preocupam-se com a alfabe-

tização dos educandos desde dos primeiros anos do ensino fundamental, propondo atividades didáticas lúdicas que estimulam a leitura, escrita e interpretação mediante os jogos pedagógicos, destacando a relevância do programa PNAIC⁵, que contribui positivamente no incentivo da produção coletiva dos jogos integrados e no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos na fase de alfabetização. Com isso, o programa subsidia a prática docente, oferecendo formação continuada e propostas para construção de recursos didáticos pedagógicos, para o qual a abordagem interdisciplinar, projetos sequenciais e a organização do trabalho pedagógico são princípios preponderantes.

Kishimoto (1994) apresenta os jogos como um recurso didático pedagógico de grande relevância no processo de aprendizagem dos alunos ao propiciar que a criança aprenda de maneira espontânea e prazerosa, reunindo o educar e o brincar dentro de uma mesma situação didática, desenvolvendo mecanismos para a memória, a

5 O programa, lançado em novembro de 2012 pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tem como objetivo criar estratégias didáticas para que todas as crianças da rede municipal e estadual, tanto da zona rural quanto da urbana, tenham à disposição diversas ações, materiais e referências pedagógicas com o objetivo de alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ensino fundamental.

linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade, autonomia e habilidade.

Ao referirmos a forma de organização nas salas multisseriadas, a professora A menciona que procura desenvolver as suas atividades coletivamente como um grupo único com conhecimentos distintos, mas quando necessário procura adequar o ensino de acordo com o série/ano e ritmo de aprendizagem de cada aluno, especialmente em relação à alfabetização, quando organiza um ambiente estimulador com livros literários, histórias infantis e outros gêneros textuais para incentivar as crianças na leitura e interpretação textual.

Ao tratarmos o presente eixo, identificamos que os recursos didáticos lúdicos estão presente na prática das professoras ao confeccionar jogos que integram os conteúdos curriculares ao processo de alfabetização e aos diversos saberes a partir da construção de jogos com materiais recicláveis, tais como: bingo, caça-palavras, boliche de palavras entre outros, com uma prática de ensino que prioriza trabalhos em grupos, leituras partilhadas, debates, desenhos, pesquisas e aula expositiva a partir de problemas vivenciado no contexto campestre. Essa prática está de acordo com o que está estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 76), os quais mencionam que a atividade interdisciplinar, tanto nas escolas

urbanas como nas do campo, “[...] deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar”.

Assim, os PCNs abrem possibilidades para que os alunos das classes multisseriadas possam criar uma nova perspectiva, reunindo os alunos em grupos, não necessariamente por ano/série, mas por objetivos a partir de problemas sociais vivenciado pelos sujeitos do campo e discutido na própria comunidade, promovendo a integração com a escola, alunos, professores e comunidade rural, ampliando uma visão global do mundo aptos para “[...] articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS EDUCANDOS

No último eixo temático, verificamos que a prática de ensino das professoras respaldada na visão interdisciplinar estimula o pensamento crítico dos alunos das classes multisseriadas, tornando a escola do campo em um espaço que produz a formação crítica dos alunos a partir de atividades didáticas pedagógicas, que instiguem os educan-

dos a expor as suas opiniões, além de desenvolverem as suas potencialidades, desafiando-os diariamente e contrapondo-se ao ensino disciplinar que não abre caminhos para essa dimensão política, restringindo-se uma prática reducionista que, muitas vezes, silencia as vozes dos alunos, como podemos observar na fala da professora A.

É um ponto extremamente importante, o aluno ter o seu pensamento crítico. E é na escola que a criança aprimora isso aí. Deixar o aluno realmente pensar, consciente dos seus direitos e deveres, pois, é na escola que nós construímos. Porque na escola tradicional não tinha isso, o aluno era um ser que só absorvia os conteúdos e o aluno não podia falar nem construir seus conhecimentos, tinha que ficar quieto (excerto da entrevista da professora A, 2019).

Com isso, a narrativa da professora A aponta que a interdisciplinaridade é um instrumento que possibilita o estudante na sua própria formação, tornando-o um ser ativo, e os professores são os estimuladores nesse processo, conforme postulado por Fazenda (2008b), quando diz que o docente passa a desenvolver uma ação permeada pela criticidade reflexiva, promovendo a autonomia do educando e o seu senso crítico não como mero ser passivo de informações, mas como construtor de

opiniões capaz de transformar e tomar decisões que envolvem a sua realidade.

Esse enfoque fundamenta-se com as premissas de Freire (1996) ao tratar a formação crítica reflexiva não como uma prática educacional bancária em que os professores/as depositam informações, mas que aguçam a curiosidade dos alunos para serem construtores do seu próprio conhecimento mediante questões problematizadoras e que os façam questionar situações cotidianas nas quais o ensino não se restringe a uma simples transferência do saber, mas a “[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.52).

Diante dessa premissa, as práticas interdisciplinares interligadas ao projeto de ensino estimulam a formação crítica-reflexiva, possibilitando ao aluno a interação com as situações reais campesinas ao dialogar com os diversos saberes culturais. Consideramos que as escolas multisseriadas são espaços heterogêneos, onde os alunos aprendem uns com os outros de maneira recíproca, como são explicitados pelas docentes. Pelo fato da sala ser constituída por anos/séries e faixas etárias distintas em um mesmo espaço, é possível que aqueles alunos com ritmo de conhecimento mais avançado possam ajudar os demais a partir da interação dialógica estabelecida entre os educandos. Con-

forme expõem por Hage (2014) e Caetano (2013), essa ajuda mútua é um elemento potencializador no processo de aprendizagem dos alunos e enriquecedor no ambiente escolar.

A esse respeito, Fontana e Cruz (1997) escrevem que é na interação que os alunos se apropriam das significações socialmente construídas, de forma que a criança pode contribuir para o desenvolvimento de outras, caracterizando, assim, uma prática recíproca e colaborativa entre os alunos nas salas multisseriadas, transgredindo o paradigma seriado de ensino urbano e superando a organização seriada das escolas na cidade (HAGE, 2014).

Ao questionarmos os principais desafios encontrados na prática docente nas classes multisseriadas, as colaboradoras ressaltam a dificuldade do trabalho que no início da carreira profissional, pelo fato das suas respectivas formações acadêmicas serem voltadas para a lógica da seriação seguindo o modelo de ensino das escolas urbanas. Mesmo com o apoio pedagógico e com todo material direcionado para a multisseriação, o fazer pedagógico tornava-se desafiante devido à preocupação de atender todos/as os alunos/as sem prejudicar a aprendizagem de nenhum deles.

Em vista desses obstáculos, as professoras buscam conhecimento, habilidade e estratégias

gias para desenvolver as suas atividades didáticas contemplando os diversos níveis de escolaridade, além de proporcionar espaços para desenvolver a criatividade e curiosidade formando, assim, cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos na sociedade em que vivem. Ao invés de impor modelos segundo a lógica da seriação urbana, é preciso transgredir essa prática e reconhecer o multisseriamento como uma organização de ensino capaz de promover uma formação integral dos sujeitos camponeses (HAGE, 2014).

Ao analisarmos o eixo temático, constatamos que a interdisciplinaridade propicia a formação crítica-reflexiva através de situações que estimulem os alunos a criarem, pensarem e relacionarem os principais aspectos vistos na sala de aula com a realidade vivenciada, ou seja, o/a professor/a direciona as suas práticas didáticas para os educandos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos do seu próprio conhecimento através de estratégias didáticas metodológicas que consolidam as práticas de ensino interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO

Acreditamos que as nossas considerações permanecem em processo contínuo de construção pelo fato da pesquisa ser um estudo inconclu-

so que abre diversas reflexões e questionamentos acerca do assunto propiciando novos horizontes para dar continuidade a pesquisas no que concerne às práticas docentes interdisciplinares nas escolas do campo multisseriadas, mesmo sendo uma realidade de ensino que faz parte do contexto educacional brasileiro, essas escolas ainda são ignoradas, esquecidas e desprezadas pelo poder público (ARROYO, 2011).

Mediante esse estudo realizado da Unidade XXV Prof. Isabel Dina, instituição que fica localizada no município de Caraúbas/RN, as professoras compartilharam conosco as suas experiências e as práticas nesses espaços escolares, colocando em discussão os seus saberes, vivências e as suas estratégias didáticas pedagógicas guiadas pelos seguintes questionamentos: o que contam as professoras sobre suas práticas interdisciplinares nas escolas do campo multisseriada? Como são desenvolvidas as suas práticas interdisciplinares nas classes multisseriadas?

Ancorado nessas indagações e nas experiências docentes na sala multisseriada, os resultados nos mostram que, embora o trabalho interdisciplinar das professoras rompa com os paradigmas do ensino disciplinar, ainda são encontradas marcas de uma prática urbanística alicerçada na serialização, apesar dos esforços em criar estratégias e buscar

conhecimentos pedagógico que auxiliem na prática e no processo de aprendizagem dos alunos/as numa perspectiva de ensino interdisciplinar, reconhecendo os saberes culturais presentes na comunidade rural para que os educandos percebam que além do seu modo de vida existem outros tipos de relações presentes na sociedade da qual fazem parte.

Diante do exposto, podemos pontuar a fragilidade tanto da formação inicial quanto continuada dos profissionais que lecionam nas escolas do campo multisseriadas da instituição pesquisada, ao discutir as metodologias direcionadas para as especificidades culturais do campesinato, dialogando com a perspectiva interdisciplinar como uma prática que reconheça a heterogeneidade de saberes presente nos espaços de ensino multisseriado propiciando aos alunos uma formação reflexiva mediante atividades lúdicas que ampliem as habilidades cognitivas e subsidiem o processo de aprendizagem dos alunos fundamentado numa prática colaborativa e dinâmica.

A importância da prática interdisciplinar no processo educativo nesses espaços multisseriados é perceptível nos trechos das professoras colaboradoras do estudo, por ser uma perspectiva que potencializa o trabalho integrado não somente entre as disciplinas. Esse trabalho deve

contar com a colaboração dos alunos, pais, professores e toda a comunidade local, para promover a emancipação desses sujeitos que são autônomos do seu próprio conhecimento.

Desse modo, acreditamos na necessidade de um maior aprofundamento desta temática, buscando, nas entrelinhas da epistemologia da interdisciplinaridade, as respostas e/ou caminhos a serem percorridos a fim de um pleno envolvimento dos sujeitos no processo educacional, pleiteando um olhar mais sensível aos docentes que atuam nas escolas do campo multisseriadas, em virtude de ter um papel preponderante para o fortalecimento da identidade dos educandos, bem como no processo de formação dos sujeitos que vivem nas comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa 1988 do**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 23 jun.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/Ministério da Educação** *In*: Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo. Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Projeto Base do Programa Escola Ativa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Fundescola/MEC Brasília, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docoman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL, INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2011**. Disponível em: www.inep.gov.br/censoescolar. Acesso em :05 dez. 2018.

BRASIL, **Resolução/CD/FNDE nº40**, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em 05 fev. 2020.

BEHRMANN, R. M. P. As práticas interdisciplinares com alfabetização e letramento em classes multisseriadas. **Revista Minerva Edu** v.1, n.2, p.1-20, 2014. Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/8/2/ARTIGO%20RITA.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2019.

COLARES, A. S. *et al.* **Prática pedagógica interdisciplinar no campo: dificuldades e possibilidades no ensino fundamental**. 2017. 68 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2017.

CAETANO, V. N. S. **Educação do Campo em Breves/PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada**.

2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. 2ªed. São Paulo. Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 15ªed. Campinas/SP. Papyrus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP. Papyrus, 1998, p.7-20.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, N. A abordagem histórico-cultural. *In:* FONTANA, Roseli; Cruz, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo. Atual, 1997, p. 57-68.

HAGE, S. M. A realidade das Escolas Multisseriadas frente as conquistas na legislação nacional. *In:* **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED:** Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2018.

HAGE, S. M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. *In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, Livro 3, XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza, Anais...* CE: EDUECE, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**/Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.2. ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO,2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2002, p.25-26.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENEZES, W. B.; SILVA, F. V.; ROCHA, S. M. Cruzamentos e dissociações entre a educação rural e a educação do campo: um estudo da coleção didática “campo aberto”. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 382-405, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.6279. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6279>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PATATIVA DO ASSARÉ (Antônio Gonçalves da Silva). **Inspiração nordestina, Cantos de Patativa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Borsoi, 1967.

SZYMANKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: plano Editora, 2002.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/349611394/SZYMANSKI-2002-A-Entrevista-Na-Pesquisa-Em-Educacao>> Acesso em: 20 maio. 2019.

SANTOS, F. J. M.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, M.I.A.; HAGE, S.M. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.35-47.

SILVA, E. M; CORDEIRO, F. N. F; ROCHA, S. M. Interdisciplinaridades em projetos sociais: pensando práticas educativas em diferentes contextos. *In*: Jean Mac Cole Tavares Santos. (Org.). **Pesquisa em Ensino e Interdisciplinaridades**: Aproximações com o Contexto Escolar. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2017, v. 1, p. 138-153.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RITTER, G. H. N. **Os Desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas da zona rural**. 2010. 55 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Três Cachoeiras/RS, 2010.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37733>. Acesso em: 15 ago. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michel, et al. (Orgs.); Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: REINVENÇÃO FACE ÀS EMERGÊNCIAS SOCIAIS

MIRLÂNDIA MENDES DE VASCONCELOS RODRIGUES DA SILVA

MARCELO BEZERRA DE MORAIS

INICIANDO UM DIÁLOGO: COMPREENSÕES BASILARES

O título desta escrita convida à reflexão de que a educação, em especial o ensino na escola pública, historicamente caminha em interfaces dos contextos sociais, exigindo novos olhares e novas formas de conceber a aprendizagem por parte dos atores envolvidos, sejam alunos, professores ou familiares, sejam gestores, secretários de educação, representantes políticos ou outros sujeitos.

Um país que se preocupa com o desenvolvimento da economia, saúde, qualidade de vida e segurança dos seus cidadãos compreende que todas essas áreas precisam ter como base um projeto sólido de educação, com recursos e maneiras

articuladas desde a educação infantil, contemplando todas as outras etapas do ensino com a devida atenção aos profissionais da educação, aos cursos de formação continuada, entre outros pormenores.

Certos desse entendimento, vamos apresentar um estudo que é parte de uma composição maior, uma dissertação que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e aborda formação de professores dentro de uma perspectiva de narrativa autobiográfica para problematizar o ensino nas escolas públicas no Brasil, tendo como lócus o município de Mossoró/RN⁶. Usamos o movimento autobiográfico por entender que tão necessário quanto abordar as temáticas de ensino é fazê-lo operando em diálogo com quem está no chão da escola: o professor da rede básica⁷, este que vai nos “emprestar a voz” para pensar os desafios do passado que se potencializaram diante da pandemia da COVID-19, que no Brasil, no atual contexto⁸, continua em crescimento.

6 Segunda maior cidade do estado do Rio Grande do Norte, distante aproximadamente 280 km da capital, Natal.

7 Assumimos nosso lugar de fala a partir do compartilhamento das vivências da estudante da Pós-graduação em Ensino, Mirlândia, que atua como professora da rede municipal de ensino no município de Mossoró/RN.

8 A construção desse texto situa-se, temporalmente, em meados do mês de maio de 2021.

As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Tendo introduzido nosso espaço de fala, cabe destacar que trabalhar com o método autobiográfico no sentido formativo abre um leque de possibilidades de compreender os professores diante de suas percepções com relação ao ensino. Essas mobilizações têm sido realizadas a partir de suas buscas, de suas vivências e articulações que acontecem cotidianamente pelos espaços (escola-universidade) nos quais passeia. Além disso, a escrita de si torna-se ambiente fecundo para fomentar não apenas as precariedades do sistema de ensino, mas, sobretudo, as suas potencialidades.

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa

análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220).

Em linhas gerais, a escola não é potente apenas por ser escola, mas porque nela transitam sujeitos históricos que sinalizam o grau de violência que estão sofrendo, de como se sentem impactados pelas mudanças tecnológicas, bem como de sua esperança e desejo por mudança, por oportunidade em uma sociedade cada vez mais seletiva. Em vista de tais considerações, percebemos a necessidade de entender a escola como espaço fértil para educar o olhar, a escuta, propor diálogos e debates a partir de fundamentação científica que contribua com um projeto de educação emancipatória, de modo que cada estudante identifique e relacione, dentro do seu contexto, possibilidades de mudança.

Nessa ótica, narramos neste texto, ora na primeira pessoa do singular – ao tratar questões pontuais, vivências compartilhadas de um percurso formativo, das percepções que são construídas, das lutas travadas, das denúncias e constatações de abandono –, ora na primeira pessoa do plural – considerando os referenciais, grupos de estudos, debates, mesas redondas e discussões colabora-

tivas entre docente e discente, espaços e tempos –, porque “a todo instante somos moldados pela sociedade que nos cerca, somos atravessado por novas intenções, por novas concepções; essas outras vivências e outras práticas vão costurando nossas memórias e adaptando-as ao que somos hoje” (MORAIS; BARALDI, 2019, p. 211).

Para tratar sobre ensino na escola pública, consideramos tanto as questões particulares de dentro da escola como as que estão externas a ela, tendo em vista que se trata de uma instituição social que caminha lado a lado com outras, logo, não podemos prosseguir de maneira isolada, descontextualizada. O ensino precisa estar em comunhão com o “modo operacional” da sociedade, na perspectiva de se situar, perceber que estamos na era da tecnologia, do acesso à informação demasiadamente rápida, que tem por trás intenções de consumo, por vezes até de alienação, e nós, que compomos a escola, precisamos trabalhar com nossos alunos de modo a prepará-los para atuar neste universo que ora pode lhe abrir oportunidades de crescimento, ora pode lhe aprisionar, o que nos remete ao conceito de Adorno sobre “indústria cultural”:

A sociedade e os indivíduos são envolvidos, segundo os autores da **indústria cultural**, pelo esquema de dominação, consolidado pelo aparato

de comunicação e por um engenhoso processo de produção, num gigantesco agrupamento de elementos, sob um sofisticado processo comunicativo e visual. A indústria cultural se caracteriza, pois, por uma massificação cultural que gera uma mercantilização da cultura, de um lado, e pela alimentação e sustentação do sistema de dominação, de outro (SILVA, 2007, p. 73, grifos nossos).

As compreensões gestadas a partir da filosofia de Adorno reforçam a necessidade de “a escola estar em comunhão com as emergências sociais”, ou seja, conceber as percepções, junto à comunidade escolar, dos gatilhos do sistema capitalista, do mercado e do consumo, para que os sujeitos não sejam meros expectadores dos movimentos que perpassam seu existir, isto é, para que não fiquem subalternos e vulneráveis.

Buscamos com esse texto, portanto, propor um debate sobre o ensino na escola pública, tomando os signos de reinvenção e emergência como basilares das vivências e discursos no e sobre esse espaço de atuação, tendo como base experiências produzidas em contextos diversos. De outro modo, o texto apresenta potências vivenciadas na escola, mostrando toda a capacidade de reinvenção dos sujeitos que lidam com esse processo, ao passo que denuncia as condições de precariedade que são en-

frentadas cotidianamente, notadamente diante de situações emergenciais.

Na sequência deste capítulo, apresentaremos algumas compreensões basilares que nos ajudam a pensar e propor um ensino que impulsionem à formação de sujeitos críticos e autônomos, e ainda as experiências vivenciadas no ensino em um contexto de crises no país, sobre as quais ressaltamos a crise da pandemia, deflagrada pela disseminação do Covid-19, de onde emerge os signos de emergência e reinvenção.

ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de 'sirva-se quem precisar e do que precisar' e 'faça de mim o uso que entender'. O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam com novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças (ALARCÃO, 2011, p. 14).

Compreendemos que o termo "ameaça" está em consonância com o tema por ora tratado, justamente porque se o ser humano não tiver

condições de pensar sobre o que chega facilmente ao seu alcance, acaba sendo uma vítima, sujeito⁹ sujeitado, indivíduo¹⁰, que não processa, não avalia, não questiona e acaba fazendo mal uso das informações midiáticas, ferramentas que lhes atravessam no dia a dia; ao invés de ter a capacidade de refletir, criticar e fazer escolhas coerentes com suas necessidades.

Na atualidade, com as tecnologias, a comunicação e a informação em alta, todos os sujeitos e instituições organizacionais precisam se moldar. A escola precisa se abrir, se compreender e convidar a comunidade para pensar o seu projeto de educação. É essencial também para o professor entender que não é o detentor do acesso e manipulação da tecnologia, informação ou tampouco conhecimento; que a informação que circula, as

9 Entenda-se como sujeito sócio-histórico, constituído a partir das múltiplas relações contextuais, sociais e espaciais, que o formam e transformam constantemente.

10 Estamos aqui entendendo indivíduo não como sinônimo de sujeito, mas, conforme noção de Guattari e Rolnik (1996, p. 31): “[...] os indivíduos são resultados de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

mídias, ganharam um novo espaço e o seu aluno está imerso neste meio, não sendo mais receptor passivo frente a essa gama de informações, comunicações, tecnologias, pois ele interage ativamente e precisa transformar informação em conhecimento (ALARCÃO, 2011, p. 16-17).

Os desafios são grandes para as instituições educativas, pois se a sociedade já não é mais a mesma, a escola também não pode ser. Todos os membros que compõem a escola, em especial os professores, precisam, em seu cotidiano, envolver e manter seus estudantes participantes ativos e interessados no processo de aprendizagem, e sabemos que o aluno precisa encontrar sentido no que está conhecendo em sala de aula para obter êxito, construindo conhecimento com seus colegas e docentes. Por isso, comungamos com Candau ao afirmar: “o que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (2008, p.13).

Entendemos como importante a construção de sentidos na perspectiva da “confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, o sujeito gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas” (SCOZ, 2007, p.127). Ou

seja, considerando o espaço educativo, é importante que tanto o conteúdo quanto a abordagem metodológica fomentem a capacidade do estudante pensar, refletir, confrontar, relacionar e não receber passivamente. É nessa dialética da subjetividade que ele vai desconstruindo, construindo e reconstruindo sua aprendizagem.

Quanto a isso, percebemos a importância de repensar o ensino, trabalhar uma forma de conquista, construção de diálogo com nossos estudantes que, por vezes, já vivem em situações de vulnerabilidade social, especialmente quando se trata da realidade das escolas públicas em nosso país. Temos que ouvir os anseios, ficar atentos às pistas que, em sala de aula, os alunos vão deixando; pensar trabalhos que desenvolvam a autonomia, o encorajamento para enfrentar as diversas situações do cotidiano; construir com eles uma relação de afeto e segurança, para que se apropriem de maneira sólida dos conhecimentos e façam uso deles, ou seja, atuem dentro e fora da escola de maneira crítica, com capacidade de refletir, digerir e tomar decisões coerentes com a sua consciência, exercendo a cidadania no sentido pleno da palavra.

Compreendemos que os problemas históricos que acompanham a educação e o ensino no Brasil não podem ser “resolvidos” apenas a partir de uma lista atitudinal incorporada pelo profes-

sor, tampouco isoladamente pela escola. Talvez possamos, contudo, apontar caminhos, escolhas, percepções que movem a rápida dinâmica do processo de mudança da sociedade frente à gama de informações.

Por isso, enfatizamos que a escola precisa manter seu trabalho com afinco e responsabilidade na tentativa de que os alunos não se tornem agentes de manobras em meio aos espaços cibernéticos, ou em outros, como em suas comunidades – nas quais, por vezes, ficam expostos e vulneráveis aos usuários de drogas, violências e/ou criminalidades – ou mesmo os espaços midiáticos – nos quais podem ser manipulados por discursos e/ou dados que encaminham a determinadas escolhas e posturas de modo acrítico. Logo, as mudanças sociais exigem da instituição escolar um repensar, inclusive em situações que envolvem valores – justiça, solidariedade, responsabilidade, empatia, entre outros.

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade do trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas

também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Inferimos, com isso, que o professor precisa aproveitar as potencialidades do espaço educativo para fomentar situações que levem os alunos a debaterem, a elaborarem e apresentarem argumentos, a agirem, a usarem o diálogo como importante fator de resolução de conflitos, porque é nessa dinâmica que as atitudes de pensar e refletir serão desenvolvidas. Tudo isso está contido na consciência política de que a educação não caminha sozinha: existem papéis a serem cobrados por nós, formadores em formação, bem como por toda a sociedade civil. Essa questão precisa estar no centro da nossa discussão, para desmistificar o pensamento de que somente através da “boa vontade” do professor que se conseguirá transformar o que precisa na escola, ou no sistema de ensino.

Reiteramos que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores e que estes precisam, entre tantas habilidades, ser reflexivos, defendido aqui como aquele que não utiliza apenas técnicas em sua prática, mas que consegue ter uma visão holística dos conflitos que ali permeiam, assumindo uma postura que provoque transformação. Não temos a intenção de fazer uso de chavões, ou utilizar termos

que, por si e hipoteticamente, cheguem ao sentido original do que nos esforçamos em atribuir, por isso vamos entender o que é este professor reflexivo nas palavras de Alarcão (2011, p. 44):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Dessa forma, o professor reflexivo é aquele que, na escola, não reproduz comportamentos e atitudes endossadoras do modelo da sociedade vigente, é o que, em meio às adversidades na instituição educativa, enfrenta as situações com coragem, habilidade, sabedoria e flexibilidade, ou seja, tem atitude, se põe como sujeito histórico diante da sua capacidade de usar o pensamento e o conhecimento para atuar, provocando mudanças em suas práticas e em seu meio com os demais atores da comunidade.

Na condição de pesquisadores e membros da escola, vivenciamos todos os conflitos e poten-

cialidades que lá existem, defendemos a busca, na sociedade, por experiências que atravessem o nosso alunado. Precisamos conhecer as informações a que os estudantes têm acesso para poder compreender, sistematizar e usar nossos mecanismos, nossa capacidade de criação para potencializar o que os discentes trazem e transformar em conhecimento emancipatório. “A escola é um setor da sociedade; é por ela influenciada e, por sua vez, influencia-a. Perante o mundo como ele é, quer a escola isolar-se e construir-se contra a sociedade? Ou quer ser sociedade e na macroestrutura social ter uma voz crítica, contextualizada e situada?” (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Ousamos indicar uma possibilidade de resposta ao questionamento da autora, por reconhecermos a escola como espaço singular para conceber o ensino e mostrar a sua força e o papel que desenvolve diariamente na busca incessante por melhores condições de aprendizagem, portanto, deve querer ser situada, mas, para isso precisa, entre tantas coisas, se abrir a um processo de compreensão dos seus limites e potencialidades, traçar estratégias e buscar condições para colocá-las em ação.

Estaria essa escola preparada para isso? Porque não basta apenas permanecermos no campo das vontades ou montar uma lista de de-

sejos sobre como gostaríamos que a escola fosse. Analisando as condições nas quais ela se encontra hoje, em 2021, por exemplo, estaria ela assumindo o seu papel? Porque, se tratamos do professor reflexivo, também temos de abordar a escola reflexiva.

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio. Construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada, contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores. Cujas capacidades de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria (ALARCÃO, 2001, p. 40).

Tomando como referência as palavras de Alarcão, a escola, mesmo estando em meio a um sistema, a uma rede, a uma hierarquia, precisa ter sua identidade, seu projeto particular, que, diante da elaboração conjunta com a comunidade e seus membros, deve traçar suas metas e criar estratégias de avanço a médio e longo prazo, precisa ava-

liar-se constantemente, até para mudar de rota, caso seja necessário; fomentar credibilidade em seus professores, pois pressupomos que acreditar neles é andar de mãos dadas, ouvindo, apoiando, abraçando as contribuições, incentivando a formação continuada, fomentando espaços de estudo e discussão etc.; também traz para assumir essa responsabilidade alunos e pais, isto é, promove formas de engajamento desses atores e, por fim, se encontra em constante processo de aprendizagem, em outras palavras, segue aberta.

Essa escola supracitada existe? Será que as instituições de ensino estão fazendo o seu dever? Estão sendo reflexivas? Reconhecemos que são muitos os atropelos e desafios que a escola enfrenta em seu cotidiano, em especial porque, ao passar do tempo, vem sofrendo um processo de sucateamento, com suas verbas reduzidas. A falta de recursos financeiros e até humanos vão constituindo barreiras que afetam o trabalho de cada agente escolar, pois se um colaborador se ausenta, ou não existe uma pessoa para assumir determinada especialidade dentro da escola, acaba sobrecarregando outras, que passam a exercer várias funções. Além disso, temos outros problemas, que envolvem fatores como, por exemplo, dificuldade na comunicação, nas relações interpessoais,

gerenciamento, falta de recursos entre outros.

Pensar em um processo de ensino banhado por reflexividade entre autores e instituição é entender o sujeito histórico diante de sua capacidade de pensamento e construção de sentidos, com potenciais para criar e romper, necessários dentro de um sistema que, nem sempre, aproveita e reconhece em seus colaboradores a força motriz para as transformações que necessitamos.

[...] também na escola, quando os educadores não são reconhecidos como sujeitos pensantes, eles tendem a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso, advém algo mais grave: os educadores agindo assim dificilmente reconhecerão os alunos como sujeitos pensantes. (SCOZ, 2007, p.128)

Com a contribuição da autora, reforçamos que a escola precisa entender as potencialidades das pessoas que a compõem, que a tornam escola, porque, se a instituição não valoriza a capacidade pensante dos professores em suas práticas, estes tendem também a não acreditar em seus alunos, em seus potenciais, constituindo-se numa instituição padrão, que não consegue promover uma

educação emancipatória, promover rupturas, adequações, reinvenções.

Na prática, podemos exemplificar de várias maneiras: um professor chega para o seu superior e relata uma situação delicada a respeito de um aluno e pede ajuda, entretanto, nem a escuta do problema ele tem enquanto retorno; na correria do dia a dia, minimizam o caso. O professor, por sua vez, diante de um problema complexo minimizado, percebe-se sozinho, decepcionado e por ocasião vai banalizando e logo adiante se pega também fazendo pouco caso diante da queixa de uma criança, do que para ela pode ser considerado difícil de resolver sozinha e, ao pedir auxílio, não tem a atenção que deveria. Percebam que, diante da negativa recebida, o professor poderia agir diferente, porém, a cultura escolar vai se constituindo por meio dessas inúmeras relações entre os sujeitos, do que e como se resolvem os problemas. Mais uma vez, retomamos a autora supracitada, quando diz que a postura reflexiva não pode ser tomada apenas no monólogo, na oratória, mas, sobretudo, nas ações que exigem a transposição do que a teoria compõe sobre a reflexividade.

Tomamos o episódio acima não de forma generalista, até porque sabemos do compromisso que grande parte das escolas tem com seus pro-

fissionais, mas como uma situação pontual, exemplar, com a qual provavelmente algum professor da rede privada ou pública já tenha se deparado. Quando se trata de cotidiano escolar, são inúmeras as situações que podem servir de exemplo e que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Ao ler e escrever sobre o que os teóricos apontam em termos de a escola depositar confiança, credibilidade no professor, torna-se quase inevitável não estabelecer relações com o vivido, que, quase sempre, não são problematizadas dentro da escola, quiçá no espaço acadêmico, nas secretarias de educação, ministérios entre outros sujeitos e espaços que concebem o ensino ou sem preparo ou de forma descontextualizada dos reais problemas e possibilidades de solução. Por isso, reforçamos a importância das narrativas autobiográficas, tão mobilizadas no campo da educação por formadores em formação.

Por outro lado, se nos reconhecemos como sujeitos incompletos e que, portanto, precisamos de outros para se compor, abraçamos a responsabilidade que nos cabe para então fortalecer e fazer as desconstruções necessárias que primeiro nos afetam, e depois disparam a vontade de mobilizar os pares. Sem divisões, sem procurar culpados, sem ter lados opostos; mas professores, junto com supervisores, diretores, secretários de educa-

ção, na escola e com ela tomando para si o dever de se moldar para atender aos interesses que alcancem a aprendizagem dos alunos.

A educação e o ensino passam por processos desafiadores desde a sua gênese. Contudo, agora, nestes anos pandêmicos de 2020/2021, em que muitas crianças, jovens e adultos não conseguiram acompanhar as aulas remotas aqui no município de Mossoró/RN, por inúmeras razões, a dificuldade mais relatada por algumas famílias que foram acompanhadas¹¹ ainda consistiu no analfabetismo, que se tornou uma barreira para que mães auxiliassem o filho (a) dentro de casa de maneira mais ativa.

O que o sistema de ensino faz diante dessas circunstâncias? Quais políticas públicas são constituídas para enfrentar tais contextos? O que a escola faz? Como o professor vivencia e enfrenta essas realidades? As possibilidades de resposta, claro, seriam plurais e impossíveis de se abarcar em um único texto ou abordagem de pesquisa, mas perseguiremos algumas compreensões possíveis de serem elaboradas a partir de experiências particu-

11 O trecho faz referência aos alunos e familiares que foram acompanhados pela professora Mirlândia em seu exercício profissional com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública do município de Mossoró/RN.

lares de uma professora, a primeira autora desse texto, que pode nos oferecer subsídios para alguma compreensão dessas realidades, posto que cada sujeito “[...] é por sua vez uma síntese complexa de elementos **sociais**” (FERRAROTTI, 2014, p. 56, grifo do autor).

Os processos pedagógicos que serão relatados compõem o que defendemos enquanto formação, processo formativo, que não é linear, visto que se concebe por meio de atravessamentos de várias ordens, lugares, pensamentos, abordagens. Como afirma Camargo¹²:

Portanto, a formação não é algo que simplesmente desliza rumo a um fim pré-determinado, de modo macio, gostoso, não é assim! Nem com base em uma abordagem tradicional, nem construtivista, nem interacionista, ou coisa assim. O que delas capturamos, resvalam em modos de fazer inusitados, por vezes, até mais potentes (TIZZO, 2019, p. 101-102).

12 Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo atualmente é professora adjunta na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, junto ao Departamento de Educação, onde trabalha como professora na área de Didática. É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Instituto de Biociências - Rio Claro, colaboradora da tese de Tizzo (2019), sobre mobilização de narrativas.

Assim como a professora, defendemos uma formação que, por ser dinâmica, pode até ganhar potência. No campo do ensino, os atravessamentos que os professores vivem lhes causam, por vezes, frustração e desânimo, justamente porque a formação não se dá de maneira calma, quieta; mas quando ocorre o contrário: em meio às turbulências, desencontros, desafios, que provocam inquietação, e novos sentidos, os atravessamentos servem de combustíveis e podem alimentar o desejo de mudança e, logo, sensibilização, mobilização, ação.

EXPERIÊNCIA NO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE EMERGÊNCIAS E REINVENÇÕES

No ano de 2020, na condição de professora, me senti completamente abandonada pelo sistema educativo do qual sou parte, e penso que outros educadores municipais comungam da mesma sensação. Não tive, durante o desenvolvimento do ensino remoto, orientações concretas e suporte sobre como trabalhar, por quanto tempo, como atingir as crianças que não estavam acompanhando as propostas de ensino nesse formato.

Compreendo que a pandemia pegou toda a sociedade de surpresa, e ninguém estava preparado para gerir tão rapidamente formas de pensar o

ensino remoto, notadamente com criança, quando o desafio é ainda mais perceptível. Não imaginava que esse contexto duraria o ano todo, quiçá que ainda estaria nesse processo no ano de 2021, então foram poucas portarias regulamentando o nosso trabalho, porém, houve muito desencontro de informações sobre o que fazer e muita preocupação por parte da secretaria de educação em querer “provas” sobre o cumprimento carga horária.

Enquanto isso, o professor se colocou como proativo durante todo o tempo e deu início à tentativa de um processo de ensino, com as ferramentas que possuía e que eram mais acessíveis aos seus alunos para manter alguma comunicação. O aparelho celular, através do aplicativo de WhatsApp, foi o mais utilizado. Os desafios mais uma vez foram imensuráveis, pois os alunos também se encontravam perdidos, ansiosos, sedentos pelas aulas e utilizavam os momentos de interação para compartilhar suas angústias, medos, esperanças, sentimentos etc. Nessa dinâmica, o tempo diário do que era combinado para o momento do ensino, por vezes, foi ultrapassado.

Eram muitas as demandas, diversas novidades para digerir num curto espaço de tempo. A era da comunicação e da informação tratada acima nunca se fez tão evidente. Vivemos uma avalanche de cursos, palestras e *lives* para participar quase que

diariamente, como se a gestão municipal tivesse o objetivo de, a todo o custo, ocupar o tempo (cronológico) desse professor, e como se o docente em questão já não tivesse ultrapassado esse tempo no contraturno, diante dos longos atendimentos. Vale destacar que o desconforto não se deu pelas inúmeras oportunidades de formação continuada, de aprendizagem, mas pelos excessos, que pareciam não considerar o contexto pandêmico, que exigiu um isolamento social, uma mudança total nos hábitos e rotinas profissionais e pessoais.

Os pais também perceberam o impacto dessa mudança cotidiana, pois tiveram que participar da vida escolar de seus filhos de forma rápida e intensa. Muitos relataram que estavam tendo dificuldades em compreender os conteúdos, porque já haviam deixado de estudar há décadas, mas que estavam assistindo as aulas e aprendendo junto; se tornaram também meus alunos, embora a minha comunicação se voltasse diretamente e metodologicamente para a criança, de modo a não levar para os responsáveis uma tarefa que não era deles. Outros, com poucos recursos financeiros, tiveram que comprar aparelhos (celular, tablet) para tentar fazer com que o filho acompanhasse as aulas. Tivemos também as famílias e crianças que ofereceram resistência e não participaram de nenhuma ação proposta, ou seja, não tiveram du-

rante todo o ano letivo nenhuma interação com os componentes curriculares, colegas e professora.

Em muitos casos, as próprias mães faziam uso do momento destinado ao ensino para solicitar ajuda em questões que fugiam ao contexto pedagógico, fazer cobrança por cestas básicas¹³, relatar situações de violência doméstica, dificuldades decorrentes da perda do emprego, infecção de parentes pelo COVID-19 etc. Percebam que, mais uma vez, o papel do professor foi fundamental, pois ele quem estava lidando diretamente com as crianças e famílias, recebendo todos os impactos, críticas, descontentamento com a gestão municipal e demais sofrimentos ocasionados pela pandemia e pela falta de organização na implementação deste ensino.

Mesmo diante de um cenário desanimador e cheio de desafios, cabe destacar o processo de superação e reinvenção por parte dos discentes, que conseguiram permanecer ativos¹⁴, participan-

13 Foram distribuídos apenas 4 pequenos kits de alimentação para as famílias que tinham seus filhos matriculados na rede municipal, durante os 9 meses de pandemia, considerando o início no mês de março até o mês de dezembro de 2020.

14 Refiro-me aos estudantes que conseguiram acompanhar de forma contínua as interações diárias propostas, pois, como já mencionei, houve resistência por parte de alguns familiares e algumas crianças que, por inúmeras razões, não estudaram ao longo do ano letivo de 2020.

tes do ensino remoto, fizeram suas atividades no caderno, na cartolina, com materiais reutilizáveis; abraçaram e sugeriram maneiras de melhorar as nossas ações; elaboraram cartazes, gravaram vídeos, áudios com contação de histórias, se mostraram solidários ajudando os parceiros que sentiam dificuldades com a própria tecnologia (o aplicativo) entre outras ações.

No que cabe aos professores, também houve a necessidade de reinvenção e tivemos, em muitos casos, a superação de muitos obstáculos, pois foi necessário pensar numa forma diferente de trabalhar os conteúdos, ganhamos intimidade com a tecnologia, conhecemos novas ferramentas que possibilitaram alcançar os objetivos traçados; aprendemos com os sucessos e com os erros, ampliamos a comunicação diária com as famílias, conhecendo-as de forma íntima e mais do que nunca refletimos e agimos. Os professores foram “capazes de se adaptar à realidade por vontade e convicção próprias, quando e nas circunstâncias que assim o entenderam, mas sem se deixarem manipular e fazendo ouvir a sua voz crítica sempre que necessário” (ALARCÃO, 2011, p. 24).

Sobre se “reinventar”, termo bastante utilizado neste período pandêmico (acrescento que muitas autoridades governamentais fizeram mau uso do termo), sua utilização se deu em

meio a emergência, turbulência e, portanto, não foi gentilmente assimilada, não se desenvolveu num plano calmo e perfeito. No dicionário Aurélio, a palavra discutida ganha o seguinte significado: “Tornar a inventar, recriar uma solução para um problema antigo, mas que exige uma nova abordagem; reelaborar [...]”. Percebam que se fala em outra forma de fazer, considerando um problema antigo, algo que compõe uma cultura e que necessita de mudança. Trazendo essa ideia para o ensino remoto, de fato, não só a escola e o professor, mas instituições e profissionais do mundo inteiro tiveram que, rapidamente, criar possibilidades para trabalhar, estudar e até mesmo sobreviver. Todavia, quando disse que foi realizado mau uso desse termo é porque no ensino, de modo particular, não foram dadas as condições necessárias para a reinvenção, suporte para que o docente realizasse o ensino remoto¹⁵. Por isso, é preciso ter cuidado e mais uma vez pensar e refletir para não cair na armadilha de abraçar um projeto de caridade disfarçado de projeto de educação; para não assumir o papel de herói, quando somos “apenas” professores. Não precisamos de heroísmo em nossa condu-

15 Mais uma vez, narro essa percepção a partir de um contexto municipal, das escolas públicas de Mossoró/RN

ta, mas condições dignas e direitos trabalhistas respeitados para que possamos cumprir nossas responsabilidades como profissionais.

O “reinventar” na narrativa das autarquias em educação no contexto municipal era, por vezes, entregar toda a responsabilidade para que o professor planejasse, organizasse, executasse, avaliasse, calculasse, se desgastasse, ouvisse e sentisse, sozinho, sem norte, sem instrumento, sem amparo. Tivemos também as consequências financeiras em termos do aumento na conta de energia, tempo excessivo fazendo uso do computador, gastos com manutenção deste, compra de aparelho celular extra para atender as crianças e pais, de cartão de memória, porque, de uma hora para outra, nossos objetos particulares passaram a servir aos interesses profissionais e da escola pública. Tivemos uma enxurrada de atividades e vídeos na memória do celular, o que impossibilitava o uso dele para as necessidades particulares, além de inúmeras outras implicações.

Em suma, tendo relatado apenas uma pequena parcela dos ocorridos nesse contexto, assumi uma postura de indignação e insubordinação, para que a sociedade se esforce a entender como se trata a educação neste país. Diante do exposto, na condição de uma “simples profes-

sora” da rede básica, me encorajo e desalojo ao denunciar e trazer simultaneamente como forma de reflexão, alento, quem sabe até esperança, o que verdadeiramente entendo sobre a necessidade de se **reinventar** na educação, no ensino, na vida, através do poema de uma grande poetisa brasileira, Cecília Meireles¹⁶.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.
Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.
Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só — na treva,
fico: recebida e dada.
Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

16 Poema “A vida só é possível Reinventada”, de 1942, disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/5291/reinvencao>

Trouxemos resumidamente uma situação pontual, que provavelmente atingiu estudantes e profissionais do Brasil inteiro, mas que foi vivida de maneira singular no Rio Grande do Norte, no município de Mossoró e, por sua vez, por cada instituição educativa, para pensar o papel da escola, do ensino, do professor na atualidade e, de forma conjunta, no contexto pandêmico, mas sobretudo fora dele, porque a escola e o professor provavelmente caminharam mostrando o que carregam enquanto princípio.

Ainda iremos amargar as consequências do modo como o ensino foi realizado neste período pandêmico. Teremos que trabalhar de maneira mais intensa e articulada para tentar equilibrar o cenário de desigualdade no acesso à educação do nosso país, que aumentou, tendo em vista inclusive a falta de um plano municipal de retomada presencial, em particular com os alunos que não tiveram condições de acompanhar; teremos que desenvolver parcerias e trabalhar em união (universidades – escolas públicas) para que, juntos, possamos encontrar caminhos que amenizem tantos danos.

O que essa narrativa revela? Em que essa narrativa pode nos ajudar enquanto professores, enquanto sociedade civil? Mesmo entendendo que não somos os únicos que podemos restaurar

uma escola, ou projeto de educação que se encontra enfermo, temos que enxergar a nossa capacidade de pensamento e reflexão como importantes características que impulsionam ações e desenvolvam a nossa profissionalidade. Pensamos em concordância com Alarcão, quando alerta que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada, de modo a criar reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem também ela, de ser reflexiva (2011, p.47).

Ousamos, ao menos, resvalar caminhos de respostas sobre tais indagações tomando como base os estudos da autora acima. O desenvolvimento da profissionalidade docente se dá em interação, nas relações que se põe a estabelecer com as pessoas que circulam em seu meio de trabalho, considerando, inclusive, as relações de poder, hierarquias entre supervisão, direção e secretaria de educação. Isso posto, o professor não age sozinho, pois antes considera o que e como pensam seus pares, colegas e alunos, optando

sempre pelo melhor para a escola, ou seja, para o projeto que a norteia.

A escola, em pequena escala – mas também os sistemas de ensino, em larga escala –, tem uma missão: precisa olhar para as suas particularidades, o seu contexto, a sua realidade, o perfil do corpo docente, dos alunos, da comunidade, suas potencialidades, fragilidades, seu projeto individual, o que tem enquanto alvo; logo, precisa criar estratégias de operacionalização, sem perder de vista o principal componente que é a capacidade de reflexão em si e entre os membros que a compõem. Ora, uma instituição educativa que fomenta a reflexividade não se coloca apenas como mera executora do que outras autoridades lhes impõem, mas digere as informações, orientações e toma o seu próprio posicionamento, sendo essa postura, em nossa ótica, uma forma prática do fomento à reflexividade. Não se trata de caminhar na contramão das orientações recebidas, mas de ter a capacidade de agir refletindo e se apropriar do que merece ser considerado.

POR OUTROS CAMINHOS E CAMINHADAS...

Aspiramos ver mudanças efetivas, apesar de compreender que, no campo educacional, temos um tempo cronológico para obter transfor-

mações (CRUZ, 2008), além da condição de passar pelo crivo de interesses políticos, de receber a voz dos anônimos, que tanto se reinventam diariamente em seu ofício na tentativa de alimentar os sonhos das crianças, jovens e adultos, de todos os sujeitos históricos, que lutam administrando, selecionando, direcionando, construindo conhecimento; todos que estão em atuação hoje no chão da escola básica.

Com este capítulo, buscamos propor um debate sobre o ensino na escola pública, tomando os signos de reinvenção e emergência como basilares das vivências e discursos no e sobre esse espaço de atuação, baseados em experiências produzidas em contextos diversos, notadamente no contexto pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 e 2021.

É importante destacar que não tivemos, aqui, o propósito de promover um discurso exaustivo além do que já existe em termos de literatura sobre esse assunto. Em vez disso, pretendeu-se dialogar com alguns dos principais autores da área, tentando compreender, e quiçá alertar, sobre os desconfortos que ainda predominam na sala de aula, pela percepção reducionista que coloca o professor da rede básica de ensino como executor de saberes que foram produzidos na academia, “reinventando-se”. Com isso, apontamos as

ausências de políticas e ações públicas que possam, efetivamente, balizar as ações docentes, dando condições de trabalho para o desenvolvimento de um ensino digno e de qualidade, notadamente em contexto de emergência.

Levando-se em consideração os argumentos apresentados, pressupomos que as compreensões elaboradas a respeito do reinventar-se na escola trouxeram a importância da indissociabilidade do que aprendemos no caminho, do contexto histórico pelo qual percorremos sobre formação, ensino, aprendizagem e dos objetivos que vão sendo desenhados a cada emergência que vai surgindo, descobertas e desafios, sabendo que olhar para si não é um exercício fácil de fazer. Além disso, é preciso compreender os limites, as marcas, as forças dos conceitos instituídos pela sociedade e que vão nos moldando para servir a determinados interesses ou para romper, e quem sabe adentrar e lutar contra certas idealizações, como uma prática formativa de resistência.

Por fim, a ideia foi trazer autores e experiências que nos permitissem enxergar a formação dentro de sua complexidade para defender um ensino de qualidade na escola pública. Quando o professor percebe a importância do seu papel, na parte que lhe cabe, pode buscar constantemente valorizar e ampliar a construção dos

seus saberes. Tal postura lhe confere reflexividade dentro do ambiente escolar, um dos espaços de sua formação. Todavia, não podemos perder de vista a atenção de que essa instituição carece, bem como a fragilidade nas políticas públicas que impulsionem efetivas melhorias. Assim, outras características como compreensão, afetividade e insubordinação poderão compor os elementos para a educação que almejamos, sem esquecer que somos apenas parte de um todo e que a escola, mesmo em meios às fragilidades problematizadas, continua sendo fonte para os que conseguem dela beber e se nutrir para regar um caminho cheio de sementes que precisam do nosso cuidado para florescer.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, G. B. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076308.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**. v 12, p. 219-233, 2007. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430>. Acesso em 3 nov.2020.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. 2. Ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014. (p. 31-57)

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Subjetividade e história. *In*: **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4ª ed. Petropolis RJ: Vozes, 1996. P. 25-126.

MEIRELES, C. Poesia brasileira. **Reinvenção**. 1942. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/5291/>

reinvencao. Acesso em: 11 dez. 2020.

MORAIS, M. B.; BARALDI, I. M. Formação de professores de matemática: um estudo historiográfico sobre a região de Mossoró/RN. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, 2019, p. 208-227.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

SCOZ, B. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 126-134, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a04.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SILVA, V. A. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação**. Salvador, 2007. 121p. (dissertação em filosofia). Universidade Federal da Bahia, 2007.

TIZZO, V. S. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** - Rio Claro, 2019, 488 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.

CAPÍTULO VII



LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCISCO WELLINGTON DOS SANTOS SALDANHA

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

INTRODUÇÃO

Este capítulo é o resultado das leituras e reflexões teóricas que permearam a disciplina de “Ensino de Linguagens na Escola”, ministrada no período de 2020.2, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O texto tem por objetivo identificar as colaborações da Linguística Textual para o ensino da língua portuguesa em consonância às habilidades e competências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC de 2017 é um documento que tem por objetivo regulamentar conteúdos e diretrizes desenvolvidas em sala de aula em cada uma das etapas do ensino e, assim, atualizar as concepções de linguagem iniciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. Para essa compreensão é de suma importância observar o conteúdo da BNCC, a fim de perceber quais práticas e concepções ela aponta para aspectos do ensino e as práticas de uso da linguagem. Portanto, temos como objetivo específico ressaltar a visão sobre língua, texto e gênero contidas no documento de 2017.

O texto se justifica com intuito de ampliar as perspectivas de análise da BNCC, por considerar seu caráter norteador para o ensino da língua materna, mas também promover reflexões pertinentes sobre as contribuições da Linguística, em especial a Linguística textual, observando as habilidades envolvidas na leitura, na escrita e nos novos gêneros multissemióticos e digitais que atravessam tanto práticas quanto concepções da linguagem. Contudo, é relevante enfatizar que os fenômenos textuais são objetos de estudo de ramificações Linguísticas como a Análise do Discurso, Semântica Enunciativa e Sociolinguística, além de dialogar com outras ciências Humanas como a Psicologia, cognitiva, Linguística Cognitiva e a Neu-

ropsicologia, para citar algumas.

O capítulo está organizado do seguinte modo: em um primeiro momento, iremos expor um breve panorama da linguística textual no Brasil, desde seus primórdios até a atualidade, partindo de conceitos basilares de seu escopo teórico sobre a língua, o texto e o gênero; seguido pela metodologia adotada na pesquisa; em um segundo momento, teremos a descrição e análise de pontos da BNCC confluentes a Linguística Textual e suas possíveis contribuições ao documento norteador de 2017, finalizando o texto com sua devida conclusão e referências.

PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Os estudos iniciais da LT se deram no continente europeu. Em especial, os teóricos alemães, holandeses e Ingleses são seus precursores epistemológicos, dentre os quais podemos citar: H. Weinrich, R. de Beaugrande, W. Dressler entre outros. Podemos considerar, entre seus princípios basilares, “o texto como uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (MARCUSCHI, 2019, p.16).

No Brasil, os estudos voltados à Linguística Textual tiveram seu início na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pesquisas

voltadas à pragmática e à semântica, em especial argumentativa. Contudo, somente na década de 1980 esses estudos tiveram maior visibilidade em eventos e publicações destinadas às discussões sobre linguagem. Nessa construção teórica, devemos citar duas obras preponderantes para o que poderia se considerar uma Linguística Textual brasileira: “Linguística Textual: o que é e como se faz” de Marcuschi (1983) e “Linguística Textual: introdução”, de Fávero e Koch (2000), que são consideradas marcos temporais por seu ineditismo teórico no Brasil, como também pelas contribuições que ainda ressoam relevantes para os pesquisadores atuais na área da LT.

Os estudos empreendidos por Ingedore Koch (2012), Luiz Antônio Marcuschi (1983), Irandé Antunes (2004, 2014), Mônica Magalhães Cavalcante (2011) entre outros são uma linha contínua e relevante de pesquisas sobre tempos verbais, textualidade, intencionalidade, intertextualidade, coerência e coesão, aos quais são acrescidos os estudos empreendidos por Van Dijk (2008) na área do discurso, cognição e interação relacionado a conceitos de microestrutura e macroestrutura textual. Pode-se citar as trajetórias das perspectivas conceituais que a linguística textual adotou, em um primeiro momento, com análise interfrástica e a construção de gramáticas

que se pretendiam abarcar a estrutura do texto seguido pela denominada virada pragmática, que culminou aos estudos do texto uma perspectiva sociocognitivo-interacionista a qual ressaltava o lugar de interação entre os atores e as construções sociais. Diante dessa linha evolutiva, Mônica Cavalcante define o qual seria o cerne atual da linguística textual.

As ferramentas digitais possibilitam, cada vez mais, compósitos inusitados de gêneros. E este é o foco mais atual da Linguística Textual no Brasil, a caracterização dos textos, de diversos conjuntos de gêneros, que coabitam nas interações em ambientes digitais (CAVALCANTE, 2011, p.08).

Portanto, o texto é o lócus de interação onde produtor, texto e leitor são as peças fundamentais no uso da linguagem e essa competência deve considerar, no século XXI, as tecnologias digitais de maneira significativa nas práticas sociais, sendo assim mencionados pela BNCC. Ainda segundo a Linguística Textual desenvolvida por esses teóricos no Brasil, a linguagem é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que se realiza nos elementos verbais e não verbais a partir da interação entre os sujeitos no uso da língua, do texto e do gênero.

A LÍNGUA, O TEXTO E O GÊNERO

A partir de concepções defendidas pela Linguística textual, iremos apresentar o que se entende por língua, texto e gênero. Essas definições são basilares quanto ao objetivo geral desse texto, que é analisar as possíveis contribuições da LT à Base Comum Curricular Nacional. A Língua deve ser encarada sob um viés sociointeracionista por ser flexível, dinâmica e criativa, portanto, a LT rompe com percepções superadas e concebe a língua sob uma perspectiva histórica, cognitiva e discursiva, afirmação corroborada por Irandé Antunes:

Toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada. Dependente de todo o traçado que fez a história passada de um povo, ao mesmo tempo sinalizante dos rumos que acontecem no presente ou que podem acontecer no futuro, como se fosse uma linha sem rupturas (ANTUNES, 2014, p.24).

Logo, a língua é mais que um conjunto de normas e léxicos. Complementa-se a isso a interação e situações de uso, portanto a língua é um sistema de práticas socioculturais e de convenções de uso. Entende-se que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato histórico”

(MARCUSCHI, 2019, p.72). Portanto, partindo dessa premissa, podemos compreender que o texto significa uma reconstrução da própria realidade em seu contexto comunicativo, social, histórico e cultural na construção do sentido no texto. Mônica Cavalcante (2011) amplia o conceito a partir da interatividade textual:

O texto, então é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos (Cavalcante, 2011, p.19).

Destarte, deve-se acrescentar que o texto não é uma simples sequência de palavras e frases escritas ou faladas, ou seja, o texto é constituído por um sistema de elementos linguísticos que abarcam enunciados e palavras em conjunto a imagens, sons e gestos, construindo assim a co-produção textual em um processo de interação.

O gênero textual funciona como uma ponte para a materialização do discurso e do próprio texto, pois são eles os modelos linguísticos consolidados para a interação sociais. Os gêneros são imprescindíveis para o contexto sociocomunicativo reforçado por seu caráter coletivo, sendo assim, um elemento relativamente estável ancorado na cons-

trução e reconstrução entre locutores e interlocutores. Ainda sobre o gênero, é importante salientar seu caráter mutável: “os gêneros não são construídos sociais estanques, engessados, produtos acabados, na verdade, eles são plásticos e, devido a sua maleabilidade, podem surgir, sofrer transmutações ou até mesmo desaparecer” (BAKHTIN, 2016, p.62).

A partir desses pressupostos bakhtinianos, os gêneros podem ter sua estrutura modificada pelas mudanças da sociedade, assim considerando as novas formas de interação promovidas pelas TICs. Nos PCNs de 1998, ressaltava-se “a importância dos alunos serem capazes de reconhecer e compreender a função social de um gênero”. Entre os gêneros indicados nesse documento de 1998, estavam o cordel, conto, tira, debate, poema entre outros (BRASIL, 1998. p. 53). Esses gêneros permanecem nas práticas de ensino da língua materna por sua relevância comunicativa, social e de uso, contudo é na BNCC que podemos observar a inclusão de textos exclusivos do meio digital como “Blogs, Fanfic, Meme, Gif” (BRASIL, 2017, p.73). Nota-se que a BNCC, além de referendar gêneros que estão inseridos nos PCNs, também se atualiza ao contemplar outras formas de textualização nos novos lugares da leitura, da escrita e das interações em uma sociedade imersa no ambiente digital da web.

METODOLOGIA

A BNCC é nossa fonte de pesquisa nesse estudo por suas diretrizes para a elaboração dos currículos da Educação Básica de Municípios e Estados. Portanto, a análise desse documento se dará sobre suas concepções de ensino nas formas de textualização e as contribuições da LT. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por entender que este procedimento apresenta características explicativas, de forma que entendemos essa abordagem a partir de Paiva (2019):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (PAIVA, 2019, p.13).

A abordagem qualitativa compreende a relação global e local do fenômeno pesquisado, considerando a importância do contexto e do objeto pesquisado. Também optamos pela pesquisa documental e bibliográfica como a mais adequada à análise, contextualização e interpretação tanto da BNCC quanto da LT. Para uma análise mais depurada, selecionamos alguns fragmentos da BNCC nos quais é possível observar con-

cepções de texto e língua preconizadas pelo documento de 2017, considerando a relevância de práticas contextualizadas na contemporaneidade das relações textuais.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À BNCC

A BNCC é um documento que prima por uma formação integral, possibilitando a autonomia e o senso crítico dos alunos, pois assim poderão construir uma sociedade justa e com equidade. Uma “base comum” já era um documento previsto na LDBEN de 1996, onde se lê “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base comum” (BRASIL, 1996, Art. 26). A BNCC evidencia a discursividade no uso social da língua, pois concebe que a construção e reconstrução interativa são condições de recepção e produção do texto nas variadas esferas sociais e eventos linguísticos.

A LT tem sua influência teórica percebida na construção dos PCNs e na BNCC, ao manifestar que o ensino de língua materna deve estar sempre a serviço da leitura e da produção textual nas condições reais de produção e recepção. Nesse sentido, a BNCC está dividida em eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguísti-

ca/Semiótica e em campos de atuação Jornalístico/Midiático, Artístico-Literário, Vida Pública e Práticas de Estudo e Pesquisa. Tantos os eixos quanto os campos de atuação estão a serviço da contextualização do uso da linguagem nas diversas práticas discursivas. Portanto, é no texto que as relações de comunicação, discurso e linguagem se constroem em situações comunicativas. Essa unidade comunicativa é assim vista pela BNCC:

As perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.67)

Na BNCC, também é possível perceber que os textos se organizam a partir de estruturas composicionais, com conteúdo temático e marcas enunciativas que revelam o estilo do gênero, demonstrando a relevância do pensamento bakhtiniano sobre o uso da língua e relevando, no documento norteador, as seguintes competências:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas

do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2017, p.72).

A BNCC indica o uso das relações intertextuais, em especial no eixo de produção de texto, recomendando que os sujeitos estabeleçam relações intertextuais para “explicar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações” (BRASIL, 2017, p.77). O trabalho com o intertexto é defendido pela LT nos critérios de textualidade proposto inicialmente por Beaugrande e Dressler (1981), ao reconhecerem e reforçarem as outras vozes (interdiscursividade) presentes na produção do texto para auxiliar na sustentação das posições defendidas. Também pode-se perceber na BNCC a retomada de estudos de Koch (1989, 2000), ao considerar a construção de sentido, dentro do texto, a partir dos elementos coesivos, especificamente a coesão textual, estabelecendo uma textualidade como se observa no registro “estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os

elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática” (BRASIL, 2017, p.13).

Portanto, a partir das análises, conclui-se que a Base Nacional Comum Curricular não trata isoladamente competências e habilidades. O Documento aponta a possibilidade de integrar os eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica aos campos de atuação jornalístico midiático, campo artístico literário, campo de atuação na vida pública e o campo das práticas de estudo e pesquisa. Essa integração se fundamenta nos estudos e contribuições da Linguística, notoriamente da LT, para práticas autênticas e produtivas para o ensino da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste texto, podemos concluir que o ensino de Língua Portuguesa pautado na LT foi iniciado nos PCNs de 1998 e, com a BNCC (2017), suas contribuições foram ampliadas em vários aspectos do ensino de língua materna. Para além disso, ao analisar as concepções de língua, texto e gênero, observa-se uma influência teórica do texto ao considerar o caráter dinâmico da linguagem sob o contexto de uso e a perspectiva textual.

Percebe-se que o objetivo primordial da

BNCC é unificar o ensino da Educação Básica no Brasil, sem perder de vista as especificidades e contextos de cada região do país. Por isso, em sua tessitura construtiva, percebe-se uma preocupação com o caráter dinâmico das práticas de linguagem com as novíssimas demandas sociais de uso de textos numa perspectiva multissemiótica, tendo como suporte os ambientes virtuais.

Portanto, por temas relevantes (textualidade, reconstrução, progressão temática, elementos coesivos e de coerência, intertextualidade entre outros) iniciados no Brasil por Koch (2012) e Marcuschi (2019) e aprimorados e contextualizados por Cavalcante (2012) e Antunes (2014), conclui-se que a BNCC é constituída teoricamente por diversas áreas da linguística. Contudo, observa-se um destaque epistemológico, substancial e qualitativo da Linguística Textual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada**. 1º Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**. 1º Ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1º Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os Sentidos do Texto**. 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. M. Estudos da Linguística Textual: Homenagem a Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi – Uma Entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. Entrevista concedida a Jefferson Gomes Fernandes. SEDA, **Seropédica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 4 – 11, jan, 2021.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual Introdução**. 10º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual: o que é e como se faz?** 3º Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1º Ed. São Paulo: Parábola, 2019.



CAPÍTULO VIII

IS ENGLISH REMOTE TEACHING POSSIBLE IN POTIGUAR PUBLIC SCHOOLS?

JOÃO WALISON DE OLIVEIRA COSTA

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

INTRODUCTION

With the social distancing, public schools adopted remote teaching as a possibility to reduce the social crisis caused by Coronavirus pandemic (COVID-19). Consequently, the academic community started to produce reflections about the relationships between this socio-historical context and public schools, highlighting consequences for such a change (BASTOS; LIMA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; ALVES; SILVA; BESSA, 2021; among others).

In the beginning of the 2020 school year, the state of Rio Grande do Norte (RN), implemented normative decrees to confront the Coronavirus. The decree nº 29.541 approved the suspension of face-to-face classes at public schools (Rio Grande

do Norte, 2020). With the decree sanctioned, the Department of State for Culture, Sports and Leisure of Rio Grande do Norte (SEEC-RN), in the legal attributions of Portaria-SEI nº 184, induced public schools to adopt the remote teaching, making teachers and students reflect about the challenges they would face and the strategies they would need to develop in this social-historical context. Thereby, teachers needed to adapt their teaching practices to use Information and Communication Technologies (ICT) for remote teaching.

Considering this context, we asked ourselves: is English remote teaching possible in potiguar public schools? To reflect about this question, the Graduate Program in Teaching (POSENSINO), an association between the State University of Rio Grande do Norte (UERN), the Federal Rural University of the Semi-Arid (UFERSA) and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), coordinated a live presentation about remote teaching between researchers from POSENSINO and English teachers from potiguar public school on June 25, 2020. The purpose of the live was to talk to English teachers and expose the challenges they were facing as well as the strategies they were developing to adapt. The live was broadcasted and is available as open access on the Youtube channel of the se-

cond author of this chapter (Lima, 2020). Based on this experience, this chapter aims to discuss the possibilities of remote English teaching in potiguar public schools.

This chapter is organized into 5 sections. Besides the introduction, in the next section, we discuss some ICT (Information and Communication Technology) uses for language teaching. Then, we present our methodological procedures to discuss data. In data discussion, we interrelate official prescribed regulations, the social reality of each school and the use of ICT in remote teaching. Finally, we finish our chapter by presenting possibilities of continuity of reflection and investigation about English remote teaching in the context of potiguar public schools.

ICT USES IN ENGLISH TEACHING

To explore possibilities ICT uses in English teaching, we discuss two research perspectives: the first perspective presents general mappings; while the second perspective presents specific experiences in social contexts close to our social reality in Mossoró, Rio Grande do Norte. Considering the first perspective, Menezes (2019) and Aragão (2020) present general data and some specific discussion from the academic communi-

ty about ICT uses in language/English teaching. Considering the second perspective, Mendes and Lima (2020) and Dantas and Lima (2020) present professional experiences of English teachers using ICT in the context of public schools located in the interior of the state of Ceará/CE and Rio Grande do Norte/RN, respectively.

Menezes (2019) presents a study about the history of computer-mediated language learning in Brazil, discussing what she decided to divide into past, present and future in relation to the uses of technologies. Regarding the past, the author describes the history of the internet appearance and the popularization of mainframes, which consisted of extra-large personal computers with an inaccessible price to most of Brazilian population. Regarding the present, Menezes (2019) reflects about the integration of ICT in our country, specifically, in the school context, involving educational practices and new literacies. In addition, the author quotes a list with some pedagogical possibilities already seen in the context of language teaching with ICT in our days. Regarding the future, the author predicts some uses of technologies that will be in evidence soon. In her predictions, the author quotes a sequence of technologies that may help the English teacher in the near future. From the displayed list, we highlight

some ICT uses that can already be seen in our personal daily routine as teachers, i.e, Whatsapp for academic and educational interactions, Google Docs for collaborative writing, Google Drive for sharing material, Youtube for the publication of classes and activities developed by students and social networks for pedagogical activities. Menezes (2019, p. 7) emphasizes that “who does not use any of the possibilities above, probably, will do in the near future”.

Aragão (2020) selects academic studies to present a mapping of research published in the Northeast of Brazil in order to highlight the relationship between ICT uses and English teaching. The author highlights the presence of studies that discuss public policies for technologies, multimodal text production, as well as the challenges faced by English teachers in the use of technologies. Aragão’s mapping (2020) reveals several ICT uses in English teaching: the use of Fan Pages created on Facebook; the use of Google Docs for collaborative writing; the use of Whatsapp for sharing audio, videos and images; among others. For the author, “[...] we identified study groups in the Northeast that have expanded research about the topic of multimodal textual production in digital environments” (ARAGÃO, 2020, p. 131). This way, we notice that ICT use in English teaching allows

possibilities to learn practices that consider verbal and visual elements, which can be articulated with pedagogical strategies that increase the construction of knowledge. Based on Menezes (2019) and Aragão (2020), we understand that there are several possible interrelations between ICT uses and language teaching both in pedagogical practice and in research activity.

Concerning specific experiences, Mendes and Lima (2020) report the effects of an English teaching proposal based on the Pedagogy of Multiliteracies that was carried out in a public school in the countryside of the state of Ceará/CE. The authors used Whatsapp for teacher-students interaction and developed four English activities to approach the topic about fake news, using materials that circulate in digital environments such as cartoon, explanatory videos, memes and blog posts. Then, the proposal was evaluated by the students, who answered a questionnaire about this experience. In this case, 10 secondary education school students participated in the experience and it was possible to recognize a positive acceptance of the students in relation to the development of the remote English activities.

Mendes and Lima (2020) discuss the results of the study based on sources consulted by the students, interactions, technology assessment,

English learning and suggestions for other materials. According to the authors, students were responsible to evaluate and grade the experience (0 to 10) as well as to justify their evaluation. Thus, it was concluded that “only one of the students answered negatively, emphasizing that technology contributed little to the resolution of activities” (MENDES; LIMA, 2020, p. 83)¹⁷. In other words, students positively evaluated the experience that allowed them to expand their uses of ICT in English teaching.

Dantas and Lima (2020) present an English teaching experience in a public school focused on online collaborative writing (OCW) on Google Docs. The study is the result of research done in the Technical Integrated Secondary Education of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), Apodi *campus*, and presents reflections about English teaching related to the use of digital technologies. In addition, the authors discuss the teaching of writing in the English language. Consequently, the research provides data about the practice of English remote teaching, even before remote teaching became the necessary option for public schools, once the activities were

17 Original: “Apenas um dos alunos respondeu de forma negativa, destacando que a tecnologia contribuiu pouco para a resolução das atividades”.

accomplished synchronously and asynchronously. According to Dantas and Lima (2020), when students developed OCW in Google Docs, it was possible to promote collaboration, negotiation and English language learning. The experience allowed students to interact in groups remotely, in which they could discuss social problems, specifically about the oil spill that harmed the northeast Brazilian sea coast in 2019.

By bringing these studies and experience reports to be discussed, we emphasize some perspectives that dialogue with our immediate social reality as English teachers as well as possibilities to analyze and decide whether these possibilities could work in our English classes in pandemic times that require the necessary use of ICT. Comparing these studies to our experiences, we can affirm that some ICT uses have been part of our English remote teaching, mainly, Whatsapp and Google Docs, as well as Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, among other technologies that provide the support for remote teaching. Apart from our own experiences, we claim that teachers and students have to find the best way to adapt to remote teaching considering their school social reality, when adaptation is possible in face of specific needs and real possibilities. We also believe that English teach-

ers can learn from each other by sharing their experiences, the difficulties they face and some other successful practices, which led us to invite other English teachers to this discussion as it is explained in the next section.

METHODOLOGICAL PROCEDURES

Based on Rohling (2014), we adopt the dialogical approach to discuss data. We are convinced that, in this type of research, there will be permeability of the researcher's convictions, experiences and perception in the procedure to select, constitute and analyze a certain object of study. Considering this, as researchers, we try to distance ourselves from our study object to hear and reflect about it, even when we take part in the discursive interactions that constitute the texts we choose to analyze, which is challenging. Consequently, in relation to the constitution and data analysis, "it is necessary to highlight that this is an open analysis, whereby the regularities of the data lead the dialogue" (ROHLING, 2014, p. 58)¹⁸. Based on these premises, we begin to contextualize socio-historically the live presentation called

18 Original: "é preciso destacar que se trata de uma análise aberta, em que as regularidades dos dados direcionam o diálogo".

Is Remote English Teaching Possible? (Lima, 2020), study object for our discussion.

The Graduate Program in Teaching (POSENSINO), an association between the State University of Rio Grande do Norte (UERN), the Rural Federal University of the Semi-Arid (UFERSA) and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), coordinated a live presentation about remote teaching between researchers from POSENSINO and English teachers from potiguar public school on June 25, 2020. The purpose of the live was to dialogue with English teachers and give visibility to the challenges they were facing as well as the strategies they were developing to adapt. The main research interest in POSENSINO is Teaching in Public Schools, so this outreach activity is aligned with its explicit interests.

The live presentation consisted of a round-table and lasted 1 hour, 06 minutes and 56 seconds. It was broadcasted and is available on the Youtube channel of the second author of this chapter (Lima, 2020). The recorded video material is open access, which means that the availability is costless and free for different use. Youtube is a popular video platform, where we can post and find videos of different topics, and it can also be accessed and watched by users from different re-

gions around the world. Besides that, it can offer contents that can be used as educational resources for classroom discussions. In this perspective, the live presentation is saved and assured by Youtube. In Chart 1, we summarize information that explains the context of interaction between the participants in the round table.

Chart 1 – Context of interaction.

General Information	Purpose	Participants	Main Questions/ Topics
Local: Youtube. Title: Is remote English teaching possible? Duration: 01 hour, 06 minutes and 56 seconds. Profile: Samuel de Carvalho Lima. Views: 328 (17.05.2021). Type: Live/ Round Table. Availability: Open Access. Release date: (June 25, 2020).	To discuss English remote teaching experiences in potiguar public schools.	Two researchers from POSENSINO. Interpreters of Brazilian Sign Language. Two invited English teachers from public schools. One English teacher works in a public school governed by the state of RN. One English teacher works in a public school governed by the city hall in Mossoró. Both work in Mossoró.	What are your experiences in teaching during the pandemic? Comment about the regulations that are guiding your teaching practice at this moment. What are the main difficulties in remote teaching? Is English remote teaching possible? How is this possible?

Source: created by the authors.

It is important to mention that the analysis of videos broadcasted in platforms such as YouTube and social networks was considered because of the social distance caused by the pandemic of the new coronavirus. The round-table had the participation of two invited English teachers who discussed the regulations of remote teaching and mapped the possibilities and limitations of this offer in their schools located in the city of Mossoró - Rio Grande do Norte. At the broadcast, we observed important contributions from the participants when they reported how their schools were facing remote teaching and what resources they were oriented to use/using to make remote teaching a reality. Considering this, we decided to do an analysis of the interaction: first, we watched the live presentation; then we transcribed parts of the participation that could exemplify some possibilities and limitations, highlighting the uses of ICT by the teachers. In the following section, we discuss the results.

RESULTS AND DISCUSSION

The first discussion refers to the regulations that are being implemented in potiguar public schools and, therefore, oriented the re-

remote teaching of the English language, once these regulations are interrelated to the teaching strategies adopted by the teachers. The English teachers needed to adapt their teaching practice according to the regulations. In our discussion, we aim to give visibility to the voice of the teachers about their social realities.

The first guest teacher explains that her experience is based on the decree 184/2020 of the Department of Education, which intended to establish remote teaching in schools governed by the state of RN, presenting guidelines on how teachers/schools should face the pandemic and make decisions about remote teaching. In this case, we observed that the mentioned decree determined that schools should adopt possible remote teaching methods. The teacher reported that the school's pedagogical staff decided to discuss if they would accept the possibilities indicated by the decree or not.

Accordingly, the school presented two alternatives: the first would make teachers accept the guidelines and start to develop remote teaching by making use of several resources, that is, teachers could use different ICT to interact with students; the second would make teachers wait for the end of social distance to reorganize the school schedule. Therefore, if the school op-

ted for remote teaching, some rules would be established and should be followed by teachers: a) to avoid excessive content display during remote classes; b) to make explanations clear and objective; c) to provide printed material if the students did not have access to technologies; d) to avoid assessments with grades; e) to seek students participation; f) to register students attendance only if there were more than 50% of the students in remote class; and g) to decrease classes/workload in remote teaching to 20 hours for each curricular component. All things considered, we notice how public schools started to make teaching flexible according to the social reality of each school, prioritizing the use of ICT, but also predicting the use of printed material, once it considers the situation of vulnerability of students.

Despite presenting the conditions that would guide remote teaching, the participant reports that the teachers and the school coordination decided not to start remote teaching. According to her, the reasons for this decision were: a) students without access to ICT; b) lack of contact with the most students. In the teacher's evaluation of the local situation, there was no possibility of having remote classes at her school, especially considering that in re-

remote teaching the access to a good quality internet is fundamental. Therefore, the teacher highlighted that the school did not have students' WhatsApp contact to recruit them and also that the school could not contact students' parents or responsible because, most of the time, their phone numbers were not registered at the school, a challenge that was present at school community even before the pandemic. We understand that remote teaching is very challenging for the context of potiguar public schools, because it involves political, economic and social issues that must be interrelated to provide students' access to ICT. We also understand that the fast advance of the effects of the pandemic and the admission of remote classes have made teachers unsure about the development of emergency remote teaching.

The second guest teacher related that the City Hall published a normative decree, establishing that all municipal schools in Mossoró should discuss and develop a remote teaching plan that would be followed during social distancing. Thus, different schools in Mossoró adopted different procedures to face the challenge brought by the pandemic and in municipal schools waiting for the end of the pandemic was not an option.

The guest teacher reports that the school's remote plan was created establishing the criteria that teachers should meet: a) to create groups on Whatsapp in each class to facilitate the contact with students; b) to prepare a weekly class schedule to organize class teams; c) to choose the platform that would be the best to attend the needs of students and teachers, which, in this case, was Google Classroom; d) to use auxiliary platforms such as Whatsapp, Google Meet, Google drive, Youtube, Google Forms and links to websites, besides other resources that the teacher wanted; e) to prepare a weekly plan and share it in the virtual platform. It is worth mentioning that although municipal schools did not have the chance to choose if they would either adopt remote teaching or wait for the end of the pandemic, the City Hall created a collaborative learning portal, where teachers could share their lesson plans and ideas, in order to support teachers in their remote teaching practices.

We perceived that each school faced autonomously the challenge of adapting to remote teaching. The teacher of the municipal school explains that his school community faced a series of challenges that resulted in the organization and adaptation to the pandemic social reality. For English remote teaching, the teacher explains that

he continued to teach two English classes a week, planning them for about 100 minutes. However, during the school year, there was a change in the number of hours and the teacher started to use 20 minutes, meaning a reduced lesson time, which led the teacher to affirm that this reduction made English remote teaching insufficient.

In Chart 2, we organize the interrelation between the regulations, procedures used for remote teaching the potiguar public schools emerged from data discussion and ICT uses.

Chart 2 – Interrelations between regulations, procedures and ICT uses.

REMOTE ENGLISH TEACHING IN POTIGUAR PUBLIC SCHOOLS

Guest teacher - representation from state school of Mossoró-RN

Regulations	Procedures	ICT
The teacher based on SEEC decree 184/2020, which intends to normalize remote teaching in state schools and brings the possibilities of how to apply remote teaching and how teachers should make such decisions.	The school had two possibilities. The 1st was to start remote teaching with students through technological resources. The 2nd was to wait for the end of social distance and consequently reorganize the school schedule. The school decided not to start remote activities.	Teachers could make use of several ICT. However, the school decided not to accept remote teaching because students do not have access to ICT.

REMOTE ENGLISH TEACHING IN POTIGUAR PUBLIC SCHOOLS

Guest teacher - representation from municipal school of Mossoró-RN

Regulations	Procedures	ICT
The City Hall elaborated a normative decree (05/05) establishing that all municipal schools should gather teachers and pedagogical coordination to discuss and develop a remote activity plan.	A remote plan was created and it established: a) to create groups on Whatsapp in each class to facilitate the contact with students; b) to prepare a weekly class schedule to organize class teams; c) to choose the platform that would be the best to attend the needs of students and teachers, which, in this case, was Google Classroom; d) to use auxiliary platforms such as Whatsapp, Google Meet, Google drive, Youtube, Google Forms and links to websites, besides other resources that the teacher wanted; e) to prepare a weekly plan and share it in the virtual platform. There was a reduction of English class: from 100 minutes to 20 minutes.	Google Classroom, Whatsapp, Google Meet, Google drive, Youtube, Google Forms, links to websites and other resources that the teacher wanted to use.

Source: created by the authors.

As it can be seen, Google Classroom, Whatsapp, Google Meet, Google drive, Youtube and Google Forms are providing the necessary resources to promote remote English teaching in some schools, favoring synchronous and asynchronous teacher-students interaction. Thereby, despite

teachers finding difficulties in remote teaching, we perceive that they seek to overcome the problems with the tools they have in hand, creating groups on Whatsapp to send activities or to keep interaction with the class, displaying content in an objective form on a platform that best attends students' needs. We also notice that remote English teaching in potiguar public schools needs not only an adaptation in teaching practices, but also a series of other elements that have been discussed by the school communities, namely: a) quality internet access; b) access to ICT; c) regulations viability; d) contact with classes/students; e) the reduction of the class time.

Finally, we reinforce that qualification for teachers is still a demand that is interrelated with remote teaching. According to the guest teacher, many teachers do not have qualification, techniques or familiarity with ICT, and they are still facing difficulties with respect to its use.

FINAL THOUGHTS

With the dissemination of Coronavirus and policies of social distance, ICT started to be used more frequently in the most varied spheres of human activity. Schools began to use them as a strategy to face the lack of interaction and commu-

nication caused by distance. In this way, we have decided to start a dialogue with English teachers who began to teach remotely by making use of ICT. In this dialogue, we tried to unite the voice of theory, through texts about use of ICT in teaching, not necessarily in emergency remote teaching, and the voice of experience/practice, through the participation of English teachers of the potiguar public school whom comment on the challenges of adaption of their practices to the pandemic social reality.

Consequently, we discussed the live presentation available on the YouTube platform that broadcasted the participation of two English teachers, in which they debated and defended their points of view in relation to the regulations that oriented schools during the pandemic, the procedures adopted in schools to face social distancing and remote teaching through the use of ICT. We concluded that, to carried out English remote teaching in public schools, it is necessary to considerate the reality of the local community in which the school, teachers and students are integrated, because, as noted, the school of one of the guest teacher chose not to start remote activities for several reasons, such as the lack of internet access and technological resources by most students.

Considering that they are located in the same city, we realize that the pandemic context shows more explicitly the social inequalities of which the offer of public and free education is a victim, impacting on the quality of citizen education. When meeting the basic demands constituted collectively in the school community, it was perceived that English remote teaching the potiguar public schools is possible through the use of Google Classroom, Whatsapp, Google Meet, Google drive, Youtube and Google Forms.

REFERENCES

ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 117-139, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24379. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24379>>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017: MEC, 2018. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 Set. 2020.

DANTAS, S. M. G.; LIMA, S. C. Online Collaborative

Writing in English at the Federal Institute of Rio Grande do Norte: Some quantitative data on student participation in integrated secondary education. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1876>.

LIMA, S. C. **O ensino remoto de inglês é possível?** 2020. (01h, 06 min,56 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmTmEF7FDWw&-t=549s> Acessado em: 03 Mar. de 2021.

MENDES, E. S. S.; LIMA, S. C. Pedagogia dos multiletramentos para a aprendizagem de inglês: avaliação de uma proposta de ensino na escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. P. 72-89. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4026>.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 29.541, de 20 de março de 2020**. Medidas restritivas temporárias adicionais para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente do novo coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 20 mar.

2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200321&id_doc=678003. Acesso em: 15 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020**. Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020. Diário Oficial do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 04 de mai. 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, n. 15, v. 2, p. 44-60, 2014.

PAES, F. C. O. FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ALVES, W. M.; SILVA, F. V. BESSA, J. C. R. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem

na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 180-192, jan./abr. 2021.

BASTOS, R. L. G.; LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. *In*: OLIVEIRA, K. C. C. et al. (Org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1. 2020. p. 75-92,



UMA ANÁLISE DA DINÂMICA DAS ZONAS DO PERFIL CONCEITUAL DE FORÇA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

MARCELO NUNES COELHO

MARIA DAS DORES MESSIAS DE SOUSA

INTRODUÇÃO

As ciências da natureza, em virtude de suas realizações, desfrutam de uma importância sem par na sociedade hodierna. Em decorrência disso, a sociedade tornou-se fortemente alicerçada em conhecimentos advindos das ciências da natureza, o que faz surgir a necessidade de uma educação em ciências que consiga atender às demandas dessa mesma sociedade. **Formar cientistas? Formar força de trabalho? Formar cidadãos críticos e capazes de compreender os fenômenos sociais? etc.** São algumas das questões que se colocam antes do processo de ensino propriamente dito.

Estas perguntas, por sua vez, orientam o desenvolvimento de teorias, modelos, abordagens, etc. com o objetivo de dirigir o ensino de ciências da natureza. Da miríade de perguntas, surge uma miríade de possibilidades. Se utilizarmos termos kuhnianos, podemos dizer que a pesquisa em Ensino de Ciências encontra-se em um estágio de crise (KUHN, 2018), onde diversos paradigmas concorrentes disputam a adesão da comunidade de pesquisadores e de professores de ciências da natureza, ao mesmo tempo em que tentam suplantá-lo. O paradigma há muito vigente e que já não consegue dar conta das demandas e dos problemas com que se depara (o tradicional).

Dentre os diversos paradigmas – além do dominante – podemos citar:

I) um que se funda sobre a hipótese de que o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano dos alunos são continuidade um do outro, ou seja, são compatíveis. Sobre esse suposto se assenta, por exemplo, a Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1980). As propostas de ensino que se baseiam nesse paradigma acreditam que é possível partir do conhecimento cotidiano dos alunos e, usando-os como subsunçores, ir diferenciando-os e integrando-os pouco a

pouco até que evoluam para o que é cientificamente aceito;

II) outro paradigma se baseia na hipótese de que o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano dos alunos são descontínuos, ou seja, são incompatíveis. Não há como passar de um ao outro por simples acumulação linear de ideias. É necessária uma ruptura para que os alunos abandonem antigas concepções e adiram às concepções novas cientificamente aceitas. Sobre esse suposto se assenta, por exemplo, o Modelo de Mudança Conceitual (POZO E CRESPO, 2009). As propostas de ensino baseadas nesse paradigma, fortemente influenciado pela epistemologia de Thomas Kuhn (KUHN, 2018), propõem que é necessário, em sala de aula, diminuir o *status* das concepções cotidianas dos alunos ao mesmo tempo em que se eleva o *status* das concepções cientificamente aceitas. A medida desse *status* se dá por meio de critérios como inteligibilidade, plausibilidade e fecundidade dos conceitos em disputa. O objetivo aqui seria eliminar as concepções prévias dos alunos e substituí-las pelas concepções científicas; e

III) por fim, há o paradigma que parte do pressuposto de que os significados dos conceitos são contextuais. Isso implica que os mesmos conceitos podem ter vários significados e que cada um deles deve tornar-se explícito no contexto apropriado. Essa perspectiva compreende que todas as formas de conceber um determinado conceito são importantes em igual escala e que a opção por um determinado significado de um dado conceito em um contexto específico tem muito a ver com o valor pragmático que aquele significado encerra. É uma visão essencialmente vygotskyana. As propostas que partem desse paradigma compreendem o processo de ensino como aquele por meio do qual o discente torna-se consciente da multiplicidade de significados que ele carrega para um determinado conceito e do valor pragmático que cada significado tem em cada contexto, aprendendo a fazer uso contextual dos significados. A Teoria dos Perfis Conceituais é um exemplo desse paradigma (MORTIMER, 1995).

Compreendemos a importância de cada uma destas três visões e as contribuições que cada uma delas possibilitou para o campo da pesquisa e do

ensino. Entretanto, a seguir, iremos nos debruçar de forma um pouco mais detalhada sobre aquela perspectiva que, a nosso ver, tem o maior potencial no sentido de promover uma educação para a integralidade do ser: a Teoria dos Perfis Conceituais. Pensamos assim por acreditarmos que o processo de ensino deve ser um processo de enculturação (apropriar-se da cultura científica) e não de obliteração (dos saberes cotidianos). Deve ser um processo de enriquecimento e não de enquadramento.

É sobre a perspectiva da Teoria dos Perfis Conceituais que iremos analisar a evolução conceitual de alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de Assú em relação ao conceito físico de Força. Nesse sentido, nosso trabalho buscará analisar a dinâmica dos perfis conceituais dos alunos quando estes passam pelo momento de sua formação em que são instruídos cientificamente para o uso do conceito em questão.

PERFIL CONCEITUAL

Estudos mostram que as concepções prévias são bastante resistentes mesmo em casos de intenso treinamento e especialização. Quer dizer, verificou-se uma enorme dificuldade, por parte dos alunos, em abandonar suas concepções prévias mesmo quando expostos a um processo de

ensino adequado à proposta. É nesse momento que surge, então, o paradigma que alega a possibilidade da coexistência dos dois tipos de conhecimentos (os alternativos dos alunos e os cientificamente aceitos). Esse paradigma afirma que não é possível promover uma mudança conceitual, mas tão somente uma integração, onde um dado significado atribuído a um determinado conceito é independente dos demais significados atribuídos ao mesmo conceito. Por meio dessa integração, o sujeito dispõe simultaneamente das duas formas de saber e as usa de acordo com o contexto. Essa forma de conceber o ensino de conceitos de ciências ainda vê uma hierarquia nos significados dos conceitos e atribui ao conceito científico uma importância maior que aquela dada aos conceitos cotidianos.

De forma complementar a essa ideia, surge a hipótese de uma independência entre os conceitos – sem hierarquia. Nesse sentido, os conceitos científicos e cotidianos coexistem e assumem o mesmo patamar de importância, exceto em situações contextuais específicas. Assim, por exemplo, o conhecimento cotidiano tem muito mais valor pragmático quando se deseja conversar com um vendedor de loja sobre um casaco para o frio, ao passo que o conhecimento científico tem maior

valor pragmático quando se tenta compreender um texto de divulgação científica.

(1) modos científicos de pensar e falar não são mais poderosos em todos os contextos da experiência, mas somente em uma parte deles – assim, a educação em ciências não pode tomar como um objetivo a substituição da linguagem cotidiana pela linguagem científica (MORTIMER *et al*, 2014, p. 19, tradução nossa).

É nesse cenário que surgem as ideias de perfis conceituais. A Teoria dos Perfis Conceituais (MORTIMER, 1995) nasce, originalmente, da ideia de Perfil Epistemológico de Bachelard (1978). Para este,

[...] uma psicologia do espírito científico deveria esboçar aquilo a que chamaremos o perfil epistemológico das diversas conceitualizações. Seria através de um tal perfil mental que poderia medir-se a ação psicológica das diversas filosofias na obra do conhecimento. [...] Insistimos no fato de um perfil epistemológico dever sempre referir-se a um conceito designado, de ele apenas ser válido para um espírito particular que se examina num estágio particular da sua cultura. É essa dupla particularização que torna um perfil epistemológico interessante para uma psicologia do espírito científico (BACHELARD, 1978, p. 25).

A ideia de Bachelard é de que não é possível explicar a riqueza do pensamento conceitual a partir de uma única corrente filosófica (realismo ingênuo, empirismo claro e positivista, racionalismo clássico, racionalismo complexo, racionalismo discursivo/dialético). Para ele, cada indivíduo, para cada conceito, possui um perfil epistemológico no qual matizes de cada uma dessas correntes filosóficas (em menor ou maior intensidade) contribuem para o conceito total.

Mortimer (1995) desenvolve a ideia de perfil conceitual baseado nisso. Para ele, o perfil conceitual de um determinado conceito, na visão de cada indivíduo, pode estar relacionado a vários contextos e apresentar características diversas, de maneira que qualquer indivíduo pode sim possuir várias concepções de compreensão da realidade, que poderá ser usada em contextos e situações que considera conveniente.

Mortimer (1995, p. 273) define o termo “perfil conceitual” como um “sistema supraindividual de formas de pensamento” no qual cada indivíduo obtém o seu próprio significado para determinado conceito/ação, gerando várias representações que se relacionam com o que chamou de zonas do perfil. “Perfis conceituais podem ser vistos como modelos da heterogeneidade de modos de pensar disponíveis para pessoas com uma dada base cultural, para

uso em uma variedade de contextos ou domínios” (MORTIMER *et al.*, 2014, p. 14, tradução nossa).

Ainda associando ao significado, Mortimer (1995) afirma que os “modos de falar” utilizados na enunciação de um determinado conceito são únicos e ocorrem de forma individual. Assim, entende-se a construção das ideias dos estudantes como a evolução de um perfil de concepções em que as novas ideias vão sendo adquiridas no processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo o entrelaçamento entre as ideias do cotidiano escolar e científico (MORTIMER, 1996; AMARAL; MORTIMER, 2004).

A principal diferença entre a noção de perfil epistemológico de Bachelard e perfil conceitual de Mortimer é que, para este, “[...] seus níveis ‘pré-científicos’ não são determinados por escolas filosóficas de pensamento, mas pelos compromissos epistemológicos e ontológicos dos indivíduos” (MORTIMER, 2000. P. 78). É importante destacar que uma nova classe de compromissos, os axiológicos, foram introduzidos na teoria, posteriormente, pelo trabalho de Mattos (2014). “Em nossa abordagem, cada modo de pensar é modelado como uma zona em um perfil conceitual, estabilizado por compromissos ontológicos, epistemológicos e axiológicos subjacentes à construção de significados sobre um conceito” (MORTIMER *et al.*, 2014, p. 15, tradução nossa).

Assim, a elucidação dos perfis conceituais dos alunos tem como objetivo a estruturação das ideias e concepções dos indivíduos em diversas zonas que representam diferentes modos de definir e discutir determinado conceito, bem como os princípios epistemológicos, ontológicos e axiológicos que os levaram a construir estas formas de conceituar. Cada uma dessas zonas de perfil corresponde a uma forma de pensar e falar sobre a representação da realidade, que convive com outras formas diferentes num mesmo indivíduo.

Destaque-se que, apesar de diferentes indivíduos apresentarem diferentes perfis conceituais para um mesmo dado conceito, “[...] é somente a importância relativa (ou o ‘peso’) das zonas que variam de uma pessoa para outra, enquanto as zonas ou os modos de pensar em si são compartilhados pelos indivíduos em um dado meio sociocultural” (MORTIMER *et al*, 2014, p. 15, tradução nossa).

A garantia da estabilidade do modelo de perfil conceitual de um determinado conceito é assegurada pela metodologia adotada para a construção de modelos de perfis conceituais. Dessa forma, a construção de um modelo de perfil conceitual requer uma sondagem profunda em, pelo menos, três domínios de onde po-

dem surgir significados para um determinado conceito.

Em particular, isso requer que, com o objetivo de construir um perfil conceitual, nós consideremos uma grande variedade de significados atribuídos ao conceito e uma diversidade de contextos de construção de significados, incluindo ao menos três dos domínios genéticos considerados por Vygotsky em seus estudos sobre as relações entre pensamento, linguagem e formação de conceitos, a saber, os domínios sociocultural, ontogenético e microgenético (MORTIMER, *et al*, 2014, p. 16. tradução nossa).

O que se busca nas recorrências a esses três domínios são compromissos epistemológicos, ontológicos e axiológicos que tornam estáveis as formas de pensar e falar sobre o conceito. São esses compromissos que nos permitem agrupar características que compõem uma determinada zona de um modelo de perfil conceitual. Cada um desses domínios pode ser analisado por meio de fontes específicas. O domínio sociocultural, por meio de fontes históricas secundárias e análises epistemológicas em que é possível conhecer os significados atribuídos ao conceito em questão ao longo da sua história de

desenvolvimento. O domínio ontogenético, por meio do recurso a estudos sobre concepções prévias dos alunos relacionadas ao conceito. O domínio microgenético, por meio de dados coletados diretamente com os alunos (entrevistas, observações de sala de aula, etc.).

A Teoria do Perfil Conceitual conduz a mais do que novos métodos e técnicas para ensinar ciências. Ela traz uma nova perspectiva sobre o que deve ser a educação em ciências. Dentro dessa perspectiva, o que se pretende é (1) conduzir os indivíduos a um enriquecimento dos perfis conceituais (processo cognitivo) e (2) fazer com que os indivíduos se tornem conscientes da multiplicidade de modos de pensar que constituem o perfil bem como dos contextos nos quais podem ser aplicados com valor pragmático (um processo metacognitivo) (MORTIMER, *et al*, 2014).

Assim sendo, não se pretende substituir conhecimentos presumivelmente menos importantes (os conhecimentos prévios cotidianos dos alunos) por aqueles assumidos como hierarquicamente mais importantes (os conhecimentos científicos). O que se propõe é enriquecer o quadro de significados de um dado conceito e possibilitar a compreensão do seu valor pragmático em contextos específicos de uso.

Os modelos de perfis conceituais e, conseqüentemente, os perfis conceituais individuais dos alunos constituem-se, dentro dessa perspectiva, como instrumentos norteadores do processo de ensino, fornecendo ao professor informações valiosíssimas para o seu planejamento e condução do processo de ensino. A partir dele, os obstáculos à aprendizagem dos conceitos científicos podem ser identificados e trabalhados em sala de aula numa visão de aprendizagem de ciências como evolução de perfis conceituais, onde o aluno não necessariamente tenha que abandonar as suas ideias e concepções ao aprender novas ideias aceitas cientificamente, mas sim tornar-se consciente das diversas zonas existentes e da relação entre elas nos mais diferentes tipos de contextos e situações.

UM PERFIL CONCEITUAL DE FORÇA

Nesta seção, será apresentada a proposta de um modelo de perfil conceitual para o conceito físico de força. Apesar de ser um termo aparentemente simples, traz consigo uma diversidade de significados que, conseqüentemente, se apresentam nas salas de aulas. Radé (2005) construiu tal perfil conceitual, no qual propõe

oito categorias do conceito de força. Essas representam as diferentes zonas do perfil conceitual que foram construídas por meio da elaboração de uma matriz epistemológica conforme estabelecido por Santos (2005). Tal matriz apresenta uma perspectiva histórico-epistemológica do conceito segundo Jammer (1957); psicogenética-desenvolvimental conforme Piaget (1973) e psicogenético-histórico conforme Piaget e Garcia (1983) – de onde se analisa o domínio sociocultural; e outra perspectiva das concepções alternativas do conceito segundo pesquisas realizadas na área – de onde se analisa o domínio ontogenético.

É importante destacar que a partir da análise das perspectivas mencionadas que compõem a matriz epistemológica e do objetivo de promover um panorama representativo do conceito de força mediante os vieses epistemológicos e ontológicos. Radé (2005, p. 129-130) identificou as seguintes zonas para o conceito de força:

I: noção de força originada da percepção de nosso esforço físico, muscular; antropomórfica, animista; indistinta de energia, esforço, trabalho, potência, poder e movimento. II: força dual (opostos em conflito), reguladora, de origem divina, inerente

à matéria, atuando por contato; III: força como 'simpatia' (atração dos semelhantes), corpórea, inerente ao objeto, de natureza ou origem divina, agindo à distância. Resistência ao movimento do objeto como força (*vis resistiva*). IV: força de ordem imaterial, passível de formalização matemática. Força como sequência de impulsos instantâneos, externos, que se somam. Força centrífuga, real, como reguladora do movimento circular dos corpos. V: força como conceito apriorístico. Força como propriedade de resistência inerente à matéria (inércia) ou como força impressa por ação externa, esta vetorial, componível segundo a regra do paralelogramo, agente causal da aceleração, agindo em pares de ação e reação, possivelmente à distância, mas através de espíritos etéreos, formando um 'campo de forças'. VI: forças como trocas de partículas virtuais (píon, fóton, W/Z e gráviton), na Mecânica Quântica. VII: força na Relatividade Restrita análoga à força newtoniana, relacionando-se, porém com a massa relativística, dependente da velocidade, e não a massa inercial, de repouso. No entanto, a aceleração não é, em geral, codirecional à força e a ação a distância não é instantânea, mas propaga-se limitada pela velocidade da luz. VIII: força como o desvio do corpo de seu percurso natural (geodésica) no espaço-tempo, na Relatividade Geral.

Assim, considerando a importância de conhecer o que caracteriza cada zona do perfil conceitual de força, identificadas acima pelo o autor, torna-se possível, a partir delas, analisar os perfis conceituais dos estudantes, a fim de compreender o que eles pensam e levam para o ambiente escolar a respeito do conceito, uma vez que possibilita aos professores “elaborar um planejamento de ensino mais eficaz, facilitando sua tarefa no sentido do aluno evoluir para categorias de poder explanatório sucessivamente crescente, do conceito de força, sob o ponto de vista da ciência” (RADÉ, 2005).

O PERFIL CONCEITUAL DE FORÇA: DO 9º ANO EF À 3ª SÉRIE EM

Para ilustrar as possibilidades da Teoria do Perfil Conceitual, discutiremos uma análise da dinâmica das zonas do perfil conceitual de força em alunos da rede pública da cidade de Assú-RN. O público-alvo desta pesquisa foi composto por 74 (setenta e quatro) estudantes, distribuídos entre concluintes do ensino fundamental e estudantes do ensino médio. A análise foi feita com base nas respostas que os estudantes de 4 (quatro) turmas¹⁹ forneceram a um

19 Uma turma do 9º ano EF (26 alunos), uma da 1ª série EM (22 alunos), uma da 2ª série EM (22 alunos) e outra da 3ª série EM (04 alunos)

questionário baseado no *Force Concept Inventory* – *FCI* (HESTENES, WELLS & SWACKHAMER, 1992) e naquele proposto por Radé (2005)²⁰. As respostas possibilitaram categorizar as concepções sobre o conceito de força, apresentadas por cada um deles, conforme as zonas do modelo de perfil conceitual de força estabelecidas por Radé (2005).

Podemos medir a extensão com que uma determinada forma de pensar está presente no perfil conceitual individual de um aluno a partir da contagem da quantidade de vezes que a zona correspondente se manifesta nas suas respostas. A esse valor chamamos *EZP (extensão da zona do perfil)*. Valores relativos muito altos de EZP em uma determinada zona indicam uma tendência a um perfil conceitual pouco diversificado, centrado em uma determinada forma de conceituar. Quer dizer, um perfil muito especializado em uma determinada zona.

A Tabela 1 apresenta as EZPs de todos os alunos que responderam ao questionário. No quadro, omitimos as zonas I, II, VII e VIII devido ao fato de que, em nenhuma das respostas dos alunos, houve manifestação de qualquer uma dessas formas de pensar o conceito de força.

20 Utilizamos, do questionário proposto por Radé (2005) as questões 1,2,3,4,8,12,14,15.

Tabela 1 – Apresentação dos perfis conceituais individuais dos alunos participantes.

9º ano EF					
Aluno	Zona III	Zona IV	Zona V	Zona VI	Total aluno
EF9.1	5	5	2	0	12
EF9.2	7	6	1	1	15
EF9.3	4	5	3	0	12
EF9.4	6	5	1	0	12
EF9.5	5	4	3	0	12
EF9.6	5	4	3	0	12
EF9.7	5	4	3	0	12
EF9.8	4	3	5	0	12
EF9.9	5	5	1	0	11
EF9.10	5	3	2	0	10
EF9.11	5	2	4	0	11
EF9.12	5	3	2	1	11
EF9.13	7	5	1	0	13
EF9.14	4	5	3	0	12
EF9.15	5	6	3	1	15
EF9.16	4	2	6	0	12
EF9.17	7	4	1	0	12
EF9.18	5	4	2	0	11
EF9.19	5	4	2	0	11
EF9.20	5	3	4	1	13
EF9.21	6	1	5	0	12
EF9.22	6	5	1	0	12
EF9.23	7	2	3	0	12
EF9.24	6	3	3	0	12
EF9.25	5	3	3	1	12
EF9.26	5	4	4	1	14

1ª série EM

Aluno	Zona III	Zona IV	Zona V	Zona VI	Total aluno
EM1.1	6	4	4	0	14
EM1.2	4	5	4	0	13
EM1.3	6	3	5	1	15
EM1.4	4	2	5	0	11
EM1.5	4	5	3	0	12
EM1.6	5	3	5	0	13
EM1.7	8	3	1	0	12
EM1.8	5	4	3	0	12
EM1.9	5	5	2	0	12
EM1.10	4	5	5	1	15
EM1.11	6	3	4	0	13
EM1.12	5	4	3	1	13
EM1.13	2	5	7	1	15
EM1.14	7	2	3	0	12
EM1.15	3	4	5	0	12
EM1.16	3	2	8	1	14
EM1.17	5	4	2	0	11
EM1.18	5	2	5	0	12
EM1.19	5	2	4	0	11
EM1.20	3	3	5	0	11
EM1.21	4	4	4	0	12
EM1.22	2	2	8	0	12

2ª série EM

Aluno	Zona III	Zona IV	Zona V	Zona VI	Total aluno
EM2.1	5	7	2	1	15
EM2.2	6	5	0	0	11
EM2.3	6	4	2	1	13
EM2.4	6	3	2	0	11

EM2.5	2	2	8	0	12
EM2.6	5	3	4	0	12
EM2.7	5	3	4	1	13
EM2.8	5	3	4	0	12
EM2.9	5	4	5	0	14
EM2.10	5	6	2	0	13
EM2.11	8	2	3	0	13
EM2.12	5	2	5	0	12
EM2.13	5	3	4	1	13
EM2.14	4	5	2	1	12
EM2.15	7	2	3	1	13
EM2.16	3	6	3	1	13
EM2.17	5	3	4	0	12
EM2.18	5	2	5	0	12
EM2.19	4	2	6	0	12
EM2.20	4	4	5	0	13
EM2.21	3	3	6	1	13
EM2.22	4	4	4	1	13

3ª série EM

Aluno	Zona III	Zona IV	Zona V	Zona VI	Total aluno
EM3.1	4	3	5	0	12
EM3.2	5	5	2	0	12
EM3.3	5	5	3	0	13
EM3.4	4	3	5	0	12

Fonte: Autores (2021)

Da análise da Tabela 1, nos dados relacionados ao 9º ano do ensino fundamental, vemos emergir, basicamente 2 tipos de perfis. Um deles diz respeito aos alunos que apresentam concep-

ções relacionadas às zonas III, IV e V; o outro, diz respeito aos alunos que apresentam concepções relacionadas às zonas III, IV, V e VI. O primeiro perfil foi manifestado por 20 alunos; o segundo, por 6 deles. Também é notável da análise do quadro que, para a maioria dos alunos (22 no total) do 9º ano, a zona dominante é a III. As exceções são os alunos EF9.3 e EF9.15, que apresentam uma EZP da zona IV mais intensa que da zona III, e os alunos EF9.8 e EF9.16 (8%), que apresentam uma EZP da zona V mais intensa que as das zonas III e IV. Em ambos estes casos de exceções, verificamos alunos que, apesar de não terem sido expostos ao conceito físico de força, já apresentam concepções que tendem ou se enquadram na zona newtoniana.

Faz-se necessário destacar que, de acordo com Radé (2005), os estudantes que aderiram a alternativas do questionário categorizadas como pertencentes à zona III manifestam concepções que levam em conta, por exemplo, a ação da força a distância, designação de força como impulso e a persistência da ideia de ímpetus em dissipação, formas de pensar muito semelhantes àquelas do período pré-newtoniano. Na zona IV, manifestam-se ideias que se aproximam das concepções referentes à definição newtoniana de força, pois passam a considerá-la como uma ação externa e apresentam certa relação entre força e peso. Já na

zona V (zona newtoniana), estão presentes as concepções que admitem a força como uma grandeza vetorial, a relação entre força e aceleração e a definição de força como a derivada do momento linear. Em relação a zona VI²¹, tem-se as concepções de forças de troca (interação) entre partículas.

As zonas do perfil conceitual de força que se destacaram, devido às concepções apresentadas pelos estudantes, corroboram a ideia sobre as tantas maneiras dos indivíduos compreenderem/interpretarem a realidade. Estas concepções são fruto de uma intensa influência cultural e, ao tratar de uma abordagem científica (neste caso, do conceito de força), tais concepções acionadas pelos estudantes surgem a partir das suas teorias de domínio, apoiadas nos compromissos epistemológicos, ontológicos e axiológicos que eles mantêm (MORTIMER *et al.*, 2014). A ausência de consciência por parte do estudante, em relação ao seu próprio perfil, pode, também, direcioná-lo para a utilização de suas concepções alternativas em um contexto no qual elas são pouco úteis, a saber, o contexto escolar.

21 Não se pode deixar de destacar que não esperávamos concepções relacionadas à zona VI, tendo em vista que ela abrange um conceito contemporâneo de força, oriundo da física quântica, que sequer é mencionado nos livros didáticos do ensino básico.

No que diz respeito aos alunos da 1ª série do ensino médio, novamente emergem, basicamente, os mesmos dois tipos de perfis presentes nos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Dentre os alunos dessa turma, 17 só manifestam concepções relacionadas às zonas III, IV e V (destaque-se o caso do aluno EM1.7 com EZP da zona V igual a 1 o que representa uma quase total ausência de concepções newtonianas do conceito de força, algo inesperado para alunos da 1ª série do ensino médio). Os demais alunos (cinco) apresentam um perfil com presença das zonas III, IV, V e VI. Dentre esses perfis, apenas dois exibem uma EZP da zona IV mais intensa que a da zona III e nove (41%) apresentam uma EZP da zona V maior ou igual a EZP das zonas III e IV. Há um aumento significativo do número de perfis que apresentam a última característica descrita, em comparação com o 9º ano.

Nosso estudo não é longitudinal, isto é, não acompanhamos os mesmos alunos ao longo do tempo para compreender as dinâmicas das zonas dos seus perfis. Entretanto, essa forma de análise é notavelmente interessante quando se deseja fazer estudos desse tipo. A possibilidade de olhar para o perfil do mesmo aluno ao longo de sua vida escolar possibilita compreender como está sendo a interação do

aluno com o processo de ensino e como está acontecendo o nascimento, enriquecimento e tomada de consciência das zonas do perfil.

Entre os alunos das 2^a e 3^a séries do ensino médio, 16 apresentam perfis com presença só das zonas III, IV e V, 9 apresentam perfis com presença das zonas III, IV, V e IV e aparece o expressivo caso de um aluno que só apresenta concepções relacionadas às zonas III e IV. Dentre todos os alunos dessas duas séries, 3 apresentam perfis onde a EZP da zona IV é mais intensa que a EZP da zona III e 9 (35%) apresentam perfis onde a EZP da zona V é maior que a EZP das zonas III e IV.

Embora reconheçamos a individualidade do perfil conceitual, a seguir faremos uma análise do perfil médio de cada turma analisada. Perderíamos muito com isso se nosso objetivo fosse guiar o processo de ensino do conceito. Entretanto, como pretendemos somente obter uma visão geral e compreensão da emergência das zonas, tanto de alunos que ainda não foram instruídos em relação ao conceito como dos alunos que já o foram, ou seja, uma visão de como as zonas do perfil se modificam e evoluem ao longo dos quatro anos, essa metodologia é suficiente e se adequa aos propósitos.

Abaixo, na Figura 1, temos a representa-

ção dos dados referentes à turma do 9º ano. Logo, nota-se que, em decorrência das respostas dos estudantes, nas diversas situações propostas nas questões, houve uma maior concentração correspondente a zona III e IV, implicando numa forte presença de concepções direcionadas ao conhecimento do senso comum. Nota-se também uma pequena aderência a zona V e uma mínima a zona VI.

Figura 1 – Zonas do perfil conceitual de força que emergiram na turma de 9º ano.



Fonte: autores (2021)

É importante salientar que o resultado apresentado na Figura 1 diz respeito aos estudantes que ainda não tiveram contato com o conteúdo/conceito de força, geralmente desenvolvido no currículo da 1ª série do ensino médio.

Agora, chamamos a atenção para a Figura 2. Levando em consideração que os participantes desta turma (1ª série do EM), diferentemente da anterior (9º ano do EF), já passaram pelo momento de aprendizagem/instrução relacionado ao conteúdo/conceito, uma análise conjunta e comparativa das duas pode ser instrutiva. Entre estas duas turmas, é possível observar uma dinâmica bem acentuada das zonas do perfil conceitual. Percebe-se que os estudantes da 1ª série do ensino médio também apresentaram uma maior adesão à zona III, apesar de uma maior perda de adeptos (quando comparada a zona IV de ambas as turmas) e do aumento significativo na adesão das concepções associadas à zona V, enquanto as demais zonas continuam presentes com a mesma intensidade.

Figura 2 – Zonas do perfil conceitual de força que emergiram na turma da 1ª série.



Fonte: autores (2021)

Em outras palavras, comparando a intensidade das zonas a partir dos gráficos presentes nas Figuras 1 e 2, vê-se que os estudantes da 1ª série, provavelmente em consequência do processo de instrução formal pelo qual passaram, apresentam um perfil no qual há uma relativamente maior adesão à zona newtoniana do conceito de força. Apesar disso, também é nítida a persistência das zonas relativas ao senso comum. Da perspectiva da Teoria do Perfil Conceitual, não se pretende que os alunos abandonem essas concepções. Dessa forma, não esperaríamos, de fato, que elas não existissem após a instrução nem no mais feliz dos processos de ensino. Entretanto, o que a teoria visa como um de seus papéis centrais quando se coloca como proposta para o ensino de conceitos em ciências é a possibilidade de fazer o estudante tomar consciência da diversidade do seu perfil conceitual e, a partir disso, compreender o seu caráter contextual. O fato de, em um contexto de sala de aula, onde o discurso científico do conceito é predominante, os alunos terem recorrido às zonas do perfil relacionadas às concepções do senso comum do conceito de força é sintomático da ineficácia do processo de ensino nesse sentido.

Na Figura 3, apresentamos os resultados para a turma da 2ª série do ensino médio. Não notamos muitas diferenças aqui em comparação com a Figura 2. As relações entre as intensidades

das zonas predominantes do perfil permanecem praticamente as mesmas, com modificações estatisticamente desprezíveis. Assim, podemos dizer que os alunos da 2ª série do ensino médio - apesar da expectativa um amadurecimento ao longo do processo de ensino -, recorrem, ainda, em contextos de sala de aula, a concepções de força semelhantes àquelas da 1ª série e, predominantemente, concepções pertencentes à zona III. Este gráfico nos aponta mais um indício de que o processo de ensino empreendido não conseguiu fazer com que os alunos tomassem conhecimento explícito de suas diversas formas de pensar e do forte caráter contextual que deve ter o uso desses conceitos.

Figura 3 – Zonas do perfil conceitual de força que emergiram na turma da 2ª série.



Fonte: autores (2021)

A Figura 4 reforça ainda mais esse diagnóstico, o que acaba demonstrando uma certa resistência à instrução²² por parte dos estudantes a partir da primeira série do ensino médio, uma vez que os resultados deixam claro uma descontinuidade entre o 9º ano do ensino fundamental e a 1ª série do ensino médio (não muito intensa), mas o perfil conceitual permanece praticamente inalterado entre a 1ª série e as séries finais do EM; não há nenhum aumento considerável referente a zona V. Perceba que as relações de intensidade entre as diferentes zonas são muito semelhantes ao que encontramos nos alunos do 9º ano. Assim sendo, além do processo de ensino não ter sido capaz de fazer os alunos perceberem a multiplicidade de suas formas de pensar sobre força, de não os ter feito tomar consciência dessas diversas formas de pensar e de não os ter ajudado a compreender o caráter contextual dessas formas de pensar, pode-se notar uma regressão a um estágio de concepções semelhante ao que havia ao fim da etapa do ensino fundamental.

22 Esteja claro que não nos referimos ao processo de instrução como aquele no qual o aluno irá aderir aos conceitos cientificamente aceitos ao mesmo tempo que abandona os que trazia consigo obtidos do seu cotidiano. Falamos de instrução no sentido de tomada de consciência das diferentes zonas do perfil conceitual e a compreensão do caráter contextual dessas zonas.

Figura 4 – Zonas do perfil conceitual de força que emergiram na turma da 3ª série.



Fonte: autores (2021)

Isso, conseqüentemente, acaba remetendo à ideia de que as concepções alternativas estão presentes nos diversos níveis escolares, mesmo após o estudo do conteúdo/conceito em questão. Nessa perspectiva, Posner *et al.* (1982) reconhecem que as concepções dos estudantes, relacionadas ao senso comum/conhecimento cotidiano, tendem a resistir em sua estrutura cognitiva, apesar das instruções formais recebidas no ambiente escolar.

É preciso compreender que, na perspectiva da Teoria do Perfil Conceitual, o objetivo do processo de ensino diverge do que é senso comum na maioria das salas de aula. Não se pretende

que o aluno abandone as concepções que traz consigo do seu convívio social e as substitua por outras que, atualmente, são cientificamente aceitas. Esta proposta convencional se firma na ideia de que o conhecimento científico é superior e, portanto, deve sobrepujar as demais formas de conhecimento. Entretanto, compreendendo que o aluno lida com um saber cotidiano que, em diversas situações do seu dia a dia, são suficientes para a solução satisfatória dos problemas que se lhe apresentam, é intrusivo querer imputar-lhe uma forma de pensar rotulada de superior. Os conceitos têm vários significados e cabe ao processo de ensino torná-los evidentes e disponíveis para que o aluno os acesse e os use nos contextos adequados.

Em geral, os resultados obtidos nesta análise indicam que os alunos passaram por um processo de ensino-aprendizagem de ciências semelhante àquele com que temos atuado, que é impositiva e, em geral, despreza os saberes dos alunos (e quando os considera, o faz a título de diagnóstico para, no fim, expurgá-los). Para nossa “infelicidade”, esses saberes cotidianamente construídos são eficientemente resistentes à extinção o que nos impulsiona na busca de métodos e técnicas cada vez mais atraentes e, por muitas vezes, nos faz esquecer de um as-

pecto central no ensino. Para que ensinamos? A Teoria do Perfil Conceitual apresenta uma mudança abrupta na nossa concepção do que significa ensinar ciências e essa mudança traz o germe de um ensino de ciências que coloca o foco na formação de um ser humano integral, omnilateral e multidimensional, que reconhece as multiplicidades das formas de pensamento ao mesmo tempo que as respeita e se sente apto a transitar entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos com este texto foi introduzir a Teoria dos Perfis Conceituais e apresentar uma aplicação de uma forma de análise da dinâmica das zonas dos perfis conceituais de força dos discentes. Dado o espaço exíguo dessa apresentação, nosso trabalho se contentou em “arranhar a superfície” desse referencial teórico tão poderoso para o ensino de ciências e que, frequentemente, tem sido revisado e enriquecido. Evidenciamos que a literatura apresenta um leque riquíssimo de métodos analíticos para a pesquisa com Teoria dos Perfis Conceituais, tanto qualitativos (AMARAL & MORTIMER, 2007) quanto quantitativos (COUTINHO, 2005; SILVA, 2006). Acreditamos que, tendo em mente um

ideal de **o que** seja ensinar ciências e do **para** **quê** ensinar ciências, é imprescindível que nos amparemos em um referencial teórico para subjazer à nossa prática. Dessa forma, a Teoria dos Perfis Conceituais foi aqui discutida por acreditarmos que ela pode, sim, ser o alicerce de uma proposta de ensino de ciências dedicada à uma formação integral do ser.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R.; MORTIMER, E. F. Uma metodologia para análise da dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. *In*: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (org.) **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Unijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 239-296.

AMARAL, E. M. R.; MORTIMER, E. F. Un perfil conceptual para entropía y espontaneidad: una caracterización de las formas de pensar y hablar en el aula de química. **Educación Química**, v. 15, n. 3, p. 60-75. 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. A. **A filosofia do não: O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COUTINHO, F. A. **Construção de um perfil conceitual de vida**. 2005. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

HESTENES, D.; WELLS, M.; SWACKHAMER, G. Force Concept Inventory. **The Physics Teacher**, v. 30, n. 3, p. 141-158, 1992.

JAMMER, M. **Concepts of Force: A Study in the Foundations of Dynamics**. Harvard University Press, 1957. 277 p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

MATTOS, C. R. Conceptual Profile as a Model of a Complex World. *In*: MORTIMER, E. F.; EL-HANI, C. N. A (org.) **Conceptual Profile: A Theory of Teaching and Learning Scientific Concepts**. Holanda: Springer, 2014. p. 263- 291.

MORTIMER, E. F. Conceptual change or conceptual profile change? **Science & Education**, v.4, n.3, p. 265-278, 1995.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e o ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.1, n. 1, p.20-39. 1996.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P.; AMARAL, E. M. R.; EL-HANI, C. Conceptual Profiles: Theoretical-Methodological Bases of a Research Program. *In*:

MORTIMER, E. F.; EL-HANI, C. N. (org.) **Conceptual Profiles: A Theory of Teaching and Learning Scientific Concepts**. Holanda: Springer, 2014. p. 3-34.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Ed. UFMG. Belo Horizonte, 2000.

PIAGET, J. **La Formation de la Notion de Force**. Paris: PUF, 1973.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psychogenèse et Histoire des Sciences**. Paris: Flammarion, 1983.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. **Science Education**, New York, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RADÉ, T. S. **O conceito de força na Física: Evolução histórica e perfil conceitual**. 2005. 166 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e

Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

SANTOS, R. P. Uma Proposta para o Perfil Conceitual do Conceito de Massa na Física. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS*, 9., 2004, Jaboticatubas. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2005.

SILVA, F. A. R. **O perfil conceitual de vida:** ampliando as ferramentas metodológicas para sua investigação. 2006. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

CAPÍTULO X



A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIRECIONADAS À MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA ESCOLA PÚBLICA

FRANCISCO ANTÔNIO DE SOUSA

MARCELO NUNES COELHO

INTRODUÇÃO

Pensando na formação de um cidadão crítico e participativo na escola pública, é indiscutível que os conhecimentos das Ciências Naturais promovem a ampliação de sua compreensão do mundo e preparam-no para ser um agente de mudanças da sua realidade. Nesse contexto, o ensino de Ciências Naturais constitui-se como um espaço privilegiado em que as diferentes explicações acerca do mundo, dos fenômenos da natureza e das transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados de forma que possa

envolver os alunos na construção do conhecimento. Além disso, ter maior conhecimento científico possibilitará ao aluno assumir posições frente às questões sociais, éticas e políticas, sem se deixar levar por discursos pseudocientíficos de maneira consciente e crítica, de modo a desenvolver sua autonomia, e, dessa forma, colocando em prática a sua alfabetização científica (LIGOURI; NOSTE, 2005).

Vale ressaltar que, lamentavelmente, essa realidade é pontual e esporádica, prevalecendo, na maioria das situações escolares, o adestramento para a utilização de fórmulas prontas que seriam responsáveis por representar uma realidade inquestionável, verdadeira e absoluta. Essa prática conduz a inúmeros problemas, sendo um dos mais agravantes a falta de motivação dos alunos para aprender, principalmente nas aulas das Ciências Naturais e Matemática. Este é, portanto, um dos maiores desafios que os professores têm enfrentado nas salas de aula. Nas palavras de Coelho (2018, p. 41), “o que encontramos nas salas de aula, nos dias de hoje, são alunos, na maioria das vezes, desmotivados, desinteressados e, por conta disso, (de)formados”.

O que percebemos na sala de aula é que os alunos não atribuem sentido aos conteúdos, e isso é decorrente em muitos casos da falta de estra-

tégias direcionadas para a motivação no processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, o presente texto tem como objetivo identificar a percepção dos professores de Ciências acerca da utilização de estratégias de ensino direcionadas para a motivação para aprender na escola pública. Para essa reflexão, foi realizada uma pesquisa de campo com 15 professores da área de ciências naturais, na qual foi aplicado um questionário com questões fechadas. Para análise dos dados, houve também uma categorização por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) a fim de perceber aproximações das respostas dos professores com as estratégias apresentadas por Bzuneck (2010).

DIALOGANDO SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MOTIVAÇÃO

A pesquisa em ensino de Ciências Naturais tem lidado com uma preocupação direcionada para o que se chama de alfabetização científica, que seja capaz de romper com a imagem distorcida de ciência e que promova uma formação integral dos alunos, exigindo, para isso, que a didática das ciências naturais desenvolva estratégias que proporcionem uma aprendizagem por investigação, além também da prática da interdisciplinaridade no ensino de ciências (LIGOURI; NOSTE, 2005).

Diante dessa preocupação, é necessário compreender de que forma o mundo natural vai se modificando ao longo do tempo e a maneira como a sociedade produz e socializa os conhecimentos científicos. Para isso, o professor tem o desafio de tornar o ensino de ciências mais desafiador e reflexivo, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico. É óbvio que, para que isso ocorra, é necessário que haja um envolvimento dos alunos nesse processo (ZALESKI, 2013).

Percebe-se que a realidade da sala de aula não está articulada com a formação humana integral e nem com a alfabetização e com emancipação crítica dos alunos enquanto sujeitos ativos e transformadores da sua realidade. O que ocorre de fato, como bem salienta Manfredo (2005, p. 44) é que “[...] o aluno, por um lado, não vê importância em determinados conteúdos, não atribuindo-lhes significado e nenhuma aplicabilidade, por outro, o professor insiste nos conteúdos factuais e destituídos de sentido real, o que corrobora a alienação a que ambos são submetidos.”

Percebemos que o ensino de ciências naturais está, em muitos casos, estagnado, no momento em que os alunos não entendem a importância dos conteúdos e não relacionam os conhecimentos com o seu cotidiano, ao mesmo tempo que os professores não fazem nada para inovar a sua prá-

tica docente e guiá-los nesse sentido. Essa total desvinculação entre o conhecimento científico trabalhado em sala de aula e o cotidiano do aluno gera o malquisto desinteresse, a indesejada apatia, a famigerada desmotivação. Configura-se, assim, mais um importante desafio docente: motivar os alunos para aprenderem ciências.

Em relação à motivação, percebemos que o termo pode se apresentar de diferentes formas, conforme o contexto em que ele for empregado e a literatura utilizada. No entanto, quando a palavra “motivação” é utilizada em situações do cotidiano, denota um tipo de “sentido de movimento do comportamento humano” (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009; REEVE, 2006), ou seja, é tida como um direcionamento de ações ou até da forma em que o sujeito ou um determinado grupo encontra-se naquele momento. Alguns pesquisadores da motivação enfatizam que o significado do termo ganha diversas conotações que apresentam significados complexos, propiciando assim múltiplas perspectivas de pesquisas para essa temática.

No contexto educacional, o que se sabe é que a motivação pode influenciar no modo como o aluno vai utilizar suas capacidades, além de afetar na percepção, atenção, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho. Além

disso, o professor deve propiciar um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento da motivação para aprender e, para que isso ocorra, é necessário utilizar estratégias adequadas de aprendizagem (BZUNECK, 2010).

No que diz respeito a essas estratégias, no Quadro 1 mostramos uma seleção de opções apresentadas por Bzuneck (2010), todas direcionadas para o objetivo de despertar, desenvolver ou manter nos alunos uma motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura.

Quadro 1 – estratégias de ensino para motivar os alunos

CATEGORIAS	ESTRATÉGIAS
O SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA DAS TAREFAS	Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos; Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas.
CARACTERÍSTICAS MOTIVADORAS INERENTES A ESSAS TAREFAS	Articular atividades desafiadoras; Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora; Fornecer <i>feedback</i> a cada passo das atividades desafiadoras.
O COMPLEMENTO, COM O USO DE EMBELEZAMENTOS	Proporcionar o conflito cognitivo nas situações de aprendizagens; Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas; Criar exemplos de dramatização (Fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas.

REAÇÕES DOS PROFESSORES ÀS TAREFAS CUMPRIDAS E AVALIADAS	Fornecer o <i>feedback</i> (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bzuneck (2010, p. 13-37).

Percebemos que as estratégias estão subdivididas em quatro categorias:

I) O significado e relevância das tarefas, que tem como intuito possibilitar a visão do aluno do significado ou importância das atividades prescritas. Dentro dessa categoria, temos como estratégias: (1) Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos, que consiste, segundo Bzuneck (2010, p. 15), em que “[...] todo aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com a sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais”; e (2) Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas, onde é importante compreender que “[...] o apelo ao valor de utilidade das tarefas e disciplinas concretiza-se de diversas maneiras, com razoável probabilidade de eficácia para a motivação, em muitos casos” (BZUNECK, 2010, p. 18).

II) Características motivadoras inerentes a essas tarefas, que tem como intuito despertar nos professores a convicção de que os alunos devem ser motivados mediante a inserção de desafios nas tarefas escolares. Como aduz Bzuneck (2010, p. 19), “para a motivação dos alunos, as próprias tarefas devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a características de desafios”. Aqui são apresentadas como estratégias de ensino: (1) Articular atividades desafiadoras. Seu caráter motivacional “[...] deriva do fato de que todo verdadeiro desafio excita e ativa a mente”; (2) Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora, que tem como pressuposto central: “[...] que a tarefa se apresente com um grau de dificuldade tal que, sozinho, o aluno não poderia dar conta, mas teria êxito com a ajuda de alguém mais competente, seja o professor ou um colega, num processo de interação pessoal e afetiva, que inclui diálogo, negociações e trocas de experiências” (BZUNECK, 2010, p. 19). Por último, há a estratégia (3) Fornecer *feedback* a cada passo das atividades desafiadoras. Esse *feedback* se refere a um retorno do professor com relação às atividades do aluno. Diz respeito às sugestões, conselhos, correções, elogios, crí-

ticas que o professor tem ao trabalho do aluno para que ele possa corrigir ou manter seu rumo de aprendizagem, se tornando apoio para o desenvolvimento das atividades de forma que os alunos sejam motivados para o processo de aprendizagem. Ainda acerca dos apoios, Bzuneck (2010, p. 22) infere que “[...] os apoios prestados devem ser adaptados às necessidades de cada aprendiz, além de temporários, visando a que ele se torne capaz, na sequência, de realizar a atividade de forma independente”. Ou seja, o fornecimento desse *feedback* visa capacitar o estudante a realizar as atividades de forma independente e assim se tornar motivado para aprender.

III) O complemento, com o uso de embelezamentos. Sobre essa categoria, Buzneck (2010, p. 23) enfatiza que “[...] os embelezamentos são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos”. Nessa categoria, encontramos as seguintes estratégias: (1) Proporcionar o conflito cognitivo nas situações de aprendizagens, que tem como

intuito fazer com que “[...] o interesse será despertado através da constatação pelos alunos de que seus conhecimentos ou crenças estão sendo colocados em xeque por uma nova evidência” (BZUNECK, 2010, p. 24); (2) Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas, onde o ponto central é que “seu efeito imediato é atrair a atenção e a curiosidade e, portanto, o interesse” (BZUNECK, 2010, p. 24); e (3) Criar exemplos de dramatização (fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas. Bzuneck (2010, p. 25) aborda que “consiste em os alunos exercerem papéis fictícios, em contextos diferentes da vida real, porém com ligação com as habilidades que devem aprender”.

IV) Reações dos professores às tarefas cumpridas e avaliadas. Sugere-se aqui que “à medida que os alunos forem executando as tarefas prescritas e, mais ainda, quando as concluírem, cabe sobretudo aos professores a tarefa educacionalmente crítica de lhes fornecer *feedback*” (BZUNECK, 2010, p. 29). Apresenta como estratégia de ensino: (1) **Fornecer o feedback (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas.** Para sintetizar essa estratégia,

Bzuneck (2010, p. 29) salienta que “o *feedback* segue imediatamente uma avaliação e representa uma das mais importantes formas de interação professor-aluno”.

Diante do exposto, vale ressaltar que as posturas, aqui agrupadas em categorias e estratégias, contribuem para a motivação do discente, pois posicionam-no como partícipe e/ou protagonista na construção do conhecimento, possibilitando que esteja envolvido e engajado nas atividades, vendo significado e importância das aprendizagens. Com isso, percebe-se que as estratégias de ensino acima mencionadas e discutidas são eficientes na promoção da satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, pertencimento e competência) de modo a favorecer a motivação de regulação autônoma.

Espera-se também que esse ensino possa favorecer uma formação que possibilite a autonomia de pensamento e ação e que proporcione a aprendizagem por meio de estratégias direcionadas para motivar e assim a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias serão algo que os alunos terão satisfação em estar realizando no processo de aprendizagem (SOUSA; COELHO; NUNES, 2020).

METODOLOGIA

A pesquisa se ampara na abordagem qualitativa a qual, segundo Callado e Lucio (2013, p. 376) tem o intuito de “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. Para esse trabalho, essa abordagem tem como intuito identificar as percepções que os docentes têm acerca das estratégias de ensino direcionadas a motivação para aprender.

A coleta de dados se deu mediante uma pesquisa de campo com 15 professores com formação e atuação na área de Ciências Naturais de 4 escolas em Mossoró e 2 em Aracati. O instrumento utilizado para o levantamento dos dados foi um questionário composto por 15 questões fechadas.

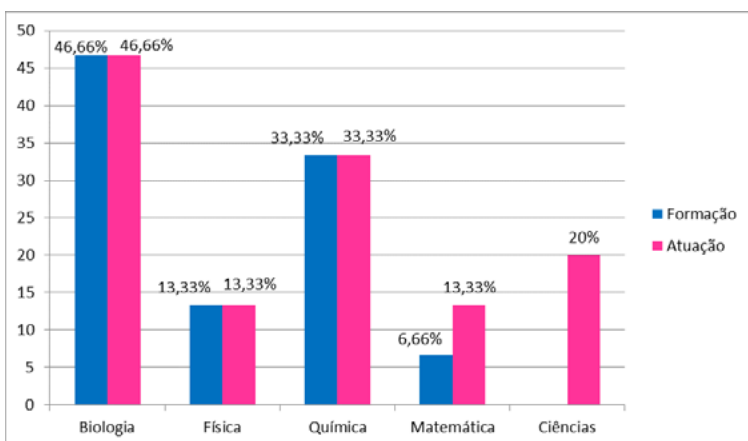
Para análise dos dados, utilizamos como método de análise qualitativa a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 44) essa análise pode ser entendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Por meio dessa análise, foi possível perceber a frequência e as relações que as respostas dos professores tinham com as estratégias de ensino apresentadas por Bzuneck (2010). Vale ressaltar que as categorias de análise

já estão predeterminadas pelo trabalho de Bzunek, as quais foram sistematizadas e podem ser visualizadas no Quadro 1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta, os dados foram tabulados e, posteriormente, quadros e gráficos no *Excel* foram elaborados para uma melhor exposição e discussão. Com base nos dados e para que haja uma visualização do quantitativo de professores correspondente à formação e a atuação, o Gráfico 1 apresenta essa distribuição

Gráfico 1 – Quantitativo de professores por área de formação.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Com base no gráfico acima, percebemos que os professores com formação em Biologia (46,66%), Física (13,33%), Química (33,33%) e Matemática (6,66%), atuam nas suas respectivas áreas de formação. Ainda em relação ao perfil dos colaboradores da pesquisa, verificamos que 60% dos participantes são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Em relação à formação, 46,66% têm apenas graduação, 33,33% têm especialização e/ou mestrado (na área de Ensino de Física, Ciências Naturais e Ensino de Biologia) e os demais têm doutorado. Podemos destacar também que todos lecionam na rede pública, sendo 80% deles no ensino médio regular, 13,33% no ensino médio integrado; 26,67% no ensino fundamental e 6,67% no ensino superior. Em relação ao tempo de docência, varia de 1 a 30 anos.

Em resposta à primeira pergunta, “como ocorre o planejamento das aulas que ministra?”, percebemos que 46,66% dos colaboradores realizam o planejamento semanalmente, 40% diariamente e 13,33% bimestralmente.

No que tange às questões de recursos e metodologias utilizadas, que são referentes à segunda e terceira pergunta (em relação aos recursos mais frequentes nas aulas de ciências naturais), o livro didático (100%) é o recurso mais utilizado, seguido do uso de Powerpoint (86,66%), dos experimentos de demonstração (60%) e filmes (60%).

Já com menos frequência temos o uso de jogos (33,33%), computadores (33,33%), laboratórios virtuais (20%), celulares/smartphones (26,66%) e experimentos roteirizados feitos pelos alunos (33,33%). Diante desses dados, percebe-se uma tendência clara para aulas com um viés expositivo.

Em relação às metodologias, a exposição oral dialogada (100%) é a mais utilizada nas aulas, seguida do seminário e a experimentação (86,66%) sendo utilizados de forma bastante frequente. Já com menos frequência, temos aula de campo (26,66%), rodas de conversa (40%), exposição oral unilateral (33,33%). Como podemos perceber, existe a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como essa exposição oral dialogada é conduzida, pois nessa metodologia o professor tem o papel de estar no centro das atenções ou como um mediador do diálogo. Em relação aos seminários e experimentações, que acontecem com bastante frequência, ainda se apresentam com caráter expositivo dos conteúdos nas disciplinas de ciências naturais.

Assim, há indícios de que os docentes continuam reproduzindo aspectos tradicionais que, em muitos casos, não motivam os alunos para aprender. Para que haja uma mudança, é necessário entender como alguns estudos da Teoria da Autodeterminação têm mencionado que a orientação motivacional dos alunos e o uso de estratégias de aprendizagem

estão fortemente relacionados ao desempenho acadêmico dos estudantes (DECI, RYAN, 2000; BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009). Dependendo da qualidade motivacional, um estudante empenha mais esforço durante a aprendizagem, mais persistência frente às dificuldades, atribui valor ao estudo e utiliza as melhores estratégias de aprendizagem para a construção do conhecimento de forma ativa (BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2009).

Para Schwatz (2014, p. 15) a “[...] motivação adequada para o ensino e a aprendizagem se manifesta quando existem, por parte dos alunos, indicadores de: (a) interesse; (b) envolvimento; (c) esforço; (d) concentração e (e) satisfação”. Dessa forma, é latente a necessidade de que no planejamento e na utilização dos recursos e metodologia, sejam levados em consideração esses indicadores.

Após compreender o perfil e os recursos e metodologias dos professores, vejamos a seguir qual a aproximação das estratégias de ensino apresentadas por Bzuneck (2010) com a prática desses professores na sala de aula, e assim vamos perceber se as estratégias utilizadas são direcionadas para motivar os alunos para aprender.

A seguir, no Quadro 1, será apresentada a análise realizada nos questionários, tendo como intuito observar a presença das referidas estratégias nas respostas dos professores.

Quadro 2 – Análise das Estratégias

CATEGORIAS	Estratégias (BZUNECK, 2010)	Estratégias Professores	Frequência (%)
O significado e relevância das tarefas	Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos	Utiliza para proporcionar a participação dos alunos; Utiliza na formulação de exemplos; Utiliza para contextualizar os conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades.	73,33% 53,33% 40%
	Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas	Esse conteúdo tem relação com o seu cotidiano; É importante para fixação dos conteúdos; Contextualiza o conteúdo com a situação relatada.	73,33% 80% 86,66%
Características motivadoras inerentes a essas tarefas	Articular atividades desafiadoras	Razoável	86,66%
	Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora	Ajuda individualmente cada aluno seja para avançar ou retornar.	46,66%
	Fornecer <i>feedback</i> a cada passo das atividades desafiadoras.	É importante que haja a correção de forma coletiva; Realizar a correção de forma que destaca os erros para que os alunos possam refletir.	66,66% 46,66%

O complemento, com o uso de embelezamentos	Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas;	Utiliza imagens nas atividades, testes ou provas.	93,33%
	Criar exemplos de dramatização (Fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas.	Criar situações de dramatização para explicar os conteúdos ou na execução de tarefas	86,66%
Reações dos professores às tarefas cumpridas e avaliadas	Fornecer o <i>feedback</i> (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas.	Explica novamente a tarefa de forma individual; Faz a leitura da tarefa e responde em conjunto com o aluno; Manda ler a tarefa novamente e dá um determinado tempo para executar.	46,66% 26,66% 26,66%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após tabular os questionários, podemos perceber, na análise, a frequência das categorias nas estratégias dos professores. Em relação à primeira categoria (O significado e relevância das tarefas), foi perceptível que as práticas dos docentes

estão próximas da estratégia (1) Capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos. Isso foi evidenciado nas respostas na quarta pergunta: “Você utiliza de alguma estratégia com o intuito de conhecer os saberes prévios dos alunos?”. A esta pergunta, 93,33% dos professores responderam afirmativamente. Em relação à forma como faz uso desses saberes para a elaboração do seu plano de aula (quinta pergunta), foram marcadas com mais frequência as seguintes alternativas: (1) Utiliza para proporcionar a participação dos alunos (73,33%); (2) Utiliza na formulação de exemplos (53,33%); e (3) Utiliza para contextualizar os conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades (53,33%). Ou seja, em acordo com as falas dos docentes, os conhecimentos prévios dos alunos são utilizados no planejamento e durante a aula.

Já para perceber a aproximação com a outra estratégia “Proporcionar valor de utilidade das tarefas e disciplinas” (2), foram elaboradas a sexta (no momento em que você está explicando um determinado conteúdo e os seus alunos perguntam para que estudar aquele conteúdo, o que você diria?), a sétima (durante as aulas os alunos realizam questionamentos sobre a utilidade das tarefas prescritas. O que você responde para eles?) e a oitava (quando você está ministrando uma aula sobre um determinado conteúdo e um aluno apre-

sentou uma situação que ele vivenciou e que tem relação com o conteúdo, o que você costuma fazer?) perguntas. Como respostas, foram marcadas as seguintes alternativas: (1) Esse conteúdo tem relação com o seu cotidiano (73,33%); (2) É importante para fixação dos conteúdos (80%) e (3) Contextualiza o conteúdo com a situação relatada (86,66%).

Na segunda categoria (Características motivadoras inerentes a essas tarefas), para perceber aproximações com as estratégias de ensino, tem-se: (1) Articular atividades desafiadoras; (2) Ajudar individualmente na realização de uma atividade desafiadora; e (3) Fornecer feedback a cada passo das atividades desafiadoras. Como perguntas, tivemos a nona (quando um aluno não acerta uma ou mais questões de um teste, prova ou atividade, o que você faz para que o aluno possa saber onde e como errou?), décima (quando você percebe, durante ou depois de uma atividade, que seu aluno não está fazendo - ou não fez - uso adequado dos conceitos estudados para a resolução de problemas que lhes são apresentados. Como você faz para redirecioná-lo?), décima terceira (no momento da elaboração das questões dos testes ou das provas qual é o nível mais utilizado nas turmas que ministra aula?) e décima quarta (em uma tarefa que é composta por várias etapas para obter a sua finalização, como você faz para que os alunos

possam avançar ou retornar nas etapas?) perguntas. Como resultados, tivemos os seguintes dados: (1) É importante que haja a correção de forma coletiva (66,66%); (2) Realizar a correção de forma que destaca os erros para que os alunos possam refletir (53,33%); (3) Razoável (86,66%) e (4) ajuda individualmente cada aluno seja para avançar ou retomar (46,66%).

Para a terceira categoria (O complemento, com o uso de embelezamentos), que contempla as seguintes estratégias: (1) Proporcionar o conflito cognitivo nas situações de aprendizagens; (2) Introduzir novidades na execução das propostas pedagógicas; e (3) Criar exemplos de dramatização (fantasias) no desenvolvimento das tarefas prescritas, foram elaboradas duas perguntas: a décima primeira (você utiliza imagens nas atividades, testes ou provas, para que os alunos possam compreender melhor as questões?) e a décima segunda (na sua opinião é possível criar situações de dramatização para explicar os conteúdos ou na execução de tarefas no ensino de ciências?). Os dados mostram que apesar de 93,33% utilizar imagens e 86,66% acreditar que é possível o uso de dramatizações, as questões de embelezamento ainda não são priorizadas pelos professores para motivar, mas sim para a fixação dos conteúdos, pois como exemplo da forma de utilização mencionadas das

imagens temos “contextualizando o enunciado da questão” e “para identificar as estruturas”. No uso de dramatização, como exemplo, temos “criando textos (roteiros) em torno do conteúdo”.

Para sondar a presença de atitudes referentes à quarta categoria (Reações dos professores às tarefas cumpridas e avaliadas), que apresenta como estratégia de ensino: (1) Fornecer o feedback (positivo ou negativo) e elogios na execução das tarefas prescritas, foi elaborada a décima quinta pergunta (se durante a execução das tarefas aparece alguns alunos com dificuldades, como você ajudaria esses alunos individualmente?). A análise dos dados verificou as seguintes frequências para as respostas: (1) Explica novamente a tarefa de forma individual (46,66%); (2) Faz a leitura da tarefa e responde em conjunto com o aluno (26,66%); Manda ler a tarefa novamente e dá um determinado tempo para executar (26,66%).

Com os dados mencionados acima, obtivemos indícios que existem relações existentes entre a prática docente do professor com as discussões existentes na literatura acerca das estratégias de ensino direcionadas à motivação para aprender. No entanto, o foco na prática dos professores da pesquisa estão pautadas em duas variáveis, sendo elas: a fixação dos conteúdos e participação dos alunos nas atividades e tarefas nas aulas. Diante

disso, percebe-se que questões acerca da motivação e das estratégias de aprendizagem devem ser discutidas e refletidas pelos professores, seja no planejamento como também durante as aulas, pois são essenciais para melhorar a compreensão acerca do impacto dessas variáveis na aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de melhores práticas de ensino.

É importante ressaltar também que não conseguimos estabelecer a “verdade absoluta” com esse estudo. Nossos dados carecem de mais corroboração. E isso pode ser conseguido com estudos futuros com o auxílio de outros métodos de observação e coleta de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, pode-se entender que, mediante as circunstâncias em que se dá o ensino de ciências em escolas públicas, as estratégias de ensino dos professores mostram-se alinhadas a uma concepção de ensino e aprendizagem que visa colocar os estudantes em situações nas quais prevalecem a fixação dos conteúdos e a participação dos alunos nas atividades e tarefas nas aulas, e essa concepção se torna a meta do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os alunos não sejam os principais agentes de seu aprendizado.

Com isso, faz-se necessário compreender a importância das questões relacionadas à motivação no ambiente de sala de aula, tendo como foco as estratégias de ensino nas aulas de ciências, para que através do trabalho com essas estratégias de ensino direcionadas para motivar, os professores sejam capazes de despertar nos alunos a atitude para que se tornem agentes do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14-42.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COELHO, M. N. Uma comparação entre Team-Based Learning e Peer-Instruction em turmas de Física do Ensino Médio. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 40-50, 2018.

DECI, E.L; RYAN, R.M. Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68- 78. 2000.

LIGOURI, L.; NOSTE, M. I. Estado y evolución del e status de La Didáctica de las Ciencias Naturales. *In*: LIGOURI, L.; NOSTE, M. I. **Didáctica de las Ciencias Naturales**: Enseñar Ciencias Naturales. 1ª Ed. Rosaric: Homo Sapiens Ediciones, 2005, p.17-51.

MANFREDO, E. C. G. **Discutindo a metodologia do ensino de ciências e matemática**: Críticas e possibilidades à prática docente. *Amazônia*, v. 1, p. 41-49, 2005.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

SOUSA, F. A.; COELHO, M. N.; NUNES, A. O. O enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): uma possibilidade de motivação discente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e492997431, 2020.

ZALESKI, T. Conteúdos e Métodos de Ensino nos séculos XX e XXI. *In*: ZALESKI, T. A. **Fundamentos Históricos do Ensino de Ciências**. 1ª Ed. Curitiba: Inter Saberes, 2013.



GLOSSÁRIO

Afrodescendente: em princípio, é uma palavra que serve para designar os negros presentes na diáspora negra. Muito em pauta de debates, esse termo diz respeito à pessoa negra, cuja identidade racial é construída a partir do sentimento de pertença da população brasileira de ascendência africana.

Autonomia: tendência natural das pessoas em serem agentes de suas ações e assim se tornarem autônomas.

Classes multisseriadas: são turmas formadas por alunos de faixas etárias, ano/série e ritmos de desenvolvimento diferentes numa única sala de

aula sob a orientação de um professor/a, sendo uma forma de organização escolar comumente situadas nas áreas rurais.

Competência: se refere a “capacidade para algo” ou capacidade “de algo”.

Compromissos implícitos: estruturas que determinam epistemológica, ontológica e conceitualmente a base das teorias de domínio.

Conhecimentos prévios: conjunto de explicações que o discente já possui sobre determinado assunto, muitas vezes diferente dos saberes cientificamente aceitos.

Concepções prévias: saberes e explicações adquiridas das relações estabelecidas ao longo da vida do sujeito. Também conhecido como concepções cotidianas ou concepções alternativas.

Construção de sentido: parte da ideia de conexão, seja com o tema, com o ocorrido, com a situação vigente, de se encontrar na sociedade, seja diante de uma expressão, prática ou narrativa; refletir o que está em volta e perceber-se em meio aos atravessamentos.

Decreto nº 7.566/1909: decreto exarado pelo Presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909,

com o objetivo de criar, em cada capital dos estados da Federação, uma Escola de Aprendizes Artífices voltadas para o ensino profissional primário e gratuito.

Decreto nº 7.763/1909: alterou os decretos nº 7.566/1909 e o 7.649/1909, respectivamente, referentes à criação de Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados, e à nomeação de professores para os cursos noturnos para os ensinos Primário e de Desenho.

Decreto nº 13.064/1918: alterou o regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909.

Decreto nº 19.402/1930: com a posse do Presidente Getúlio Vargas, esse decreto deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Democracia racial: o mito da democracia racial é uma concepção ideológica de negação de conflitos entre os diferentes grupos étnico-raciais, em que prevalece uma falsa ideia de convívio harmonioso entre aqueles que se declaram brancos e os não-brancos, bem como uma igualdade de oportunidades.

Desmotivação: é a falta de intenção para agir, ou seja, há no comportamento, ausência de alguma regulação interna ou externa para a realização

de atividades por não a valorizar ou achá-la desinteressante.

Diáspora africana: dispersão dos povos africanos por todos os continentes para serem escravizados entre os séculos XVI e XIX. A diáspora negra no Brasil contou com o maior contingente que os outros países americanos, uma rica população pluriétnica.

Discriminação racial: atitude de preconceito racial que visa ofender uma pessoa ou grupo em virtude de sua origem, pigmentação da pele ou características fenotípicas.

Domínio microgenético: aspectos psicológicos específicos dos sujeitos.

Domínio ontogenético: ponto de encontro da evolução biológica e sociocultural.

Domínio sociocultural: sistemas que regulam a conduta social.

Ecologia conceitual: conjunto de conhecimentos prévios que influenciam a chamada mudança conceitual.

Escolas de Aprendizes Artífices: instituições criadas pelo Governo Federal brasileiro, em 1909, voltadas para o ensino profissional.

Evolução conceitual: desenvolvimento das ideias do sujeito.

Extensão da zona do perfil: quantidade de vezes que uma determinada zona de um perfil conceitual se manifesta na expressão de um sujeito.

Escola reflexiva: espaço institucional que considera todos os envolvidos (alunos, familiares, professores, supervisores, gestores, secretários de educação, políticos etc.) para pensar um projeto de educação emancipatória, ou seja, não reprodutivista.

Etnocentrismo: expressa o sentimento de superioridade de uma cultura em relação às demais, tomando seus valores como referência suprema e manifestando repulsa por valores alheios.

Eurocentrismo: tendência de tomar os valores europeus como superiores aos valores de outras culturas.

Fertilidade: capacidade que uma explicação científica tem de produzir resultados e previsões.

Force Concept Inventory: teste que mede o conhecimento do conceito físico de força.

Formação de professores: compreende tanto o

sentido restrito da palavra (cursos que acompanham o professor em sua trajetória profissional, tratando de escola pública, aqueles oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de ensino), como o sentido amplo: formação que envolve toda a história do indivíduo, espaços e tempos que o compõe sujeito histórico, que recebe contribuição e contribui em todos os espaços que interage, desde ambiente de trabalho (escola), como universidade, ou outras instituições como família, espaços culturais entre outros.

Iluminismo: movimento intelectual do século XVIII caracterizado pelo pensamento voltado ao uso da razão e da ciência sobre o da fé.

Imaginário social: conjunto de representações simbólicas concebidas de forma coletiva, ou seja, um substrato ideológico mantido por uma coletividade.

Indivíduo: é o resultado de um processo de massificação, busca de aprisionamento das subjetividades. É a serialização, registro e modelação dos sujeitos, tornando-o acrítico.

Integração hierárquica: Hipótese segundo a qual não há uma descontinuidade entre o senso comum (as concepções prévias do aluno) e o co-

nhecimento científico. Dela surge a ideia de uso do conhecimento segundo o contexto.

Inteligibilidade: ser compreensível.

Isonomia formal: princípio do direito que determina a igualdade de todos perante o ordenamento jurídico vigente.

Lei n. 378/1937: sancionada pelo Presidente Getúlio Vargas. Criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Lei nº 11.892/2008: sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e deu outras providências.

Matriz epistemológica: diferentes perspectivas sobre determinada abordagem.

Motivação: é o “sentido de movimento do comportamento humano”, ou seja, é tida como um direcionamento de ações ou até da forma em que o sujeito ou um determinado grupo encontra-se naquele momento

Movimento negro: movimento social de luta rei-

vindicatória contra o preconceito racial sobre os negros e que demanda iguais condições de direitos sociais para exercer a cidadania plena.

Mudança conceitual: modelo relacionado ao ensino e à aprendizagem que possui como pressuposto básico a substituição das concepções cotidianas (prévias) pelas concepções científicas.

Narrativas autobiográficas: são escritas de si que, ao serem compartilhadas, podem gerar significados para o leitor que se identifica com o tema, com a forma de narrar as histórias e experiências e, portanto, não existe padrão. Cada pessoa, ao passo que escreve, mostra as referências que se alimenta, seu estilo de escrita, que denuncia traços de sua história, algo singular.

Negro: esvaziado do sentido pejorativo que se remete aos negros escravizados, o termo hoje denota uma carga positiva, de orgulho e de autoestima da população negra.

Neoliberalismo: é a ideologia estruturada em uma economia de mercado, com restrita intervenção estatal, que visa sobretudo o lucro.

Perfil conceitual: é o conjunto de diferentes modos de pensar um determinado conceito (conceitualizar

o mundo de acordo com o contexto). É composto por zonas, cada uma delas correspondendo a uma forma diferente de significar o conceito.

Perfil epistemológico: ideia que defende a possibilidade de o indivíduo manifestar várias formas de compreender um conceito. Foi base para o desenvolvimento da ideia de perfil conceitual. Entretanto, difere daquela pelo fato de que, neste, cada zona do perfil é relacionada com uma corrente filosófica (realismo ingênuo, empirismo claro e positivista, racionalismo clássico, racionalismo completo e racionalismo discursivo).

Perspectiva histórico-epistemológica: aspectos marcantes da Antiguidade até a Contemporaneidade.

Perspectiva psicogenética-desenvolvimental: processo de desenvolvimento dos mecanismos mentais que o sujeito utiliza nas diferentes fases da sua vida.

Perspectiva psicogenético-histórica: a partir da origem do conhecimento no ser humano.

Pertencimento: está diretamente ligado ao relacionamento com as pessoas, grupos de pessoas ou comunidades com o intuito de estabelecer algum tipo de vínculo significativo

Plausibilidade: significa fazer sentido, acomodar-se de forma mais ou menos natural aos compromissos implícitos do indivíduo.

Princípios axiológicos: compromissos com a aprendizagem do conhecimento científico que estão relacionados aos valores que os sujeitos atribuem às coisas.

Princípios epistemológicos: compromissos com a aprendizagem do conhecimento científico que estão diretamente relacionados à realidade.

Princípios ontológicos: compromissos para a aprendizagem do conhecimento científico que têm como principal característica a categorização do mundo.

Processo cognitivo: atividade cerebral que proporciona o sujeito a aprender, somar conhecimentos, criar e tomar decisões baseadas nesses conhecimentos.

Processo metacognitivo: processo por meio do qual o sujeito se torna consciente do seu próprio conhecimento.

Professor reflexivo: aquele que respeita a instituição e regimentos de sua profissão, todavia, não apenas executa orientações, que por vezes,

ocorrem de forma impositiva e verticalizada, ou seja, aquele que, por vezes, pode parecer ao sistema como subversivo, por não executar tarefas sem refletir, por gerir as informações e perceber o seu lugar na sociedade, lutando num constante processo de autonomia e emancipação, justiça e solidariedade.

Projeto Fidélis Reis: projeto de lei criado pelo deputado federal de Minas Gerais, Fidélis Reis, com o objetivo de tornar obrigatório o ensino profissionalizante.

Racismo: é a crença na supremacia de um tipo humano em detrimento de outros grupos tidos por inferiores. Essa conduta também é expressa na negação a esses grupos e em características fenotípicas, estigmas e estereótipos a fim de desqualificá-los.

Renascimento: surgido na Itália no século XIV e que se estendeu até o século XVII por todo o continente europeu, esse movimento intelectual apregoava os valores da literatura e das artes de inspiração greco-romana, em contraposição à tradição medieval.

Subsunçores: ideias já existentes na estrutura cognitiva do sujeito e que são usadas como ancoradou-

ros no processo de aprendizagem significativa.

Sujeito histórico: entendido como pessoa que não se sujeita, que percebe o papel que assume, bem como sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade.

Zona de um perfil conceitual: Representa um conjunto de compromissos epistemológicos, ontológicos e axiológicos que, no fim, determinam uma das várias formas de pensar um determinado conceito. Cada perfil conceitual de um determinado conceito é constituído de várias zonas.



OS AUTORES

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, atuando no Departamento de Ciências Humanas, do Campus Multidisciplinar de Angicos. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN) e do Programa

de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/PAU DOS FERROS).

- e-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/6624168203166513>

EDILANA CARLOS DA SILVA

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar e especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente é Integrante do Projeto UNERT/TV - Jornalista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Comunicação. É aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN)

- e-mail: edilannacarlos@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235771688921046>

FRANCINALDO RITA DA SILVA

Graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário Don Domenico. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/

UFERSA/UERN). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, discriminação racial, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, relações étnico-raciais, supremacia racial branca e democracia racial

- e-mail: frslex@bol.com.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/2300708782588662>

FRANCISCO ANTÔNIO DE SOUSA

Possui graduação em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Naturais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Faculdade Integrada de Araguaínas. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). É professor temporário do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, Matemática, Física, Educação do Campo, Ensino de Ciências Naturais, Tecnologias Educacionais, Recursos Naturais, Meio Ambiente

- e-mail: franciscoantonio250293@gmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/9515862268691556>

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professor titular do IFRN, *Campus* de Mossoró, e líder do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres), grupo em rede com o Histedbr, da Unicamp. É professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/MOSSORÓ), e do Programa de Pós-graduação em Educação (IFRN/NATAL). Desenvolve pesquisas nas áreas de História e memória, Educação Profissional, formação saberes docente, história da educação, ensino de História.

- e-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340894360051987>

FRANCISCO VIEIRA DA SILVA

Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba

(UFPB). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN).

- e-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>

FRANCISCO WELLINGTON DOS SANTOS SALDANHA

Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Semiótica e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN) na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Artes. Participa como estudante do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto da UFERSA. Atualmente é Professor e Formador pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Língua Portuguesa.

- e-mail: salldanha83@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/6610070490042180>

JOÃO WALISON DE OLIVEIRA DA COSTA

Licenciado em Letras Língua pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). Atualmente leciona a disciplina de Língua Inglesa no Colégio Luz Pequeno Príncipe (CLPP). Possui curso de Capacitação Prática da Metodologia OPEE. Possui Certificado em Fonética Articulada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

- e-mail: joao_wallison1@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/7095365162171225>

MARCELO BEZERRA DE MORAIS

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/RIO CLARO). Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/RIO CLARO). É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Pro-

grama de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), membro do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e trabalha com Educação, atuando principalmente com o desenvolvimento de atividades que problematizam o ensino de Matemática e pesquisas na interface História da Educação Matemática, Ensino de Matemática e formação de subjetividades.

- e-mail: morais.mbm@gmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/2878861519191477>

MARCELO NUNES COELHO

Licenciado em Física pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM-UECE). Mestre em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutor em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Mossoró. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física MNPEF/UFERSA. Tem interesse em Ensino de Física. Desenvolve estudos relacionados á motivação para aprender e ensinar Física, Modelo de Mudança Conceitual, Aprendizagem Significativa e Teoria dos Perfis Conceituais.

- e-mail: marcelo.coelho@ifrn.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/5140730573690828>

MARIA DAS DORES MESSIAS DE SOUSA

Licenciada em Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). Tem interesse em ensino de Física, especificamente em aprendizagem conceitual. Desenvolve estudos sobre Modelo de Mudança Conceitual e Teoria dos Perfis Conceituais.

- e-mail: maria-messias12@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/1228554814423780>

MIRLÂNDIA MENDES DE VASCONCELOS RODRIGUES DA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tecnóloga em Gestão Desportiva e de Lazer pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Campus Natal - Central). Especialista em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Educação Especial com Ênfase em Práticas Inclusivas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). É professora efetiva da Rede Básica de Ensino na Prefeitura Municipal de Mossoró/RN e tem interesse na área de formação de professores.

- e-mail: mirla_mendes@yahoo.com.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/1202336304320814>

NILSÂNGELA CARDOSO LIMA

Licenciada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é professora Adjunto II do Curso de Comunicação Social-Habilitação Jornalismo da Universidade Federal do Piauí (UFPI/Campus Petrônio Portella). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFPI. Membro do Colegiado do PPGCOM da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de História, Comunicação e Jornalismo, com ênfase em História da Mídia, atuando principalmente nos seguintes temas: Práticas jornalísticas, História do jornalismo e da imprensa, História Oral e Memória, Mídia e Poder.

- e-mail: nilsangelacardoso@ufpi.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/8291608655055206>

PAULO AUGUSTO TAMANINI

Licenciado em Filosofia pela UNIFEBE (1991). Licenciado em História pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em História pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES/UFPR. Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA/UERN/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA). Professor Pesquisador do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens (CNPq/UERN). Membro do *Athens Institute for Education and Research* (ATINER) e do *Athens Center for Classical & Byzantine Studies* (Atenas, Grécia). Suas pesquisas versam sobre o Ensino de História e a cultura visual nos livros didáticos; as imagens como modalidades textuais e de significação para o Ensino de História; Capacitação dos professores de História para a leitura de imagens; Ensino por meio das tecnologias digitais.

- e-mail: professor@tamanini.com.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/2405551882781242>

RISALVA FERREIRA NUNES MEDEIROS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Supervisão Educacional pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). Atualmente, é professora da Prefeitura Municipal de Mossoró, exerce a função de Supervisora Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: processo ensino aprendizagem, inclusão social e horta didática para o Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Pesquisa imagens e Ensino: percepções, métodos e fontes (CNPq)

- e-mail: risalvaferreira@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/7307705976734766>

SAMUEL DE CARVALHO LIMA

Licenciado em Letras - Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Pós-doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, pela Universidade do Minho (UMINHO). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró (IFRN), onde atua em cursos técnicos, no ensino superior, na Especialização em Educação e Contemporaneidade, no Mestrado em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN) e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Atua como Assessor de Extensão e Relações Internacionais, em exercício na Reitoria do IFRN (2020-atual). É um dos líderes do GEL - Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN). Temas de interesse: língua em perspectiva dialógica, ensino de línguas, uso de tecnologias digitais, escola pública e educação profissional

- e-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/3773118523077604>

SIMONE MARIA DA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed/UFRN). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed/UFRN). Professora dos Cursos de Licencia-

tura em Letras Inglês, Letras Libras e Letras português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/ UFERSA/ IFRN). Atua nas áreas de Educação e Ensino. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GPENAE/UFERSA/CNPq). Pesquisadora e Colaboradora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR-UFRN-CNPq). Presidente da Associação Norte-Nordeste de História de Vida e Formação (ANNHIVIF - 2018-2020). Áreas de Interesse: Formação Docente; Ensino em Espaços Escolares e Não Escolares de Educação; Pesquisa (auto)biográfica; Educação e Saúde

- e-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/4025029204017871>

ÚRSULA ANDRÉA DE ARAÚJO SILVA

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UnP). Trabalha com temas que envolvem fontes, cartas jesuíticas, fontes do Rio Grande Colonial, Memória, Representação, Imaginário e Identidade, bem como mantenho uma

pesquisa tanto acerca da formação dos conceitos pilares na formação do sujeito histórico quanto da história do livro didático e da formação dos currículos de História no Brasil, especificamente acerca da história do Rio Grande do Norte. Atua na área de Educação a Distância em suas múltiplas possibilidades: tutoria, revisão de estrutura e linguagem EaD, autoria e coordenação acadêmico-pedagógica. É Pedagoga da Equipe Multidisciplinar no IFRN.

- e-mail:
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/7920722562481342>

WILLIA BARBOSA DE MENEZES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/IFRN/UFERSA/UERN). Atualmente é bolsista da CAPES e integrante do grupo de Estudos e Pesquisas com narrativas Autobiográfica em Educação (GPENAE/UFERSA/CNPQ). Áreas de interesses: Educação Rural/Campo; Ensino Multisseriado; Narrativas (Auto)Biográficas.

- e-mail: willia_menezes@hotmail.com
- lattes: <http://lattes.cnpq.br/1900027095835810>





Tipografias utilizadas:
Open Sans

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA VOL 4: PROPOSTAS E APLICAÇÕES

Falar sobre processos de ensino-aprendizagem pode parecer repetitivo para quem é docente. Qual seria o sentido de recordar/repetir isso que nós (supostamente) já conhecemos? O hábito nos conduz a imaginar ser suficiente recorrer às velhas fórmulas dos manuais de Didática e/ou de Prática de Ensino para pôr em marcha uma suposta “mágica” educativa. A verdade é que não há mágica alguma. É certo que os saberes da profissão docente estão atados às nossas histórias e são frutos de uma elaboração na qual vida e docência se cruzam, e nesse bojo estão nossas crenças, costumes, hábitos, habilidades e todo o arsenal teórico-metodológico do qual lançamos mão para gerir os processos de ensino-aprendizagem. E se recordamos/repetimos temas tão discutidos por todos nós, é porque, com a presente coletânea, pensamos ser possível dar um passo a mais nas reflexões sobre o Ensino na Educação Básica.



ISBN: 978-65-86293-94-4



9 786586 293944