

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

1

A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ NO PERÍODO DE 1997-2017.

Maria Antonia Veiga Adrião
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Professora Adjunta
mavaadri@hotmail.com

1 Algumas explicações importantes

O objetivo deste artigo é refletir sobre os principais problemas trazidos pelos e pelas estagiárias, licenciandos e licenciandas do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) observados / investigados em suas práticas de estágios que aconteceram em escolas públicas situadas na região noroeste cearense, os quais orientamos no período de 2016-2020.

Neste sentido, temos observamos as adaptações, as reformas, as dificuldades, as soluções, as maneiras de as escolas lidarem com o currículo tecendo reformas para atender à legislação educacional, isto porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 vem apresentando cada vez mais desafios educacionais os quais as escolas dessa região ainda aprendem a lidar.

Importante esclarecer antes de continuarmos que, apesar dos estagiários e das estagiárias serem coautores e coautoras, como estamos falando de centenas de estudantes, não poderei citá-los e citá-las, existindo o compromisso de fazer referências aos relatórios e autores e autoras, quando for o caso. Assim como é importante deixar claro que, ainda não sistematizamos as informações contidas nos relatórios para termos claro todos os temas trazidos por eles e elas. Trata-se de um compromisso que ainda não foi possível ser realizado nem de forma parcial. Conseguimos realizar até agora apenas, com a colaboração do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Curso (LEAH), um relatório apresentado em 2018 à coordenação do Curso, que apresenta as escolas requeridas pelos estudantes por município.

Também precisamos assinalar antes de continuarmos que, não é a primeira vez que apresentamos esta pesquisa, inclusive, a apresentamos na Anpuh de 2018 em Recife-PE sob o título: “Políticas Educacionais, Ensino de História e Pesquisa: Os Estágios na

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

2

Era das Transições Paradigmáticas.”¹ No entanto, não encaminhamos o artigo aos Anais considerando essas dificuldades já destacadas.

É importante esclarecer ainda que, os estágios obedecem aos preceitos da Lei 11.788/2008 que os normatizam, com efeito preveem “relatórios semestrais”, no entanto, eles igualmente nos chegaram numa perspectiva historiográfica, são produção de memória e assim, de fontes históricas. (LE GOFF, 1996).

Produção de fontes primeiramente para uma “história imediata” conforme entendeu Le Goff (1996, p. 9), ou seja, uma história do presente, história de uma escola que precisa sofrer esta intervenção, a da narrativa histórica, do “testemunho” que chega de fora, o qual a percebe para além dos documentos oficiais que a constituem, para além das políticas educacionais que a legitimam, para além do que as vozes polifônicas que compõem seu cotidiano conseguem dizer, para além do que podem ou querem pronunciar essas vozes a respeito das suas práticas educativas, para além da experiência docente expressada nos planos de aulas e nas conversas com os e as estagiárias quando estas se encontram nas escolas.

No entanto, como produção de fontes, de uma memória sobre os estágios, sobre as escolas, sobre a docência, sobre a discência, sobre como a educação acontece na prática cotidiana, sobre como a escola se coloca diante da legislação de ensino, como se coloca diante das políticas educacionais e suas intervenções, diante das teorias educacionais, diante das pretensões dos historiadores, historiadoras, e outros, outras educadoras; objetivamos também com esse projeto de estágio, uma escrita que se distancie dessa história do presente imediato, que portanto, estude o passado educacional deste território.

¹ Apresentei também no VII Encontro Nacional das Licenciaturas... ocorrido de 5 a 7 dezembro de 2018, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza-Ceará sob o título “Políticas Educacionais, Ensino de História e Pesquisa: Os Estágios na Era das Transições Paradigmáticas.”. Cf.: <http://www.uece.br/eventos/enalic/> <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/anais.php>. acesso em jan. 2019. Bem como na 10ª Conferência da Associação FORGES O Ensino Superior na Era Digital nos Países e Regiões de Língua Portuguesa: Desafios e Propostas, realizada entre os dias 18 e 20 de novembro de 2020 no formato **e-conference**, com artigo publicado nos anais do evento sob o título: Educação e Pesquisa: leitura e interpretação

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

3

Nesta perspectiva, os relatórios igualmente servem para trazer indícios das políticas e práticas passadas, como escolas improvisadas situadas em antigos casarões doados ou comprados, onde não se observa uma estrutura física condizente. Escolas sem bibliotecas ou com “bibliotecas” servindo de depósito ou de sala de reforço, banheiros coletivos com apenas um aparelho sanitário, banheiros sem portas, falta de quadra para prática de esportes e da educação física, escolas sem jardinagem e arborização, entre outros detalhes que mostram a falta de planejamento arquitetônico e por outro lado, que talvez esteja faltando financiamento público para reformas ou, direções mais atentas às atualizações do espaço-físico escolar.

Afora que os relatórios servirão ao futuro da pesquisa em educação, e a esse propósito, são importantes “monumentos” que ficarão arquivados no Laboratório de Ensino para futuras consultas.

Os e as estagiárias dirigem-se às escolas de suas preferências, na maioria das vezes as mais próximas de onde residem em seus municípios e geralmente onde estudaram, com exceção daqueles e daquelas estagiárias que residem em Sobral em virtude de bolsas de iniciação científica ou de iniciação à docência, ou de empregos. Estes e estas realizam seus estágios na cidade de Sobral, em escolas públicas em quase 100% das vezes, conforme também suas conveniências.

Além do mais, outra característica dessa pesquisa, é o tempo de permanência na escola o qual varia entre um mês de aulas e o semestre escolar. Os e as estagiárias mais disponíveis, talvez uns 20%, colocam-se à disposição do exercício de forma total, e permanecem todo o semestre letivo nas escolas, até colaborando com elas em ocasiões em que algum ou alguma professora falta. O que não é ético aceitar, mas eles e elas precisam se provar e aceitar.

Os Estágios acontecem normalmente visando observar e pesquisar como os profissionais trabalham, com o que trabalham, com quem trabalham; onde trabalham, e as influências que esse trabalho sofre, como os diálogos que os e as docentes precisam realizar para que seu trabalho funcione, e que os e as estagiárias precisarão aprender com a prática educativa, que por mais que essas questões sejam refletidas na formação, não há

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

4

como oferecer certezas. Como acontece o entendimento entre a coordenação pedagógica da escola e com os e as discentes, são dois dos principais aprendizados neste sentido.

Sendo que, semestralmente nos chegavam relatos de estudantes que depois de observarem à docência pelo olhar da docência, porque antes a viam como discentes nos seus postos da escola básica, dessa forma, chegavam afirmando que pretendiam desistir da profissão. Pelo número reduzido de estudantes que finalizam o curso com seus TCC – Trabalho de Conclusão do Curso defendidos, pode-se acreditar que sim. E essa questão nos coloca uma pesquisa, saber quantos egressos e quantas egressas entraram e permanecem na carreira docente, e quantos estão trabalhando nos espaços educacionais formais sem o diploma.

De todos os diálogos que precisam ser realizados neste percurso, o mais fácil é “abandonar as teorias”. Abandonar as teorias e concluir que elas não servem, esquecidas e esquecidos de que tudo que se faz na escola está permeado pelas teorias, e quando recusamos uma é porque estamos mesmo que não conscientes, propondo outra em seu lugar, reelaborando aquele propósito, pois segundo Ghedin (2004, p. 64)

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Portanto, estamos falando da fundamentação do nosso trabalho que não precisa seguir uma teoria, mesmo consagrada, se concluir que ela não é satisfatória, no entanto, o vazio será preenchido com outra que inicia pela crítica e reelaboração do fazer, em prol de outra reflexão.

Outra questão que os e as estagiárias são orientadas a observar é como os e as docentes lidam com o tempo do trabalho, um tempo que precisa ser reinventado porque não é suficiente para o cumprimento do dever nem do devir, e porque a carga horária docente é geralmente muito alta. Quando o ou a profissional está em uma escola com uma carga horária de apenas 20 horas, é porque está trabalhando em outra escola pública ou privada com mais 20 horas. Como o piso salarial docente é muito baixo, e é preciso que falemos nisto, o salário só se torna aceitável se a jornada for de 40 horas no mínimo. E

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

5

como apenas 20% da carga horária é destinada ao planejamento na escola, isso quando a escola não demanda esse tempo do planejamento, o que pelo que nos chegou é comum acontecer negligenciando os estudos e planejamentos.

Circunstâncias que entre outras, justifica-se que se exceda o tempo do trabalho para fora da escola.

Segundo Araújo-Oliveira (2013, p. 59)

Compreendemos, portanto, a prática pedagógica como a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe com os alunos. Ela revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem.

Esta atividade profissional sistematizada, que se materializa num dispositivo institucional (a classe, a escola, o sistema educativo) e numa relação social determinada no espaço e no tempo, é influenciada igualmente por uma multiplicidade de dimensões (as dimensões didática, organizacional, psicopedagógica etc.). Neste sentido, percebemos que a prática pedagógica é uma prática multidimensional no sentido em que é composta de várias dimensões que interagem mutuamente para permitir ao professor adaptar-se à situação profissional e gerir, conjuntamente com os alunos, as aprendizagens destes e a conduta da classe.

Essas possibilidades analisadas por Araújo-Oliveira servem de orientação para os estágios porque situam a complexidade do trabalho docente para quem está iniciando, considerando os estágios como fazer profissional inicial (GHEDIN, 2004).

Refletir como o tempo docente tem se diferenciado do tempo de outros trabalhadores e de outras trabalhadoras e por quais razões, é também pensar em soluções. Afinal, quando se institucionalizou que o tempo docente não tem lugar nem hora? E a qual instituição estamos filiados ao levarmos dever para casa? Quem paga nossas horas extras? Por que o tempo docente não abrange planejamento, estudos e pesquisas, correções, produção de materiais didáticos; escrita?

E por consequência, o espaço de trabalho extrapola a escola, entendendo espaço aqui na perspectiva refletida por Certeau (2004, p. 202): “É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram.” Neste sentido, o espaço de trabalho do e da profissional da educação que excede o da escola é naturalizado, como se percebe na reflexão de Araújo-Oliveira (2013) acima citado, que surge como aquele que pode desdobrar-se para fora da sala de aula e do território físico-escolar, acompanhando,

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

6

portanto, os e as docentes nas suas vidas domésticas e familiares. Sendo que para o “ensino remoto”, em razão da quarentena da covid19, esse problema se intensificou.

Os e as estagiárias tiveram a oportunidade de perceber essas circunstâncias da experiência docente à medida que se veem preparando suas regências, contudo, é um aprendizado que não pode ser completo pois o tempo de estudos deles e delas é muito diverso do tempo de trabalho e de estudos o qual os e as docentes precisam lidar, afinal, a responsabilidade excedente, ou seja, fora da escola que o ou a estagiário está realizando sua prática, resume-se a preparar e estudar as aulas as quais irá ministrar, que de todo modo, permanecem sendo da responsabilidade do ou da docente supervisora.

Por mais que os estágios simulem a realidade escolar, trata-se de um ensaio. Motivo pelo qual é preciso dizer aos e às estagiárias que essa prática não tirará todas as dúvidas, as investigações servem para constatar o óbvio, o que não está claro, eles e elas só saberão depois.

2 Algumas interlocuções

Outro ponto importante que têm colocado historiadores e historiadoras, juntamente com educadores e educadoras em campo, é perceber como acontece a aprendizagem em história, ou por outro, como acontece a consciência histórica, e neste caso específico, é importante lembrar que o aprendizado em história e provavelmente em nenhum campo do conhecimento, não inicia na escola (Cerri, 2011; Azevedo 2011; Schmidt; Barca; Martins (2011); Rusen (2011)².

Neste quadro, o ensino de história não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a história ciência produz e a história ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também. O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados,

² Interessante perceber que são produções distintas, mas todos de 2011.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

7

escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa. (CERRI, 2011, p. 69).

Logo, o aprendizado em história deve passar pela compreensão do que é ensinar e do que é aprender, considerando as possibilidades levantadas por Cerri que como vivos, defende que ensinar história “é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados”, sendo estes saberes históricos fruto de escolhas que passam pelo presente dos sujeitos envolvidos, não deveria ser um ato isolado do ou da professora de história, à medida que as experiências cotidianas dos e das discentes são trazidos para o diálogo que precisa ser estabelecido entre presente e passado e docente e discentes, assim, redundando as palavras deste autor. “Nada pode ser mais prejudicial para isso, (ou seja, para o diálogo proposto) do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa.”.

Observar como os e as discentes leem e interpretam o conhecimento histórico que lhes chegam expressado nos livros didáticos, nos discursos docentes, nas observações dos colegas, em tudo que a escola representa como sujeito temporal e por esta razão, tributária do tempo social, pode ajudar. Afinal, a escola que é objeto das investigações, apresenta-se distinta da escola que os e as docentes estudaram, que os pais e as mães avós, frequentaram. E todas essas questões temporais podem colaborar com a compreensão histórica que precisa ser desenvolvida, a qual os e as estagiárias precisarão atentar para perceberem como passado e presente em suas várias simultaneidades são abstraídos pelos e pelas discentes.

Não obstante, essas circunstâncias que nos chegaram da investigação do aprendizado em história, do ensino de história, trouxeram-nos outra que é mais complexa, a qual para entendê-la precisamos realizar diálogos pouco desenvolvidos com linguistas e educadoras, isso porque esse problema nos chegou como assunto das coordenações de ensino que dessa forma, tentam resolvê-lo abrindo uma brecha no currículo para um componente não oficial chamado de “Reforço Escolar em Português”.

Referimo-nos ao problema da dificuldade que os e as discentes apresentam no ensino fundamental II, sobretudo nos sexto e sétimo anos, em ler a palavra escrita propriamente dita. Palavra que como sabemos, pode ser considerada quase um ente

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

8

sagrado, porque estruturada em tantos idiomas, em tantas raízes, em tantas epistemologias, em tantos passados. Porém, para o ensino da leitura às crianças, importante é que sejam capazes de ler os tipos de textos que serão cobrados nas avaliações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A escola que pratica a economia dos resultados não aparenta se importar muito mais com o nível conceitual das crianças do que com os resultados que precisa apresentar, criando uma competitividade não apenas entre escolas, mas entre docentes.

Isso porque as estratégias para que as crianças superem as dificuldades acabam por supervalorizar o trabalho dos e das profissionais da Língua Portuguesa e para isso, coloca em desvantagem o trabalho que pode ser realizado pelas outras áreas do conhecimento no sentido de colaborar com o desenvolvimento da leitura e da interpretação.

Na nossa opinião, a economia dos resultados impede que se perceba outras estratégias, como investigações que precisam ser realizadas até pela própria escola, para saber qual a contribuição que as outras áreas do conhecimento podem oferecer para desenvolverem a leitura e a interpretação? Não para colaborar com os sistemas de avaliação e com o pódio das escolas, mas com o desenvolvimento cognitivo dos e das educandas.

E estas coisas todas têm sido refletidas nos estágios, como um problema que não se centra nas escolas da região noroeste cearense. Mas como um problema do sistema educacional brasileiro. Santos (2016) realizou um importante estudo sobre as “políticas de avaliações em larga escala” no Estado de Pernambuco e defendeu que

São políticas que geram competitividade entre professores e escolas e nessa corrida pelos resultados, o trabalho docente tende a ser intensificado com a adoção do Neoprodutivismo como uma saída para a melhoria dos resultados; Em um cenário onde a educação é considerada “custo” e não investimento, do ponto de vista da lógica econômica, sobretudo a neoliberal, deve-se evitar principalmente o refugio (no caso, a evasão) e o retrabalho (neste caso, a reprovação), em analogia ao mercado produtivo, o que pode gerar uma série de fraudes na tentativa de elevar os resultados, já que parte destes é medido pelo fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão). Assim, o falseamento dos resultados parece inevitável na tentativa de aumentar os índices e, assim, garantir o recebimento de incentivos e evitar as sanções previstas; podem favorecer, ainda, um estreitamento curricular, interferindo no processo de formulação do currículo, priorizando o ensino básico, mínimo, já que grande

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

9

parte destes testes avaliam as competências dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática. (SANTOS, 2016, p. 26).

Portanto, essas são questões que não vamos poder nos aprofundar neste artigo, mas que, insurgem nos relatórios. Não em todos os relatórios porque depende da época do ano letivo a qual os e as estagiárias se encontram nas escolas, e se estas não tiverem apresentado bons resultados nas avaliações, sobretudo, atingindo diretamente os e as professoras de história e geografia, sendo que em muitas das escolas se trata da mesma profissional.

No entanto, o que aparece de palpável ao alcance dos e das estagiárias observarem/investigarem, por se encontrarem simultaneamente assistindo a mobilização realizadas pelas coordenações escolares em prol das avaliações externas é que isso afeta diretamente aos e as docentes de história e geografia, motivo pelo qual chamou atenção e tornou-se objeto de reflexão.

Porque a preocupação com a leitura histórica surgiu isolada, como se fosse um problema dos estudantes que não apreenderam a leitura. Isso porque é um exercício bem comum que já acontecia quando éramos estudantes, é solicitar que os e as discentes leiam parágrafos do texto. Aí se descobre um certo constrangimento e uma recusa.

Essa situação requer aprofundamento porque para Azevedo (2011, p. 26) aprende-se a ler e a interpretar fora e dentro da escola. Aprende-se fora porque vivemos em uma sociedade que supervaloriza a cultura escrita, que se situa desta forma em “um horizonte cujas práticas de leitura e escrita compõem os espaços sociais em que a vida humana se constitui. Como sociedade “grafocêntrica”, assim estaria definida a sua identidade cultural e, nela, a escrita e a leitura estariam na centralidade do viver.”.

Portanto, alfabetizar-se é apenas um dos passos para essa cultura letrada. Questão que a autora reconhece complicada, permeada por ambiguidades em razão de que, se as sociedades contemporâneas para falar deste momento histórico, sugerem como parte da identidade cultural que as continuem, a cultura escrita, esta não acontece do mesmo modo para todas as pessoas, porque as desigualdades inerentes a essa questão são parte do aprendizado. Pode-se pensar que a escola inicia de forma equivocada e ao invés de oferecer textos deveria buscá-los no mundo conhecido pelos e pelas aprendizes.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

10

E foi pela necessidade de aprofundamento nesta questão, para investigar especificamente o problema da leitura crítica da palavra, se era problema apenas nas aulas de história, se em outras, e como, quais outras? E como os e as professoras resolviam independente das propostas da coordenação pedagógica essas dificuldades discentes.

Portanto foi com esses objetivos que propusemos o subprojeto de História no Programa de Residência Pedagógica – Capes 2018-2020. No entanto, nosso objetivo não foi totalmente satisfeito considerando que o “Subprojeto de História” aconteceu em três escolas de ensino médio, duas situadas na cidade de Sobral e uma na cidade de Groáíras (vizinha à Sobral), sendo que o problema é mais agudo no ensino fundamental.

Mesmo assim, conseguimos nos aprofundar um pouco e investigamos como acontece o ensino da leitura em uma das escolas em todas as disciplinas, em outra em História, Língua Portuguesa e Geografia, e em outra apenas em História.

Porquanto, temos concluído que ensinar a ler e a interpretar faz parte do trabalho docente e acontece sem que o ou a docente objetive essa tarefa. Isto porque a rotina da sala de aula determina que o ou a docente exija a participação leitora de textos, intertextos, contextos, fontes, exige a interpretação de diversas linguagens sociais para além da escrita e da oralidade, que assim, não passa apenas pelo texto lido ou pela explicação docente. A internalização acontece depois da externalização do que se apreende (NÚÑEZ; RAMALHO e OLIVEIRA, 2016), e isso como defendeu Azevedo acima citada, não fica circunscrito ao que é trabalhado em aula.

No entanto, quando um ou uma docente encontra-se em uma sala com poucos leitores e leitoras, o modo de ensinar a ler é promover atividades que colaboram para que a leitura do texto linearmente falando, e assim, o texto passa de boca em boca durante um curto tempo, circulando por entre os e as alunas.

Não obstante, sem que a situação gere interesse maior em torno daqueles e daquelas que não demonstraram interesse em ler o texto, ou não conseguiram, isso sem falar nos estudantes atestados com necessidades educacionais especiais, (os quais não caberão nesta análise), mas que exigem uma reflexão. Conclusão a que se chega porque o modo de interpretação é comum a todas e todos: questionários, caça-palavras.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

11

Situação semelhante foi observado inclusive nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, observou-se algo previsível, que havia diferenças de comportamento discente nas disciplinas daqueles e daquelas que conseguiam explicar ou contextualizar melhor o conteúdo inclusive em disciplinas como matemática. Cabendo saber se esse interesse reverberava no interesse pela leitura da disciplina.

3 Conclusões parciais

Antes de finalizar essas explicações, gostaríamos de esclarecer o que nomeamos de leitura e interpretação conforme Eco (2015, p.12), que defende a existência de dois leitores: “o leitor-modelo ingênuo” ou “semântico”, e o “leitor-modelo crítico”.

A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas.

Um texto pode ser interpretado tanto semântica como criticamente, mas apenas alguns textos (em geral os de função estética) preveem ambos os tipos de interpretação.

Com isso concluímos que o ensino de história requer os dois leitores, um leitor crítico, todavia que antes seja semântico, assim sendo, consiga interpretar a palavra no seu contexto mais usual, cotidiano, digamos assim, para que os e as docentes lhes agregue temporalidade, portanto, crítica histórica, social, cultural, política. Sendo assim, diante da complexidade da sociedade pós-moderna que tem exigido novas posturas de interpretação do mundo e dos problemas sociais e culturais, como nos adverte (Balman, 1997), talvez seja preciso se pensar em uma nova ética para a formação docente, como quais são as necessidades que são comuns a todos as componentes curriculares.

Concluímos que a leitura e a escrita, são problemas de todos e todas as profissionais da educação, de todas as licenciaturas, não apenas dos profissionais especializados. As dificuldades que muitos e muitas discentes apresentam a partir do sexto ano nestes campos podem atestar o que não foi ensinado, ou o que não foi apreendido, no entanto, atesta que algo precisa ser feito e bem-feito para sua superação.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

12

4 Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Patricia Bastos de. Introdução. In: _____. *História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011, p. 14-35.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O Olhar da Pesquisa em Educação Sobre a Multidimensionalidade subjacente às Práticas Pedagógicas. In: FAZENDA, IVANI. (Org). *O que é interdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 57-70.

BALBAN, Zygmunt. A Universalidade Ilusória. In: _____. *Ética Pós-Moderna*. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BRASIL, M. da E. (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei no 9.394/1996. Brasília: Senado Federal. 2017.

CERRI, Luis Fernando. Conscientização Histórica. In: _____. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011, p. 57-104.

CERTEAU, Michel de. Práticas de Espaço. In: _____. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994, p. 169-217.

ECO, Umberto. Intentio Lectoris: apontamentos sobre a semiótica da recepção. In: _____. *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 1-20.

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

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 7(2): 57-76, 2004.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: _____. *A Micro-História e outros ensaios*. Trad. Ayala Monteiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 169-178.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. Trad. Suzana Ferreira Borges. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 535-549.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán (et al.) A Formação de Habilidades Gerais no Contexto Escolar: contribuições da Teoria de P. Ya. Galperin. In: NÚÑEZ, Isauro Beltrán (et Al.) (org.). *Galperin e a Teoria da Formação Planejada por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2016, p. 23-78.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

13

RUSEN, Jorn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão. In: _____. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. trad. Marcos Roberto Kusnick (Et Al.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011

Santos, Maria Lucivânia Souza dos. Introdução. In: _____. *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2016, p. 21-29.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (et al.) (org.). Introdução: significados do pensamento de Jorn Rusen para investigação na área da educação histórica. In: _____. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. trad. Marcos Roberto Kusnick (Et Al.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.