



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Curso de Licenciatura Plena em História

Girlene Terto dos Santos

ENTRE TEORIA E VIVÊNCIAS:
o currículo na elaboração de saberes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e
Médio Monsenhor Moraes (2000-2009)

Cajazeiras-PB

2013

Girlene Terto dos Santos

ENTRE TEORIA E VIVÊNCIAS: o currículo na elaboração de saberes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes (2000-2009)

Monografia apresentada a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura Plena em História, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção de nota.

Orientador: Prof^o. Ms. Isamarc Gonçalves Lôbo.

Cajazeiras – PB

2013



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S237e Santos, Girlene Terto dos
Entre Teoria e Vivências: O currículo na
elaboração de saberes na Escola Estadual de Ensino
Fundamental e Médio Monsenhor Moraes./Girlene
Terto dos Santos. Cajazeiras, 2013.
54f.

Orientador: Isamarc Gonçalves Lôbo
Monografia (Graduação) – UFPG/CFP

1. Currículo. 2. Ensino Fundamental.
3. Escola Estadual Monsenhor Moraes.
I. Lôbo, Isamarc Gonçalves. II. Título.

UFPG/CFP/BS

CDU-371.214

**ENTRE TEORIA E VIVÊNCIAS: o currículo na elaboração de saberes na Escola
Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes (2000-2009)**

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

**Profª. Ms Isamarc Gonçalves Lôbo(UFCG)
Orientador**

**Profª. Dra. Maria Lucinete Fortunato (UFCG)
Examinador Interno**

**Profª. Dra. Rosemere Olimpo de Santana (UFCG)
Examinador Interno**

**Profa. Ms. Viviane Gomes de Ceballos
Suplente**

**Prof. Dr. Rodrigo Ceballos
Suplente**

Já passou, as noites que eu chorei em claro
As lágrimas que meu rosto molharam, já passou,
Já passou as vezes que eu ouvi, que não ia conseguir,
Que meu Deus me abandonou, já passou.
Hoje estou colhendo os frutos de difíceis tempos
Que eu plantei, que semeiei, na obra do senhor.

Sabe qual foi o meu segredo,
Quando não conseguia clamar de pé,
Eu me ajoelhei,
Quando não conseguia de joelhos,
Eu me arrastei,
Mas a Deus eu implorei,
E chorando minha vitória conquistei
Esta prova vai passar, e você vai chegar lá.

[...] noites em claro não mais vai viver,
Chega um novo amanhecer,
O melhor de deus pra você
O melhor, o melhor de deus pra você.

Chega de lenço pra chorar,
Chega de forças acabarem
Chega de tanto sofrer,
Chega de dizer, que deus não é mais com você,
E que ninguém quer as mãos te estender.

Prepare o coração, levante as suas mãos,
A partir de agora as suas lágrimas serão de vitória.

(Tangela Vieira, Já passou.)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Francisca Manoel dos Santos, por ter acreditado em mim.

João Terto, pelo apoio mesmo que no início.

Aos meus irmãos:

Cosmo, Damião, Luzinete Neide, Zefinha, Aldenor, Aldenora, Luzimar, Albenor e Edileuza por terem compartilhado a infância comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me proporcionou tamanha conquista e por ter me guiado pelo caminho certo.

Ao professor Ms. Isamarc Gonçalves Lôbo, por ter aceitado participar desse desafio e ter acreditado que seria possível, pelas oportunidades de crescimento pessoal, profissional e de aprendizado, meu carinho, meu respeito, minha admiração.

A professora Dra. Maria Luciente pelas dicas nas disciplinas de projeto, que tanto contribuiu para o desenvolver deste trabalho de monografia.

A turma 2009.1 que dividiu seu precioso tempo comigo compartilhando alegrias, conhecimentos e a amizade. Esse trabalho tem um pouco de cada um de vocês: Airton Barbosa, Adriana Salviano, Cícera Nunes, Daiany Gomes, Daniela Vieira, Ilsa Estrela, Ionara Cavalcanti, José Alex, Jessé Moreira, Jozielison Martins, Kamilla Dantas, Gerlândia Nascimento, Harlanne Krislen, Helena Taveira, Marly Gomes, Maria José, Marquilene Barbosa, , Patrícia Alves, Régia Paula, Robenilson Lisboa, Tatiana Pessoa. Em especial a Nadja Claudino, Mauricélia Sousa, Maria Aparecida Gomes (Mary) e Gerlândia Gouveia que contribuíram muito quando abdicaram do pouco tempo livre que tinha para ouvir minhas preocupações e mesmo tendo as suas próprias souberam me ajudar com uma palavra de ânimo quando estava prestes a desistir.

Ao casal Marli Gomes e Carlos Venceslau pela atenção e colaboração na fase final deste trabalho, pela ajuda incondicional, a dedicação e por terem acreditado em mim quando eu mesma desacreditei.

A escola, direção e professores que cederam alguns minutos do seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

Aos meus alunos pela compreensão, por terem aceitado a minha ausência.

Aos amigos mais chegados Núbia Jacobino, Flávio Venceslau, Warles Mattos, Elizângela Gomes e em especial a Suênia Kaddyja, que me suportou nesses últimos dias, participou da minha agonia e sempre teve uma palavra de ânimo e conforto e sempre acreditou que eu ia conseguir.

A todos que direta ou indiretamente participaram da construção desta monografia.

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por finalidade refletir sobre o currículo de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Monsenhor Moraes dos anos de 2000 a 2009 e como este vem se modificando em decorrência das alterações na concepção da educação nacional estimuladas pelas reformas do sistema iniciadas em 1996. Partimos da ideia base de que o currículo da supracitada instituição buscou maquiagem seu currículo adequando-o as exigências governamentais, mas que na verdade não houve mudança significativa entre o que se tinha antes (um ensino tradicional por conteúdo) e o que se tem agora (ensino para o mundo do trabalho).

PALAVRAS-CHAVE: História, Currículo, Ensino.

ABSTRACT

This monograph aims to reflect on the curriculum of the School of History State Elementary School and Monsignor Morais the years 2000 to 2009 and how this is changing due to the changes in the design of national education reforms stimulated by the system initiated in 1996 . We start from the basic idea that the curriculum of the aforementioned institution sought to make up your resume adapting it to the requirements of government, but in fact there was no significant change between what we had before (one traditional teaching by content) and what you have now (teaching for the world of work)

KEYWORDS: History, Curriculum, Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA → ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

EEEFM → ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

ENEM → EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

CNE → CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LDBEN → LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAIS

PCNs → PARARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PPP → PROJETO POLITICO PEDAGOGICO

SAE → SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATEGICOS

MEC. → MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PNE → PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PDE → PLALVINO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

PME → PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SEB → SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

IPEIA → INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	16
POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO: PLANOS E PROJETOS.....	16
1.1 Projetos e Leis para Educação: da LDBEN aos PCNs.....	17
1.2 Conceituando o Projeto Político Pedagógico	26
CAPÍTULO 2	30
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MONSENHOR MORAIS: UMA HISTÓRIA UM PROJETO PEDAGÓGICO.....	30
2.1. Breve Histórico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Morais.....	31
2.2 O plano de Educação do Município e a legislação vigente.....	34
2.3 Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível	36
CAPÍTULO 3	40
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MONSENHOR MORAIS, CURRÍCULO: IDÉIAS POSSÍVEIS.	40
3.1 O posicionamento dos professores em relação ao Projeto Político Pedagógico e construção do currículo	41
3.2 História e ensino de história: O Currículo na Ação, desafios para os professores de História.	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS.....	55

INTRODUÇÃO

Este estudo faz referência às práticas pedagógicas desenvolvidas, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Morais, na cidade de Bonito de Santa Fé, no alto sertão Paraibano a partir da análise do PPP (Projeto Político Pedagógico).

Nosso objetivo neste estudo é analisar o impacto das leis educacionais a nível Federal, Estadual e Municipal para elaboração da estrutura curricular da Escola Monsenhor Morais.

Sabemos que o Ensino de História nos últimos anos tem sofrido intensa influência dessas novas propostas que se inserem em um momento importante da história e do ensino de história. Corroborando com esta ideia Bittencourt (2008) diz que é necessário identificar as propostas de mudança e verificar a tradição escolar que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos.

De acordo com a supracitada autora os currículos escolares tem sido objeto de muitas análises que situam o significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea. Questão que se evidencia nas reformas que vem sendo implantadas, assim como, nos debates acerca desta “nova” história. Entendemos que estas propostas se caracterizam como um processo cultural, individual, social e político. E por meio delas se transmitem os modelos sociais de comportamento, os quais são defendidos por Fonseca (2003, p. 14-32) como “modelos de trabalho, de vida, de relações afetivas, de relacionamento com a autoridade e de conduta religiosa”, enfim, de todas as formas de interação humana. Assim, em uma sociedade existem formas diferenciadas de entender os diversos aspectos dessa interação.

Sabemos que a mudança no ensino, em todas as suas dimensões, implica num grande desafio, uma vez que é grande a insatisfação com os modelos vigentes, para isso, sentimos a necessidade de que seja estabelecido um estudo do currículo a partir das transformações ocorridas no currículo na década de 1990 para a que tenhamos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional. Neste sentido pauta-se em analisar estas transformações na Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Morais e como estas implicam no currículo da referida Escola e se Ela está

apta a aderir a essas mudanças, uma vez que, o público é heterogêneo e estas mudanças necessitam de profissionais no mínimo flexíveis, que possam adequar-se às circunstâncias e situações diversas. Isso por que as propostas curriculares mais recentes tem procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem e não mais exclusivamente no ensino como era anteriormente. Quem discorda desta ideia é a autora Medeiros (1994) quando afirma que a concepção de currículo vem se transformando e se construindo, mas que o peso do passado prolonga e interfere no processo de mudança no currículo como elemento de fundamental importância para a atualização e renovação dos sistemas educativos. Para essa autora (1994, p. 85),

O currículo de história vem sendo construído nas salas de aula, procurando acompanhar as mudanças na produção educacional e historiográfica, mas também a permanência de um ensino ligado ao passado naquilo em que se apresenta estereotipado e limitador [...]

Observamos que os problemas encontrados nas Escolas, em especial na disciplina de História, no que se refere ao “novo” são muitos, questões sem respostas dificuldades com a utilização dos recursos exigidos e até mesmo com a prática pedagógica.

Neste contexto, torna-se necessário buscar respostas para questões que se apresentam como indicadoras de caminhos a serem seguidos, tais como: Como repensar o ensino de história? Que horizontes descortinar? Esta nova história, novas formas, novos sujeitos, novas linguagens serão novos saberes? Fonseca (2006) argumenta que apesar das transformações na historiografia e no ensino de história as antigas ideias ainda ecoam até os nossos dias. Neste sentido ela diz que:

Muitas transformações ocorreram na historiografia, nas artes, no ensino de história, não obstante, muitas das antigas ideias ainda ecoam em nossos dias e, mesmo que, aparentemente, não despertem interesse, continuam a ser repetidas e, de certa forma, a fazer sentido (FONSECA, 2006, p. 87).

As novas propostas curriculares aparecem associadas à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano. Assim, com a melhoria nas práticas pedagógicas, os professores tendem a se sentirem mais valorizados e com condições de assumirem as transformações ocorridas no

processo de ensino e aprendizagem. Que analisaremos no decorrer deste estudo pautando em observações das aulas dos profissionais da Escola em questão.

Daí advém à relevância de refletirmos sobre estas novas propostas curriculares que se contrapõem com as formativas já existentes, dando ênfase para aquelas que se direcionam as situações colaborativas e interdisciplinares, o que efetivamente favorece a consolidação do novo no ensino de história, porque estas mudanças envolvem inúmeras formas diferentes de aprendizagem, entre as quais se destaca o papel do ensino e aprendizagem. Em relação professor-aluno e conteúdo de maneira geral essas transformações procuraram acompanhar e atualizar-se com os desenvolvimentos teórico-metodológicos e temáticos que se produzem para além de nossa fronteira.

Segundo Casimiro e Macedo (2005) as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Desde então até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista que era viabilizada por acordos entre o governo brasileiro e o governo norte-americano dentro do programa de ajuda a América Latina.

Nesta perspectiva nos anos 1980 ocorrem debates, rompimentos com a visão fragmentada, unilinear e unilateral das ações educativas. Buscou-se dentro das dicotomias e conflitos uma visão totalitária expressa nas interações multe e interdisciplinares para formação do cidadão pleno.

É baseado nessas transformações é que pretendemos neste estudo realizar uma análise destas novas propostas dentro do currículo de História a partir do PPP da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes. A supracitada escola se localiza no Município de Bonito de Santa Fé, no Estado da Paraíba.

Como objetivos específicos este trabalho busca: a) Identificar a atual proposta curricular da escola em questão verificando como ela se aproxima e/ou se afasta das novas propostas curriculares para o ensino de história; b) Analisar o perfil dos professores com relação as novas propostas curriculares; b) Aprender até que ponto a proposta curricular da referida escola potencializa mudanças didático-pedagógico acerca do perfil dos educando.

A metodologia aplicada para este trabalho é considerada bibliográfica, descritiva e exploratória, vez que explora o histórico das mudanças do currículo no Brasil e no município de Bonito de Santa Fé, localizado no sertão do Estado da Paraíba. Realizamos uma análise comparativa das mudanças e dos impactos destas mudanças na estola objeto do estudo. Para melhor fundamentar a nossa pesquisa foram observadas aulas de três professores de história em turmas diferentes, totalizando um total de quinze aulas observadas. Nesta etapa buscamos perceber a conexão didática teórica destes docentes com o que se preconiza no PPP. Paralelamente buscamos a legislação Municipal de Educação e o próprio Projeto Político Pedagógico.

Dois pontos principais nortearam o debate deste estudo: o primeiro é a própria perspectiva didática apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, para o ensino de história. O segundo diz respeito às novas propostas curriculares para o ensino de história dentro dos PCNs e no PPP da supracitada escola.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, que abrangem as transformações no currículo escolar. Em primeiro lugar, queremos propor um debate sobre as funções sociais que as políticas públicas cumprem no ensino, caracterizado politicamente pela consolidação de leis, planos e projetos, bem como pela consolidação de algumas práticas pedagógicas. Por outro lado buscaremos refletir sobre estas práticas e como elas interferem no currículo escolar e no cotidiano dos docentes e discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes. Este debate aparece no primeiro capítulo deste trabalho.

Coerente com a análise precedente, propomos, no Capítulo 2, trabalhar com o plano de Educação do Município buscando analisar sua estrutura, seus objetivos e metas.

Por fim, no capítulo 3 investigamos como, e até que ponto, o currículo escolar esta inserido no debate teórico contemporâneo e as complexas relações que ele pode viabilizar entre a teoria e a pratica de ensino de História a partir da dupla análise das aulas observadas e do PPP da Escola Monsenhor Moraes.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO: PLANOS E PROJETOS.

*“a gente quer ter voz ativa
no nosso destino mandar
mais eis que chega a roda viva
e carrega o destino pra lá”
(Roda Viva- Chico Buarque)*

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas públicas os planos e os projetos da educação nacional a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e do Plano Nacional de Educação (PNE). Outro objetivo é conceituar o que é o Projeto Político Pedagógico, peça central do drama escolar contemporâneo e de nossas reflexões.

O texto da LDBEN (Lei 9.394/96) é o momento ímpar do processo de mudança dos valores educativos do Brasil. No artigo 27, parágrafo 1 e 2 a LDBEN afirma que a relação educativa deve ser pautada na.

[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento (BRASIL, 1996, p. 25)

Segundo Cerqueira (s/d) a LDBEN tem responsabilidade sob a formação e sistematização do conhecimento, no âmbito educacional, desse modo se estabeleceu a reestruturação e “normatização” do sistema educacional ao longo do tempo. Isso significa dizer que os professores compartilham suas ideias com os alunos e socializam os saberes e a Lei esta para “garantir” isso.

Ainda de acordo com Cerqueira (s/d) observa-se que a LDBEN assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país. Mesmo com esta aparente contradição, o autor destaca que a LDBEN mostra-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional.

É o que pretendemos entender no tópico seguinte ao falarmos dos projetos e leis para Educação, a partir dos discursos fundamentados e que estão atrelados às concepções de que a escola, ao fim, é quem direciona os humanos para a vida, dando sentido aos modos de ver e vivenciar a realidade.

1.1 Projetos e Leis para Educação: da LDBEN aos PCNs

Nos últimos anos tem-se verificado a ampliação do número de pesquisas em torno da História da Educação e do ensino de história em função das novas propostas curriculares. No entanto, como afirma Fonseca (2004), esses estudos carecem de uma sistematização quanto a possibilidade de inovação nas investigações, uma vez que eles privilegiam as reformas curriculares, a análise dos currículos, o estudo das instituições escolares. Ou seja, esses estudos levam em consideração a história das políticas, da organização e do pensamento educacional.

Essa ampliação nos estudos sobre o ensino de história possibilitou novas articulações entre as formas de pensar e as práticas do ensinar e conseqüentemente a sua estruturação no que se refere ao conteúdo. Tornando a história da Educação mais sensível a pluralidade que atravessa a sociedade, os novos discursos, visões de mundo, condutas, ações, etc. Uma consequência adicional deste processo foi o estreitamento do diálogo entre as “ciências da Educação” e a História, dando abertura para novos temas e abordagens que de certa forma vieram viabilizar o ensino de História, aqui destacamos, por exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos que trazem em seu interior modelos de currículo e de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) no pensamento de Padilha (2001) é, atualmente, um campo de ação em constante mutação, passam por mudanças organizacionais, curriculares e extracurriculares que exigem dos professores novos papéis e novas competências. Assim sendo, o PPP de uma Escola visa imprimir uma direção que se deriva de um conjunto de indagações tais como: que tipo de Educação se quer e que tipo de cidadão se deseja e para que tipo de sociedade.

No pensamento de Gómez & Sacristan (1998) a Educação, num sentido geral, cumpre uma função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforme em fator decisivo da humanização do homem. Isso por que a espécie humana é constituída biologicamente como tal por elaborar instrumentos, artefatos, costumes,

normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis a sobrevivência dos grupos e da espécie.

Gomez & Sacristan (1998) apontam que a função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social da comunidade humana.

A escola é uma trama de relações sociais matéricas que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado (Férmendez Ergueta apud Sacristán e Gómez, 1998).

Cabe fomentar, por outro lado, que a escola de acordo com Ergueta (1989) é um cenário em permanente conflito e o que acontece na aula é resultado de intensa negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre professor ou a instituição escolar. Nesse sentido, a escola é vista como aquela instituição que se dedica a inculcar e promover comportamentos e condutas necessárias e adequadas para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos concretizando seus projetos.

Nessa perspectiva, pensar o ensino da história hoje pressupõe um debate amplo na medida em que incorpora noções e novos objetos e que estão sendo estudados pelos historiadores. Dessa forma, optamos por dialogar com as interpretações defendidas por Vasconcelos e Magalhães (2006), por considerá-los importantes para o propósito desse capítulo já que compartilhamos a ideia de que o Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Segundo Magalhães (2006), o Projeto Político Pedagógico foi um dos principais resultados das modificações ocorridas, nas orientações das políticas públicas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1980 do século XX. Essas mudanças encontram-se expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei 9.394/96 e em linhas gerais, convergem para adoção de novos modelos de gestão e

planejamento da Educação, calcados em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração.

E no seio deste debate entendo que a escola ainda não superou o modelo do tipo “ensinar para algo”, no sentido de preparar/aparelhar para formação, do cidadão e para o trabalho. Objetivos que de alguma forma, alinha-se ao seu propósito idealizado na Modernidade, mas que vigora inclusive, na legislação Federal. Quanto à função que a escola deva exercer a legislação implementada desde 20 de dezembro de 1996 no artigo 22, afirma que a escola deve “desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem como de fornecer ao menos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p,23) A Educação, neste sentido, tem por finalidade, o pleno desenvolvimento do aluno.

É importante destacar que a LDBEN de 1996 fundamenta-se nos princípios de uma sociedade democrática com igualdade de condição entre os sujeitos com acesso e permanência na escola, assim como indica a preocupação com a formação do cidadão tanto para o trabalho quanto com a própria formação da cidadania (LDBN, 1996).

Desde sua promulgação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis da creche com sua incorporação ao sistema de ensino às universidades, além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, do campo e ensino a distância.

O sistema educacional que vem sendo redesenhado com base no novo conceito de educação inclusiva, leva aos extremos esta concepção. Enquanto que as creches que outrora eram simples depósitos das crianças dos trabalhadores, que passavam o dia ociosos ou brincando, agora ganham status de formativas. As creches são obrigadas a manter cronograma de pré-escola. Já as Universidades ou o ensino superior tem que se moldar aos portadores de necessidades especiais. Assim o novo se faz presente no sistema educacional brasileiro.

Em meio a estas discussões sobre as políticas públicas que envolve a LDBEN surge também os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentando princípios, conceitos e orientações para atividades que possibilitam aos alunos a realização de leituras críticas do meio que vive, como também de outros meios próximos ou distantes da realidade vivida. Neste caso o fundamental para PCNs é a promoção de uma educação que leve os sujeitos a compreender a si a partir da compreensão do mundo circunvizinho e do

mundo dos outros. Os PCNs buscam congrega a realidade educacional brasileira através de um currículo nacional que pode ser totalmente adaptado as múltiplas realidades locais.

O documento, por assim dizer, está dividido e organizado em duas partes: na primeira, são analisadas algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de história; também se explicita os objetivos gerais da área para o ensino fundamental. Estes objetivos sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodologias e de conteúdo da proposta.

Na segunda parte do documento são apresentados os eixos temáticos para as primeiras quatro séries e os critérios que fundamentam as suas escolhas. Além de serem discutidas as articulações dos conteúdos de história com os temas transversais. Adiante se encontra os princípios de ensino, os objetivos, os eixos temáticos e critérios de avaliação propostos para o ensino fundamental.

É importante frisar que a divisão do documento é muito maior, no entanto nosso recorte nos levou a estudar apenas o que se referia a disciplina história.

Quanto à postura pedagógica, os autores dos PCNs alicerçam sua proposta de relação professor-aluno-conhecimento a partir das perspectivas lançadas pela pedagogia crítico social dos conteúdos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.
(AZANHA, 2008,s/p)

Ainda segundo os PCNS:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (idem).

Segundo José Carlos Libâneo (2002) a pedagogia crítico social é o termo usado para designar as tendências pedagógicas que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação conhecida também como pedagogia progressista. "Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais" (LIBÂNEO, 2002, p. 37).

Neste sentido a escola como parte integrante da sociedade, deve agir com o intuito de transformação desta mesma sociedade e não como adaptadora do indivíduo ou como mera reprodutora da ordem social instituída. Neste ponto a Pedagogia dos Conteúdos posiciona-se antagonicamente ao crítico-reprodutivíssimo - que na verdade era mais uma concepção do que uma pedagogia e às Pedagogias Liberais que buscam, antes de tudo, preparar cidadãos-profissionais num contexto de exigências inescusáveis do mercado de trabalho.

Ainda conforme Libâneo (2002), a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Assim sendo, cabe aqui ressaltar que os autores do PCNs estruturam os conteúdos pensando na participação do aluno e claro na interdisciplinaridade como bem afirma o documento,

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política (BRASIL, 1998, p. 27).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos propõem uma mudança de enfoque em relação aos componentes curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino.

Através da contribuição das diferentes áreas do conhecimento e dos temas transversais os PCNs preconizam que os discentes, ao final do ensino fundamental, sejam capazes de:

- 1) Compreender a cidadania como participação social e política;
- 2) Posicionar-se de maneira crítica e responsável, construtiva nas diferentes situações, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;
- 3) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais;
- 4) Valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações, lutando contra qualquer forma de discriminação e preconceito;
- 5) Sentir-se integrante dependente e agente transformador do ambiente;
- 6) Desenvolver o conhecimento ajustado de si e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, estética de inter-relação pessoal com inserção social, para agir com perseverança busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- 7) Conhecer o próprio corpo; fazer uso de diferentes linguagens como meio de criar, expressar suas próprias idéias;
- 8) Interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação;
- 9) Saber fazer de diversa fonte de informação e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos;
- 10) Pensar “e questionar a realidade de forma participativa” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, os PCNs reafirma os princípios democráticos da constituição, valorizando uma educação escolar alicerçada na dignidade do ser humano, na igualdade de direitos, na participação e na responsabilidade profissional. A disciplina história teria papel fundamental nesta percepção por objetivar a valorização do "Direito de cidadania dos indivíduos dos

grupos e dos povos como condição de efetivar o fortalecimento da democracia mantendo o respeito às diferenças e lutar contra as desigualdades" (BRASIL, 1998, p. 50)

Com base nesta caracterização da área, os autores dos PCNs manifestam a esperança que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade especificamente confrontando-a com outras realidades históricas. Dessa forma se espera que este aluno consiga estabelecer suas escolhas após o estudo. Assim, ao final do ensino fundamental os alunos deverão ser aptos a,

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que a história individual faz parte da história coletiva; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos em diversos tempos e espaços; questionar a realidade encontrar os problemas e as possíveis soluções; sejam capazes de dominar diferentes procedimentos de pesquisa; valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeite a diversidade social; valorize o direito de cidadania dos indivíduos como condição de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 50).

Para a concretização do ensino em sala de aula, os PCNs recomendam em seus objetivos gerais, que professores e alunos apreendam o conteúdo partindo das problemáticas locais, para mais tarde analisar as outras dimensões históricas uma vez que é objetivo dos PCNs que os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade e relacione com outras realidades históricas e assim possam fazer suas escolhas. Tanto os objetivos gerais do ensino fundamental quanto os de cada área são formulados de maneira a "respeitar" a diversidade social e cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tem o intuito de servir de apoio às discussões do desenvolvimento dos projetos educativos da escola. Os PCNs trazem uma reflexão sobre a prática pedagógica e planejamento de aulas; ainda fazem uma análise e seleção dos materiais didáticos e de recursos tecnológicos. Desta feita atuam no ensino de história estimulando o debate da área.

Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais de História fizeram uma fusão dessas ideias educacionais mais gerais, ideias difundidas e arraigadas sobre o ensino de História, passando pelo ensino temático e chegando ao ensino de noções como espaço e tempo para alunos de 1º à 5º ano do ensino fundamental.

Pautando-se nas ideias que se configuram de forma mais acabada no final da década de 1990 prioriza-se uma história a ser ensinada a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano, do conhecimento que ele traz para escola e sobretudo rompendo com a história tradicional, factual de nomes e datas.

É importante acrescentar que a discussão presente neste documento e que definem a Educação não são meras informações, envolvem uma produção ativa de conhecimento e saber. O bom exemplo disso é o Plano Nacional de Educação que está em vigor desde 2001, lei aprovada pelo congresso que abrange ações até 2011 (Lei nº 10172/2001). O PNE é um documento que organiza propriedade e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes.

Segundo Francisco das Chagas Fernandes¹, secretario executivo do Ministério da Educação (MEC), o PNE traça os objetivos, mas a sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação. Apesar da contribuição do PNE, o MEC lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com intervenções previstas até 2022, diante disso teremos dois planos de Educação vigorando no mesmo País. Um dos argumentos do MEC para tal façanha é que o PDE teria como foco a qualidade de Ensino, enquanto o PNE a qualidade de ações.

Creio que o PNE deva ser um instrumento para tornar a educação realmente uma prioridade nacional. Todavia, a sua efetivação depende do esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, incluindo a União, Estados, Municípios, as escolas, os dirigentes escolares, os professores, os alunos, as famílias e a sociedade como um todo. Se cada uma dessas instâncias e segmentos fizer a sua parte, com certeza poderemos atingir as diretrizes e metas propostas no PNE, tornando-o uma realidade (MARCHEZAN², 2000, s/p).

Segundo Ivam Valente e Roberto Romano³ (2000) e de acordo com o relatório Marchezam o PNE está montado sobre três eixos: a) **educação como direito**, b) **educação como motor do desenvolvimento econômico e social** e c) **educação como meio de combate à pobreza e à miséria**. Diferentes teorias e ideologias conflitam na

¹defesa de uma e de outra dessas visões. Segundo o autor, não é seu objetivo entrar no campo da discussão teórica nem restringir qualquer uma dos três eixos. ²

Para este autor a Educação como direito tem como objetivo garantir uma educação para todos, do nascimento à idade adulta porque, sem ela, a pessoa não se completa, não se realiza e não contribui com o desenvolvimento do grupo social.

Em segundo lugar, ressaltamos o papel **da educação no desenvolvimento do País**. A qualificação profissional, a formação dos quadros universitários e o investimento em ciência e tecnologia induzem o desenvolvimento econômico dos países. Segundo Nelson Marchezan (2000, s/p) que "o salto exponencial da incidência do conhecimento na competitividade faz da educação um motor cada vez mais poderoso de desenvolvimento dos países". Os estudos da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) para a definição dos cenários para o Brasil no ano 2020 encontraram a **equidade social** e a **educação** como desejos-síntese da sociedade atual, coletados em entrevistas à população, seminários com estudiosos, questionários, etc. A **equidade**, nesse estudo, é entendida como síntese de igualdade de oportunidades, uma inversão completa das desigualdades sociais de hoje. A **educação**, o segundo desejo mais destacado pela sociedade, evidencia seu efeito na formação do Brasil do futuro, possibilitando a igualdade de oportunidades, o fortalecimento da cidadania, melhorando o nível e a qualidade do trabalho e a competitividade externa do País. A sociedade brasileira acredita no poder da educação e imagina que ela levará o Brasil ao cenário desejado para o País dentro de 20 anos.

Em terceiro lugar o autor destaca que nas diretrizes, objetivos e metas abriu-se espaço ao tema da **educação como instrumento de combate à pobreza e à miséria**. Estes problemas estão na agenda política, nos planos governamentais, nas preocupações da sociedade brasileira. Mais do que nunca se impõe ao Brasil reverter o quadro de exclusão social, desemprego, pobreza e miséria que marginaliza cerca de 60 milhões de pessoas. Ainda segundo Marchezan (2000) não se pode prosseguir no século XXI com 37% dos brasileiros vivendo em famílias com renda per capita inferior à linha de

¹FRANCISCO das Chagas Fernandes secretário executivo do Ministério da Educação, formado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi secretário de Educação Básica (SEB) do MEC.

²NELSON Marchezan deputado pelo PSDB em 2006 e relator do PNE em 2002

³ Ivan Valente é deputado federal suplente pelo PT-SP. *E-mail*: ivalente@uol.com.br

Roberto Romano é professor titular de Ética e Filosofia Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. *E-mail*: romanor@uol.com.br

pobreza. Segundo estudos do IPEIA sobre a desigualdade no País, o ganho médio dos 10% mais ricos da população é 30 vezes maior do que o dos 40% mais pobres (BRASIL;200. s/p)

Tais considerações anteriormente arroladas nos dão subsídios para entrar no campo da Educação e de seus planos e projetos, e questioná-los a cerca da forma como eles estão pensados e elaborados e se estão sendo cumpridos pela comunidade escolar.

Assim sendo, as escolas deveriam pautar-se nestes parâmetros quando da preparação de seus PPP. Esta é nossa questão central, como dito assim, quando nos debruçamos sobre o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mosenhor Moraes. Fica aqui uma questão: o que seria o PPP? Dedicamos-nos a esta questão no tópico abaixo.

1.2 Conceituando o Projeto Político Pedagógico

Podemos dizer que o **projeto político pedagógico** define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar. Veiga (2002, p. 16) define os três pontos do documento como sendo,

“[...] **Projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo

“[...] **Político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir”.

“[...] **Pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem”.

Conforme Villar (2002) o termo projeto deriva do latim *projectus* que significa “a ação de lançar para frente”; o vocábulo político vem do grego *politikós* que reporta-se a “o que ou a aquilo que é relativo ao cidadão”; o termo pedagógico provém do grego *pedagógikós* que alude ao “que ou a aquilo que é relativo ou próprio da pedagogia”.

Portanto nos apropriando de Veiga (2002) e Villar (2002) inferimos que o PPP é um documento que deve traduzir as intenções de ação futuras, próximas e longínquas

da instituição educativa, tendo em vista a formação do cidadão para atuar em um determinado tipo de sociedade.

Segundo Veiga (1996, p. 12) a construção do PPP passa pelos dados do presente e do passado da escola e da realidade circundante ao espaço escolar. Neste sentido, o PPP é, antes de tudo, um documento histórico que resgata a historicidade¹ Dessa forma

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade [...] o projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1996, p. 14).

Para compreender o Projeto Político Pedagógico com seus dilemas, conflitos e perspectivas é preciso entendê-lo ao longo de sua produção, de sua constituição, do momento vivido e com as necessidades da instituição e comunidade escolar que o elaboraram, para tal faz-se necessário ponderar sobre a sua organização levando em consideração tudo que esta por trás da sua estruturação desde da forma como ele vem sendo posto, aceito e o que se deve levar em consideração. Isso por que

O Projeto Político Pedagógico tem haver com a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade [...] o Projeto Político Pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1996, p. 14).

É nesse contexto que analisamos o PPP da Escola Monsenhor Moraes, levando em consideração que ele não se resume a um documento de dimensão pedagógica, muito menos à um conjunto de projetos e de planos isolados de cada professor em sala de aula, mas é produto específico e que reflete a realidade da instituição, situada em um contexto mais amplo que influência e é influenciado. Influencia os professores na elaboração dos planos de aula e o próprio documento é influenciado por algo maior, como é o caso da LDBEN e os PCNs, que influenciam de maneira direta no documento.

Diante da leitura e análise do PPP da Escola e do que discute Veiga (2004) e Bondioli (*apud* Veiga), apreende-se que o Projeto Político Pedagógico é algo maior que o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Isto é, contempla reflexões maiores e mais profundas ou pelo menos deveria ser isso por que estão envolvidos os diversos sujeitos que compõe a comunidade escolar de alunos, professores e comunidade no geral, além de estar em jogo diversos interesses que não partem somente de quem o produz mas de esferas superiores e o PPP tem que atender a esses sujeitos. Tem-se que levar em consideração que o PPP é produzido pelos professores com base na LDBEN e nos PCNs ouvidos os anseios sociais dados historicamente pelas interações humanas. O PPP é ou deveria ser, antes de tudo, um documento histórico, representante de seu tempo e espaço.

No que concerne a relevância de um Projeto Político Pedagógico, Viera (2006) destaca que os vários segmentos escolares acabam assumindo o controle de parte do documento. A direção das escolas, por exemplo, se fixam mais na funcionalidade das instituições; os professores agarram-se aos conteúdos programáticos; os pedagogos destacam as metodologias; e, por fim, os alunos praticamente não participam, apesar de sentirem na pele os efeitos deste documento.

Frente a estes limites, questionamos: por que a escola deve se interessar pelo Projeto?

Para Veiga (2002) como a função do projeto é justamente resolver os problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento as Escolas devem ter este documento. Nesta perspectiva, o Projeto Educativo não é algo que se coloca como uma tarefa “a mais” para a escola, como mais trabalho, é algo que deve ser naturalizado, por que educar é, antes de tudo, planejar.

Nesse sentido, a própria produção do documento é o momento em que a instituição deve refletir sobre os conhecimentos que deseja socializar para formar um cidadão dentro da realidade circundante. E esse é justamente um dos objetivos do PPP que estudamos, resta nos perguntar se essa preocupação presente no documento é contemplada na prática.

Veiga (1996) e Bondioli (2004) destacam que a elaboração do PPP não deve ser um movimento para atender as exigências do sistema educacional, um mero cumprir tarefa. Como documento histórico ele deve ser constantemente, lembramos reelaborado por que a sociedade está em constante mutação.

Seguindo a lógica do planejar, o capítulo que se segue busca pensar justamente como o município e a escola construíram seus planos educativos.

dos alunos, já que todos os sujeitos são iguais e podem participar do processo ensino-aprendizagem como iguais.

2.1. Breve Histórico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes

Segundo Pereira (2010) a escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes da cidade de Bonito de Santa Fé- PB foi inaugurada no final da década de 1950, por iniciativa do professor Afonso Pereira da Silva e com o apoio da Fundação Padre Ibiapina. Inicialmente a escola foi denominada de Ginásio Comercial Monsenhor Moraes. A primeira turma foi do Exame de Admissão e funcionava em instalações cedidas pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. No ano seguinte surgiu as turmas de 1ª a 4ª série do Curso Ginásial hoje denominado de Ensino Fundamental.

Segundo relatos contidos na monografia da professora Iuzante Pereira Dias³, base das fontes aqui apresentadas, o fundador da instituição mobilizou as autoridades da cidade para prestar trabalho voluntário como professores. O fundador da escola aproveitando o anseio do senhor José Timóteo das Neves em dar educação aos filhos dos vizinhos e aos seus conseguiu um terreno para a construção da supracitada escola. Além disso, o fundador buscou junto a Fundação Padre Ibiapina os recursos para instalação elétrica. Assim foi possível inaugurar as primeiras turmas com aula noturna.

Somente a partir do ano de 1975 esse Ginásio foi estadualizado e conservando a mesma denominação (Monsenhor Moraes), funcionando nas mesmas instalações com apenas quatro salas de aula, porém, estruturadas e de acordo com os padrões estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação. Nessa época, a escola pôde contar com a nomeação de professores, muito deles com cursos de licenciatura concluídos ou cursando, portanto aptos a lecionar as disciplinas específicas, e um quadro de funcionários para os trabalhos burocráticos e gerais. Em 1978, foi implantado o “científico”, atual Ensino Médio (DIAS, 2010, p. 18).

³ Iuzanete pereira Dias.. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE É POSSÍVEL? Um estudo sobre o processo de formação continuada na E.E. E. Fund. Med. Monsenhor Moraes. Monografia apresentada ao programa de especialização na UFPB- 2010

Hoje a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Morais, localizada a Rua Aprígio Pereira da Silva, Alto da Boa Vista, na cidade de Bonito de Santa Fé – Paraíba oferece Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos manhã, tarde e noite com um total aproximadamente de 865 alunos matriculados, sendo que 390 destes estão no Ensino Médio entre ensino normal e EJA que perfazem um total de 9 (nove) turmas.

Os dados de evasão escolar ainda não haviam sido computados quando da realização da pesquisa (2011 e 2012) já que o ano letivo ainda estava em transcurso. Mesmo sem ter tido acesso a estes documentos observamos que as turmas não são pequenas, em média 40 alunos por turma. O que dificulta o trabalho do professor, levando em consideração que se trata de pessoas e de mentalidades diferentes e que cada um acompanha de maneira diferente o ensino aprendizagem.

Um destaque feito quanto ao ritmo de aprendizagem são os discentes do EJA. Para os professores observados, estes apresentam ritmos diferenciados já que estão em faixas etárias diferentes, possuem ocupações profissionais distintas e possuem tempo de estudo diferenciados. Estes fatores aliados levam a ritmos de aprendizagem diferentes.

A EEEFM Monsenhor Morais conta com uma infraestrutura com oito salas de aula, uma minibiblioteca, uma cantina, um pátio que serve para as refeições dos discentes e espaço para as brincadeiras no intervalo escolar, uma quadra de esportes e laboratório de informática e uma área verde com várias árvores frutíferas. O único espaço com ar-condicionado é a sala dos professores, já que o Governo do Estado da Paraíba não disponibiliza os recursos para climatização dos ambientes internos das escolas vinculadas a Secretaria de Educação Estadual e as regionais de ensino.

Um dos problemas enfrentados por alunos e professores é a má ventilação das salas de aulas. Durante a observação, constatamos que além das janelas não fornecerem ⁴uma circulação de ar que refresque o ambiente, os ventiladores ou não funcionam ou funcionam insatisfatoriamente.

A escola conta com uma equipe gestora formada pelo diretor e uma vice-diretora; uma pequena equipe administrativa com funcionários efetivos e uma grande quantidade de prestadores de serviço. O corpo docente da Unidade é formado de 29 professores sendo 14 desses efetivos e 15 prestadores de serviços.

No que se refere aos profissionais de história a unidade conta com seis professores formados nesta área, apenas dois dos professores de História com especialização na área..

Este corpo docente pode contar com um data show, uma televisão, um aparelho de DVD, um equipamento de som portátil, um retroprojeto. Segundo o diretor da instituição, a escola “possui uma boa estrutura, tanto física como burocrática, possui um Projeto Político Pedagógico atuante (conversa feita em 17-09-2012).

Diante das leituras que fizemos do PPP, e do que ouvimos da direção e dos professores e percebe-se que há uma preocupação de incorporação da comunidade nas atividades realizadas na escola a exemplo disso acontece jogos anualmente na escola e o jogo de abertura acontece entre os professores e pais de alunos. A direção diz ser primordial a participação da comunidade/pais nas atividades da escola e no aprendizado dos alunos. Segundo o diretor da instituição os jogos são realizados todos os anos por iniciativa do professor de Matemática José Djacir Moreira. A direção da instituição analisa que este é um projeto exitoso por que ainda consegue a interconexão entre escola e comunidade. Ainda segundo a direção, os projetos de meio ambiente sempre contam com a participação da comunidade.

Na perspectiva dos discentes ouvidos durante nossas observações falta projeto integrador da família na escola, sobretudo quando se fala das ações de educação ambiental.

Ao perguntarmos sobre a participação dos pais nas reuniões em mestres e familiares, o diretor respondeu que estas acontecem anualmente e por classe. Cada família tem acesso às informações de seus filhos através do diário de classe e podem tirar suas dúvidas com cada um dos professores. O diretor ressaltou que apesar dessas reuniões acontecerem anualmente nada impede que os pais acompanhem o desempenho dos seus filhos no dia a dia (conversa em 17-09-2011).

Durante o período de observação e coleta de dados na escola percebemos que muitas das coisas relatadas pelo diretor realmente acontecem na prática, outras só existem no papel, a exemplo do planejamento feito pelos professores no início do ano. Nada ou quase nada é posto em prática do que se planejou.

O curioso que nas falas captadas nas múltiplas conversas durante nosso estágio, ouvimos que os professores já conheciam o PPP ha oito anos, e no entanto parece um peso morto, sem uso. Destacamos que o atual PPP da escola foi elaborado em 2003, e

até o momento de nossa pesquisa não tinha sofrido nenhuma alteração, quando a nível nacional houveram várias mudanças na legislação a nível federal e estadual. O Referencial Curricular do Estado da Paraíba, por exemplo, que normatiza o processo de ensino aprendizagem foi lançado em 2010.

2.2 O plano de Educação do Município e a legislação vigente

O Plano Municipal de Educação do Município de Bonito de Santa Fé é fruto de um planejamento coletivo e suas diretrizes, objetivos e metas contemplam os anseios e sonhos desta comunidade. Segundo a professora Iuzanete Pereira Dias (2010) ao analisar o plano de educação do Município detectou no documento um mapeamento da situação socioeconômica, demográfica e principalmente educacional do município. Ele foi conduzido de forma democrática, embora sem poder se asseverar a plenitude da participação popular, o que seria ideal. A autora reconhece que a população está aquém do assumir responsabilidades desta natureza, e embora convocada, se fez ausente.

É preciso destacar, entretanto, que a vontade deveria ser expressas em ações convocatórias da sociedade civil, ou na pior das perspectivas, da sociedade civil organizada. Infelizmente não foi possível comprovar esta ação, já que o município é pobre em órgãos de imprensa capazes de manter um histórico jornalístico.

O Plano Municipal de Educação foi organizado seguindo uma estrutura temática, com capacidade de englobar todos os níveis de ensino e as modalidades de educação. O objetivo geral é buscar sua vocação econômica, que cresce culturalmente e tecnologicamente, e que se expressa como comunidade educativa.

Como objetivos específicos o PME (2002, p. 10) visa:

- a) a garantia do ensino fundamental obrigatório, de no mínimo, oito anos, para todas as crianças de 06 a 14 anos, buscando assegurar sua conclusão e, dentro das condições locais, implantarem progressivamente o ensino de nove anos;
- b) a garantia do ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, incluída a erradicação do analfabetismo;
- c) ampliação do atendimento nos demais níveis de educação infantil, ensino médio e educação superior;
- d) valorização dos profissionais da educação;
- e) desenvolvimento do sistema de informatização e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidade de educação.

O plano considera ainda que, a capacitação dos profissionais que atuam na Educação Infantil é fator essencial. A legislação vigente exige uma formação pedagógica tanto inicial em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa de educação, o PME visa ainda à formação continuada que tem como objetivo assinar um convênio com a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* de Cajazeiras para a formação continuada dos profissionais do magistério.

Com relação à modalidade da Educação Especial que se destina ao atendimento dos portadores de necessidades especiais o plano afirma que esta deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (Escola Inclusiva). Para isso, é necessária uma formação adequada dos professores do Ensino Fundamental para que esses possam desenvolver competências que ajudem, verdadeiramente, no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. E que o Município, o Estado e a União vejam a capacitação dos profissionais de educação, principalmente dos professores como mecanismo fundamental para a melhoria da educação e que, especificamente, tem a carência de cursos de capacitação para que os professores possam lidar, de forma segura, com a educação especial.

O PME (2002, p. 12), nas suas diretrizes, objetivos e metas da Educação de Jovens e Adultos também objetiva:

- a) formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional;
- b) formação profissional, nos âmbitos da formação inicial e continuada;
- c) a formação de profissional deve atender as áreas de atuação: educação infantil, educação especial, ensino fundamental, educação do campo e educação de jovens e adultos.

Os objetivos e metas que aparecem no Plano Municipal de Educação visam uma Educação de qualidade, buscam atender as necessidades dos alunos, pensando também é claro numa melhor formação para os professores de maneira geral. Lembramos que o PPP da Escola Monsenhor Morais, objeto de nosso estudo, segue a estrutura do PME.

Temos a impressão, ao compararmos o PME e o PPP de que o Estado e o Município vivem isolados quando pensam as questões educacionais. Na melhor das

hipóteses, as estruturas dos documentos mostram isso, haveria momentos de diálogo. Como esta não é uma problemática deste estudo, deixemos para outros trabalhos acadêmicos. Uma questão, entretanto, permanece: se o PPP da Escola Monsenhor Moraes segue o padrão do PME, haveria discordâncias dos princípios educativos.

2.3 Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível

O Projeto Político Pedagógico da escola foi escrito baseado na LDBEN (Lei nº 9394/96), em seu artigo 12 § I, artigo 13 § I e no artigo 14 § I e II que, no geral, estabelecem orientação legal para as escolas elaborarem, executarem e avaliarem os seus projetos pedagógicos sempre em consonância com a legislação em vigor. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo artigo 14:

- I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 17)

O PPP da supracitada escola ancora-se, ainda, nos artigos 2 e 3 da LDBEN (BRASIL, 1996, p. 8-9) quando estes estabelecem, respectivamente:

- Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Segundo Veiga (2002) o Projeto Político Pedagógico em sua autonomia se compõe de atividades, que estão inserida diversos discursos e posicionamentos e a comunidade não esta fora, e o PPP só se constrói ou só acontece com a interação conjunta e coletiva do corpo docente que, como compositores e detentores de notas, vão construindo algo sólido e fundamentado denominado Projeto Político Pedagógico. Neste sentido, o PPP torna-se um documento que deveria facilitar e organizar as atividades escolares, sendo ele o mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PPP da Escola Monsenhor Moraes apresenta uma estrutura, como dito acima, muito parecida com o PME do Município de Bonito de Santa Fé. O documento conta, inicialmente com uma apresentação. Nesta os autores apresentam o documento indicando que seu objetivo é ajudar no planejamento e inovação dos trabalhos escolares de tal modo que forme alunos/cidadãos capazes de perceber a realidade circundante. Assim, a realidade deve ser incorporada nas atividades de sala de aula.

Na justificativa do Projeto os professores autores apontam a constante necessidade de diagnosticar as dificuldades presentes na escola como as inerentes ao processo de leitura, escrita textual e os de raciocínio matemático.

Uma das justificativas para a elaboração do PPP foi a própria Lei 9394/96 que obrigou por força jurídica a necessidade da construção deste tipo de documento nas escolas brasileiras.

Quanto a dimensão político pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e da sociedade. Dimensão esta que se caracteriza como um dos eixos de trabalho proposto pela escola. Assim, para a elaboração do projeto, tomaram como base.

a tendência progressista libertadora, pois a mesma afirma que o papel da escola é diagnosticar os problemas sociais presentes na comunidade onde está inserida, procurando direcionar seus objetivos no sentido de intervenção crítica, pautada na formação

humana, perspectivando a construção de cidadãos críticos, capazes de questionar a realidade social (PPP, 2003, p. 04).

Ainda na justificativa os autores dizem que o projeto torna-se uma necessidade instrumental para o uso diário, isso por que revisam as tarefas da escola e analisam os questionamentos sobre a mesma, busca a melhoria do trabalho pedagógico com a finalidade de alcançar metas educativas de maneira mais eficaz.

Na sequência aparece a identificação da escola, sua localização geográfica, espaço físico, corpo docente, corpo técnico e pessoal de apoio e recursos materiais que já indicamos no capítulo anterior.

Uma preocupação do documento é apresentar a história da instituição escolar. Segundo os dados do PPP a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes nasceu a partir do decreto 6.452 de 14 de março de 1975 e 4.783 de 17 de abril de 1983, concedendo a estadualização e funcionando de início na Rua João Cambota⁵. Neste diagnóstico, os autores apontam que o problema que se configura com mais afinco é com relação a participação dos pais na escola, é um ponto crítico a ser tratado e aprimorado pela instituição, embora a maioria participe das reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas, ou seja, sobre o rendimento escolar dos filhos.

Nos seus objetivos o PPP destaca que é preciso proporcionar condições para o desenvolvimento sociocultural dos alunos; colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltada para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso e sucesso de todos os alunos da escola; como também possibilitar o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e de comunicação na ação docente.

As metas do PPP (2003, p. 11) são:

- integrar todos os segmentos da escola visando superar as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo ensino-aprendizagem;
- Melhorar a qualidade do ensino pedagógico;
- Diminuir o índice de evasão e repetência escolar;
- Atrair a participação da família nas reuniões de acompanhamento pedagógico e eventos escolares;
- Valorizar a cultura regional como caminho à realização de atividades de cidadania.

⁵ A confusão de nomes de ruas dar-se por que a Rua João Cambota inicia-se na frente da entrada do colégio que está localizado plenamente na rua Aprígio Pereira da Silva.

Na fundamentação teórica o PPP destaca a importância de uma educação para todos promotora de cidadãos autônomos, críticos e participantes de sua comunidade, com valores morais e éticos, empenhados em viver solidariamente. A escola em sua essência deve buscar, afirmam os autores, meios para formar cidadãos críticos e conscientes de sua influência no meio social, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Na metodologia o PPP (2003, p. 16) preconiza:

- Desenvolver atividades interdisciplinares;
- Auto avaliação da prática pedagógica do corpo docente da escola;
- Desenvolver trabalhos coletivos envolvendo todos os segmentos da escola;
- Inovação das formas de avaliação e metodologia utilizadas pelo corpo docente;
- Desenvolvimento de atividades culturais, sociais e cívicas com o educando;
- Fortalecimento do conselho escolar;
- Construção de parcerias com outras instituições locais.
- Sessões de estudos e desenvolvimento de projetos;
- Reuniões e planejamentos pedagógicos para reflexão das práticas pedagógicas;
- Planejar e elaborar de forma coletiva o calendário anual das atividades;
- Encontro para discussão das novas metodologias a serem desenvolvidas;
- Envolvimento de todos os segmentos da escola em desfiles, eventos, palestras e outros;
- Reuniões mensais do conselho escolar;
- Elaboração de projetos coletivos”.

Quanto ao tipo de avaliação presente no PPP consiste em atribuir aspectos relevantes de conhecimento e da aprendizagem do aluno, visando uma tomada de decisão. É através da avaliação que entendem a situação didática que envolve o educando e o professor com pretensão de servir de base para a reflexão e tomada de consciência sobre a prática educativa, o PPP nessa perspectiva deverá ser subsídio da avaliação, funcionando como instrumento balizador do desenvolvimento escolar nos pontos que o mesmo contempla.

Ao analisarmos o PME e o PPP percebemos que eles garantem a formação cidadã. Por outro lado, percebemos que eles se opõe quando pensam as metas da educação e algumas modalidades de ensino, sobretudo as inclusivas.

CAPÍTULO 3

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MONSENHOR MORAIS, CURRÍCULO: IDÉIAS POSSÍVEIS.

*“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é
para
profissionais, homens e mulheres que, além dos
conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da
educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania
do outro como condição mesma de realização de sua própria
liberdade e cidadania.”
(Ildeu Moreira Coelho)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar a história e o ensino de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes, município de Bonito de Santa Fé- PB. Para tanto, foi necessário realizar um estudo de modo que abordasse a história do currículo de história na referida instituição, aqui discutimos de forma nivelada a abordagem dos conteúdos por parte dos professores a partir de observações de 15 aulas de três professores de história. De cada professor foram observadas 5 aulas nos turnos vespertinos e noturno em datas diferenciadas. Do professor(a) “A” as aulas observadas ocorreram nos dias 03, 08, 10, 17 e 22 de novembro de 2011. Do professor(a) “B” foram observadas aulas nos dias 22, 27, 29 setembro e 05 e 12 de outubro de 2011. Já as aulas da professor(a) “C”, foram observadas nos dias 19, 20, 22, 26 e 27 de setembro de 2011.⁶

Após a observação dessas aulas tivemos uma conversas não direcionada com cada professor. O objetivo era perceber como estes tratavam o currículo e se apoderavam deste para socialização dos saberes aos discentes. Segundo Cristina costa

⁶ Vale destacar que as datas da observação estão próximas em decorrência da oferta das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II terem ocorrido no mesmo semestre para nossa turma de graduação 2009.1

(2007) os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que a elaboração do Projeto Pedagógico deve contemplar diretamente os discentes. É óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na caracterização desse processo, isso por que é ele o agente e ao mesmo tempo o sujeito. Neste sentido, não podemos classificar os professores como objeto desse currículo. Lembramos ainda como cita Cristina Costa (2007) para Grundy (1987) o currículo é, antes de tudo, uma prática que envolve vários sujeitos que vai do professor, passa pelo aluno e pelos técnicos administrativos das unidades de ensino, isto para não alargarmos esta relação.

Outro objetivo deste capítulo é realizar uma pequena apresentação sobre os desafios enfrentados pelos professores de história quando o currículo é posto em ação, levando em consideração que a prática muitas vezes se difere da teoria.

3.1 O posicionamento dos professores em relação ao Projeto Político Pedagógico e construção do currículo⁷

Em relação ao posicionamento dos professores quanto ao PPP, percebemos que estes o veem como uma “chance a mais” para poderem planejar suas aulas. Ao utilizar o PPP como referencia principal de sua ação pedagógica, passaram a perceber o quão distante da realidade se encontra os PCNs e a LDBEN. Segundo o professor “A”

Muitas vezes antes de nos acostumar com ele [PCNs], já vem outro [...] é tanta lei, projetos que fica difícil [...] por que nossa obrigação não é apenas planejar, temos que executar este plano, e se ficarmos preocupados com o que os documentos querem, a aula não flui (08 de novembro de 2011)

Dos três professores observados dois concordam com o fato de que apesar de o PCN, ser produzido a partir de outra realidade, não deixa de ter sua importância, isso por que contempla o ensino da instituição se não em sua totalidade, mais não se pode descarta-lo como se fosse algo aquém do ensino da instituição.

⁷ Optamos em trabalhar com conversas não diretivas em nosso trabalho, pelo fato de aproveitarmos as aulas de estágio para dar inicio as atividades da monografia, nesse caso em especial usamos as observações das disciplinas de estágio 1 e 2 que eram destinadas as observações no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Vale destacar ainda que não nos aprofundamos no uso da história oral, haja vista que não tem citações em nosso texto a respeito.

Todavia, estes professores alegaram que os propósitos não estão sendo alcançados devido não haver maior interesse deles no uso dos PCNs, LDBEN e PPP. Para planejarem e dar suas aulas os professores A, B e C seguem apenas o que está posto no livro didático, esquecendo as vezes que a Escola possui um PPP que normatiza os processos de ensino aprendizagem.

Nas conversas com os professores observados apareceu uma contradição de suas falas. Eles afirmaram que os resultados didáticos-pedagógicos são satisfatórios mesmo quando percebem que os discentes não conseguem compreender o que foi trabalhado em sala de aula.

Os três professores observados verbalizaram, cada um a seu modo, uma série de dificuldades que enfrenta em sala de aula. Estas relacionam-se com faixas etárias diferentes em contato numa mesma turma; falta de comprometimento dos familiares e responsáveis com a educação; turmas numerosas. A heterogeneidade das turmas, seria o problema mais grave segundo os professores por gerar as diferenciações de aprendizado próprio da maturidade individual.

Em conversa com o professor “C”, este afirmou que “a partir dos PCNs e LDBN, foi possível a construção do PPP e que houve mudança na maneira de planejar e executar as suas aulas” (conversa no dia 19 de setembro de 2011). Segundo ele, sua prática educativa não está limitada ao que preconiza o documento, seguindo outros parâmetros. No geral busca “escutar os alunos e a partir de suas dúvidas planejar minhas aulas para atender a esse público que apesar de heterogêneo cada um tem uma contribuição importante e que não podemos desmerece-la por mais simples que seja, muitas vezes parece uma dúvida simples mais que é compartilhada por todos” (conversa no dia 19 de setembro de 2011).

Um bom exemplo da ação coletiva em prol do conhecimento registramos na aula do dia 26/09/2011, no turno da tarde na turma de 8º ano, onde o professor “C” ministrava o conteúdo “o nascimento das monarquias nacionais”. Presenciamos uma turma numerosa que ao interagir com o professor através de perguntas e repostas foi construindo um saber sobre o tema em debate. Mesmo quando os alunos repetiam perguntas (ou por desatenção ou falta de interesse mesmo com o conteúdo) o professor manteve-o canal de diálogo mesmo quando as questões eram “repetidas” ou “simples”.

A postura do professor(a) “C” atende ao que está posto nos PCNs, LDB e PPP da instituição de que se deve construir o currículo a partir não só do professor mais também dos alunos.

A aula do professor(a) “B” observadas em uma turma de primeiro ano do turno tarde, tem uma certa diferença das aulas da professora “A”. Por se tratar de alunos que em tese já tem um conhecimento mais aprofundado do que (os menininhos(as)) do oitavo ano, no entanto o problema da disparidade da idade também se repete na sala de aula. Identificamos alunos de uma faixa etária bem próxima, mais alguns casos de alunos que passam dos 20 anos. Durante a observação, isso se configurou um problema já que os discentes mais velhos estavam totalmente dispersos durante as atividades de sala de aula. Como nas aulas observadas o(a) professor(a) B, não abria a discussão ao debate sua aula era exclusivamente presa aos conteúdos do livro didático. Um bom exemplo disso, foi observado quando numa aula de avaliação um aluno questionou sobre o conteúdo de uma das questões. O professor afirmou que “estava tudo no conteúdo, você não leu, por que quem leu não terá duvida por que não tirei nada de outro lugar” (conversa do dia 29-11 e 05-10 de 2011). Isto nos leva ao seguinte problema: estas questões avaliativas eram ou não diretivas? Elas apresentavam dados que considerassem a realidade do aluno?

Ao observarmos as aulas do professor(a) “A”, no turno noite numa turma de terceiro ano, percebemos que as preocupações eram outras, isso por que se tratava de uma turma que estava concluindo e que iam participar do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O professor buscava ministrar aulas com questões referentes ao supracitado exame nacional ao ponto de que das 5 aulas observadas, quatro foram dedicadas apenas ao debate de questões de exames anteriores. A justificativa do professor foi “estou preparando vocês para passarem no vestibular e ingressarem na Universidade” (conversa do dia 03-08-10, 17, 22 de Novembro de 2011). Além das questões apresentadas pelo professor, os alunos apresentaram questões por eles encontradas. Em uma das aulas fui instigada a falar de minhas experiências para entrar na Universidade e dos percursos percorridos na minha graduação inconclusa até aquele momento. A professora, lembramos, estabeleceu a relação entre este tipo de atividade com a necessidade do aluno.

Os três professores (as) observados (a) afirmaram que o ensino de História deve dar ao aluno condições de refletir sobre os acontecimentos do presente, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos políticos, econômicos e culturais. O estudo da História deve também possibilitar ao indivíduo libertar-se do tempo presente e do imobilismo que o prende diante dos acontecimentos. Restando apenas afirmar que em alguns pequenos momentos isso

acontecia nas aulas observadas. A própria participação discente pouca vezes foram comentadas pelos docentes.

Diante das aulas observadas e do que diz o autor Gimeno e Sacritám (2000) quanto a elaboração do currículo, esta parte da interação professor-aluno, acontece através de uma dinâmica capaz de fazer da sala de aula, um espaço de produção de conhecimento, onde a formação do educando perpassa o nível de informação e seja capaz de desenvolver habilidades, defender ideias, enriquecer a sua postura, resgatar valores e atitudes democráticas, criativas e sadias, tornando-o capaz e oportunizando a defesa de suas ideias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizar sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino- aprendizagem. Durante as aulas é indispensável à participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários, e avaliações. O papel desenvolvido pelos professores e alunos no processo de construção da aprendizagem foi fundamental para difusão do currículo de história da escola.

3.2 História e ensino de história: O Currículo na Ação, desafios para os professores de História.

Segundo Fonseca (2004) durante o processo histórico que resultou na escola que conhecemos hoje, muitas mudanças ocorreram. Uma das mais significativas refere-se a organização dos conteúdos escolares predominantemente por disciplinas e a sua distribuição ao longo da duração do período de estudos. Trata-se da produção e estruturação do currículo escolar, mediante o qual se constitui um modo padronizado de aprender e de se relacionar com o conhecimento.

Ao longo da História surgiram diferentes concepções de currículo. Parte-se neste trabalho do pressuposto, seguindo Apple (1982), de que estas têm subjacentes teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e, também, teorias de aprendizagem e de ensino. Como os pressupostos não são explicitados corre-se o risco de estagnarem as discussões, obstruindo os estudos no campo do currículo. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual

das diversas concepções de currículo, objeto do presente trabalho. Orientam o desenvolvimento do trabalho questionamentos sobre as matrizes teóricas dos estudos de currículo e seus pressupostos desde suas origens até as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Segundo Sacristán (2000) o currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gira em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; elaborar uma crítica à escola capitalista; compreender como o currículo atua, e propor uma escola diferente sejam na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

O currículo de acordo com Cordeiro (1994) pode ser visto como uma construção social, e portanto é algo que pode ser mudado pela ação da própria sociedade, não podemos despreza-lo ou achar que ele não tem importância.

Umberto Eco (2007) teórico Italiano destaca o currículo como uma espécie de filtro da memória coletiva que permite o diálogo e a partilha de ideias entre pessoas. Ele aponta, ao mesmo tempo, para os riscos de uma sociedade que não disponha mais desse filtro e em que cada indivíduo se relacione diretamente com o conhecimento, sem nenhum tipo de mediação.

O currículo é segundo Libâneo (2000) uma prática relativamente recente entre nós se consideramos a significação que tem entre outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com maior tradição. A prática no que se refere ao currículo e suas ideias possíveis, é uma realidade previa bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e etc, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, práticas, crenças, valores que coincidem com a teorização sobre o currículo, aqui buscamos apenas uma aproximação ao conceito de currículo a partir do que destaca Sácrístam no livro **O currículo uma reflexão sobre a prática.**

Segundo estes (2000, p. 11)

O currículo é entendido como algo que adquire forma e significado educativo a medida que sofre uma série de processos de formação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto. As condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto.

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas, isso por que vem passando por reformulações e novas concepções. Acreditamos que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No caso brasileiro, isso se evidencia nas reformas curriculares em curso desde 1996 com a criação da LDBEN; com os PCNs do Ensino Fundamental e Médio; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior; e nos mecanismos de avaliação do sistema.

Sacristán & Gomes (2007) diz que a construção do currículo é hierarquicamente orientada a partir da área política, econômica e administrativa buscando atender a fins ainda não descortinados. Isso por que,

O currículo é uma questão central dentro do campo da organização educacional, reduzi-lo a um instrumento meramente burocrático é dar crédito ao descrédito sobre as formas pelo qual esta estruturada as bases do ensino de história, como também, as demais áreas do conhecimento. Não concordamos com a particularização de uma discussão mínima, sobre o currículo, mais, de uma ampla e aberta socialização (GASPARELLO, 2007, p. 87)

Como parte desse processo amplo de renovação curricular, o ensino de História vem passando por reformulações que incluem a rediscussão dos objetivos para o ensino. De acordo com Oliveira, Lopes e Jayane (2011) a discussão acerca de uma nova dimensão para o currículo, toma uma projeção importante com o desabrochar dos PCN's, documentos estruturais para a organização das atividades pedagógicas, advindas de uma longa experiência de pesquisa e averiguação sobre as realidades existentes no universo da educação. A publicação dos PCN's, bem como seu aprimoramento a exemplo dos PCNs 2000, PCNs +, as Orientações Curriculares do Ensino Médio

dentro das ciências exatas servem como marco cronológico deste recente capítulo da história da educação no Brasil.

Barause (2006, p. 01) afirma que,

A discussão curricular no país ganhou impulso a partir de meados da década de 1990, quando o Ministério da Educação iniciou um processo de elaboração de currículos nacionais. Quando da finalização dessas discussões, foram tornados públicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entregues à comunidade educacional no ano de 1999. Organizada de forma centralizada, a elaboração dos PCNs contou com uma equipe escolhida pelo Ministério e com a colaboração de intelectuais dos diversos campos do conhecimento. Essa tentativa busca firmar, ainda que de forma questionável, a qualidade do ensino no país.

Esta dicotomia só aumenta quando propomos discutir a relação do Ensino de História e a construção do tempo histórico. A noção de tempo é um dos conceitos que dão sentido ao ensino de história. É por meio deste campo que o professor conduz o ritmo de aprendizagem do aluno, conforme a estrutura curricular estabelecida. Ou pelo menos deveria. Nesse estudo procura-se chamar a atenção para que a escola passe a ser um laboratório de aprendizagem, onde o conhecimento é elaborado de forma participativa, crítica e multidisciplinar. O professor, orientador da aprendizagem, propõe atividades onde o aluno estuda observando, experimentando, testando, construindo o conhecimento utilitário na dinamização do processo, professores e alunos são atores desta ação de desafios, de comprometimentos, de envolvimento e de esperanças de transformação sociais, educacionais, culturais, políticas, econômicas.

Mais do que nunca o ensino da História deve estar ancorado no presente, sendo que na sociedade globalizada em que vivemos os problemas que atingem o povo brasileiro afligem também outros povos de outros países. Com base no conhecimento científico, a História vem contribuir para a formação intelectual do educando, em um ambiente pluricultural como é a sala de aula. Levando-o a discernir, apreciar, julgar e raciocinar, estimulando o desenvolvimento reflexivo, interpretativo, compreensivo e o senso crítico, resgatando sua identidade cultural, estabelecendo um diálogo entre a sua cultura e outras culturas, para que ele possa refletir criticamente sobre as contribuições culturais geradas no seio da sociedade. Revivenciar a contribuição cultural dos vários grupos sociais, étnicos, profissionais, religiosos e outros que formaram e formam o povo brasileiro, contextualizando-as no espaço e no tempo, privilegiando os sujeitos

coletivos, os grupos sociais, as mentalidades coletivas e não mais os indivíduos isolados, os grandes personagens, seus feitos e ideias.

A História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e as relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio históricas, ou seja, são as formas de agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e de se relacionar social, cultural e politicamente (BRASIL, DCE, p. 320, 2008).

No que se refere a história e o ensino de história na instituição, percebe-se que muito se difere do que está posto no currículo como também este não atende aos requisitos e as discussões inerentes ao novo ou as novas propostas curriculares que se inserem em um momento importante da história do ensino de história. A partir das observações das aulas de 3 professores, buscamos analisar os rumos projetados pelo currículo e o apresentado pelos professores observados, para podermos discernir o que efetivamente está em processo de mudança e como a escola em questão se adequa a essa mudança.

Diante das nossas observações, vemos que dos três professores observados, 2 deles buscam contemplar o anseio da mudança, a exemplo das aulas do professor “B” e “C”, que buscavam dar abertura para a participação dos alunos em suas aulas e conseqüentemente a elaboração do currículo, isso por que dando abertura para participação eles sentiam a necessidade de atender os anseios dos discentes e com isso elaborariam um novo plano de aula mediante a necessidade dos discentes.

Como visto acima estes professores buscam dialogar com os alunos. Suas “falas” evidenciam a necessidade de fazer aparecer a realidade circunvizinha. A questão é: que realidade seria essa? Seria a realidade circunvizinha que podemos denomina de sócio econômica? Seria outra realidade ou perspectiva de realidade futura como é o caso dos concluintes do ensino médio?

Ao nos rememorarmos das aulas do professor “C” que tinha como tema as “Monarquias Nacionais” as questões acima teriam apenas uma resposta possível: aparentemente o discurso foge da prática, já que o tema não engloba as questões locais, estaduais e nacionais, remetendo a outros continentes.

As aulas do professor “B”, na mesma medida, remetem-nos a ponderar sobre a realidade local. Como enfatizado anteriormente, parte das aulas destes

professor estavam voltadas para o ENEM. Por este elemento elas poderiam ser enquadradas como parte da realidade local? Uma questão prepondera aqui de que realidade estamos falando? Ela existe? Seria possível contempla-la apenas abrindo esse espaço de debate?

Os documentos estudados – a exemplo dos PCNs, LDBEN e PPP – vislumbram essa “realidade” como o cotidiano, a vida que nos cerca com suas dinâmicas.

Sabemos que atualmente ocorre uma seleção cultural do conhecimento considerado essencial para os alunos, resta apenas saber se essa seleção atende ou não a necessidade dos alunos. A professora Conceição Cabrine (2000) no seu livro **História temática diversidade cultural e conflitos**, pensa que há tempos o ensino dá voltas em torno das mesmas questões: o que fazer para que o aluno se sinta sujeito desse ensino aprendizagem? Como leva-los a se perceber como sujeito do seu próprio conhecimento? Foi com essas questões que entramos em sala de aula para observamos os professores de história.

O currículo e a prática escolar está presente no cotidiano e na vida tanto de professores como dos alunos, porém, sua atuação ocorre de forma diversificada em cada uma delas.

Rocha (2004) considera que os conteúdos sejam trabalhados, de forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionados com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a defesa de suas ideias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizar sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem. Durante as aulas é indispensável à participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários, e avaliações. Nesse estudo procura-se chamar a atenção para que a escola passe a ser um laboratório de aprendizagem, onde o conhecimento é elaborado de forma participativa, crítica e multidisciplinar.

O professor, orientador da aprendizagem, propõe atividades onde o aluno estuda observando, experimentando, testando, construindo o conhecimento utilitário, bem como, exercitando o conhecimento científico para que possa aprofundar, nessa experiência a análise da realidade local e regional em relação à conjuntura global constituindo-se realmente em instrumento de formação de um cidadão crítico tão necessário em nossa época e em nossa realidade. Na dinamização do processo, professores e alunos são atores desta ação de desafios, de comprometimentos, de envolvimento e de esperanças de transformação sociais, educacionais, culturais, políticas, econômicas (ROCHA, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva ocorre uma troca de saberes e não uma centralização como muitos estudiosos de currículo postulam. Diante disso é preciso atentar para a ampliação do debate sobre as relações entre professor, conhecimento a ser ensinado e currículo pensado. Uma coisa é certa: os professores estão em constante deslocamentos dentro do tripé apontado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“ a gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta ao barco é que
Sente o quanto deixou de cumprir”
(Roda Viva- Chico Buarque)*

O presente estudo buscou responder a seguinte questão: as ações professorais seguem o que se estabelece na legislação de ensino? Paralelamente e concomitantemente outra questão agrega-se a esta: o PPP da escola em tela segue os parâmetros da educação nacional?

Os dados apontados indicam que as mudanças propostas pelos PCNs, LDBEN não aparecem no PPP de forma concreta nem são estimuladas pelos professores.

No texto do PPP e nos discursos dos docentes temos a nítida impressão de que este currículo atende aos preceitos básicos de um currículo engajado para formação cidadã e profissional. A prática, entretanto, revela que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes está preocupada com a transmissão conteudística que até prepara os discentes para a vida competitiva, mas não o prepara de fato para a vida cotidiana.

Dos professores observados o mais fiel a proposta do PPP foi o professor “A” que claramente tinha uma única preocupação: transmitir o conteúdo, sem subterfúgios de nenhuma natureza. Os professores “B” e “C”, por sua vez, têm plena certeza de que atingem o cotidiano dos alunos, o primeiro prepara os alunos para o ENEM, o segundo baseia suas aulas nas questões lançadas pelos discentes.

Nos dois casos, a vida cotidiana do Município de Bonito de Santa Fé fica em segundo, para não dizer último plano. Uma questão, entretanto permanece sem resposta: os professores mudaram sua concepção com o PPP recém preparado neste ano? Este é um belo desafio acadêmico a ser enfrentado em estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARAUSE, Janete de Fátima. **Do currículo proposto aos conteúdos ensinados.** IN: **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO.** Campo Largo-PR, 2006, V.5, Nº 01, junho, p. 02..acessado em:10-04-2012. Disponível em: marlonoliver.blogspot.com/2011/.../o-curriculo-e-o-ensino-de-historia.ht. acessado em: 14-10-2012
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Procedimentos metodológicos para o ensino de história. IN: **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-324.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases Nacional “Lei 9394/96”, comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/ SEF. 1998.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 10 jan. 2001..
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. Brasília: A Secretária, 2001.
- BRASIL: Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- COSTA, Cristina, 2007. O currículo numa comunidade de prática. *steifo.revista de Ciência da Educação.* 08, pp 87-100. disponível em: <http://steifo.fpce.ul.et>. acessado em:
- ERGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Trad. Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1999.

- ECO, Umberto. Quase a mesma coisa. Experiências de tradução. Tradução de Eliana Aquiar Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um Novo Currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-91.
- GERALDI, João W. (Org.) O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção. Cascavel: Assoeste,
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÓMEZ, A.I. Pérez e SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. São Paulo: Artmed, 2007. 400p.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GRUNDY. S.(1987).O Curriculum or práxis? Lewe: falmes press
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Marceline de, LEMOS, Maria de Fátima, ANAYA, Viviane. Currículo escolar e a construção cultural: Uma análise prática. PUC_SP 2006 Disponível em: www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/896/769. Acesso em 13 de Abril de 2010.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981) Concepções de conhecimento e pesquisa. Revista Brasileira de Educação, Jan/fev/Mar/abr 1998 N ° 7
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth (org.). Currículo: debates Contemporâneos, São Paulo: Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).
- MAGALHÃES. Marcelo de Sousa. Apontamentos para pensar o ensino de historia hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. p. 29-42. Disponível: (www.sielo.com) acessado em: 09-08-2012
- MAGALHÃES, Andréia Tavares. Projeto Político Pedagógico e planejamento estratégico: é possível? Campinas, Sp:2006.
- MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI Júnior, Roberto – História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos . São Paulo: Scipione, 2000
- MORIM, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da conceição de Almeida e Edgar de Assis carvalhos (org.) São Paulo: Cortez, 2009.
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 2 ed: Papyrus, 2002.

VORRABER COSTA, Marisa. Currículo e Política Cultural. In: **O currículo nos limiares do Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VORRABER COSTA, Marisa. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais no campo do currículo. In: **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Aristeu, Castilhos da. **Proposta metodológica para o ensino de história**. IN: **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO**. Campo Largo-PR, 2006, V.5, Nº 01, junho, p. 18. acessado em: 10-04-2012. Disponível em: marlonoliver.blogspot.com/2011/.../o-curriculo-e-o-ensino-de-historia.ht. acessado em: 14-10-2012

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno. In: NIKITIUK, Sonia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1996.

ROSA, Ronilsom Ribeiro. **O saber (histórico) Em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. Disponível em: [HTTP/WWW.com.br/mneme](http://WWW.com.br/mneme) . Acessado em: 27-06-2012

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno (a) Girleene Tente das Sentes portador (a) do RG 3.621.030 e CPF 088.015.594-96 a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia 17/09/2011 pelo aluno (a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **UFCG**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluno (a) e a **UFCG** poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Cajazeiras, PB, 2 de Setembro 2013.

Assinatura: Edilson Pereira da Silva

Nome: EDILSON PEREIRA DA SILVA

Responsável pelo menor: _____

End.: RUA: AMORIM ZINÉT. N° 204

CPF: 992.693.924-49.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno (a) Gerlene Serto dos Santos, portador (a) do RG 3-621-030 e CPF 088 015.594.96, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia 29/09/2011 pelo aluno (a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **UFCG**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluno (a) e a **UFCG** poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Cajazeiras, PB, 02 de setembro 2013.

Assinatura: Cingela Mery Timóteo Vieira

Nome: _____

Responsável pelo menor: _____

End.: Rua: José Amador de Jesus, 99-Centro

CPF: 028297724-40

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno (a) Girleene Terto dos Santos, portador (a) do RG 3.621.030 e CPF 088.015.594-96, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia 19/09/2011 pelo aluno (a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **UFCG**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluno (a) e a **UFCG** poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Cajazeiras, PB, 02 de Setembro 2013.

Assinatura: Baudivania Arruda P. Cordeiro

Nome: _____

Responsável pelo menor: _____

End.: R. Vereador Assis Barbosa de Lira, 42

CPF: 344.124-00
918.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o aluno (a) Rizilene Tente de Siqueira portador (a) do RG 3.621-030 e CPF 088-015-594-96 a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia 03/11/2011 pelo aluno (a) da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **UFCG**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o aluno (a) e a **UFCG** poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou generoso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Cajazeiras, PB, 02 de Setembro 2013.

Assinatura: Rizilene Alves Ferreira

Nome: _____

Responsável pelo menor: _____

End.: R- Batista Leite, nº 81

CPF: 992.691.554.04



ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
9ª GERÊNCIA DE ENSINO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MONSENHOR
MORAIS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Bonito de Santa Fé – 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL 1
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

SUMÁRIO

1. Apresentação	03
2. Justificativa	04
3. Identificação	05
4. História da escola	08
5. Diagnóstico	09
6. Objetivos	10
7. Metas	11
8. Fundamentação teórica	12
9. Metodologia	16
10. Avaliação	17
11. Referencias bibliográficas	19

APRESENTAÇÃO

O projeto político pedagógico (PPP) trata-se de um importante documento com a finalidade de planejar e inovar nossos trabalhos docentes a fim de formar alunos/cidadãos com a formação voltada a realidade e vivência, associando-o a uma visão pedagógica acompanhada pela família no âmbito educativo.

Nesta perspectiva é imprescindível um planejamento participativo de discussão para solucionar problemas surgidos na caminhada educacional em busca de uma construção consciente de uma nova sociedade.

Este documento não é imposto nem ditado, ele é discutido e baseado no conhecimento da realidade social, econômica, cultural e histórica da nossa região. Apresenta uma visão ampla com intenção de andar positivamente para construção de uma sociedade com visão aberta e cooperativa, voltada para o desenvolvimento da nossa educação. Esta, por sua vez é uma forma concreta de abrir novos caminhos para formação humana e igualitária.

JUSTIFICATIVA

O presente documento tem uma proposta de diagnosticar as dificuldades presentes na área da leitura, escrita, cálculos e formação humana. Há necessidade de criar situações que abrangem o corpo discente de forma inovadora e envolvente na busca de soluções fáceis, reais e diretas que aconteçam gradativamente no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

A lei de diretrizes e bases da educação básica (LDB 9394/96), no seu artigo 15, concedeu à escola autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Ter autonomia significa construir um espaço de liberdade e responsabilidade para elaborar seu plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder as demandas da sociedade em que a mesma está inserida. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade que reverbera no PPP.

A dimensão político pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e da sociedade. Dimensão esta que se caracteriza como um dos eixos de trabalho proposto pela escola. Assim, para a elaboração do projeto, tomamos como base a tendência progressista libertadora, pois a mesma afirma que o papel da escola é diagnosticar os problemas sociais presentes na comunidade onde está inserida, procurando direcionar seus objetivos no sentido de intervenção crítica, pautada na formação humana, perspectivando a construção de cidadãos críticos, capazes de questionar a realidade social.

Trabalhando dessa maneira, a construção do PPP perpassa a compreensão de um processo de mudança e antecipação de futuro que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organização e sistematização significativa das atividades desenvolvidas pelo colégio.

Reconhecendo que os projetos para direcionar o trabalho, no processo ensino-aprendizagem devem ser resultados de uma avaliação concreta da escola e de um sumário de questionamentos e de formação, nos quais toda a comunidade educativa esteja envolvida. Nesse sentido, o projeto torna-se uma necessidade instrumental para o uso diário, revisando as tarefas da escola e analisando os questionamentos sobre a mesma, buscando a melhoria do trabalho pedagógico com a finalidade de alcançar metas educativas de maneira mais eficaz.

IDENTIFICAÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Monsenhor Moraes está localizada na rua Aprígio Pereira da Silva, s/n, bairro Alto da Boa Vista, município de Bonito de Santa Fé, Paraíba, Brasil, CEP: 58960-000.

Atualmente a escola apresenta um espaço físico amplo, ventilado e arejado, possuindo nove salas de aula, uma sala de direção, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala de apoio, uma cozinha ou cantina, um depósito de merenda, dois almoxarifados, quatro banheiros (dois masculinos e dois femininos), uma quadra esportiva, 1 pátio coberto, três passarelas com acessibilidade a portadores de deficiência, uma caixa d'água e uma área natural bem extensa ao ar livre.

Decreto de criação: 6.452 de 14/03/1975

Ato que autoriza o funcionamento: 47/83 de 17/04/1983

Fone: (83) 34901328

Corpo docente:

Matricula

172.901-2

175.347-9

687.722-2

172.532-7

178.110-3

692.727-1

675.797-9

692.729-7

691.557-4

173.066-5

175.287-1

654.873-3

640.307-7

172.649-8

177.894-3

691.604-0

157.418-3

173.426-1

141.748-7

179.277-6

600.493-8

175.692-3

639.636-4

173.079-7

677.780-5

173.947-6

Corpo técnico e pessoal de apoio:

Matrícula

88.907-5

94.684-2

99.886-9

638.936-8

682.064-6

632.483-5

659.864-1

666.794-5

639.637-2

631.867-3

639.079-0

669.389-6

632.481-9

600.494-6

666.795-3

86.217-7

639.078-1
175.229-4
635.725-3
67.100-2
157.514-7
144.221-0
169.921-1
170.075-8
157.031-5
600.339-7

Recursos Materiais:

Acervo bibliográfico da biblioteca

Armários

Bebedouros

Caixa acústica

Câmera digital

Carteiras, birôs, quadros negros e brancos

Computadores

Datashows

Impressoras

Laboratório de informática climatizado

Material didático: livros, jogos, materiais esportivos, pinceis para quadro branco, lápis, cadernos, folhas de ofício, canetas, apontadores, tintas e outros materiais de uso cotidiano para a prática de ensino.

Maquina de datilografia

Microfones

Mimeógrafos

Retroprojetores

TVs, vídeos e DVDs

Ventiladores

HISTÓRIA DA ESCOLA

A fundação da escola se deu em 1960, com a denominação de Ginásio Comercial Monsenhor Moraes. O funcionamento inicial teve como sede o antigo prédio da Empresa de Correios e Telégrafos, situado na Avenida Áurea Dias de Almeida, localizado no centro do município de Bonito de Santa Fé, Paraíba, Brasil.

Essa dádiva cultural deve-se ao bonitense Afonso Pereira da Silva que na época presidia a fundação Padre Ibiapina em todo o estado da Paraíba.

A denominação Monsenhor Moraes foi em homenagem especial ao bonitense Monsenhor Manuel Martins de Moraes que na época dedicou todos os seus trabalhos a igreja católica do Rio de Janeiro, contudo demonstrando uma verdadeira preocupação quanto a formação educacional dos jovens bonitenses.

Aproximadamente, após dois anos de funcionamento, o ginásio passou a desenvolver seus trabalhos em sede própria da Fundação Padre Ibiapina, localizada na atual Rua João Cambota, localizada na saída para o estado do Ceará.

Em 1975, a escola foi estadualizada, continuando com a mesma denominação e funcionando no mesmo prédio, cedida pela referida fundação com a denominação de Colégio Estadual de 1º grau Monsenhor Moraes, a partir de 1978 foi ampliada a rede de ensino para o 2º grau que na época era chamado de científico.

Em 1984, a Escola Estadual de 1º e 2º graus Monsenhor Moraes foi contemplada com sua sede própria, com área de 10.000 m², localizada na Rua Aprígio Pereira da Silva, no bairro do Alto da Boa Vista, Bonito de Santa Fé, Paraíba, Brasil.

Atualmente o colégio chama-se: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Moraes e abriga 23 turmas ativas, distribuídas entre as séries de 8º e 9º do ensino fundamental; 1º, 2º e 3º do ensino médio e as modalidades do ensino de jovens e adultos (EJA). Fazendo parte do corpo docente são 29 professores, sendo 14 efetivos e 15 prestadores de serviço, 506 alunos matriculados inicialmente no ano letivo de 2003 e 26 funcionários de apoio.

DIAGNÓSTICO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Morais, nasceu a partir do decreto 6.452 de 14 de março de 1975 e 4.783 de 17 de abril de 1983, concedendo a estadualização e funcionando de início na Rua João Cambota. No ano de 1985 foi inaugurada na nova sede à Rua Aprígio Pereira da Silva, s/n, Alto da Boa Vista, Bonito de Santa Fé – PB.

O colégio apresenta hoje uma boa estrutura para receber o alunado que está caracterizado, em sua maioria, por filhos de famílias advindas da classe média-baixa, agricultores e funcionários públicos, cuja renda oscila de um a dois salários mínimos, residindo boa parte na zona rural (cerca de 50%), os quais dependem do transporte escolar por causa da distância da escola até a localidade onde moram.

A participação dos pais na nossa escola é ainda um ponto crítico a ser tratado e aprimorado pela instituição, embora a maioria participe das reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas, ou seja, sobre o rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos.

A escolaridade dos pais dos alunos varia do analfabetismo ao curso superior, sendo que em sua maioria, possuem apenas o ensino fundamental incompleto. No entanto, o colégio Monsenhor Morais caracteriza-se por ser uma instituição de grande porte com matrícula inicial de 950 alunos, possuindo ainda um quadro de profissionais habilitados, um corpo administrativo atuante na busca de uma gestão democrática participativa.

- Repetência e evasão escolar;
- Distorção série/idade;
- Espaço físico amplo e abrangente com falta de recursos para mais salas de aulas;
- Pouca participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos no decorrer do ano letivo;
- Poucos recursos pedagógicos e tecnológicos;
- Ausência de conselho de classe;
- Falta de profissionais na área de assistência social e psicológica;
- Dificuldades na elaboração e execução de projetos coletivo docente e discente de acordo com a realidade cultural;
- Ausência de encontros pedagógicos.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Trabalhar e colaborar de forma conjunta para melhoria do espaço social e cultural em que o alunado está inserido, valorizando a cultura como uma riqueza importantíssima na formação de um futuro melhor.

Objetivos específicos:

- Proporcionar condições para o desenvolvimento sociocultural dos alunos;
- Colaborar na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltada para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso e sucesso de todos os alunos da escola;
- Possibilitar o uso pedagógico das novas tecnologias de informação e de comunicação na ação docente;
- Trabalhar conhecimentos específicos à construção do saber voltado à realidade social e ao exercício da cidadania;
- Refletir sobre a prática docente, de forma a aprimorá-la, avaliando os resultados obtidos e sistematizando conclusões a respeito do processo pedagógico;
- Subsidiar a elaboração e execução de projetos, comprometendo-se com o desenvolvimento profissional, com a ampliação do horizonte cultural e a formação permanente dos docentes;
- Possibilitar uma formação pedagógica e social, de forma que o aluno possa atuar como cidadão e trabalhador consciente e responsável;
- Favorecer a participação da comunidade na gestão democrática da escola, buscando caminhos para resolução de problemas;
- Contribuir para construção de uma sociedade justa, democrática, fraterna e sustentável.

METAS

- Integrar todos os segmentos da escola visando superar as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo ensino-aprendizagem;
- Melhorar a qualidade do ensino pedagógico;
- Diminuir o índice de evasão e repetência escolar;
- Atrair a participação da família nas reuniões de acompanhamento pedagógico e eventos escolares;
- Valorizar a cultura regional como caminho à realização de atividades de cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ideal é dar acesso a educação para todos os alunos, formando cidadãos autônomos, críticos e participantes de sua comunidade, com valores morais e éticos, empenhados em viver solidariamente. A escola em sua essência deve buscar meios para formar cidadãos críticos e conscientes de sua influência no meio social em que vivem, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Nosso sonho de construir essa sociedade é sustentado por alguns pilares como: a dedicação, o respeito, a solidariedade e o amor. Através do trabalho baseado na dedicação, não medindo esforços para alcançarmos os objetivos educacionais, conscientes da influência na vida dos alunos, além da preparação do futuro social elaborada por relações interpessoais e pedagógicas. Deve haver respeito de aluno para com os alunos, entre a escola e a família, entre os alunos e os funcionários/docentes, entre os docentes, funcionários, pedagogos, diretor e toda comunidade em geral. Esses valores quando adotados arrastam consigo uma série de outros valores e desencadeia uma quantidade imensa de comportamentos positivos e construtivos, pois respeitar o semelhante é dignificá-lo como pessoa humana e considerá-lo em sua condição de ser único. A solidariedade e o amor são sentimentos essenciais quando se trabalha com pessoas e deve ser cultivado tanto na família como na escola, estando todos os integrantes da comunidade escolar prontos a dar bom exemplo de relacionamento humano, isso conseqüentemente servirá para desenvolver cidadãos com valores essenciais para a construção de qualquer sociedade.

Tem-se ainda por base e princípio, segundo a LDB (lei nº 9394/96), como regem os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Baseado na pedagogia Histórico-crítico que vai da prática social inicial à nova prática social pela mediação da teoria, que se quer ao mesmo tempo criticar e transformar a realidade social, buscando uma concepção educacional que socialize o conhecimento cultural sistematizado pela humanidade, organizada em conteúdos escolares, perpassado de forma criativa.

Concebendo a relação prática – teoria – prática, partindo do conhecimento prévio dos alunos, de sua vivência social, logo após atuando na zona de desenvolvimento imediato, através dos passos da problematização, instrumentalização e catarse, chegando a uma prática social final do conteúdo.

Nesse sentido consolida-se o que diz o artigo 32º da LDB:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Partimos do olhar para a realidade brasileira que nos coloca diante de problemas éticos bastante sérios, contudo já estamos por demais de acostumados com nossas misérias de toda ordem, tendo de lutar contra o sentimento de impotência para ação. A nossa sociedade é organizada com muitas falhas, pois tem enorme diferença, como financeira, onde os alunos que tem um poder aquisitivo maior, tem melhor desenvolvimento intelectual, onde os de baixa renda sofre muito com isto, inclusive a família desestruturada. Uma alternativa para o trabalho escolar está na execução de projetos, reuniões, palestras com a presença e todos (pais e alunos), debatendo diversos

assuntos críticos a sociedade de classes divergentes: sexualidade, drogas, violência contra mulher, racismo, ética, pluralidade cultural, e outros, além de oferecer cursos para os pais.

A escola eficaz tem um diferencial que a distingue das outras, é a sua própria capacidade de adaptação à atualidade, atendendo as novas exigências da sociedade. Cabe a direção ter uma visão estratégica global que lhe permita gerar mudanças positivas e respostas rápidas com flexibilidade e eficiência. O ser humano faz uso da tecnologia desde que criou as primeiras ferramentas para caçar e pescar, mas atualmente a concepção de tecnologia está mais ligada na mídia como recursos da informática ou eletrônica em geral. O professor em sala de aula deve dominar a tecnologia para utilizar recursos diferenciados, pois ao aluno é fundamental que saiba utilizar os mais diversos recursos tecnológicos atuais, porém é fundamental a compreensão de que está ligada a própria necessidade do homem e está repleta de intenções econômicas, sociais e políticas.

Quando pensamos no homem, logo pensamos num grupo de pessoas, pois somos seres sociais e necessitamos uns dos outros para vivermos, isto fica claro quando observamos as sociedades mais distantes da civilização. Estão mais próximos do ambiente natural, não modificado pelo homem, mas organizam-se socialmente para conseguirem sobreviver. O ser humano constrói sua própria história, age sobre o meio em que vive, transformando-o para que possa sobreviver e trabalhar, produzir, fazer política e cultura. Passa suas aprendizagens para novas gerações. Assim, cria um mundo humano que tem significado social, que interagem entre si. Cada agrupamento cria seu próprio jeito de ver o mundo, sua cultura. Necessitamos valorizar as nossas culturas, as nossas raízes, tradições, o nosso povo, com o homem do campo, o indígena, o negro, havendo interesses e anseios das camadas mais populares em ver sua cultura ser legitimada.

Todo esse processo se dá por intermédio do trabalho, é ele quem direciona o fazer humano, na maioria das vezes até seus valores e atitudes. É através do trabalho que o ser humano se faz homem, constrói sua sociedade, seus bens, que podem ser materiais ou não materiais (o conhecimento). É na escola que se dá aquisição dos bens não materiais e com eles podem criar, modificar o já existente, terem novas ideias e renovar o ambiente e os meios de trabalho. A sociedade brasileira é carente em cidadãos críticos e atuantes, talvez pela maneira pela qual foi colonizada, pelos períodos de repressão pela qual passou. Nosso desafio é ajudar na construção de cidadãos críticos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres. Há uma série de Conselhos que

foram criados pelos governos, os quais poderiam ser o primeiro passo para exercerem a cidadania de forma mais direta, mas ainda não há por parte da comunidade e de muitos líderes essa conscientização e são sempre os mesmos munícipes que participam.

A conscientização só se dá através do conhecimento, pois é ele que transforma o mundo. Através dele podemos enxergar o mundo como ele realmente é, ou entendê-lo sobre várias óticas, sem conhecimento principalmente da leitura e escrita o homem fica restrito ao que é capaz de captar por meios de mais fácil acesso, quando tem-se o domínio de outras formas de conhecimento o ser humano acaba por dominar os que a ele não tem acesso. Daí a importância de universalizarmos a aquisição do saber historicamente construído pelo homem, que é de todos e não deve ficar restrito a uma elite.

O ser humano sempre teve suas percepções sobre o mundo e criou meios para comprovar se era verdadeiro ou não. Assim, criou a ciência, mas ela não é neutra, sempre está enraizada em uma forma de ver o mundo, ou ocorre a partir de interesses sociais, econômicos, religiosos, culturais e outros. Para que possamos apropriar-nos de todo os saberes que a ciência produziu o homem necessita da educação, de uma forma sistematizada de adquirirmos conhecimentos. Meio este que é próprio do ser humano.

METODOLOGIA

Ações estratégicas:

- Desenvolver atividades interdisciplinares;
- Auto avaliação da prática pedagógica do corpo docente da escola;
- Desenvolver trabalhos coletivos envolvendo todos os segmentos da escola;
- Inovação das formas de avaliação e metodologia utilizadas pelo corpo docente;
- Desenvolvimento de atividades culturais, sociais e cívicas com o educando;
- Fortalecimento do conselho escolar;
- Construção de parcerias com outras instituições locais.

Operacionalização:

- Sessões de estudos e desenvolvimento de projetos;
- Reuniões e planejamentos pedagógicos para reflexão das práticas pedagógicas;
- Planejar e elaborar de forma coletiva o calendário anual das atividades;
- Encontro para discussão das novas metodologias a serem desenvolvidas;
- Envolvimento de todos os segmentos da escola em desfiles, eventos, palestras e outros;
- Reuniões mensais do conselho escolar;
- Elaboração de projetos coletivos.

AValiação

A avaliação consiste em atribuir aspectos relevantes de conhecimento e da aprendizagem do aluno, visando uma tomada de decisão. É através da avaliação que entendemos a situação didática que envolve o educando e o professor com pretensão de servir de base para a reflexão e tomada de consciência sobre a prática educativa.

Sabe-se que é comum encontrar nas escolas a avaliação como unicamente a aplicação de provas e a atribuição da nota de forma mais quantitativa do que qualitativa, tendo como principal objetivo a classificação dos alunos. Assim, entendemos que a avaliação deve ser considerada tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, de forma que os instrumentos e atividades avaliativas aplicadas concorram para o desenvolvimento sócio cognitivo.

Segundo Luckesi (1992, p.95) “ a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas” e assim há uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes ao processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

A avaliação consiste de múltiplos aspectos em seu desenvolvimento. Reorganizar e orientar a intervenção pedagógica no processo de ensino aprendizagem, obter informações sobre metas e objetivos escolares, refletir continuamente sobre a prática educativa e tomar consciência dos avanços, dificuldades e possibilidades do processo educacional.

A partir da organização dos conteúdos nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais é importante articular o processo avaliativo a estes pontos, procurando fazer uma análise que se debruce sobre a apropriação dos conceitos específicos de cada disciplina, observar o desenvolvimento prático e a execução de atitudes que reverberam o cidadão participativo, crítico e criativo.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos e trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (PCN, 1998, p. 97)

O processo avaliativo deverá ser composto em três momentos. Um primeiro no início da aprendizagem, um segundo durante o desenvolvimento e um terceiro ao final do período estabelecido para o ensino. Avaliar inicialmente caracteriza em certos aspectos ao diagnóstico do nível educacional, procurando colher elementos que facilite no planejamento, escolha dos conteúdos e procedimentos didático-pedagógico.

Avaliar o processo de ensino aprendizagem em seu desenvolvimento por meio de diversos instrumentos que vão para além da prova formal, como observação por parte do professor, da participação do aluno em sala de aula, constatação qualitativa e quantitativa dos trabalhos escolares, e outros, caracteriza uma avaliação contínua, desembocando num acompanhamento mais preciso do processo, possibilitando a partir da flexibilidade do planejamento reorganizar os mesmos em estratégias e ações mais eficazes.

Por fim, uma avaliação conclusiva do desenvolvimento educacional, abordando todas as etapas, apontando os pontos objetivados que foram alcançados e aqueles que não foram aprofundando a análise nos aspectos críticos que possam ter levado ao não cumprimento das metas. Os pontos positivos que referendam o alcance das metas devem ser também elencados para subsidiar a reorganização de outros planejamentos.

Faz-se necessário considerar a importância da participação do aluno na avaliação, observando suas contribuições críticas ao desenvolvimento educacional onde o mesmo está inserido, bem como suas considerações sobre o trabalho didático-pedagógico do professor, organização dos conteúdos e temas transversais abordados.

O PPP deverá ser subsídio da avaliação, funcionando como instrumento balizador do desenvolvimento escolar nos pontos que o mesmo contempla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF
- BRASIL. *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.
- FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim e não*. 11° ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.
- GANDI, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Planejamento e avaliação na escola*. Ideias – São Paulo, n° 8, p. 94-105, 1992.
- PIMENTA, Selma G. *A construção do projeto pedagógico na escola de 1° grau*. Ideias – São Paulo, 1992.
- RAYS, Osvaldo Alonso. *Pensar para repensar. Repensar para agir. Agir para transformar*. In: *Cardernos de educação*, João Pessoa, UFPB, n° 2, abril, 1981.
- TURRA, Clódia Maria Godoy e outros. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11° ed. Sagra, Porto Alegre, 1986.