



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ALDEIR FERNANDES DE OLIVEIRA

**POR ENTRE HISTÓRIAS & CURRÍCULOS: DOIS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SEUS
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA ESCOLA DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS-PB)**

CAJAZEIRAS-PB,

2014

ALDEIR FERNANDES DE OLIVEIRA

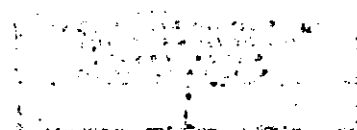
POR ENTRE HISTÓRIAS & CURRÍCULOS: DOIS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SEUS
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA ESCOLA DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS-PB)

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em História, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em História.

Professor Orientador: **Profª. Ms. Hercília Maria Fernandes**

CAJAZEIRAS-PB,

2014





0482p Oliveira, Aldeir Fernandes de.
Por entre histórias & currículos: dois professores de história e seus procedimentos didático-metodológicos na escola Dom Moisés Coêlho(Cajazeiras-PB) / Aldeir Fernandes de Oliveira. - Cajazeiras, 2014.
130f.

Não disponível em CD.
Monografia(Licenciatura em História)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2014.
Contem Bibliografia.
ISBN (broch.)

1. História-estudo e ensino. 2. Currículo. 3. Historiografia. I. Fernandes, Hercília Maria. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 94:37

ALDEIR FERNANDES DE OLIVEIRA

**POR ENTRE HISTÓRIAS & CURRÍCULOS: DOIS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SEUS
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA ESCOLA DOM MOISÉS
COELHO (CAJAZEIRAS-PB)**

Monografia aprovada em: _____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Ms. **Hercília Maria Fernandes** – Orientador
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Ms. **Ednaura Almeida de Araújo** – 1º Examinador Titular
Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Ms. **Isamare Gonçalves Lôbo** – 2º Examinador Titular
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dr^a **Maria Lucinete Fortunato** – 1º Examinador Suplente
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dr^a **Rosemere Olímpio de Santana** – 2º Examinador Suplente
Universidade Federal de Campina Grande



*Por tornar os meus dias mais doces,
com carinho e amor,
à minha família,
dedico.*

AGRADEÇO:

A Deus, força onipresente, onisciente e onipotente, que nunca me abandonou e nem me abandonará nas empreitadas da vida.

À Professora Doutoranda Hercília Fernandes, pela atenção, carinho, paciência e orientação.

Aos Professores Ms. Ednaura Almeida de Araújo, Ms. Isamar Gonçalves Lôbo, Dr^a Maria Lucinete Fortunato e Dr^a Rosemere Olímpio de Santana, pela aceitabilidade para contribuir com esse trabalho.

À toda minha família materna e paterna, em especial, minha mãe Piedade, meu pai Aldemir e minhas irmãs Dirla, Aninha e Emília (irmã de coração), pelo amor incondicional.

À Escola Dom Moisés Coelho, em especial à sua Direção escolar, pelo acolhimento.

Aos dois professores de História, que abriram as portas de suas salas de aula para que nelas eu pudesse adentrar.

Aos professores do curso de licenciatura em História do CFP/UFCG e os que neles realizaram aulas: Ana Rita, Cícera, Francinaldo, Helmara, Isamar, José Antônio, Lucinete, Mariana, Neto, Nozângela, Osmar, Rodrigo, Rosilene, Rosemere, Rubismar, Sérgio, Simone, Silvana e Viviane, pelas orientações e discussões pertinentes ao longo processo de ensino-aprendizagem.

Aos meus amigos(as) e colegas de sala de aula, das Residências Universitárias masculina e feminina, bem como do curso de história e demais cursos do CFP/UFCG, além dos amigos que tenho fora da universidade, pela amizade e companheirismo.

Portanto, o amor, o carinho, a atenção, os ensinamentos de todos vocês iluminam e iluminaram o meu viver. Neste momento, tenho, para com vocês, uma imensa dívida de gratidão, assim, registro aqui, um agradecimento muito especial de minha parte, um reconhecimento de dentro para fora, do coração para o mundo.

Ademais, retribuo aqui, com essas palavras, os meus sinceros votos de estima e consideração a todos vocês, que de forma direta ou indireta contribuíram com a realização desse trabalho, gente que encanta, colore e faz bem.

Muito obrigado! ☺

Aldeir Fernandes de Oliveira.

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política - e ao mesmo tempo seus dirigentes - e inculcar nos membros da nação - vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes - o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

Christian Laville.

RESUMO

A monografia intitulada “Por entre histórias & currículos: dois professores de história e seus procedimentos didático-metodológicos na Escola Dom Moisés Coelho (Cajazeiras-PB)” consiste em uma análise dos processos, ações, detalhes, das formas específicas que, atualmente, dois professores de história aplicam na sala de aula, referendados por uma proposta curricular pedagógica, bem como orientados pelas transformações paradigmáticas da história. O trabalho discute as principais relações sócio históricas dos períodos da história do Brasil, que contribuíram para a formação/constituição tanto da história como disciplina escolar quanto dos procedimentos didático-metodológicos do fazer docente. Analisa, também, o currículo de história, especificamente proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Dom Moisés Coelho, que orientam e influenciam os procedimentos no ambiente escolar investigado. A pesquisa realizou-se tomando como base os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, em que se efetuou a revisão de literatura acerca do tema, a análise documental de fontes oficiais (PCN de História e PPP da escola), observações das aulas de dois professores de história entre os meses de julho e agosto de 2013 e aplicação de entrevistas semiestruturadas, utilizando a metodologia da história oral. A investigação constatou que as aulas de história têm se caracterizado por um hibridismo de formas, pelo uso de múltiplos e diversos procedimentos oriundos de correntes de pensamentos pedagógicas e historiográficas distintas que, juntas, compõem uma “miscelânea de sabores”.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História. Procedimentos didático-metodológicos. Currículo. Paradigmas historiográficos. Hibridismo.

ABSTRACT

The monograph entitled “Among stories & Curriculum: Two History teachers their didactic-methodological procedures in the School Dom Moisés Coelho (Cajazeiras-PB)” is an analysis of the processes, actions, details of the specific ways that actually two History teachers apply in classrooms, countersigned by an educational curriculum proposal and guided by paradigmatic changes in history. The paper discusses the main historical social relations of periods in the history of Brazil, that contributed to the formation/incorporation of both history as a school subject as the didactic- methodological procedures to teaching. It also examines the History curriculum, specifically proposed by the National Curricular Guidelines and the Political Pedagogical Project of the School Dom Moisés Coelho, which guide and influence the investigation procedures in the school environment. The study was realize out taking as a basis the methodological principles of qualitative research, in which they performed a literature review about the theme, the documentary analysis of official sources (PCN and History PPP of the school), observations of classes from two History teachers durning the months of July and August, 2013, and application of semi-structured interviews, using the methodology of Oral History. The investigation discovered that the History classes have been characterized by hybridism of forms, the use of multiple and diverse procedures originated from distinct kind of historiographical and pedagogical thoughts that, together, make a “smorgasbord of flavors”.

KEYWORDS: History Teaching. Didactic-methodological procedures. Curriculum. Historiographical paradigms. Hybridity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONSTRUÇÃO, REPRESSÃO E RECONSTRUÇÃO: A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	16
1.1 NOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RELIGIÃO, ESTADO E A PRIMEIRA NOÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA NÃO DISCIPLINADO.....	17
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: UMA PROMOÇÃO DE VALORES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL.....	21
1.3 FORMAR, IDENTIFICAR E NACIONALIZAR O “SER/POVO BRASILEIRO”: O ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS (1930-1945).....	24
1.4 A HISTÓRIA (NÃO) ENSINADA NA/DA DITADURA MILITAR (1964-1985).....	30
1.5 EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO E DA RUPTURA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES NAS DÉCADAS DE 1980/90.....	34
2 DIRETRIZES, PARÂMETROS E REFERÊNCIAS: DOCUMENTOS OFICIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS.....	40
2.1 OS PARÂMETROS DO SABER HISTÓRICO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DOS PCN’S.....	43
2.2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: A PROPOSTA DO PCN.....	48
2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO.....	52

3 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO–METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO EM CAJAZEIRAS–PB.....	60
3.1 OBSERVAR PARA INDAGAR E ANALISAR: A COMPLEXIDADE E OS “MIÚDOS” DA SALA DE AULA.....	63
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
4.1 OU... “O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE: UMA MISCELÂNEA DE SABORES”.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE.....	88
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

O trabalho monográfico tem como objeto de estudo “os procedimentos didático-metodológicos no ensino de História na atualidade”. A pesquisa empírica condiz à investigação dos procedimentos utilizados por dois professores de História no ensino Fundamental da Escola Dom Moisés Coelho que integra a rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras-PB. No trabalho, entende-se que os procedimentos didático-metodológicos relacionam-se às práticas engendradas pelo professor na sala de aula, ou seja, a metodologia e os processos didáticos empregados no ambiente do aprendizado, no processo de ensino e aprendizagem da educação. Assim, a investigação buscou identificar e analisar como se constituem esses procedimentos, sejam eles tradicionais, escolanovistas ou progressistas.

Esses procedimentos são os processos, as técnicas, os recursos, os instrumentos e, principalmente, os métodos utilizados no âmbito escolar, especificamente na sala de aula, os quais são trazidos para esta e sistematizados como forma de instrução e informação, onde o professor emprega toda a sua arte de ensinar, orientando a atividade educativa, em busca da eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Para Circe Bittencourt, os métodos de ensino utilizados na sala de aula “são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem” (BITTENCOURT, 2008, p. 295).

O(a) professor(a) de História faz uso da metodologia da história, enquanto conhecimento científico, para manusear e analisar as diferentes fontes que elucidam e propiciam o aprendizado e a reflexão dos saberes históricos. No entanto, metodologia diz respeito ao proceder de uma pesquisa, e metodologia de ensino refere-se a como se realizam os processos de ensino e aprendizagem em prática norteada por uma intencionalidade e sistematicidade educativa. Assim, não se refere, exclusivamente, à sala de aula, mas, portanto, à escola. Além do mais, o próprio contexto social em que os sujeitos habitam também os educa. Segundo Libâneo (1994), a Didática é uma área do conhecimento pedagógico que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino. É, ainda, capaz de interligar as dimensões teórico-científicas com a prática docente no ambiente escolar, que ocorre com finalidades explícitas de instrução e ensino, mediante uma ação consciente, deliberada e planejada.

Nessa direção de entendimento, compreende-se que procedimentos didático-metodológicos referem-se aos métodos, aos processos, às ações, aos detalhes, formas específicas que o professor aplica na sala de aula, referendados por uma proposta curricular pedagógica. Nas palavras de Libâneo (1994, p. 152): “[são] formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino”. Assim, para exemplificar esses procedimentos, esse autor esclarece que: “se é utilizado o método de exposição, podem-se utilizar procedimentos tais como leitura e compreensão de um texto, [...] perguntas aos alunos para verificar a compressão do exposto”.

Partindo de reflexões sobre a historiografia do ensino de História no Brasil, ou seja, dos períodos históricos que são pertinentes e que contribuam para a constituição da História como disciplina escolar, sobre os paradigmas historiográficos e as tendências pedagógicas que orientam o professor e o ensino da História, bem como de análises das atuais propostas curriculares dessa área, é que se encontram pressupostos e subsídios teóricos para analisar os procedimentos didático-metodológicos empregados nas aulas de História do Ensino Fundamental. Deste modo, tem-se como problema a seguinte questão: “quais procedimentos didático-metodológicos o professor de História utiliza atualmente para realizar as suas aulas?”

Para responder ao questionamento elencado, propõe-se o desenvolvimento de um estudo que discute as principais relações sócio-históricas dos períodos da história do Brasil mais importantes para a história do ensino de História, que contribuíram para a formação/constituição desses procedimentos didático-metodológicos no fazer docente. Ainda visando à problemática do trabalho, propõe-se a análise do currículo de História, especificamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Projeto Político Pedagógico, sendo este último da Escola Dom Moisés Coelho, que orientam e influenciam os procedimentos no ambiente escolar e, por último, chega-se ao ponto chave do trabalho que é identificar e examinar esses procedimentos empregados atualmente.

Para cumprir com as exigências elencadas, foram tomados como base os princípios metodológicos qualitativos. Ou seja, teve como metodologia empregada a pesquisa qualitativa. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que teve como fontes autores como Fonseca (2006); Moreira e Vasconcelos (2007); Romanelli (1995); Nadai (1993); Bittencourt (1998; 2008); Schmidt (2012); Abud (1993); Caimé (2001; 2005), entre outros. No segundo momento, realizou-se a pesquisa empírica feita a partir da análise documental tanto

do PCN de História quanto do PPP da escola. No terceiro e último momento, que também fez parte da pesquisa empírica, foram feitas observações das aulas de dois professores de História durante alguns dias dos meses de julho e agosto de 2013. Nas observações, o pesquisador sentou-se no fundo da sala para ter uma melhor visão, sentado na carteira, com o seu caderno de anotações em mãos, anotava as ocorrências pertinentes ao objeto de estudo. Ao término das observações, partiu para as entrevistas semiestruturadas utilizando a metodologia da História Oral.

Segundo Lakatos (2009), a realização de uma pesquisa qualitativa busca, sobretudo, a análise e a interpretação de aspectos profundos de uma dada realidade, a fim de descrever a complexidade do comportamento humano, bem como de dispor uma análise mais minuciosa das investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Utilizando o método “qualitativo”, procura-se analisar e interpretar os aspectos mais profundos das aulas de História, no que diz respeito aos métodos propostos na sala de aula. Através da interpretação de fenômenos, da observação, da compreensão de significados e das características situacionais apresentadas, tanto nas entrevistas com os professores, quanto na observação da conjuntura pedagógica existente e vivenciada nas aulas de História, buscando identificar e analisar os procedimentos didático-metodológicos que são utilizados atualmente nas práticas dos professores de História do Ensino Fundamental da mencionada escola.

Além de fontes escritas, utiliza-se também de fontes orais, as quais foram colhidas e analisadas por meio da realização de entrevistas e questionários direcionados aos professores, visando apreender o que esses sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam a respeito da temática desta pesquisa.

Efetivou-se este estudo também através da utilização instrumental da História Oral, a qual está inserida no campo das técnicas de pesquisa que fazem parte do método qualitativo. A História Oral é um meio para a realização de uma pesquisa, caracterizada por relatos de experiência, do visto, do vivido, do ouvido etc., de pessoas que podem depor sobre certos acontecimentos ou conjunturas, dentre tantas outras possibilidades ou aspectos que se pode estudar na História. É uma metodologia de pesquisa que por meio da realização de entrevistas com os agentes do processo histórico, angariam-se testemunhos no campo da vida privada ou coletiva, a fim de criar/construir fontes históricas para tornar possível interpretar e (re)significar os acontecimentos do passado (DELGADO, 2006).

A metodologia da História Oral concerne à realização de entrevistas por meio da gravação, as quais podem ser utilizadas como fonte de estudo e pesquisa. São produzidas através de questionamentos por parte do entrevistador ao entrevistado, permitindo assim a compreensão de como os indivíduos, participantes da pesquisa, experimentaram e interpretaram certos acontecimentos, situações e modos de vida de uma determinada sociedade ou grupo, bem como apreender as experiências vividas por outras pessoas (FREITAS, 2002). Neste trabalho ocorreu a realização de entrevistas semiestruturadas, através de questões preestabelecidas que os professores deveriam respondê-las enquanto o entrevistador gravava as respostas. Essas gravações foram, posteriormente, transcritas para serem analisadas como fontes de pesquisa.

Feitas as considerações introdutórias sobre o objeto de estudo, objetivo e questão norteadora da pesquisa, bem como da abordagem metodológica e instrumentos de investigação, convém que se apresente a estrutura do trabalho escrito.

A monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo disserta-se a respeito da historiografia do ensino de História no Brasil, considerando as tendências pedagógicas e historiográficas, a fim de construir uma história para os procedimentos didático-metodológicos em diferentes períodos históricos, bem como a constituição da História como disciplina escolar que se apresenta orientada pelas transformações paradigmáticas da História e, também, pelas transformações tanto dos métodos de ensino quanto das propostas curriculares à educação.

Inicia-se pelo período colonial, quando a educação no Brasil estava entregue nas mãos da Companhia de Jesus (os Jesuítas), passando pela constituição da História como disciplina escolar no século XIX. No transcorrer do texto, prossegue-se para o século XX, especificamente para a Era Vargas (1930-1945), depois para a instalação do Regime Militar no país, no ano de 1964. E, por último, se discute sobre as implantações das propostas curriculares para a educação no Brasil ocorridas nos anos de 1980/90.

No segundo capítulo, empreende-se uma discussão sobre o ensino de História e os procedimentos didático-metodológicos a partir do contato com as propostas curriculares brasileiras para o ensino de História no Ensino Fundamental. Dialoga-se com as diretrizes educacionais brasileiras criadas nas décadas de 1980/90 do século passado com o intuito de produzir um texto baseado na análise de documentos oficiais tais como o PCN de História e o

Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dom Moisés Coelho, para conceber o objeto a partir de um documento específico ao *locus* da pesquisa.

Assim sendo, a partir da análise dos documentos escritos e oficiais para as instituições escolares, propõe-se construir um debate respaldado nos conceitos e posições que norteiam as diretrizes curriculares brasileiras.

No terceiro capítulo, a partir da observação da prática dos professores, da realidade que está posta na sala de aula, bem como das entrevistas efetuadas, realiza-se a apresentação e a análise dos procedimentos didático-metodológicos, discutindo a respeito dos debates e questões que permeiam esses procedimentos, tem-se a possibilidade de identificar e analisar essas operações que atravessam, no âmbito escolar, o ensino de História na atualidade.

Objetivou-se realizar um estudo que fosse relevante para o meio histórico-educacional, através de um trabalho que trouxesse contribuições a professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem da História em sala de aula, a fim de proporcionar um conhecimento não apenas sobre os procedimentos didático-metodológicos atualmente empregados, mas, também, de alguns debates e posições que os rodeiam.

Concebe-se, portanto, que enveredar no ensino da História, especificamente em torno dos procedimentos didático-metodológicos que perpassam atualmente o ensino de História no Ensino Fundamental de Cajazeiras-PB, permite investigar um tema relacionado às transformações, controvérsias e debates acirrados no que diz respeito à elaboração e implantação de novos currículos, conteúdos e métodos. Um estudo, nesta área de conhecimento histórico, colabora para esclarecer questões que enviesam o trabalho dos professores de História, bem como as divergências existentes nas aulas de História quanto aos procedimentos didático-metodológicos empregados que, muitas vezes, se acumulam nos cantos das salas de aula, podendo ser explicados através da influência de um passado muito pouco longínquo e que pertence a história humana, e, mais especificamente, a história do ensino.

I CONSTRUÇÃO, REPRESSÃO E RECONSTRUÇÃO: A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História enquanto conhecimento científico se constitui como um dentre uma série de discursos a respeito do mundo, sendo que esses discursos se apropriam do mundo e lhe dão todos os significados (JENKINS, 2005). Ela é a “ciência dos homens no tempo” e “o historiador se parece com o ogro da lenda, onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça” (BLOCH, 2001, p. 55).

Na busca pela inteligibilidade da história e na enunciação deste conhecimento, os debates contemporâneos erigidos por seus intelectuais têm promovido uma revisão relevante e decisiva nas regras empíricas do historiador. Assim, atualmente, a historiografia (o ofício do historiador) tem se constituído como um campo fragmentado e compartimentado, repleto de subespecialidades e perpassado por diversas tendências conceituais, pois, segundo Barros (2008),

o historiador de hoje é um historiador da cultura, um historiador econômico, um historiador das mentalidades, um especialista em história da mulher, um medievalista ibérico ou um especialista nos estudos da Antiguidade Clássica, ou quem sabe ainda um doutor em História do Brasil Colonial mais especializado nos processos de visitação da Inquisição do Santo Ofício... De igual maneira, existem os historiadores marxistas, ou mais especificamente os historiadores marxistas da linha gramsciana, thompsoniana ou qualquer, os historiadores weberianos, os micro-historiadores da linha italiana, ou sabe-se lá quantas outras orientações (BARROS, 2008, p. 9).

Nessa perspectiva, essa nova historiografia se tornara um campo de estudos muito amplo e de inúmeras possibilidades para cada historiador encontrar seu objeto de estudo específico e suas próprias abordagens.

Tendo em vista essas perspectivas do conhecimento histórico, implica conhecer a história do ensino de História no Brasil, em diversos períodos da nossa História, pois é de suma importância para se entender o contexto que atualmente perpassa o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina curricular, considerando que existiram e existem tendências

pedagógicas e historiográficas que devem ser levadas em consideração, principalmente como discursos que legalizam e/ou impõem uma forma de se ensinar.

Nesse sentido, para começo de discussão monográfica, busca-se, nesse primeiro capítulo, por meio de uma revisão bibliográfica, a construção de uma narrativa que diz respeito ao ensino de História no Brasil, levando-se em consideração a importância do contexto histórico de cada período da historiografia nacional, bem como o tipo de procedimento didático-metodológico mais comum nas salas de aulas, compreendendo assim, a constituição da História como disciplina escolar, a qual, se acredita, é orientada pelas transformações paradigmáticas da História e também pelas transformações, tanto nos métodos de ensino quanto nas propostas curriculares da educação.

1.1 NOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RELIGIÃO, ESTADO E A PRIMEIRA NOÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA NÃO DISCIPLINADO

No Brasil colônia, a educação foi efetivada principalmente a partir da atuação da Companhia de Jesus (os Jesuítas), chegada em 1549, e se dispersando por todo o território brasileiro, no sul na vila de São Paulo de Piratininga e no norte, no Grão-Pará e no Maranhão, assumindo como responsabilidade a conversão dos indígenas à fé da Igreja Católica. Foram organizados grandes aldeamentos para a realização da catequização e também para o desenvolvimento de atividades agrícolas e artesanais. Os jesuítas fundaram célebres colégios que se tornaram os principais centros educacionais da América Portuguesa, os quais pregavam a formação religiosa e a formação humanística (FONSECA, 2006).

A historiografia consultada mostra que o “método tradicional”, ou melhor, o método da memorização de conteúdos como forma de procedimento para o ensino e aprendizagem existe de longa data, sendo empregado no Brasil primeiramente pela obra educadora da igreja católica mas que ainda perdura nos dias atuais (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007).

As ações dos Jesuítas, no que concerne ao campo educacional e em relação aos indígenas, mediante a criação de escolas elementares e de núcleos missionários nas aldeias, estavam impregnadas de procedimentos e de estratégias, os quais se empenharam num processo evangelizador que fosse eficaz. Os europeus trouxeram com eles, além dos costumes e da religiosidade, os métodos pedagógicos. Os colégios formaram clérigos e leigos na

perspectiva do viés religioso. Assim, esses ambientes se revelaram quase hegemônicos no controle da educação formal cuja realidade se deve em razão da pouca atuação, nesse período, da Coroa Portuguesa na instituição escola.

A Companhia de Jesus atuava de acordo com as diretrizes educacionais estabelecidas no *Ratio Studiorum*, que consistia em um conjunto de orientações e normas pedagógicas para as ações evangelizadoras. Fonseca (2006), corroborando com Hansen (2001), mostra que o *Ratio* significava um “conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda a parte; definia, propriamente, procedimentos, e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs” (FONSECA, 2006, p. 39).

O *Ratio Studiorum* definia cinco eixos para o ensino jesuítico: Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia, bem como determinava a utilização de textos de historiadores greco-romanos, da antiguidade clássica tais como: Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Por meio desse programa e do estudo desses textos antigos, os estudantes podiam ter contato com a História, mesmo porque a História ainda não se constituía como disciplina escolar, mas possuía uma função instrumental e com objetivos exteriores a ela (FONSECA, 2006).

Segundo Romanelli (1995), a obra educativa da Companhia de Jesus, no Brasil, foi favorecida pela organização social da sociedade centrada numa família nuclear chamada de patriarcal e, principalmente, pelo conteúdo cultural transposto da metrópole para a colônia através dos padres. Para tanto, a escola era uma instituição restrita que excluía de seus ambientes as mulheres e também os filhos primogênitos, sendo que para este último se reservava a direção futura dos negócios do pai. Os que frequentavam a escola recebiam apenas uma educação escolar rudimentar e a preparação para assumir, no futuro, a direção do clã, da família e dos negócios. Portanto, a educação escolarizada estava limitada a um determinado grupo de pessoas, principalmente pertencentes à classe dominante.

O conteúdo cultural que os padres portavam materializava o espírito da Contra-Reforma, que era uma reação enérgica contra o pensamento crítico, em razão da afeição a formas dogmáticas de pensamento, e assim houve uma revalorização da Escolástica sendo esta percebida [...] “como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a

memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos” (ROMANELLI, 1995, p. 34).

O ensino era uma atividade coadjuvante no período colonial pois não possuía uma utilidade prática visível destinada à agricultura ou ao trabalho escravo (ROMANELLI, 1995). Para tanto, entende-se que houve uma convergência de objetivos entre a população da nascente sociedade do novo mundo que buscava uma educação escolarizada e os objetivos da ação jesuítica que consistiam em evangelizar ou converter novos fiéis à doutrina do Catolicismo por meio de um conteúdo cultural neutro e Português, ligado às tradições da Europa medieval e alheia às fronteiras políticas.

O Estado Português e a Companhia de Jesus tendiam à concepção de que a colonização era também uma empreitada de cunho religioso. Entretanto, com o passar do tempo, as divergências foram se agravando e o ponto crítico foi durante o governo do Marquês de Pombal (1750-1777), quando os Jesuítas foram expulsos de Portugal e de seus domínios de além-mar no ano de 1759. Com isso, houve um desmantelamento da estrutura administrativa do ensino e assim o governo assumiu, pela primeira vez, o controle da educação.

O governo pombalino, influenciado pelo Iluminismo, passou a compreender a importância da educação no processo de modernização e de desenvolvimento. Esta compreensão esteve profundamente ligada às ideias de progresso, de civilização, de humanidade e de crença nas leis e na justiça como promotoras do bem estar e da felicidade dos homens. Assim, uma civilização moderna e plena em desenvolvimento se concretizaria através da educação. Logo, o Estado deveria controlá-la por meio da definição de diretrizes e do controle das ações.

A Reforma Pombalina se concretizou a partir da implantação de uma educação pragmática que tinha como principal objetivo “[...] a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que fariam avançar o desenvolvimento do país, a fim de garantir sua autonomia frente às potências europeias” (FONSECA, 2006, p. 40).

Nessa reforma do sistema educacional buscou-se uma formação técnica e científica no intuito do desenvolvimento econômico. O governo pombalino procurou, por meio da padronização de currículos, do uso de livros e de manuais escolares, garantir a realização desse amplo projeto educacional que foi a Reforma Pombalina. Houve também uma

reorganização da Universidade de Coimbra a partir da revisão de métodos e currículos, bem como, da criação de faculdades e estabelecimentos anexos.

No entanto, segundo Fonseca (2006), a reforma de Pombal foi de cunho aristocrático, pois a educação continuou sendo prioridade para as elites. Assim, na prática, houve pouco avanço no Brasil em razão de um processo bem fragmentado composto por aulas avulsas, pela falta de recursos, de professores e de material. Esse fracasso corroborou para o surgimento de um novo fenômeno ou processo que foi a transferência da educação ou instrução para o ambiente privado por meio da contratação de professores particulares.

A reforma explicitava a importância do estudo da História, principalmente nos cursos superiores, pois através do estudo da História religiosa e da antiguidade de gregos e romanos, o governo procurava garantir a execução fiel das verdadeiras obrigações do homem vivendo numa sociedade cristã e absolutista.

Quando o Brasil se tornou uma nação independente, em 1822, D. Pedro I outorgaria, em 1824, a primeira Constituição que pregava a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Decretos e leis foram promulgados a fim de consolidar, efetivamente, o sistema de ensino brasileiro e foram implementadas várias ações entre as quais encontrava-se a institucionalização de graus de instrução (Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias) (BELLO, 2001).

No meio dessas novas propostas estava a instituição do método Lancaster no ano 1823, um método em que havia um aluno-monitor, no caso o mais adiantado da turma e de melhor aproveitamento, que atuaria como “professor”. Esse método baseava-se no ensino oral, na repetição e na memorização dos conteúdos, conhecido como “decurião”. Esse aluno era treinado para ensinar e/ou coordenar a um grupo de dez alunos, a decúria, sob a vigilância de um inspetor, em razão da escassez de professores nesse período (BELLO, 2001).

Nos objetivos do Império estava a proposta de criação de um colégio-modelo para o ensino secundário, o idealizado e famoso Colégio Pedro II. Este teria um modelo pedagógico a ser seguido, e, no seu primeiro Regulamento curricular foram inseridos os estudos históricos. Foi o momento inicial da construção.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: UMA PROMOÇÃO DE VALORES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

A História foi instituída como disciplina escolar e autônoma somente no início do século XIX na França, a qual estava “[...] imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituições das nações modernas, [...] genealogia e mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém-instituído [...]” (NADAI, 1993, p. 144).

Segundo Caimi (2005), a disciplina surgiu num cenário de transformações revolucionárias, na defesa de uma educação universal, pública, gratuita, laica e obrigatória, bem como tornava-se necessário pregar alguns conceitos como os de nação, pátria, nacionalidade e cidadania, fundamentais para uma história nacional, e em substituição da história sagrada que predominava anteriormente. Nesse século, o conceito de história era que ela “[...] é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização que são portadoras” (FURET, s/d, p. 135).

No Brasil, a História foi oficializada como disciplina escolar obrigatória após a Independência, já que se buscou a estruturação de um sistema de ensino a partir da criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, bem como do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instaurado em 1838 (FONSECA, 2006).

Nessa época, a disciplina Histórica nascida tão recentemente já era considerada indispensável para o ensino visto que tinha o papel de construir uma ideia de nacionalidade, a fim de formar juízos de valor e patriotismo, os quais contribuía para a constituição de uma identidade nacional. E assim, o ensino de História, no país, mantivera-se portador de um caráter elitista e ideológico (BITTENCOURT, 2008).

Desta forma, a História não era apenas uma disciplina escolar mas também uma forma de conhecimento encarregado de propagar uma “História Nacional” e também como um agente pedagógico paradigmático para a construção de uma “identidade nacional”.

Quando o Brasil se tornou um estado independente e monárquico, a escola elementar ou primária se destinava a ensinar a ler, escrever e contar. O ensino de História era ligado às lições de leitura, com o intuito de uma concomitância de dois aprendizados: o da leitura e o de consciência histórica. Assim, utilizavam-se textos para se aprender a ler e esses textos

versavam sobre temas que fertilizassem a imaginação das crianças promovendo uma sensibilização em relação a um senso moral formado por deveres para com a pátria e seus governantes. Era uma instrução que tinha como propósito a formação moral e cívica. Com essa intenção, o Estado passou a elaborar os conteúdos de forma que possibilitassem a construção de uma ideia de pátria e nação indissolúveis.

Essa visão pode ser evidenciada por Nadai (1993), pois segundo ela,

a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

A construção de uma moral cívica estava permanentemente vinculada a uma moral religiosa, pois este era o principal assunto que estava presente nos textos escolares que eram possuidores de um discurso moralista e defensor do caráter e da fé os quais narravam histórias da vida dos santos, dos “verdadeiros heróis do martírio” (BITTENCOURT, 2008).

O ensino de História da Pátria seguiu-se a mesma linha de princípios do ensino da História Sagrada, pois ambas estavam postas nos planos de estudos das escolas primárias, sendo selecionadas narrativas de vida e dos grandes feitos dos homens públicos para servirem como exemplos de moral para as gerações posteriores. Essa forma de escolarização era tida para os educadores da época como “modelo pedagógico” para a elite.

A partir da instalação do regime político republicano e do voto para os alfabetizados, o governo teve que ampliar as políticas educacionais para atingir um contingente social cada vez maior, o qual buscava, por meio de novas propostas curriculares, consolidar a identidade nacional, ou seja, buscou-se uma homogeneização da cultura escolar num discurso propagador que contava a História a partir da existência de um único passado quanto à formação da nação. Segundo Bittencourt (2008):

Esse projeto [...] foi, entretanto polêmico, havendo alguns educadores e historiadores que se opuseram a uma história exclusiva da elite branca, com os olhos voltados para a Europa e para a evocação de uma mestiçagem que seguia passiva o rumo dos acontecimentos. Houve tentativas de voltar para a

história americana e a construção de uma história pela qual se pudessem identificar os traços de mestiçagem na própria construção da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2008, p. 65).

Nessa perspectiva, a História ensinada buscou, para o processo educacional, incorporar os setores sociais que antes eram marginalizados, mas sem incluí-los nos programas curriculares através da historiografia oficial que os excluía como sujeitos participantes da construção histórica da nação. Assim, o ensino de História desde as séries iniciais tinha o dever de inculcar nos estudantes valores que visassem à preservação da ordem e da obediência a hierarquia, bem como, o conceito de cidadania para colocar cada indivíduo no seu devido lugar, a fim de, oportunamente, a nação chegar à modernização e ao progresso. Uma História ficcional para glorificar uma elite e principalmente seus feitos na busca pelo poder e pela ostentação diante da nação que ela havia criado.

Para Nadai (1993), o currículo escolar procurou negar a condição de um país colonizado e suas implicações mas evidenciou a nação como resultante da colaboração dos povos europeus, africanos e nativos. Assim, houve veiculação de um discurso histórico que buscava o equilíbrio social, pregando que a formação do país se deu a partir de uma contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito entre os grupos sociais. Esse discurso valorizado pelo emprego do passado em corpo estrutural visava à construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos.

A história necessitava mostrar que o país é uma mãe gentil, gigante por natureza, belo, forte, impávido colosso, de filhos heroicos que retumba seus brados e que jamais fogem à luta, pois a glória estava no passado e no futuro brilharão as grandiosas fulguras da vitória e da paz.

Na organização escolar é notória, nessa época, a influência da filosofia positivista em detrimento de um ensino literário para a ordem e o progresso do Brasil, e assim construir a nacionalidade. Uma forma de ensino determinada pela história oficial, em que os únicos agentes da história eram o Estado e as elites. Isso significa que,

A periodização usada e a abordagem do conteúdo conduzem à uma concepção de história da qual sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da

pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino quanto a produção histórica (NADAI, 1993, p. 152).

Essa concepção positivista que no século XIX adotou a linguagem das ciências naturais estabeleceu um método científico à História, um novo sentido à história. Segundo Furet (s/d) esse sentido dado a História privilegiava o progresso da humanidade, o patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que reconstruiriam o passado exatamente como havia acontecido. A partir deste século é que a história passa a ter seu campo de estudo e o seu método; ou seja, torna-se ciência. No entanto, tanto a história-ciência, quanto a história-disciplina tornaram-se verdadeira pedagogia do cidadão.

Em relação aos procedimentos didático-metodológicos, nessa época, em virtude da ênfase da filosofia de Augusto Comte, o professor de História tornou-se um transmissor de informações sobre o passado e o aluno um mero receptor passivo, um decorador de uma história linear e cronológica, servindo, assim, ao domínio da história oficial (ABREU, 2007, p.3). Portanto, mesmo com a intervenção, efetivamente, do estado na educação formal, o método mnemônico proposto pelos Jesuítas ainda perdurava e perduraria por muitos anos ao longo da história brasileira.

Esses ideais imbricados num movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, e, conseqüentemente, de uma identidade nacional se consolidaram no Brasil a partir da Revolução de 1930 que discursava em defesa da educação para formação do cidadão e o desenvolvimento do país (SCHMIDT, 2012).

1.3 FORMAR, IDENTIFICAR E NACIONALIZAR O “SER/POVO BRASILEIRO”: O ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS (1930-1945)

As primeiras décadas do século XX vieram, historicamente, consolidar o controle estatal sobre as escolas brasileiras, pregando a memória histórica nacional e o patriotismo tendo em vista que as ideais de formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinham ocupando espaços na produção intelectual e na política do país (ABUD, 1998). Ademais, havia a necessidade de construir, por meio de um discurso ideológico, a Revolução

de 1930, forjada para difundir a ideia de que a revolução seria boa para o Brasil e que traria o desenvolvimento. Sobre esse Golpe de Estado que derrubou a Política do Café com Leite e colocou Getúlio Vargas no poder, Decca (1994, p. 24) afirma que “o discurso do poder se apropriou da linguagem revolucionária, tomando para si o direito de anunciar o lugar da revolução na história, definindo os inimigos do regime e ao mesmo tempo fazendo do Estado o único representante legítimo dos ideais nacionais”.

A partir de 1930, o sistema escolar brasileiro, que era centralizado, passou por mais uma mudança e o currículo teve que se transformar em razão da imposição de normas mais rígidas e gerais. Esse período apresentou no ensino as mesmas características presentes nos períodos anteriores, pois, a partir da centralização das políticas educacionais, como também da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Estado Novo (1930), houve uma unificação dos conteúdos e metodologias, colocando o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional.

Segundo Abud (1993, p. 166), a partir desse período, a História passou a ser concebida [...] “como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil”.

Portanto, o que existia era uma concepção de ensino muito pragmática, principalmente no que concerne à História como disciplina escolar que, subjugada a um Estado centralizador, pregava a formação do cidadão ideal já que um dos maiores objetivos desse governo era neutralizar o poder das oligarquias regionais com o intuito de conceber com maior facilidade e aceitação a tão sonhada brasilidade. Um sentimento de pertencimento ao Brasil, a uma raça, a uma língua, a uma religião, a uma cultura, ou seja, este sentimento é essencialmente nacionalista, uma tomada de consciência e, o Estado, fazendo uso do discurso do poder, se pronunciou sobre a educação e definiu seu feito.

Nesse sentido, as aulas de História procuraram sedimentar o culto aos heróis da nação e também incitar a formação de uma tradição pelas festas cívicas e comemorações das datas consideradas importantes para a sociedade brasileira.

A respeito dessa temática, Bittencourt (2008, p. 76) discorre que:

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da república” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais.

Então, existia uma formação moral, cívica e patriótica onde o que se compreendia eram os grandes acontecimentos, biografias de homens ilustres (os heróis da pátria), contribuindo para o sentimento de civismo e apreensão de seus direitos e deveres em relação à Pátria.

Schmidt (2012) considera que foi a partir de 1931 que teve início o processo de consolidação do código disciplinar da História, no contexto de pós-Revolução de 1930, pois foi nesse período que houve reformas educacionais, como a de Francisco Campos que trouxera uma novidade para o ensino de história apresentando instruções metodológicas e destacando aspectos da disciplina, os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolvê-la. Esse código demonstra, efetivamente, a obrigatoriedade do ensino de História nas escolas.

Essas instruções, segundo a autora, revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, principalmente no que se refere à proposição de procedimentos técnicos para o professor, obrigatoriamente, na busca da motivação do aluno na sala de aula, atentar para itens como a relação dos conteúdos estudados com o presente, a utilização da biografia dos homens ilustres, o privilegiamento de fatos econômicos e valorização de aspectos éticos (SCHMIDT, 2012).

Em meio a essas mudanças operacionalizadas pelo fim da primeira república e início da segunda, um grupo de educadores, em 1932, publicou um Manifesto em prol da reconstrução da educação brasileira intitulado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Era um documento bastante sugestivo, principalmente no que diz respeito aos direitos e deveres da educação, pois como ele próprio ressalta: “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 33).

Esse documento criticava a situação atual do sistema educacional brasileiro em razão da ocorrência de uma sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias,

frágeis e cegas quanto ao sistema econômico e a visão global do problema, deixando a impressão desoladora de construções isoladas, umas arruinadas, outras nem foram terminantemente construídas, e outras não saíram da teoria.

Isto é,

[...] o atual sistema (se é que se pode chamá-lo de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 51).

O referido documento estava respaldado no ideário da Escola Nova que possibilitara a abertura das grades das escolas para novas possibilidades metodológicas entrarem nelas. Esse ideário, segundo Caime (2005), preocupa-se “em despertar hábitos de investigação, crítica e raciocínio lógico, procurando superar, ao menos no ideário acadêmico, o ensino memorístico e livresco vigente nos estudos históricos” (CAIME, 2005, p. 2).

Nesse sentido,

a nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (AZEVEDO *et al.* 2010, p. 49).

Esse ideário, objetivo altamente aspirado pelos escolanovistas da época, possibilitara, ainda, de modo um pouco sutil, influenciar livros didáticos, pois, em seus prefácios, que são direcionados aos professores, contêm orientações didáticas para atingir os objetivos da disciplina. Exemplo disso é um manual didático de Rocha Pombo (1918) que, logo na capa, esclarece que nele tem “muitos mapas históricos e gravuras explicativas” (CAIME, 2005, p. 3). Assim, nessa época, escritores adeptos ao escolanovismo, entre eles Olavo Bilac e Cecília Meireles, dedicaram-se à composição de livros de literatura infanto-juvenil que eram utilizados como “livros de leitura” nas lições escolares, especialmente nas aulas de História e Geografia. De um modo geral, esses livros reforçavam a análise de cunho patriótica e

nacionalista, e, por meio de uma linguagem apelativa, evocavam os sentimentos e as emoções das crianças e dos jovens para formar comportamentos sociais considerados, à época, ideais (FERNANDES, 2008).

O Manifesto da Escola Nova tendo como signatários intelectuais ilustres como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles e outros 20 indivíduos auspiciosos, além de constatar a desorganização do aparelho educacional-escolar brasileiro, propunha que o Estado tomasse a responsabilidade e organizasse um plano nacional de reestruturação da educação que, essencialmente, defendesse uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica. No entanto, foi apenas na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, segundo Bello (2001), a educação é institucionalizada como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos.

Essa educação nova, que se propusera pioneira e pragmática, tinha por finalidade servir aos interesses do indivíduo e não mais aos interesses de uma classe ou das classes, e a escola deveria vincular-se ao meio social, seu ideal é condicionado pela vida social atual ligado profundamente ao humano, à solidariedade, ao serviço social e à cooperação (AZEVEDO *et al*, 2010).

Deste modo, a crítica dos pioneiros foi uma crítica construtiva, pois além de dizerem o que estava errado ou o que estava problemático, mostraram a solução ou pelo menos o caminho para resolver esses impasses. A proposta se constituía numa reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dos jardins de infância à universidade. Uma reforma que substituiria o conceito estático de ensino por um conceito dinâmico que diria não a receptividade e sim a atividade criadora do aluno.

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), uma nova constituição foi outorgada. A constituição, segundo Bello (2001), refletia tendências fascistas e pregava um ensino pré-vocacional e profissional, pois havia a necessidade de orientar política e educacionalmente a mão-de-obra que iria trabalhar na indústria. No entanto, também propusera que a arte, a ciência e o ensino fossem livres quanto à iniciativa individual ou grupal, pública ou privada. Essa nova constituição também marca uma distinção entre a educação dos mais favorecidos e dos menos favorecidos, explicitando que o trabalho intelectual caberia aos primeiros e o trabalho manual seria feito pelos segundos que seriam profissionalizados.

O próprio Fernando de Azevedo, segundo Abud (1998), num inquérito sobre a instrução pública, manifestou sua convicção de que, primeiramente, devia-se priorizar a educação à elite e, secundamente, ao povo. Esse processo se constituía como uma espécie de exemplo, pois o que as camadas dirigentes praticassem, numa convicção de “Maria vai com as outras”, as classes populares seguiriam.

Caime (2001) expressa que em tempos de Estado Novo: “A história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era indispensável em todas as camadas e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar juízos de valor e patriotismo, necessários a constituição da identidade nacional” (CAIME, 2001, p. 28).

Nesse sentido, os órgãos encarregados de instruir a população, de modo geral, prezavam pela formação da consciência nacional e a disciplina de história se constituía por excelência num conhecimento capaz de construir “cidadãos”. Mas que espécie de cidadão? Um cidadão subjugado aos interesses do Estado que através de seu poder escolhia que passado seria posto? Ou um cidadão que tem consciência de seus direitos e deveres perante a nação e a sociedade?

Busca-se formar o cidadão ideal que tivesse apenas a noção da diversidade das sociedades do passado imbricada sob um sentido de evolução. Segundo Abud (1998, p. 2), “O homem caminhava rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isso a História se revelaria como a *genealogia da nação*, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional”.

Nessa perspectiva, o PCN de História mostra que as ideias e métodos escolanovistas foram entendidos pelo Estado Novo de forma errônea, acabando por enfatizar o culto aos heróis da pátria e a promoção de grandes festas cívicas. Portanto, mesmo com o movimento escolanovista que propôs novas abordagens e atividades no que diz respeito a conteúdos e métodos, ainda permaneceram, de modo geral, os procedimentos que prezam pela decoração das lições cheia de datas e nomes heroicizados.

A distribuição dos conteúdos e as orientações pedagógicas direcionadas aos professores, segundo Abud (1998, p. 3),

[...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num

processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da "democracia racial", que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.

Em 1942, sob a iniciativa do então ministro da educação Gustavo Capanema, foram postas em prática algumas reformas no ensino que estabeleceram o ensino secundário em três cursos: “[...] o primário, com quatro anos de escolaridade; depois o ginasial, com quatro anos também; e o clássico ou científico, com três anos” (BRASIL, 1998, p. 23). Além dessa reestruturação das séries escolares, foi concedida também uma maior carga horária às disciplinas pertencentes às ciências humanas. A própria História foi dividida no ginasial em História Geral e História do Brasil com programas e unidades didáticas específicas, bem como baseadas na autonomia didática do professor, teoria defendida por Jonathas Serrano, considerado o primeiro autor de manuais de didática da História destinados a professores no Brasil (ABUD, 1998; SCHMIDT, 2012).

Com o fim do governo de Getúlio Vargas, em 1945, o Brasil passaria por um processo de democratização, implicando, assim, a adoção de uma nova Constituição, agora de cunho liberal e democrático. No que se refere ao ensino, segundo Bello (2001), essa nova Constituição, além de reforçar o preceito de que a educação era um direito de todos, determinava a obrigatoriedade do ensino primário e dava competência à União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. A busca pela institucionalização dessas diretrizes e bases foi em forma de lei e promoveu discussões e debates entre a Igreja Católica, os donos dos estabelecimentos de ensino particulares e os que defendiam o estado como instituição que deveria regulamentar o sistema de ensino, fatos que marcaram esse período da história brasileira. Outros acontecimentos importantes para a educação nesse período de redemocratização (1946-1963) foram iniciativas como as de Anísio Teixeira que fundou em Salvador – BA, no ano 1950, o Centro Popular de Educação dando início a sua *escola-classe* e *escola-parque* e as de Lauro de Oliveira Lima, em 1952, em Fortaleza–CE, que iniciou uma didática chamada de método Psicogenético que era baseado nas teorias de Jean Piaget, além das marcantes e históricas atividades realizadas por Paulo Freire para uma alfabetização/educação popular. Essas iniciativas, principalmente as de Paulo Freire,

possibilitaram novas formas de se pensar o ensino (a educação), e, conseqüentemente, o ensino de História.

1.4 A HISTÓRIA (NÃO) ENSINADA NA/DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

*Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado*

(Chico Buarque de Holanda: 1978)

Durante o Regime Militar, que foi instalado no país com a queda do governo de João Goulart em 1964, os interesses de determinados setores da sociedade passaram a fazer parte da realidade escolar brasileira. O maior interessado na manipulação do ensino era o Estado que buscava, por meio dessa intervenção, manter sua política de dominação. Portanto, o sistema de ensino tornara-se mero reproduzidor de uma educação cívica e da ideologia militarista imposta e como exemplo disso é a inserção de disciplinas como: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (BITTENCOURT, 1998). Era um momento de repressão.

Nessa perspectiva, a preocupação dos militares dizia respeito à formação política dos cidadãos e como o conhecimento estava sendo posto à sociedade. Assim foram realizadas reformas educacionais por meio da imposição de uma proposta político-pedagógica que visavam apenas atender aos interesses daquele grupo, buscando esvaziar o teor crítico do processo de ensino-aprendizagem, principalmente o da disciplina de História, pois era necessário plantar a ordem para colher o desenvolvimento econômico. Os militares empreenderam transformações a partir de um sistema de governo que estreitou a cidadania do povo com o intuito de legitimar e reprimir possíveis críticas ao regime.

A (re)estruturação do sistema educacional brasileiro nesse período se deu a partir de uma parceria entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID), sendo que esta segunda passara a atuar como preceptora de todos os níveis do ensino cuja parceria buscava consolidar três perspectivas que o governo ansiava: educação-desenvolvimento; educação-segurança e educação-comunidade.

Para Caime (2001), nesse período, quando o Estado se tornara ditatorial foram implementadas duas reformas de cunho político-educacional que provocaram profundas alterações no sistema educacional brasileiro as quais são:

a Reforma do Ensino Superior (lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) e, poucos anos depois, a Reforma do Ensino Primário e Médio (lei 5.692, de 11 de agosto de 1971). A primeira revelou o propósito de conter as mobilizações estudantis e eliminar possíveis focos de resistência ao regime dentro das universidades. Ao adotar uma estratégia privatizante do ensino, contribuiu para a desqualificação da escola pública nos níveis fundamental e médio, ampliando, consequentemente, a distância entre as classes sociais do país (CAIME, 2001, p. 41).

Portanto, o governo federal por meio de políticas públicas institucionalizou seus interesses, os quais primavam pelo nacionalismo enrustido de uma segurança nacional que só seria possível através da ordem e da hierarquia, bem como pensava de forma desenvolvimentista.

Com essas atitudes o governo suspeitava das Ciências Humanas, tendo em vista o teor crítico e cultural dessa área de conhecimento. Dissolveu em Estudos Sociais, no 1º grau de ensino, as disciplinas de História e Geografia, a fim de passar aos estudantes uma educação moralista e acrítica. Novamente, como anteriormente havia acontecido, o ensino de história seria subjugado aos interesses de um Estado que ditatorialmente institui, julga, legisla e executa.

A lei que promulgou a disciplina de Estudos Sociais, durante a ditadura militar, especificamente no governo do general Emílio Garrastazu Médici, foi a de nº 5.692/71. Com essa substituição os conteúdos de História e Geografia ganharam, dentro dos Estudos Sociais, contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista, ou seja, foram esvaziados ou completamente diluídos a fim de apenas justificar o projeto nacional organizado e implantado durante a governança militar.

Essa visão é expressa em documentos atuais como o PCN de História que de acordo com seu conteúdo,

[...] nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de

estudo, integrando conteúdos das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (BRASIL, 1997, p. 25).

Assim, a história enquanto disciplina escolar, que, teoricamente, visa à construção de um indivíduo crítico perante a sociedade, não um sujeito que tudo critica e/ou diz que tudo está ruim, mas um sujeito que pensa a sociedade, identifica os problemas e seus desdobramentos, reflete-os e, conseqüentemente, apresenta possíveis caminhos ou soluções para resolvê-los, não estava alicerçada nesses parâmetros. Contrariamente, esse senso crítico que é senso de cidadania, na ditadura militar foi silenciado, promovendo, assim, um ensino de história “lacunar”, que tinha em vista não a construção de saberes históricos, e sim de saberes que engessavam o sujeito através de uma doutrina extremamente conservadora e que desqualificava qualquer ação que denotasse insurgência frente à realidade que estava posta.

Com o descrédito da democracia populista, abafou-se o debate político educacional por meio de perseguições, cassações, torturas e exílios. Em nome do Novo Regime e com o intuito de garantir a ordem e a obediência, escolas foram fechadas, professores e alunos foram presos, o movimento estudantil foi silenciado e experiências pedagógicas foram abortadas (CAIME, 2001).

Com vistas a atender a nova demanda de profissionais, o governo militar instituiu as licenciaturas curtas, pois acreditava que não havia a necessidade de uma formação consistente em determinadas áreas profissionais, principalmente para os cursos formadores de professores, já que o que realmente interessava era a qualificação de mão de obra para trabalhar na indústria que se modernizava. Com o chamado “Milagre Econômico”, o Brasil entrou efetivamente no mundo capitalista, além do mais, não era interessante para o poder central qualificar profissionais na área da educação, pois estes profissionais são conhecidos por refletirem, sob diversos aspectos, o processo educacional. Além do mais, a formação era apenas para desempenhar atividades puramente escolares, não havendo preocupação com os conhecimentos específicos.

Assim,

a Licenciatura Curta em Estudos Sociais contribuiu, em parte, para um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus e prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando

a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no âmbito da escola (BRASIL, 1997, p. 25).

Durante esses anos tenebrosos da história brasileira caracterizados pelo fim das liberdades democráticas, onde um Estado centralizado institucionalizou a censura, redirecionou conteúdos, manipulou assuntos, temas e materiais trabalhados, o aluno era concebido como um mero espectador do processo histórico e não como sujeito do mesmo, promovendo, assim, a limitação das possibilidades para o educando desenvolver-se e construir conhecimentos, onde o professor era apresentando apenas como um transmissor de saberes prontos e acabados, onde a escola era apenas uma instituição capaz de interiorizar as normas e seu potencial libertador foi amordaçado. Dessa forma, esse processo desemboca na construção de um conjunto de verdades imutáveis, principalmente no que diz respeito à realidade social e política, ou seja, professores e alunos passam a aceitá-las passivamente. Essa concepção é conhecida pela historiografia como o modelo tradicional do ensino de história, que em virtude do contexto social é melhor chamá-lo de modelo repressivo-tradicional.

O trecho da Música “Cálice”, de Chico Buarque, usado como epígrafe no início deste texto, expressa através de versos, a realidade social que o Brasil se encontrara na época da ditadura militar. A música foi composta em 1973 por Chico Buarque e Gilberto Gil, porém, só pôde ser lançada em 1978, em razão da censura institucionalizada pelo discurso do poder, além de tantas outras que na busca pela abertura política, principalmente com aumento da repressão a partir da promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI5), tornaram-se verdadeiros hinos de luta.

Os versos da referida canção foram citados em razão de que é uma canção contemporânea à época do regime militar e denota o empenho de artistas brasileiros em mostrar a verdadeira realidade brasileira que era mascarada pelos militantes, ou melhor, a verdade deles era uma verdade inventada, uma “estória” que de tanto contada e aceita por meio da força foi estabelecida como verdade.

Essa canção também foi citada com outro intuito, o de mostrar que ela, assim como outras, também podem ser utilizadas como instrumento/material didático-metodológico no processo de ensino e aprendizagem da História. São documentos históricos que possibilitam conhecer o cotidiano, a mentalidade, o universo político, econômico e a própria sociedade da

época, porque os próprios artistas e autores são representantes do seu tempo, eles viveram a época. Esta possibilidade didático-metodológica surgiu a partir das décadas de 1980/90 quando ocorrera a implantação de novas propostas curriculares para o sistema educacional no Brasil, trazendo a possibilidade de o (a) professor (a) incorporar novas linguagens e diversos procedimentos didático-metodológicos nas aulas de História.

1.5 EM BUSCA DA RECONSTRUÇÃO E DA RUPTURA: O ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES NAS DÉCADAS DE 1980/90

A sociedade brasileira, ávida pela redemocratização do país, empenhou-se na campanha das “Diretas Já”, uma das maiores manifestações ocorridas no país. Então, aos quinze dias do mês de janeiro do ano de 1985 chegava ao fim o período obscuro da história brasileira marcado pela censura e manipulação de informações. Já no campo educacional, o quadro não era diferente. Questões educacionais saíram do campo pedagógico e assumiram também um caráter político. Era o momento propício para buscar a reconstrução. Para Bello (2001), esse reposicionamento se realizou a partir da

[...] participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. [...] passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico. (BELLO, 2001, p. 10).

No que se refere à história, ocorrera um movimento dos professores de História sob a liderança da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) – instituição fundada em 1961 – que criticava a permanência dos Estudos Sociais no currículo bem como queriam que tirassem as amarras da história através de uma empreitada pela volta do ensino de história para escola básica (SCHMIDT, 2012).

Historicamente, no decorrer dos anos 70 e 80 do século XX, as lutas dos profissionais da educação, reunidos em associações, ganharam expressividade e permitiram repensar as

práticas educativas. Essa reflexão licenciou-os a começarem a elaborar e discutir diversas propostas curriculares para a educação na República Federativa do Brasil.

Nos anos 1980/90, alguns professores de história passaram a denunciar que era impossível transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. Criticando a abordagem eurocêntrica, outros questionavam como se deveria estruturar a oferta dos conteúdos no que se refere à História Geral e do Brasil, bem como inseriam conteúdos relacionados à história local e regional no ensino de história, e outros optavam por trabalhar com temas. Houve também uma crítica quanto à concepção do tempo histórico, pois, antes das transformações operacionalizadas pelas tendências da Nova História, o historiador concebia o tempo da história sob uma visão linear e progressiva, empregando as noções de decadência e de evolução (BRASIL, 1998).

Esse período de reformas educacionais foi importante, principalmente, porque se buscou, através de uma reforma curricular, a superação dos currículos educacionais herdados da ditadura militar, com o intuito de propor um processo democrático para as instituições públicas, pois, com o fim deste regime autoritário, houve a necessidade da formação de um Estado constitucional democrático. Nesse processo, os governos e secretarias de educação estaduais e municipais brasileiras passaram a questionar e propuseram uma redefinição para os conhecimentos escolares teórico-metodológicos (RIBEIRO, 2004). O próprio PCN de história expressa que,

[...] os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação (BRASIL, 1998, p. 26).

Assim, nas últimas décadas do século XX, surgiram diversos debates e posições em torno da definição de um novo currículo escolar, bem como da disciplina de História. Ocorreram um verdadeiro confronto entre as diversas propostas curriculares que se propunham como novos referências para o ensino de História. Pois,

de um lado diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos *Annales*, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais (SCHMIDT, 2012, p. 88).

Esse movimento de reformulações curriculares provém de uma nova configuração mundial do modelo capitalista, que submete diversos países à sua lógica econômica. Nesse modelo, o consumo é a lógica e a necessidade é o padrão. Um mundo extremamente tecnológico e consumista detentor de novas formas de dominação e exclusão, de uma “nova ordem mundial” que dita regras à sociedade.

Para Bittencourt (2008, p. 101), nessa ordem existem:

[...] a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica de mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”.

Em uma “sociedade do conhecimento”, fruto desse modelo capitalista e da globalização que passa a exigir novas relações sociais e de qualificação profissional. E é na escola, enquanto instituição social e democrática, que esse sistema encontra o instrumento para a sua consolidação, pregando uma formação tecnicista com o intuito de formar indivíduos para competirem no mercado de trabalho.

Essas implantações de novas propostas curriculares para a educação no Brasil, ocorridas nos anos de 1980/90, giravam em torno da redefinição de conteúdos e métodos para as disciplinas escolares, que, segundo Nadai (1993), algumas dessas propostas têm características inovadoras e progressistas, outras se caracterizam pelo tom repetitivo e conservador que possuem, mas que, de maneira geral, apresentam-se variadas, complexas e diferenciadas quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Tais propostas foram trazidas através dos seguintes instrumentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fundamental (1996); o Plano Nacional de Educação (1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os Referenciais Nacionais para Formação de Professores (1998).

Schmidt (2012) caracteriza esse período do ensino de História como a fase de reconstrução de seu código disciplinar, em razão do retorno da democracia, bem como pela crítica de professores da área, reunidos na ANPUH, aos Estudos Sociais, um movimento pelo retorno da disciplina de História ao currículo. Nesse contexto de busca pela ruptura com o currículo anterior, segundo Bittencourt (1998), foram publicadas, às quais ela teve acesso, cerca de 23 textos de propostas curriculares, não abarcavam todos os estados do país mas abrangiam a maioria das regiões brasileiras.

Essas diretrizes educacionais, historicamente, em sua essência representam discursos e ações construídas por meio da luta de profissionais da educação que por meio de uma produção de conhecimento respaldado na criticidade reivindicam uma maior contribuição do Estado na educação. E no que concerne a este currículo imposto pelo governo às escolas é possível que esta obra não saia nem do papel, mas é certo que as inúmeras propostas que estão impressas, se praticadas, surtiriam efeito.

Essas propostas encaminhadas aos educadores brasileiros, nos anos de 1997 e 1998, pelo Ministério da Educação, propõem como referência um novo processo de ensino-aprendizagem que deve se fundamentar na maior interação dos alunos com a realidade, tendo em vista, também, os fracassos escolares que ocorreram anteriormente (BRASIL, 1998).

Sob a orientação de tendências historiográficas como a da Nova História, bem como o movimento da Escola do Annales que revolucionara o modo de como se fazia História, voltando-se para novas problemáticas e temáticas de pesquisa, essa mudança paradigmática promovera uma verdadeira abertura dos olhos dos historiadores para enxergarem outras formas de produzir história, agora sensíveis à história social, à história cultural, à história do cotidiano, à história das mentalidades e tantas outras subáreas do conhecimento histórico, como se evidencia no início deste capítulo.

Essa transformação também influenciara a revisão dos currículos escolares pois o próprio formalismo das abordagens históricas, que era sustentado nos eventos políticos e administrativos do estado ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais, teve a oportunidade de ser revisto (BRASIL, 1998).

A ocorrência de novos estudos, no âmbito das ciências pedagógicas, principalmente no campo da psicologia cognitiva e social, fez emergir e difundir novas reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, as quais passaram a pregar um discurso de que o aluno

seria personagem ativo e protagonista nesse processo de construção do conhecimento (BRASIL, 1998), ou seja, os alunos também são operários da construção chamada história.

Essa percepção é fruto da concepção de que os fatos históricos não podem ser estudados isoladamente, e assim, torna-se necessário ensinar ao estudante a pensar/refletir historicamente, passando até a ensinar métodos da pesquisa histórica, bem como a compreender

[...] a História como movimento social e memória difundida socialmente, cujo discurso é construído sobre o passado e o presente, outros docentes incorporaram aos métodos de ensino a confrontação de diferentes versões históricas, de memórias diferenciadas de grupos sociais e a valorização do saber, das vivências e das interpretações dos alunos. Alguns passaram a usar diferentes fontes de informação, principalmente como recurso didático para fazer aflorar tradições e discursos variados sobre um mesmo tema (BRASIL, 1998, p. 28).

Com esse movimento que buscava um novo ideário para o ensino escolar brasileiro, os procedimentos didático-metodológicos tradicionais, que se caracterizam pela memorização e reprodução fidedigna dos conteúdos, passaram a ser questionados veementemente. Nessa perspectiva, livros didáticos foram criticados quanto aos seus conteúdos e exercícios, outras atividades do processo de ensino e aprendizagem, que em suas essências não promovessem o raciocínio e a reflexão, eram apontados como empecilhos para o avanço do currículo escolar.

Todas essas mudanças são em razão da entrada, pelas portas das escolas, de uma nova realidade sócio-cultural, a expansão das tecnologias da informação e da comunicação. As novas gerações de alunos que surgiam naquele momento conviviam, habitualmente, com o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Portanto, o currículo real forçava mudanças no currículo formal, promovendo, também, a discussão e o desenvolvimento de novas possibilidades de ensino por parte dos diversos agentes educacionais (BRASIL, 1998).

2 DIRETRIZES, PARÂMETROS E REFERÊNCIAS: DOCUMENTOS OFICIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

O currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas.[...]O currículo não apenas representa, ele faz.

(Tomaz Tadeu da Silva, 1995)

Os currículos escolares estão recheados de intencionalidades gerais e universalizadas do Estado, dos autores que os produziram e do próprio contexto político, social, cultural e econômico que estes foram produzidos. Segundo Goodson (1995, p. 28), é necessário demonstrar que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”.

O homem enquanto sujeito social é fruto de um tempo e de um espaço que o caracterizam e impõem determinadas ideologias paradigmáticas e esses princípios norteiam a produção historiográfica, bem como a própria produção de documentos. Nesse caso, o novo currículo para as escolas brasileiras das décadas de 1980/90 também está envolvido nas teias do lugar e do tempo de sua produção e que para Ribeiro (2004, p. 2) sua análise,

não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um “inocente” processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” ditam, por ato de dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades.

Neste sentido, o currículo é um campo em que estão em jogo múltiplos elementos e implicados em relações de poder. O currículo e as escolas são territórios de produção, circulação e consolidação de significados, espaços designados para a concretização, através de uma força maior que o institui e impõe representações e simbolismos, da política de identidade, ou seja, o currículo é um dos mecanismos que influenciam o seu modo de ser (GOODSON, 1995).

Considerando que o currículo não é um documento neutro, Bittencourt (1998) acredita que o currículo normativo não deve ser concebido como uma imposição incondicional a qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação, em razão de que nas

propostas curriculares existem contradições quanto ao processo de produção e implantação, que são norteados por articulações e conciliações, de tensões e acordos entre os diversos atores envolvidos.

Sobre esse debate, Costa (2005, p. 41) expressa que:

[...] o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e de onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Bittencourt (2008, p. 104) aponta que, atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, as quais se distinguem:

o *currículo formal* (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como habilidades técnicas e práticas da cultura letrada.

O currículo enquanto norte para o desenvolvimento das atividades escolares, segundo Silva (2002), não deve ser concebido como algo fixo e sim como um artefato social e histórico que é sujeito a mudanças e flutuações, pois o currículo tal como se conhece hoje em dia não foi estabelecido, prescrito, determinado em algum tempo e espaço para durar para sempre. A sua história perpassa uma constante de fluxos e transformações. No entanto, ele (o currículo) não deve ser concebido como resultado de um processo evolutivo, onde se passa de um nível baixo para um nível mais alto de melhorias e adequação. A análise histórica do currículo deve, sobretudo, buscar captar as rupturas e disjunturas. Ou seja, não basta apenas perceber as continuidades e a evolução, mas também as descontinuidades e as rupturas (SILVA, 2002).

O currículo que está direcionado às instituições de ensino brasileiras é fruto de uma dinâmica social que o caracterizou especificamente: a das décadas de 1980/ 1990, quando o povo brasileiro ansiava a redemocratização no país. Essa dinâmica social foi perpassada,

historicamente, por um processo de conflitos que envolvia diferentes tradições e concepções sociais. Assim, compreende-se que a construção do currículo é um processo social, que passa por

[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados a classe, à raça, ao gênero. O currículo [...] é constituído [...] de conhecimentos considerados socialmente válidos (SILVA, 1995, p. 8).

Portanto, aquilo que está oficiado no currículo enquanto conteúdo, método e postura a serem adotados na sala de aula pelo professor expressa, entre outras coisas, a maneira como determinadas questões sociais estão sendo definidas e/ou defendidas pela própria sociedade ou até mesmo entendidas como problemas. Ou seja, num determinado momento, numa determinada sociedade, o que é e/ou foi considerado currículo é resultado de um complexo processo que tomou para si considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais e racionais, sendo essas calculadas sobre um conhecimento que talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes para outras sociedades ou grupos sociais (SILVA, 1995).

Para Goodson (1995), as categorias pelas quais são concebidas e construídas, hoje, o currículo educacional é fruto de um lento processo de fabricação social e nele estiveram presentes conflitos, controvérsias, continuidades, rupturas, aproximações, distanciamentos e ambiguidades.

Esse currículo deve ser analisado para além do texto escrito, pois se deve levar em consideração os processos informais e interacionais em razão de que o que é legislado, também é interpretado de múltiplas formas e essas escrituras, por vezes, são subvertidas e transformadas. É necessário, segundo Silva (1995), buscar pistas que permitam ao pesquisador localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros, em virtude do prestígio, da força, ou da “viabilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história.

Assim,

uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada

com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar de descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram *considerados* como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA, 1995, p. 10).

Nessa mesma linha, o currículo é um produto social e não deve ser concebido apenas como um reflexo dos interesses sociais determinados, mas também como um produto que (re)produz identidades e subjetividades sociais determinadas. A ambição deste currículo não é apenas servir-se de teoria, mas também se engendrar no campo da prática, pois ele, além de representar, faz. Nessa percepção, é necessário discernir que as escolhas que são feitas em favor (ou em desfavor) de uns para o currículo, inclusões ou exclusões, têm conexões com o que é dito ou não dito, com o que é aceito ou negado pela sociedade.

Nessa perspectiva, os procedimentos didático-metodológicos que estiveram e estão presentes nas salas de aula também foram pelo currículo, pela comunidade política, burocratas do estado, acadêmicos, consultores e diferentes grupos, pensados, sugeridos, preestabelecidos, (re)elaborados. Ou seja, constituem uma prática de atribuição de sentidos à prática do professor, a qual decorre de uma concepção da prática educativa em sociedade, além da própria concepção de sociedade, de natureza da atividade prática humana e do processo de conhecimento.

2.1 OS PARÂMETROS DO SABER HISTÓRICO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA PROPOSTA DOS PCN'S

Tendo como recorte a história ensinada no Ensino Fundamental, que equivale ao 3º e 4º Ciclos, segundo os eixos temáticos propostos pelos parâmetros, torna-se necessário explicitar os objetivos e a importância deste conhecimento nessa fase de ensino para a formação do indivíduo. Os PCN's, enquanto diretrizes educacionais, buscam elucidar um debate que se torne referência aos educadores de todo o país e que, por meio deles, o professor encontre caminhos para o desenvolvimento da prática pedagógica e do desejo de conhecimento.

Nesta perspectiva, no que concerne à importância da história no ambiente escolar, e, principalmente, no ensino fundamental (na 2ª fase), segundo o PCN de História, seus objetivos gerais são:

identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

Para tanto, também existem objetivos específicos para os dois últimos ciclos (3º e 4º) que compõem a segunda fase do ensino Fundamental (5º a 8º ano, na época). O Documento intenciona que, ao final de cada ciclo, os alunos sejam capazes de executar todos os objetivos propostos, ou melhor, tenham apreendido diversos aspectos que envolvem o conhecimento. Mas, será possível? Será que um aluno da rede pública de ensino, a qual possui inúmeros problemas políticos, sociais, culturais e principalmente pedagógicas no ambiente escolar, seja capaz de assimilar tantas habilidades assim como um historiador de ofício?

A História em si é um conhecimento crítico. Logo, ao analisar a proposta dos PCN's para o ensino da história compreende-se que é neste intuito de construção de um indivíduo crítico frente à sociedade que os parâmetros foram escritos e promulgados, pois o próprio texto apresenta elementos para o professor fazer uso deles a fim de possibilitar aos educandos "o despertar da criticidade". Assim, busca-se formar um "cidadão" criterioso que perceba o real, posicione-se, escolha e aja com discernimento. É esse o discurso que perpassa o PCN de História.

Desse modo, no tocante ao discurso da cidadania presente nos PCN's, Macedo (2008) analisa que existe um híbrido de muitas posições que transita entre os discursos marxistas ligados a Paulo Freire e à pedagogia histórico-crítica, entre acepções republicanas e ideais de democracia prometidos pelo Iluminismo. Neste sentido, "a formação para a cidadania surge como uma promessa que dá sentido à busca por uma educação de qualidade" (MACEDO, 2008, p. 93). A cidadania é o projeto educativo do Documento, e este projeto é significado a partir da introjeção de fragmentos dos discursos de nação, conhecimento socialmente elaborado (escolar) e mercado de trabalho.

No entanto, sua enunciação se projeta e se endereça como capaz de falar em nome de uma totalidade que assimila os muitos e diversos outros que são excluídos. Assim, há cruzamentos e hibridizações nos PCN's que levam a uma definição ambivalente de cidadania (MACEDO, 2008).

No que concerne ao processo de ensino aprendizagem, o instrumento orientador defende que os alunos nos níveis de ensino anterior ou no convívio social já adquirirão informações e reflexões de caráter histórico. Num processo formativo de convivência social e/ou escolar, o indivíduo apreendeu certas noções de história e que, ao longo dessa trajetória, serão (re)elaboradas ou aprimoradas, considerando que: "Não se aprende História apenas no espaço escolar [...] crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo" (BRASIL, 1998, p. 38).

Esse processo ocorre porque os estudantes ou futuros estudantes no seu cotidiano social e familiar têm a possibilidade de acessar inúmeras representações culturais, religiosas, sociais, políticas dentre outras, através do contato com outras gerações, que esses indivíduos apreendem no tempo e no espaço, seja local, regional, nacional e mundial. Estão envolvidos na correria da vida urbana, às transformações e aos ciclos da natureza, às linguagens e discursos dos meios de comunicação de massa que estão a serviço dos apelos propagandistas de uma sociedade contemporânea extremamente consumista, bem como preenchem a imaginação por meio da (re)criação de ícones de outras épocas.

Nesse sentido,

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e

costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos (BRASIL, 1998, p. 38).

Esses meios, além de outros, que a partir do processo de abertura da História para novas fontes, novos métodos, novas questões, novas formas de se fazer história, uma verdadeira transformação da *epistême* histórica, ocorrida a partir do movimento da Escola dos Annales, promoveu, na contemporaneidade, também transformações didático-metodológicas no ensino de história que, no final do século passado e início deste século, tem acarretado mudanças significativas na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem em História. Esse saber histórico escolar fruto do diálogo e do confronto com a realidade social e educacional, do contato com valores e anseios das novas gerações, da interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, tem, segundo os autores dos PCN ocasionado mudanças e permanências no ensino de História, por vezes mantendo tradições, as vezes reformulando e inovando conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais (BRASIL, 1996).

De acordo com o exposto no Documento, o saber histórico escolar nos anos de 1980/90 procurou promover

o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1996, p. 29).

Com este limiar contemporâneo de transformações didático-metodológicas orientadas pelo movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas, ou seja, a mudança paradigmática que ocorrera com o advento da pós-modernidade implicou transformações no processo de ensino e aprendizagem, o professor de história tenta

se afastar do método tradicional ou pedagogia tradicional, o qual se caracteriza pela aula expositiva, pela postura autoritária do professor e por um aluno passivo e acrítico face ao conhecimento imposto em sala de aula.

As mudanças substantivas que se operacionalizam no interior da sala de aula, principalmente no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos são frutos, segundo o Documento, da busca pela diminuição da distância entre o que é ensinado na escola e a produção universitária. Neste sentido, considera-se que o ambiente escolar também produz conhecimento, o saber histórico escolar, e este é (re)significado a partir do contato com as pesquisas e reflexões feitas na academia, bem como a própria escola também ajuda a contribuir para que esse debate por meio de suas tensões e contradições, pois esse saber histórico escolar está relacionado a diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira possa manter relações com saberes e valores diversificados da realidade social (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, essa concepção prega, sobretudo, que os acadêmicos não são os únicos possuidores do conhecimento ou saber necessário à transformação social, visto que este pode ser construído e/ou (re)significado a partir de uma interrelação dialógica entre a universidade e a escola. Assim, há uma atuação mútua e de mão dupla que é crítica e democrática aos sujeitos participantes, a fim de produzir um novo sentido, por meio de um ciclo de trocas de saberes que deve existir entre estes dois seguimentos da sociedade. Como bem expressa Paulo Freire (2006), “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 2006, p. 36).

Nesta perspectiva, o processo de introjeção do pesquisador acadêmico universitário no ambiente escolar deve, principalmente, concebê-lo como um importante espaço, num processo formador e (re)significador, e não como paciente, visto que, o público que a ele pertence, são seres pensantes, reflexivos, críticos e portadores de uma cultura, de valores e de conhecimento/saberes. Assim, é necessário o historiador ir à escola desvencilhado de todos os tipos de preconceitos, conceitos, privilégios, códigos e significados, pois o ambiente escolar deve ser pensado do lado de dentro.

O pesquisador deve entrar nesse espaço e buscar vislumbrar e analisar o seu objeto de estudo. Pensar a escola tendo como padrão de análise certas ideologias estereotipadas e, que

também estereotipam, é pensar de forma prepotente e errônea. Assim, é necessário conceber a escola como um ambiente sóciohistórico que nele se operam significativas mudanças, assim como permanências que a análise do lado de fora não consegue evidenciar onde coexistem diferentes sujeitos sociais que compartilham de um mesmo espaço e tempo histórico.

De acordo os PCN's, o saber histórico escolar

Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona. Aponta para o fato de que a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria (BRASIL, 1996, p. 29).

2.2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: A PROPOSTA DO PCN

*Quais são os métodos específicos do ensino de História?
Quais os instrumentos didáticos que favorecem o
aprendizado de conteúdos históricos pelos alunos?*

(BRASIL, 1998, p. 77)

A epígrafe demonstra a que se propõe uma das partes do PCN de História, dedicada às “orientações e métodos didáticos”, apresentar aos professores os procedimentos didático-metodológicos elegidos por seus autores para serem aplicados em sala de aula, bem como apresentar essas referidas possibilidades, ou melhor, as “situações didáticas” cabíveis ao processo de ensino e aprendizagem. Estas situações criadas pelo professor, com o intuito de promover e de dinamizar o processo educacional em História, segundo os autores do documento, devem estabelecer relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e as coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais. (BRASIL, 1998)

Assim, a referida proposta entende que o professor tem que possibilitar o trânsito entre um contexto mais abrangente e outro mais específico, elegendo os procedimentos didático-metodológicos que julgar pertinentes ao ensino de história. Estes procedimentos devem, sobretudo, valorizar o conhecimento do alunado tendo em vista o debate sobre o tema proposto; propor novas questões, novas informações de diferentes fontes e a troca destas por meio de trabalhos interdisciplinares a fim de confrontar dados e abordagens; trabalhar com a extensa e diversa cultura material; ensinar procedimentos de pesquisa; promover estudos, reflexões e relações sobre a diversidade e os costumes dos modos de vida na localidade, bem como da presença na atualidade de elementos materiais mentais de outros tempos tendo em vista as questões históricas, tais como, diferenças, semelhanças, transformações, permanências, continuidades e discontinuidades; identificar diferentes propostas e posições defendidas por grupos e instituições para solução de problemas sociais e econômicos, propondo aos alunos a organização de suas próprias soluções e estratégias de intervenção na realidade; possibilitar a distinção dos diferentes padrões de medidas de tempo através da ideia de durações e ritmos temporais e da construção de periodizações para os temas estudados; e, por último, solicitar resumos de diversas formas com o intuito de estimular a criatividade expressiva (BRASIL, 1998).

Para tanto, quando o professor for por em prática esses procedimentos didático-metodológicos é necessário que “o professor sempre explicita sua proposta de trabalho para os estudantes e retome, algumas vezes, a proposta inicial a fim de que eles possam decidir sobre novos procedimentos no decorrer das atividades” (BRASIL, 1998, p. 78). Neste contexto, é a problemática inicial que orienta a escolha das fontes de informação que são mais significativas para as atividades, ou seja, durante o processo de pesquisa, algumas fontes podem ser descartadas e outras possibilitarem confrontos e comparações visando avaliar a importância das informações contidas nelas. Assim, imagens e/ou textos são pesquisados, mas nem todos serão utilizados, pois há um processo de seleção que tem critérios como “para reforçarem argumentos defendidos ou por revelarem situações não imaginadas” e ainda, “para demonstrarem a especificidade no modo de pensar da época e exemplificarem conflitos entre grupos sociais” (BRASIL, 1998, p. 78).

Esses materiais reconhecidos como didáticos pelo documento se tornam importantes porque tem a função de mediar o contato entre o professor e o aluno, os quais podem ser

caracterizados tanto os que são elaborados especificamente para serem utilizados em sala de aula (livros-manuais, apostilas e vídeos), quanto os que não são produzidos para este fim mas que são utilizados pelo professor para criar as referidas situações de ensino. No entanto, o texto não deixa claro como esse processo de pesquisa deve ser realizado. Será que os alunos deveriam trazer, a pedido do professor, a pesquisa de casa? Ou será que o professor deve trazer o material encontrado por meio da pesquisa para, na sala de aula, juntamente com os alunos escolherem os materiais mais adequados?

Ademais, o Documento afirma apenas que o trabalho do professor consiste em:

[...] saber o que pretende ensinar diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo, definir suas intenções de ensino, escolher a atividade pedagógica adequada e o material didático pertinente para cada situação, avaliar as repercussões de suas intervenções e quais as dificuldades na aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 79).

Sobre esses materiais Bittencourt (2008) afirma que

[...] são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. [...] têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais é inegável. [...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina no nosso caso da História (BITTENCOURT, 2008, p. 295).

Os procedimentos didático-metodológicos (como este trabalho decidiu conceituar as atividades, as técnicas, os métodos específicos que estão presentes no fazer docente em sala de aula para promover o aprendizado e a construção do conhecimento nos alunos), que os autores do PCN de história utilizam o termo métodos didáticos para se referirem aos procedimentos que são empregados na sala de aula e materiais didáticos para se referirem aos instrumentos que são utilizados para ministrar as aulas, são a chave para a construção de um ensino de História numa perspectiva crítica. O material didático é de suma importância pois ele “[...]informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e

científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas” (BRASIL, 1998, p. 79).

Falar em metodologia, de modo geral, refere-se à pesquisa, ou melhor, às etapas de um processo a serem seguidas para sua efetivação. A metodologia é uma explicação minuciosa e detalhada de uma ação a ser desenvolvida. Ela fundamenta e propicia pressupostos filosóficos para realizar um determinado estudo. No entanto, para este estudo crê-se que o termo metodologia, utilizado no ensino, não dá conta de toda a necessidade e a carga pedagógica da sala de aula, pois metodologia diz respeito a métodos, ou, como se irá fazer uma determinada ação ou processo, intrinsecamente, à pesquisa.

Para tanto, existe a Didática, que, na perspectiva de Libâneo (1994, p.15), é um dos conjuntos de conhecimentos que envolvem a ação pedagógica, [...] “um dos ramos de estudo da Pedagogia”. É a principal área da pedagogia para se compreender os modos e condições de realização do processo de ensino e aprendizagem. Este autor ainda define a didática como uma ponte capaz de interligar as dimensões teórico-científicas e a prática docente, a qual é indispensável para a realização profissional no ambiente escolar e em outros ambientes, pois salienta que mesmo o processo de ensino sendo o objeto de estudo da Didática, a sua abordagem não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula. O contexto social em que o indivíduo está inserido também o educa.

Nessa perspectiva, houve a necessidade de pensar um termo que abarcasse toda a carga teórico-metodológica existente no âmbito escolar. Então foi pensado o termo “didático-metodológico” para objeto de estudo da pesquisa já que ele é capaz de reunir em um só termo as questões de pesquisa e ensino que perpassam a sala de aula.

A escolha do termo procedimentos didático-metodológicos foi em razão de que usar apenas o termo “metodologia de ensino” não diz respeito apenas aos procedimentos da sala de aula, mas também a qualquer metodologia de ensino utilizada em qualquer lugar. Já quando o termo metodológico é unido ao termo didático tem-se uma combinação harmoniosa para resumir os métodos de ensino que são utilizados na sala de aula, pois quando se fala em método ou metodologia diz respeito ao campo da pesquisa, a forma como se deve proceder, mas sem definir em que lugar será feita. Por isso houve a necessidade da especificação de um termo que abarcasse a metodologia (pesquisa) e a didática (ensino) com o intuito de melhor esclarecer o objeto pesquisado.

Considera-se que os autores dos PCN's foram felizes quando salientaram que o número excessivo de alunos por sala de aula e a quantidade de classes assumidas pelos professores, bem como as formas de controle administrativas exigidas no espaço escolar têm contribuído para a escolha, por parte desses professores, de práticas educacionais que melhor se adaptam as suas particularidades de situações enfrentadas pelos docentes. Mas na realidade são particularidades homogêneas, pois a maioria dos professores das escolas públicas no Brasil enfrenta as mesmas dificuldades, tais como: salas de aula em estado deplorável tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto à quantidade de alunos, que há casos que chega a mais de 60 alunos; baixos salários; além de muitos terem que trabalhar os três turnos para conseguirem uma renda digna, [...] “porque é assim que os professores multiplicam os ‘930’, ‘930’ de manhã, ‘930’ à tarde, ‘930’ à noite pra poder sobreviver” [...] tal como expressa a professora Amanda Gurgel durante uma audiência Pública sobre a educação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte no ano de 2011, cujo vídeo foi milhares de vezes visualizado no *You Tube*.

Nesse cenário, o PCN apresenta que essa situação contribui para que o professor adote ou aceite um livro, um manual ou uma apostila, como os únicos e eficientes materiais didáticos utilizados para se ensinar, transferindo assim, parcial ou integralmente, por vezes, para o autor desses materiais ou editores responsáveis, a definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos que serão trabalhados nas salas de aula, e como consequência, impede o professor de realizar outras atividades que visam as situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais (BRASIL, 1998).

2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO: CURRÍCULO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho está localizada na Rua Padre José Tomaz, 387 – Centro – Cajazeiras-PB, tem uma área territorial de 7.360m, sendo 2.160 de área construída e 5.200m de área livre. Nessa área construída existem as seguintes dependências: 01 Biblioteca; 01 Cantina; 01 Cisterna e caixa d'água; 01 Laboratório de Ciências; 01 Laboratório de Informática; 01 Pátio Interno; 01 quadra poliesportiva coberta;

01 sala de Administração escolar; 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 01 sala de professores; 01 sala para mecanografia; 01 secretaria; 02 depósitos; 03 banheiros e 14 salas de aula.

Contando com uma boa estrutura física, embora algumas salas de aulas estejam um pouco deterioradas, a escola, oferece, atualmente, o Ensino Fundamental nos níveis I e II (do 2º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (da alfabetização a 8ª série). A entidade é mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba e apoiada por órgãos como o Ministério da Educação (MEC), a 9ª Gerência Regional de Ensino – Cajazeiras (9ªGRE) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Os programas desenvolvidos na escola são: “Bolsa Escola”; “Merenda Escolar”; “Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)”; “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”; “Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID)”; “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”; “Programa Revisitando os Saberes”; “Programa Primeiros Saberes da Infância”; “Programa Mais Educação e Programa Mais Cultura na Escola”.

Existem também projetos educacionais e pedagógicos elaborados pela própria instituição, são eles: *Pequenos Leitores Grandes Escritores*; *Bullying: Marcas que Ficam*; *Esporte Sim, Drogas Jamais*; *Informática na Educação*; *De Olho no que é nosso – Projeto de Educação Fiscal*; *Do silêncio de meu mundo, interajo com você*; *Construindo valores, somando virtudes*; *Repaginado conteúdos*; *Jornal na Escola*; *Bom de bola, bom na escola*; *Caminhos da Cidadania*; *O trânsito na escola*; *Igualdade x Diferença*; *Diga sim a vida e não as drogas*; *Cidadania e Cultura*; *A EJA numa perspectiva cidadã*; *O cinema no Ensino de História*; *Construindo um jornal na escola (EJA)*; *Somos e vivemos a Química*; *Ler e Escrever: Uma Maneira Correta de Aprender*; *Natal Solidário*; *A sustentabilidade integra ao processo de ensino-aprendizagem*; *O lúdico na leitura e escrita* e *Reciclando, o lixo é um luxo*.

A referida instituição, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), prioriza, essencialmente, pela redução dos índices de evasão e reprovação escolar, visto que se propõe a realizar ações educativas que proporcionem a participação dos educadores e educandos nas questões do ensino e da aprendizagem, através da implementação de projetos, os quais visam a qualidade do ensino na prática educativa da escola.

No seu quadro administrativo, pedagógico e técnico, a escola Dom Moisés possui: 01 diretor, 02 vice-diretores, 01 secretária, 01 Supervisor de Ensino, 03 para apoio pedagógico; 10 professores do 2º ao 5º ano, 35 professores do 6º ao 9º ano e 03 professores da sala de AEE, todo esse pessoal tem formação de nível superior e 49 destes tem curso de especialização.

A escola enquanto instituição pública tem o propósito de redimensionar metas entre os segmentos da comunidade escolar a fim de direcionar todas as ações educativas para a formação dos alunos como cidadãos, visto que a capacitação dos docentes que compõem esta Instituição de Ensino visa minimizar os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

O Projeto Político Pedagógico da escola Dom Moisés Coelho do ano de 2013 está disposto em 32 páginas, distribuídas em Capa, folha de epígrafe, Sumário, Apresentação, Identificação, Estrutura da Escola, Recursos Materiais, Recursos Humanos, História da Escola, Marco Referencial, Diagnose, Concepção de Professor e Aluno, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Organização Curricular, Cronograma de Atividades, Avaliação e Referências, respectivamente.

Tomando como referência um dos educadores mais famosos do país, Paulo Freire, a epígrafe do PPP mostra que não haveria educação se não existissem os seres humanos vivendo em sociedade e dialogando sempre, em razão de que somente o homem é capaz de discernir c/ou dar significado às coisas, que alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã vinculado a um determinado espaço e tempo, um ser crítico em transição.

Nesse sentido, os autores do documento acreditam num ser humano que em sua essência é crítico e construtor de conhecimento, que é capaz de impregnar de sentido sua ação educativa, seus dizeres e fazeres. Assim, o processo educativo escolar não deve ser concebido, exclusivamente, como uma ação que visa apenas transferir para depois ser reproduzido o conhecimento, é necessário concebê-lo enquanto uma ação que tem por finalidades criar (novas) possibilidades. Para os autores do Documento,

O projeto [Político Pedagógico] contribui para viabilizar a autonomia, visto que ser autônomo é ter a liberdade de definir os rumos da própria ação, é fazer opções, o que implica, por outro lado, no aumento da responsabilidade, numa consciência maior sobre o que se está fazendo, o porquê, o para que e como (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 3).

No início da “Apresentação”, o documento cita o Ministério da Educação com o intuito de respaldar e/ou justificar o porquê da escola possuir diretrizes do trabalho pedagógico próprias a se concretizarem, que, para essa entidade governamental, o PPP é composto por diretrizes que visam concretizar a filosofia educacional da instituição escolar, a organização do trabalho pedagógico. Assim, ao fazerem referência ao MEC, os autores do PPP demonstram sua preocupação em cumprirem as orientações feitas pelo Sistema Nacional para as escolas brasileiras. Essa concepção é fruto de uma maior ingerência do Estado “laico” na escola por meio de suas leis, diretrizes, referências e parâmetros que identificam que processo de ensino-aprendizagem deve ser operacionalizado na sala de aula.

O documento ao citar Veiga (2002) expande a ideia de que o PPP é um instrumento que identifica a escola enquanto instituição social de cunho educativa e que são necessários delimitar objetivos específicos para atingir essa finalidade. Para essa autora,

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso defendido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2002, p. 13).

Ainda no texto de apresentação do documento, os autores salientam que o PPP não se trata de ideias fixas e conceitos acabados, pois os preceitos que estão delimitados estão abertos à comunidade escolar para que possíveis adaptações possam acontecer, tendo em vista a ocorrência de problemas ou não durante o desenrolar do projeto vigente. Assim, essa concepção deixa transparecer que o PPP é concebido como uma espécie de “norte” que no mínimo orienta as ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar e que a partir do surgimento de novos problemas esse projeto deve ser (re)significado com o intuito de atender essas novas demandas da escola. Neste sentido, acreditando que o PPP não é um documento pronto e acabado, tanto é que o mesmo é refeito, reelaborado, (re)significado a cada dois anos, pois cada projeto pedagógico, na escola, tem uma vigência de 2 anos, mas este sistema não implica que durante a vigência do projeto do mesmo, ele não seja alterado.

Esse projeto, segundo Veiga (2002), deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os indivíduos que fazem parte do processo educativo escolar. Mas até que ponto esse PPP é acessível aos alunos ou até mesmo aos pais dos alunos? Se na

elaboração desse projeto os próprios são excluídos em razão de não possuírem conhecimentos políticos e pedagógicos suficientes para contribuir nesse processo de (re)significação do PPP, e, além do mais, para que esses indivíduos participem do processo, os professores e/ou os encarregados de reformularem o PPP teriam que instruí-los desses conhecimentos pertinentes. Por essa razão é que o PPP deve ser ainda mais flexível, pois quando não escuta a comunidade escolar como um todo, de antemão corre o risco de ser modificado durante o percurso a que se propõe.

Para tanto, mesmo o PPP sendo elaborado apenas pelos professores da escola, o documento salienta que, em cumprimento à LDB, especificamente ao no seu artigo 2º, quando preconiza que: “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.” (BRASIL, 1996, p. 1), em virtude da possibilidade da troca de conhecimentos que é típica do processo educacional, a escola, especialmente a equipe escolar, integra e interage com os pais e o corpo discente.

A presença da família na escola, segundo o documento, se faz nos seguintes momentos: eventos educacionais e cívicos e nos conselhos de classe e reuniões bimestrais. Na oportunidade, em contato com a escola, por meio da pesquisa, pode-se perceber que esses momentos são efetivamente realizados na escola e se constituem numa ocasião que promove o diálogo e a interação em que identificam problemas e buscam soluções para os problemas referentes ao alunado, mas a participação nesses eventos não comprova a participação efetiva dos atores educacionais no processo de confecção do PPP.

É lógico que os professores que participaram da confecção do PPP conhecem bem as deficiências que existem na escola, os problemas que precisam ser resolvidos, mas esta percepção não exclui a possibilidade dos alunos e dos pais serem consultados e, juntamente com toda a equipe escolar, mostrar que educação se tem e decidirem que educação querem.

No “marco referencial” do documento, seus autores citam a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, para reafirmarem essa disposição anterior de que a educação é direito de todos e é dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade cumpri-la. Para que este processo ocorra espera-se da escola uma gestão participativa que preze pelo coletivo, pelo desenvolvimento de seus profissionais e sem relações de autoritarismo, visando apenas os

objetivos educacionais. Mas em que escola ocorre essas circunstâncias, se a maioria dos diretores escolares, ou melhor, se a equipe de administração da escola, por vezes, é escolhida pelo governador, prefeito etc.?

No entanto, essa situação tende a mudar, pois agora é obrigatório que haja eleições internas dentro da escola para que os indivíduos possam escolher quem irá administrar a entidade. Mesmo assim, ainda existem a intromissão de políticos que favorecem candidato A ou B.

A escola precisa ser livre. Se é uma entidade que possui uma cultura que é histórica e própria, deve-se deixá-la pensar e fazer suas escolhas para que seja uma escola que promova um ensino de qualidade e que oportunize a vivência de experiências culturais mais amplas e diversificadas, feita por todos e para todos.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) que é fruto de (re) leituras históricas dos processos que perpassaram a história da educação no Brasil desde o período colonial, onde o que está explícito é o desejo dos autores que o produziram, nestes repousam sonhos, anseios de classes, ou propriamente lutas de classes, vontade de justiça de incluir os excluídos ou de excluir os incluídos, ouvindo as vozes do silêncio. Os intelectuais fizeram escolhas e decidiram o que deveria ser e como ensinado nas escolas, trazendo, assim, a primazia de considerar as condições socioculturais e educacionais das crianças e adolescentes para nortear e/ou pleitear a melhoria da qualidade da formação escolar, zelando por uma proposta de ensino-aprendizagem equânime que valorize os objetivos do ensino e definido pela norma nacional.

Essa proposta é consequência da ampliação da função da escola, do professor e também da pedagogia, na medida em que o público alvo que determinada escola atende também muda. Além do mais, o crescente acesso da população à educação, ao conhecimento e as (novas) tecnologias tem acarretado significativas transformações no ambiente escolar em razão de que, hoje em dia, educar não é apenas ou somente reproduzir conhecimento e sim buscar responder aos desafios e problemas que emergem na sociedade na busca constante pela transformação. Esses sujeitos históricos que vão à escola, segundo Menezes (2006), “constituem [- se] [n]uma população diversificada, o que gera a necessidade de prestar atenção às diferentes maneiras de interpretar o mundo, o conhecimento e as relações sociais” (MENEZES, 2006, apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.14).

Nessa perspectiva, a escola tornou-se, além de um espaço onde se encontra conhecimentos sistematizados, também um lugar que deve buscar a superação de preconceitos e no combate às atitudes discriminatórias que surgem pela convivência a partir das relações de alteridade entre crianças e jovens que são de realidades distintas, sejam elas socioeconômicas, culturais, religiosas e de percepções acerca do mundo, um mundo cada vez mais, diversificado e heterogêneo. Este fato se deve a mudança na legislação educacional nos anos de 1980/90 que recolocou a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano, tendo em vista o reconhecimento do direito de cada criança, jovem ou adulto ter formação plena como ser humano e não mais visto apenas como mão de obra para o mercado de trabalho.

No que se refere à concepção de professor e aluno, o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, tendo em perspectiva uma concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem, credita à pesquisa o caminho para a realização do ato, num movimento de ação-reflexão-ação. Assim, o professor desta escola teoricamente deve executar sua prática educativa tendo como base a vivência de seus alunos, atento as necessidades emergentes da sociedade moderna, ele tem que formar cidadãos conscientes, inovadores, flexíveis e competentes, verdadeiramente cidadãos comprometidos com a sociedade e com o meio ambiente.

Na verdade, a sociedade cobra, o estado cobra, mas ninguém oferece subsídios suficientes para que, realmente, essas propostas se efetivem. A escola atende crianças dos mais diversos bairros da cidade, especialmente crianças das classes médias e baixas que certamente, em casa, passam por grandes dificuldades, sejam em relação à estrutura familiar seja em relação à problemas socioeconômicos e isso acarreta problemas na escola tais como a evasão e a repetência.

No item “Metodologia” está disposta uma tabela que apresenta algumas “ações estratégicas” e suas “operacionalizações” a serem realizadas tanto na sala de aula quanto na escola. As ações pertinentes, no que se refere a esse estudo, seriam: “Formação continuada do professor”, “Implantação de novas metodologias de ensino”, “Reorientação do processo de ensino-aprendizagem”, “Melhoria do processo de avaliação” e “Incentivo ao estudo e interesse pelos conteúdos de Português, Matemática, História e Inglês”. Assim, o que professor de história realiza em sala de aula está estritamente ligado à sua formação enquanto educador, bem como o leva a implantar novos procedimentos didático-metodológicos, assim como

(re)orienta o ato de ensinar e aprender, e também a tornar a avaliação mais agradável e menos mensurável.

Para atender às necessidades de formação contínua do professor, o PPP propusera que fossem realizadas sessões de estudo, oficinas, palestras e eventos educacionais. Em relação à implantação de novas metodologias de ensino, ou melhor, aos novos procedimentos didático-metodológicos, o documento salienta que os professores devem prezar pela utilização de procedimentos que se adequem as expectativas do aluno. Neste ponto o PPP está de acordo com os Parâmetros propostos pelos PCN que o ensino deve-se partir das particularidades e conhecimentos prévios dos alunos. Além do mais, o processo de implementação de novos procedimentos na sala de aula perpassa um processo de aprimoramento por parte do professor que participa de encontros, seminários, palestras, oficinas e (re)leituras.

Pregando uma reorientação do processo de ensino e aprendizagem, o PPP mostra que essa reorientação pode ocorrer a partir da utilização e materiais didáticos pedagógicos durante as aulas, tais como cartazes, mapas, globo terrestre, audiovisuais e outros. Aqui, torna-se perceptível o empenho dos autores do PPP em se desvencilhar da aula meramente expositiva e/ou decorativa, pois a concepção que se existe é a que quanto mais a aula é diversificada, em procedimentos, em materiais, menor é a probabilidade dela ser tarjada como tradicional, exemplo disso são as operacionalizações no que se refere à melhoria do processo de avaliação quando citam que os professores devem utilizar instrumentos de avaliação diversificados, qualitativos e quantitativos.

Quanto ao incentivo do estudo e interesse pelos conteúdos de História, o PPP orienta que se deve estabelecer a compreensão de que o homem é construtor da sua própria história e também aplicar projetos que versem sobre o cotidiano e a importância do saber histórico. Neste sentido, essas concepções estão nitidamente ligadas aos paradigmas da história enquanto conhecimento científico que, atualmente, preza pelo reconhecimento de múltiplos(as) e diversos(as) indivíduos e realidades históricas.

A disciplina de História na escola, teoricamente, para o PPP, busca trazer a compreensão que as relações individuais e coletivas da sociedade do presente, possuem uma estreita ligação com o passado para que proporcione ao educando situar-se dentro da história do Brasil e do mundo, construindo e reconstruindo, com responsabilidade sua própria história.

Atualmente, a concepção de ensino de história, que se dissemina, preza pela valorização e pelo estudo das múltiplas identidades que coexistiram e coexistem no território brasileiro, pela percepção crítica da realidade social e das fontes, bem como pela concepção de que não existe uma única e verdadeira versão da história, e sim múltiplas histórias. A História tenta através do diálogo que se realiza entre o historiador e os testemunhos, as fontes, que, no mínimo, evidenciam as representações do passado, explicar o real em movimento, a dinâmica, as contradições, as mudanças e as permanências e não mais aquela história factual, cronológica, fixa e evolutiva.

3 PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO DE CAJAZEIRAS-PB

A História, como disciplina escolar, orientada pelas transformações paradigmáticas da história enquanto conhecimento científico possui, atualmente, um leque de procedimentos didático-metodológicos que facilitam o trabalho do professor e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Nestes procedimentos são utilizados diversos instrumentos que mediam, assim como o professor, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, a destacar: livros, documentos, literatura, novas tecnologias, músicas, imagens, dentre tantas outras. E não mais somente a aula expositiva bem tradicionalista, pois, com o advento da História Nova pertencente ao movimento da Escola dos Annales, novas formas de percepção da História foram inseridas na historiografia mudando também o conceito sobre a forma deste conhecimento ser ensinado, quebrando, em parte, o monopólio da tradição positivista.

Nessa perspectiva, corroborando com essa reflexão, Bittencourt (2008) apresenta que os instrumentos de trabalho do professor e do aluno, são

[...] suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais é inegável. [...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina no nosso caso da História (BITTENCOURT, 2008, p. 295).

Segundo a ciência que estuda a educação, a Pedagogia, existem três correntes teórico-metodológicas que orientam o processo de ensino-aprendizagem escolar: a tradicional, a escolanovista e a progressista. São paradigmas educacionais cada um com suas características particulares, frutos da relação histórica professor-aluno, mas que, essencialmente, são caracterizadas tendo em vista as ações de cada professor, isto é, a postura docente que o professor emprega em sala de aula. E o objeto que aqui se estuda está intimamente ligado a essas vertentes didático-pedagógicas.

A pedagogia Tradicional é uma concepção de ensino voltada para a memorização de conteúdos de uma história linear e cronológica, através de aulas expositivas ministradas pelo professor, a quem cabe uma postura autoritária, os alunos devem ser coniventes com os saberes impostos em sala de aula sem direito a crítica e a participação nas aulas (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007).

A pedagogia da Escola Nova, ao contrário da tradicional, acredita que o aluno é o principal agente no processo de ensino-aprendizagem, partindo de dois conceitos básicos: o de disciplina espontânea e do ambiente previamente preparado. O ensino deve se realizar a partir da motivação do aluno. O professor, nesta perspectiva, coloca-se como um facilitador da aprendizagem, devendo promover a autonomia do aluno (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007).

A pedagogia Progressista é essencialmente uma vertente que possui um conjunto de correntes teóricas que buscam compreender como se dá a relação entre o professor e o aluno. O professor é tido como mediador no processo da educação, é uma ponte entre o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido. Ou seja, é o meio pelo qual o aluno chega ao conhecimento e assim possa alcançar os objetivos propostos, promovendo, através da aprendizagem, uma autonomia crescente do aluno. Essa pedagogia, em relação ao ensino de História, parte-se do pressuposto de que os alunos trazem para a escola um saber geralmente adquirido de modo informal e não sistemático, e ao professor cabe à formalização desses conhecimentos (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007).

Moreira e Vasconcelos (2007) em relação a posturas docentes, demarcam a existência de dois polos no processo de ensino-aprendizagem: aquele que ensina (o professor) e aquele que aprende (o aluno). Estes pólos, segundo os autores,

[...] Nos permite estabelecer basicamente três grandes tendências na educação, associados a três diferentes posturas docentes. A primeira delas é a chamada pedagogia tradicional na qual o professor se vê na condição de um transmissor de conteúdos. [...] A segunda é a pedagogia da Escola Nova, na qual o professor é visto como um facilitador da aprendizagem. [...] A terceira tendência é composta pelas pedagogias progressistas, nas quais o professor se situa como mediador entre alunos e os conteúdos escolares (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 37).

Vale ressaltar e que devem ser levados em consideração como fatores influenciadores no ensino de História, principalmente nas práticas, métodos e posturas docentes, são os paradigmas dominantes da historiografia, modelos teórico-epistemológicos como Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales que existem e influenciam nas práticas pedagógicas e didático-metodológicas do professor de História principalmente no ato de planejar suas aulas quando ele as realiza. Em geral, estas são centradas na narração de fatos, numa história linear e cronológica, na crítica social, na reflexão dos conflitos de classes, nas relações de poder existentes no passado e presente, nas metodologias empregadas sendo elas tradicionais ou inovadoras (ABREU, 2007; CAIME, 2001, *et al*).

Levando-se em consideração esse princípio, essas transformações paradigmáticas possibilitaram ao trabalho do professor a incorporação de diversos procedimentos didático-metodológicos no processo de ensino e aprendizagem da História, que, segundo Fonseca (2003): “Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível” (FONSECA, 2003, p.163).

Assim, neste capítulo, com o intuito de conhecer e analisar os procedimentos didático-metodológicos que o(a) professor(a) de História utiliza atualmente para realizar suas aulas no Ensino Fundamental, partiu-se para uma pesquisa qualitativa pautada na observação das aulas de História e também por meio de entrevistas semiestruturadas, através de perguntas abertas dissertativo-argumentativas. As observações não foram realizadas com uma ficha de observação, como se costuma fazer em algumas pesquisas, a fim de perceber com maior liberdade as “miudezas” da sala de aula, pois a ficha em si não dispõe de um mecanismo para uma descrição minuciosa, o que se realizou foram anotações deliberadas consentidas pelos professores.

Nas entrevistas foram propostos aos professores 6 questionamentos, sendo eles: “O que é História?”; “Para que serve o Ensino de História?”; “Que estratégias de ensino você utiliza para realizar suas aulas de História?”; “Como você avalia o aprendizado na disciplina de História?”; “O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais?”; “Em relação a sua capacitação profissional, como ela se encontra nesse momento?”; E ainda, ao término destes questionamentos, pediu-se que fizessem suas considerações finais, ou seja, que eles falassem, além do que já haviam dito, o que consideravam pertinente ao ensino de História.

3.1 OBSERVAR PARA INDAGAR E ANALISAR: A COMPLEXIDADE E OS “MIÚDOS” DA SALA DE AULA

Era uma tarde ensolarada de terça-feira, 16/07/2013, em Cajazeiras-PB, quando um jovem historiador adentrou a Escola Dom Moisés Coelho para pesquisar/observar as aulas de História de dois professores. Estes professores são um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Assim, no texto, quando se refere a “o professor” está se fazendo referência ao professor do sexo masculino e “a professora” refere-se a sua colega de profissão. A opção por ocultar os nomes dos professores se configura em virtude da preservação, tanto moral quanto profissional dos professores. É a garantia do anonimato, pois o ato de citar os seus respectivos nomes os expõem, podendo ocasionar desrespeitos quanto à dignidade e vulnerabilidade aos sujeitos quanto à defesa.

O professor ministra aulas em três turmas de 6º ano e em uma turma do 7º ano. A professora ministra aulas em cinco turmas: uma turma de 7º ano; duas turmas de 8º ano; e duas turmas de 9º ano, no turno vespertino que foi o horário em que a pesquisa foi realizada. Porém, estes professores também ministram aulas em outras escolas da cidade a fim de complementar a renda, ou melhorar o salário. Estas turmas são, por vezes, superlotadas chegando até a comportar cerca de 70 alunos.

Esses alunos que frequentam a escola, segundo seu PPP, são provenientes dos mais diversos bairros da cidade de Cajazeiras. São alunos de classe média baixa e que geralmente trabalham em horário oposto às suas aulas para complementar a renda familiar, dificultando assim o interesse e a permanência deles na instituição, acarretando problemas como a evasão e a repetência. Esses jovens pensam e vivem “o agora” e na busca pela tão sonhada liberdade e de uma ascensão social rápida se submetem a trabalhar.

A escola ou o processo de escolarização requer um grande tempo de empenho e dedicação nos estudos, e esses jovens fascinados com o mundo lá fora, e com o trabalho que é “bem mais fácil”, deixam-na. Em sua maioria, segundo os professores, os alunos são bastante indisciplinados, principalmente no que se refere a questões éticas e morais, chegando até a existir na escola um projeto educacional que visa *Construir valores e somar virtudes*.

O professor concluiu sua graduação em 2010, ao sair da faculdade ingressou numa especialização em Geopolítica e História. Em 2012 entrou em uma especialização em Educação Inclusiva, mas por motivo de falta de tempo não a concluiu, mas pretende retomá-la. É um professor que procura estar sempre informado. Ele é um leitor habitual. É assinante de várias revistas e tem acesso às que são mandadas através dos programas educacionais para os professores e ainda lê livros didáticos, paradidáticos e livros dentro da área de História.

A professora é graduada em História, com especialização em Educação, e sempre procura, na medida do possível, se atualizar com a participação em seminários nas universidades. No entanto, não pode participar da V Semana Regional de História do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina de Grande, realizada no ano passado, em razão de não compatibilidade de horário, pois trabalha dois horários e tem semana que trabalha os três horários. Mas, na medida do possível, a professora procura manter-se atualizada. Lê muito, gosta de ler, gosta de pesquisar, quando possível participa de curso de capacitação, mas estes, segundo a professora, são muito poucos e quando são oferecidos pelo estado, pela rede pública, só quem pode participar são os professores efetivos e a professora não é do quadro de professores efetivos do Estado da Paraíba.

A História, para o professor, é uma ciência social que se preocupa em estudar o homem em constante processo de transformação, desde os primórdios até os dias atuais, encarregada de estudar o homem, ser social e sujeito da sua própria história. Para a professora, que também credita à História a cientificidade de estudar o social, a História visa estudar os comportamentos humanos num determinado espaço e tempo, e o seu principal objetivo é resgatar o passado, entender as nossas raízes, para se compreender melhor o presente.

Essa concepção de História desses professores, em virtude dos debates contemporâneos erigidos pelos intelectuais que têm promovido uma revisão relevante à produção conhecimento histórico, hoje em dia, valoriza o estudo das múltiplas identidades culturais, percebe a realidade social de forma crítica, questiona as fontes, dialoga com elas, para fazer emergir as múltiplas versões da história, ou melhor, as representações do passado, descrevendo e analisando a dinâmica, as contradições, as mudanças e as permanências da realidade social.

A primeira turma em que foi observada uma aula de História foi no 7º ano “C” ministrada pelo professor. Nela, o professor havia proposto a confecção de uma revista para

nota, por meio de divisão dos alunos em grupos/equipes e esta deveria ser feita apenas na sala de aula, mas solicitou anteriormente que os alunos fizessem uma pesquisa e lessem sobre os conteúdos que as revistas traziam. Uns fizeram e outros não, mas é sempre assim, pois na turma têm muitos alunos aéreos, distraídos em conversas paralelas, indisciplinados e se sentindo alheios ao que efetivamente interessaria na sala de aula. O professor, na tentativa de chamar atenção, falou: “se vocês prestarem atenção a gente não perde tanto tempo”. O professor escreveu no quadro o que era necessário estar presente na revista, além de explicar oralmente e de esclarecer as dúvidas dos alunos em cada grupo.

Nessa aula, é perceptível o empenho por parte do professor para fazer com que os alunos produzam. Para que isso ocorra, o professor, além de solicitar uma pesquisa que respaldaria o trabalho a ser realizado, propôs a utilização do trabalho independente que, segundo Libâneo (1994, p. 163), consiste na execução de [...] “tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador”. Em continuidade, orientou ainda que a atividade fosse realizado em grupo, transformando um trabalho independente em trabalho independente de grupo. Para Libâneo (1994), a principal finalidade dos trabalhos em grupos é fazer com que os alunos realizem, cooperativamente, uma tarefa. Todos devem contribuir para a aprendizagem do grupo. Para tanto, estas atividades precisam ser precedidas de uma exposição ou de uma conversação introdutória para que os alunos compreendam o que efetivamente o professor deseja com aquela atividade e o professor, como verificado na observação, cumpriu esta demanda.

O professor, ao falar sobre suas estratégias de ensino, começa fazendo uma comparação entre a escola pública e a escola particular nas quais ele realiza aulas e diz que elas divergem muito, mas busca aproximá-las trazendo para a sala de aula a questão de que o mundo vive em um constante processo de transformação e inovação tecnológica, o mais próximo da realidade dos alunos e o que se tem em termos de inovações tecnológicas. Na rede pública, ele utiliza muito o *data show*, pregando que essa ferramenta ajuda o aluno a compreender melhor algumas questões que, na fala dele, por vezes não fica claro – vestimentas, uma linha do tempo e fixar um conteúdo – e a informática possibilita, por vezes, a inutilização do quadro, deixar de copiar nele, porque no *data show* já está tudo elaborado, pronto.

Questionado durante a entrevista, o professor, acerca de que materiais didáticos ele utilizava, disse que prefere que os seus alunos produzam o seu próprio material didático. Ele explica que, em um determinado conteúdo para fazer um formato de avaliação diferente, decide formar equipes para os alunos trabalharem com pesquisas e produzam conhecimento, mencionando que na casa dele estão guardados livros e caderninhos sobre Roma Antiga que os alunos produziram no ano passado. Assim, o professor além de trabalhar muito com o livro didático, que na sua concepção é inevitável não trabalhar com ele, propõe, sob sua orientação, que os alunos façam/construam materiais didáticos.

Nessa mesma turma (7º ano “C”), só que em outra aula, na quinta-feira, o professor pediu que os alunos continuassem o trabalho da revista. Ao término desta atividade, ele pediu que um aluno de uma equipe lesse para a turma, em voz alta, a pesquisa que haviam realizado acerca da relação entre a igreja católica e as protestantes. Após este exercício, o professor fez uma exposição oral e uma sistematização no quadro acerca do conteúdo, e durante sua exposição conclamava os alunos a falarem dizendo: “Eu quero que vocês falem!”, ou seja, dava a oportunidade dos alunos se expressarem a respeito do tema durante a aula.

Essa preocupação em querer que os alunos se expressem acerca do conteúdo em exposição advém das concepções escolanovistas presentes nos currículos escolares, que foram reformados nas décadas de 80 e 90 do século passado, que acredita no aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, [...] “tanto conteúdos como métodos passaram a ser selecionados, a fim de atender aos problemas levantados e utilizar a potencialidade das experiências dos alunos e seu conhecimento do senso comum” (BITTENCOURT, 2008, p. 228).

Em outra oportunidade, mas ainda no 7º ano “C”, no primeiro momento da aula, o professor pediu para que os alunos, enquanto ele fizesse a chamada, fosse feita a leitura do conteúdo no livro didático que seria discutido na aula. Ao terminar a chamada disse: “pessoal acompanhe aí a leitura, vou fazê-la junto com vocês”. Assim, em voz alta, o professor lê, expõe e explica o que está escrito no livro didático, utilizando também lápis *pilot* e o quadro para escrever durante a ministração. Durante a explicação, alguns alunos estavam preocupados em terminar um resumo que havia sido proposto na aula passada. Ainda durante a exposição, o professor pediu que os alunos escrevessem, no caderno, um texto que ele ditaria acerca do conteúdo abordado, com o intuito de fixar algum trecho “importante” do tema. Durante a

exposição, sempre perguntava aos alunos se eles estavam compreendendo o que ele estava falando, caso não compreendessem tornaria a explicar o assunto.

Essa aula iniciou-se a partir do contato dos alunos com o livro didático de História, e para esse professor o livro didático é material imprescindível para as aulas de História. Não tem como deixá-lo de lado. O livro torna-se o principal norte durante a execução da aula. Sobre o uso do livro didático no ambiente escolar, Bittecourt (2007) constata que este instrumento faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos e é na tradição escolar de professores e alunos o mais utilizado. Muitas vezes criticado e considerado o culpado por descreditar o ensino de História, abordar o tema livro didático é abordar um tema polêmico, pois em pesquisas tem se evidenciado o seu serviço e a perpetuação a favor da ideologia do ensino tradicional, são variados em sua produção e ao serem analisados historicamente apresentam mudanças formais e acréscido de possibilidades quando ao seu uso.

As críticas direcionadas ao livro didático têm sido, em virtude da crença que seja possível existir um livro didático ideal, quanto às suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, este instrumento, assim como qualquer outro material didático-metodológico, possui limites, vantagens e desvantagens. Assim, torna-se necessário entender o livro didático visualizando suas dimensões e complexidades (BITTENCOURT, 2007).

Em relação aos materiais didáticos, existe um consenso entre os dois professores de que o livro didático de História é um material imprescindível em suas aulas. Apesar da apologia ao livro didático de História, a professora disse que também gosta de utilizar filmes, mas, por vezes, cessa em razão da dificuldade de encontrá-los, chegando a mencionar também, durante sua fala, as novas tecnologias, a produção textual e a pesquisa na internet por parte dos alunos para trazerem para a sala de aula.

Para Libâneo (1994):

[...] os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquirirá o efeito traquejo na manipulação do material didático (LIBÂNEO, 1994, p.173).

Nas turmas de 6º ano, exceto no 6º “D”, o professor estava trabalhando com os alunos na produção de um jornal em grupo e salientava: “eu quero que vocês usem e abusem da criatividade”. Para dar respaldo à atividade que seria executada na sala de aula, o professor solicitou que os alunos trouxessem os materiais necessários para a confecção do jornal e que fizessem uma pesquisa na internet e em outras fontes, notícias atuais relacionadas aos temas e conteúdos que estavam sendo trabalhados na disciplina, em especial, os que estão presentes no livro didático, necessários, pois o mesmo é concebido como o norte das aulas no que se refere à orientação dos conteúdos escolares de História.

O modelo de confecção do jornal proposto pelo professor foi desenhado por ele no quadro e explicado. A atividade proposta demonstra o empenho deste professor em dinamizar suas aulas, principalmente no que se refere à realização de atividades na sala de aula, pois o professor gosta de orientá-las. Prova disso é o conteúdo da sua entrevista quando salienta procurar, com grande frequência, trazer o dinamismo para a sala de aula prezando por atividades como trabalhos em equipe, jogos e leitura.

No entanto, por vezes, essas atividades requerem tempo e dedicação para serem concluídas, pois, além das interrupções ocasionadas pelos alunos que são visivelmente indisciplinados, o tempo da aula é relativamente curto, daí que uma atividade destas pode levar semanas para ser concluída. Mas elas também possibilitam a interação entre os alunos, assim como a divisão de tarefas. Com a dinâmica de grupo, as fileiras de carteiras escolares, consideradas tradicionais, são desfeitas, formando, assim, pequenos círculos de discussão das atividades propostas.

Dissertando acerca do método de trabalho em grupo, Libâneo (1994) apresenta que é necessário que essa atividade grupal seja precedida de uma exposição, conversação introdutória ou trabalho individual. Neste caso, seguindo a linha de pensamento do autor, o professor cumpriu com as exigências da atividade em grupo.

No 6º ano D, o professor procede de forma diferente das outras turmas por se tratar de uma turma muito difícil e formada, em sua maioria, por repetentes, “o famoso 6º D”. Inicialmente, ele pediu que todos os alunos fizessem uma leitura, silenciosa e individual, do conteúdo que seria exposto durante a aula, no livro didático. Depois iniciou a exposição oral do conteúdo com o auxílio do quadro e do livro didático, mas os alunos começam a conversar, incomodando e interrompendo o raciocínio do professor. Estavam indisciplinados. Com este

fato, o professor desistiu de expor o conteúdo e colocou os alunos novamente para lerem em silêncio. Como eram as últimas aulas, naquela turma, os alunos que estavam lendo, fazendo o que o professor havia pedido, foram os primeiros que saíram da sala para irem para casa. Naquela turma, torna-se perceptível que o professor, em virtude da indisciplina dos alunos, pensa didático-metodologicamente, de forma imagética e discursiva, pois tem um conceito formado sobre aqueles alunos, aquela sala de aula. Assim, o professor planejou uma atividade que não agradava aos alunos, uma atividade silenciosa e individual, para discipliná-los.

A partir de Libâneo (1990), constata-se que o referido professor de História quando propõe a confecção de uma revista nos 7º anos e um jornal nos 6º anos faz uso do “Método do trabalho independente”, do “Método de trabalho em grupo”, “Método de exposição do Professor” e “Método de elaboração conjunta”. Ou seja, uma aula híbrida, uma mistura de diversos procedimentos didático-metodológicos que entrecruzam, (in)fundem-se como personagens de um desenho animado japonês, onde dois elementos ou mais se unem num só para conseguirem alcançar a vitória almejada. Este hibridismo de procedimentos decorre, ou melhor, é fruto de uma realidade sócio escolar, de como é possível ser concebido o processo de ensino e aprendizagem atualmente nas salas de aula, com professores que cada vez mais pesquisam novas formas de atrair a atenção de seus alunos, que quando não estão conversando com os demais, estão de olho do *Iped*, *Iphod*, *Iphone* com seus aplicativos irresistíveis que seduzem os jovens com tamanha “acessibilidade”.

Segundo Libâneo (1990, p.151):

Os métodos de ensino não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo.

A realidade social dos procedimentos didático-metodológicos nas aulas de História, hoje em dia, está constituída por uma diversidade de formas de atuação por parte do professor

que busca a eficácia de um processo de ensino crítico-reflexivo. Numa aula de História pode-se encontrar carteiras em fileiras, uma atrás da outra, com a mesa do professor na parte frontal, ao lado do quadro, da sala que é uma característica da escola tradicional, mas também se encontram pequenas rodas de alunos, grupos, equipes de trabalho que juntos pesquisam, dialogam e constroem.

Nas aulas de História, tem-se um professor que expõe o conteúdo em pé e em voz alta e que escreve com lápis *pilot* no quadro o que os alunos têm que fazer. Tem-se também um professor de História que proporciona que os alunos se expressem durante aula; que os incita à reflexão; que estimula a criação, para que, sob sua orientação, produzam por eles mesmos; Ou seja, as aulas de História têm sido, como foi constatado nas observações realizadas, perpassadas por múltiplos e diversos procedimentos didático-metodológicos que transparecem a formação de um hibridismo.

Esse hibridismo, que ocorre nas aulas de História, é decorrente também do hibridismo presente nas propostas curriculares nacionais, então constatado por Macedo (2008), principalmente em razão de muitas posições transitarem entre os discursos marxistas da pedagogia Freiriana e à pedagogia Histórico-Crítica, além de concepções democráticas oriundas do Iluminismo e do Republicanismo.

A primeira aula observada da professora aconteceu no 9º ano “C”. Após fazer a chamada, a docente iniciou a exposição oral do conteúdo com o auxílio do lápis *pilot* e da lousa, chegando até a fazer um retorno ao conteúdo anterior para explicar o que ora seria apresentado. Bem humorada, pediu que os alunos abrissem o livro na página do conteúdo e lessem o que estava escrito a fim de posteriormente propor um debate que ela chama de “Leitura Compartilhada”, em que cada aluno lê um trecho do texto e, durante esta leitura, a professora abre parênteses para explicar melhor o que está escrito. Os alunos que não trouxeram o livro didático tiveram que deixar sua aula, pois receberam os livros, mas costumam não trazerem para a escola.

O procedimento didático-metodológico de exposição oral com o auxílio da lousa, do giz e livro didático, historicamente está, para professores e alunos, fortemente associado ao método de ensino tradicional, onde, segundo Bittencourt (2007), o aluno recebe de maneira passiva certas informações e, mecanicamente, através da oralidade ou da escrita, repetem de forma fidedigna o que foi copiado. Hoje em dia, tendo em vista tantas inovações tecnológicas

que bombardeiam a sociedade contemporânea constantemente, talvez convenha chamar o método tradicional de método *Control C*, *Control V*, igualmente como se costumam fazer quando as pessoas querem copiar e colar algum texto no computador e assim, reciprocamente, (re)reproduzem. No entanto, com os intensos debates dos anos 80 do século passado, em relação à renovação do ensino de História, principalmente no que se refere ao seu método de ensino, pois era uma disciplina concebida como aquela que os alunos precisam “saber de cor” (BITTENCOURT, 2007).

Entretanto, essa técnica da leitura compartilhada utilizada pela professora, apesar de possuir características da abordagem tradicional, em si não se constitui como uma aula tradicional em razão de a professora oportunizar a participação dos alunos na aula, ao lerem em voz alta um trecho do conteúdo do livro didático, além do mais abriu a possibilidade dos alunos se expressarem com o debate. Ou seja, nessa aula também estiveram presentes elementos do Escolanovismo. Além do mais, Bittencourt (2007) demonstra que “[...] a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do ‘novo’”(BITTENCOURT, 2007, p. 229).

Nesses procedimentos de exposição do conteúdo pelo professor, que apesar das críticas é bastante utilizado nas escolas e continua sendo um importante meio para se ganhar conhecimento, mesmo que os alunos pareçam ter um papel de meros receptores eles não são necessariamente passivos, mas de um modo que assimile ativamente. Acerca dessa questão, Libâneo (1994) exprime que

[...] a exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo. [...] A exposição verbal, a demonstração e a exemplificação [...] podem ser conjugadas, possibilitando o enriquecimento da aula expositiva (LIBÂNEO, 1994, p. 161).

Nesse ínterim, para cumprir essas metas, a professora disse durante a entrevista que gosta muito de trabalhar o debate com os seus alunos com o intuito de incentivar a construção de um senso crítico em relação ao conteúdo que está sendo posto, procurando responder aos

seguintes questionamentos: “Por quê?, Pra que? A quem serve? Quem determinou? De onde vem?”. No entanto, a professora salienta que é muito difícil trabalhar dessa forma porque os alunos não gostam de ler. É uma geração imediatista e as aulas de História exigem leitura e entendimento, mas ela sempre procura, em suas aulas, despertar o senso crítico nos alunos. Tenta contextualizar com a realidade.

De acordo com a professora, existem conteúdos como Pré-história e História Antiga que estão muito fora da realidade deles e não tem como trazer a sala de aula porque são muito complicados para contextualizar principalmente com aluno de 6º ano que cada vez mais cedo chegam à escola. Crianças com dez e/ou onze anos que não gostam de ler e querem que você dê pronto e acabado, “[...] você mastiga, regurgita e eles querem engolir, aí não dá [...]”. (Professora. Entrevista concedida em 05/11/2013).

Nesse mesmo dia, 29/07/2013, quando foi observada a primeira aula da professora, no turno vespertino, também foram observadas duas aulas no 8º ano “D” e duas aulas no 9º ano “D”. No 8º ano “D”, a professora iniciou a aula divulgando as notas do 2º bimestre e salientou que na aula passada havia pedido que os alunos lessem o conteúdo do livro didático que seria discutido na aula, que ora acontecia, ou seja, ela havia solicitado uma leitura prévia do conteúdo. Uma leitura extraclasse para dar subsídios ao bom desenvolvimento da aula. Colocou em discussão uma questão sobre o conteúdo para que os alunos respondessem e explicassem. A professora expôs oralmente com o auxílio do quadro e do lápis *pilot*.

Naquela aula, a professora também utilizou a dinâmica da leitura compartilhada, assim como na aula da turma descrita anteriormente. Na segunda aula da turma, continuou a exposição do conteúdo se apegando à leitura e explicação do texto do livro didático. Ao término da atividade, foi proposto um exercício de revisão do conteúdo, uma atividade de responder questões, com o intuito de promover a fixação do aprendizado nas crianças.

Um meio que a professora utiliza para que os alunos façam a atividade é o “visto”, uma espécie de carimbo ou assinatura que comprova que o aluno fez a atividade proposta, que soma pontos para uma determinada nota de um determinado bimestre. Esse “visto”, apesar de ser uma forma de bonificação que a professora elencou para que os alunos façam as atividades, configura-se, em si, como um instrumento de controle por parte da docente para com o aluno, e o verbo controlar é um verbo que está ligado à pedagogia tradicional. Segundo

Libâneo (1994), essa concepção é fruto da ideia de que em relação à assimilação dos conhecimentos é necessário que os alunos demonstrem resultados sólidos e estáveis.

Tendo essa mesma postura, no 9º D, as primeiras palavras que a professora pronunciou na turma foram para perguntar: “quem fez a leitura?”, deixando explícito nas entrelinhas que havia pedido que os alunos fizessem a leitura do conteúdo antes da aula. Após fazer a chamada começou expor oralmente o conteúdo e durante a exposição disse: “Eu não vou ficar falando, quero a leitura de vocês”. Daí partiu para a mesma atividade da turma anterior, a referida leitura compartilhada, mas os alunos, por serem as últimas aulas, estavam cansados e pediam insistentemente que a professora fizesse a atividade de relaxamento que outrora havia realizado na turma. Nessa atividade, verificou-se que, por vezes, é necessário quebrar a monotonia da sala de aula e atividades como essa podem facilitar o trabalho do professor, pois estimula sentimentos e próprio de desejo de comportar-se e buscar o conhecimento aflora.

Quando do retorno ao 8º ano “D”, em 01/08/2013, a primeira parte da aula se iniciou com os vistos nas atividades, pois a professora havia dito: “de acordo com a chamada, visto na atividade”. Quem não conseguiu terminar a atividade, a professora concedeu 20 minutos para que a concluíssem porque valia pontos. A professora também utiliza uma estratégia chamada de “Nota Qualitativa”, que é uma nota verificada a partir da participação/assiduidade do aluno nas atividades. Noutra oportunidade, em 15/08/2013, ainda nessa turma, durante a realização da chamada, a professora perguntava a cada aluno se havia feito a atividade no caderno que tinha proposto na aula passada.

Expondo o conteúdo caminhando pela sala de aula, ou seja, não se limitando a ficar no seu lugar ora reservado, por trás do birô e/ou a frente do quadro e assim os alunos que estão situados no fundo da sala têm a possibilidade de um contato mais proximal com o professor, incita à reflexão e possibilita que os alunos se expressem acerca do conteúdo.

Durante a leitura do texto, a professora solicitou que as palavras consideradas desconhecidas pelos alunos deveriam ser grifadas/destacadas para que a leitura do texto se tornasse mais clara e tivesse um grau de aproveitamento mais elevado. O método de ler e expor o conteúdo do livro didático é característico da professora.

A referida nota qualitativa pode ser, vista superficialmente, caracterizada como uma avaliação didática e contínua que teoricamente serviria para se obter resultados no decorrer do

trabalho do professor e dos alunos que deveriam ser comparados com os objetivos propostos com o intuito de constatar progressos, dificuldades e reorientar esse trabalho tendo em vista as correções necessárias. Mas na prática, tem se verificado certos equívocos quanto à avaliação escolar, servindo como instrumento de controle, como recompensa aos alunos considerados como “bons” e punição para os desinteressados (LIBÂNEO, 1994).

Para a avaliação da aprendizagem em História, a professora, além de utilizar a prova em si, porque segundo ela há a necessidade de se atribuir notas aos alunos, pois o sistema a exige, mas costumeiramente busca avaliar o desenvolvimento do aluno em sala. Para tanto, a professora acredita que nem sempre aquela nota que foi atribuída a um determinado aluno condiz com a realidade, pois essa discrepância, segundo ela, ocorre “porque eu tenho alunos que são muito bons quando a gente tá [sic] debatendo em sala, mas infelizmente, quando passo para prova escrita em si não consigo alcançar meu objetivo” (Professora. Entrevista concedida em 05/11/2013).

Nesse processo de avaliação, a partir do desenvolvimento do aluno em sala de aula, a docente utiliza a produção de texto, o debate em sala de aula, a construção do conhecimento e a prova escrita. Tal procedimento é defendido por Libâneo que em suas palavras:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnósticos e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p.195).

As estratégias e instrumentos de avaliação adotados pelo professor não divergem muito dos da professora. O docente procura avaliar tudo o que os alunos produzem na sala de aula e também utiliza a avaliação padrão, a prova escrita, com questionários e respostas que ele acaba, obrigatoriamente, definindo como certas, erradas ou incompletas, mas também requer uma avaliação que analise o que os alunos produzem dentro e fora da sala de aula, promovendo, assim, incentivos para que os educandos continuem pesquisando, trabalhando, atuando dentro e fora da classe. Uma avaliação de atividades contínuas, de trabalhos em equipes, de projetos educativos, dentre outras adequadas a cada atividade proposta.

Ainda no dia 01/08/2013 houve o retorno também ao 9º ano “D”. Na aula, ocorreu a aplicação de um exercício para a revisão do conteúdo da aula passada. Uma atividade de classe. Foram ditadas questões oralmente, podendo ser respondidas em equipe de no máximo três pessoas, proporcionando assim, a troca de informações entre os alunos, mas eles reclamaram das atividades, as quais fazem parte da mensuração da nota qualitativa, e a professora respondeu que: “tenho que dar nota por uma coisa que é obrigação de vocês”. Essa atitude dos alunos demonstra a ausência de interesse em relação ao aprendizado. Logo, a professora com o intuito de preencher essa lacuna instituiu a referida nota qualitativa.

Em mais duas aulas observadas no 9º ano “D”, uma em 15/08/13 e a outra em 19/08/13, a professora procedeu com os mesmos procedimentos das aulas anteriores, a leitura compartilhada e a exposição oral. Na aula do dia 19, houve a correção das questões de uma atividade prescrita anteriormente. Na oportunidade, solicitou que os alunos lessem suas respostas para a turma. Mesmo assim, a professora dita a resposta correta de cada questão que está no livro didático e quando necessita do quadro para escrever nomes complicados, escreve. Este ato de corrigir acontece pelo fato de que alguns alunos conseguem responder, corretamente as questões, mas outros não. Daí, aparentemente, torna-se necessário corrigi-las, para evitar o erro.

Ainda assim, também questiona os alunos quanto ao conteúdo estudado, especificamente sobre as questões crítico-reflexivas. A este respeito, Libâneo (1994) expõe que a avaliação escolar

[...] cumprindo sua função didática, [...] contribui para assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, dessa forma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas (LIBÂNEO, 1994, p.197).

Esses exercícios existem nas escolas brasileiras de longa data e são utilizados como, praticamente, os únicos instrumentos para a verificação do aprendizado dos alunos. Entretanto, na maioria das vezes, esse procedimento didático-metodológico tende a aceitar apenas resultados quantitativos, pois o que importa é transcrever a resposta “enorme”, considerada correta, que está no livro didático e não uma resposta, mesmo que curta ou até mesmo cumprida, produzida pelo próprio aluno, para posteriormente ser (re)transcrita na prova

escrita. Libâneo (1994) caracteriza ações deste tipo como um problema, pois o entendimento correto para o processo de avaliação consiste em considerar os aspectos quantitativos e qualitativos dispostos numa relação mútua. Mas até que ponto essa proposição teórica serve a realidade sócio-histórica das aulas desse professor? Os alunos efetivamente se dispõem a fazer as atividades propostas? Eles cumprem os objetivos desejados com o conteúdo estudado? Infelizmente, a maioria desses alunos se sente aquém ao processo de ensino-aprendizagem, pois eles acreditam que o que importa é apenas “passar” de ano. Precisam apenas mensurar suas notas e pronto, valendo até copiar as repostas escritas pelo colega.

As aulas no 7º ano “D” (observadas em 01/08, 06/08 e 16/08 de 2013) foram executadas seguindo os mesmos procedimentos registrados nas outras turmas, com leitura compartilhada, exposição oral e exercícios com questões para serem respondidas e/ou problematizadas.

No 8º ano C, em 06/08/2013, antes de iniciar a exposição do conteúdo, a professora escreveu, no quadro, algumas questões para serem respondidas após a leitura do conteúdo e posteriormente serem utilizadas na edificação de um debate. Esta tarefa se constituiu numa atividade importante tendo em vista que possibilitaria que os alunos, por conta própria, vislumbrassem as respostas dos questionamentos e a professora acrescentou: “vou ouvir vocês”. Ainda naquela sala, (8º ano C), em 13/08/2013, iniciou um conteúdo novo promovendo questionamentos aos alunos. Este procedimento constitui-se como uma espécie de exposição problematizadora que incita os alunos a falarem. Em pé, com o livro didático nas mãos, a professora caminhava pela sala de aula expondo e questionando, utilizando ainda o quadro e o lápis *pilot*.

Em duas aulas no 8º ano “C”, em 16/08/2013, aplicou um “exercício de revisão do conteúdo”, quando escreveu as questões no quadro, explicou-as e os alunos escreveram-nas no caderno. A atividade foi feita individualmente, mas sob a orientação da professora, que como um motorista de um ônibus guia/ segue a direção até chegar ao ponto final levando com ele centenas de pessoas. No exemplo elucidativo, o motorista é a professora; o ônibus é a sala de aula; e os alunos são os passageiros de uma viação chamada educação.

Nessas aulas percebe-se a determinação por parte da professora em fazer com que os alunos pesquisem e trabalhem por conta própria, bem como pensem por conta própria, pois ela requereu que eles falassem acerca do conteúdo. Este procedimento, segundo Libâneo (1994),

se caracterizaria como método de trabalho independente que consiste na realização de “[...] tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador”, no entanto, o autor alerta que “o que tem acontecido [...] é que esse trabalho individual e silencioso tem sido usado mais para manter os alunos ‘ocupados’ do que para garantir melhor assimilação da matéria, aprimoramento de métodos independentes de estudo e solução criativa de problemas ou tarefas” (LIBÂNEO, 1994, p.163).

Entretanto, essas tarefas/exercícios possibilitam certos resultados mesmo que não sejam perfeitos ou corretos, servindo como preparação para os alunos revisarem o que escreveram e assim assimilarem a resposta correta, o que realmente se quer propagar com o ensino de História nas escolas.

No que se refere à importância do ensino de História nas escolas, a professora disse, na entrevista, que frequentemente em sala de aula é questionada no sentido de explicar por qual motivo se deve estudar História. São feitas perguntas como: “Pra que se preocupar com coisa do passado?” E ela costumeiramente expõe aos seus alunos que é importante estudar História para se construir uma consciência social, política, econômica e até mesmo fazer com que os alunos percebam que tem um passado que está relacionado ao presente. E ainda, estudar História é construir um pensamento crítico com o intuito de se ter um futuro mais justo, de uma sociedade mais justa, com menos discriminação, com uma melhor distribuição de renda, desde que o senso crítico impere sobre o que, socialmente é posto à frente. Para o professor, o ensino de História hoje existe sob duas óticas: a perspectiva da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que busca formar para a prática da cidadania e a perspectiva do próprio ensino de História que é aplicado dentro das universidades que preza pelo resgate histórico do comportamento humano, de suas vivências como seres sociais capazes de transformar o universo ao seu redor.

Essa concepção dos professores de História em formar cidadãos natos, jovens intelectualmente capazes de participar democraticamente da sociedade, é fruto do pós-segunda guerra mundial, principalmente porque o fim da guerra foi percebido como a vitória da democracia, pois a partir de então havia a necessidade desse conceito funcionar, efetivamente, bem, com cidadãos ativos, pessoas crítico-reflexivas que pensam o social. Neste sentido, a

pedagogia da História que anteriormente era centrada apenas no ensino se transformou numa pedagogia voltada para a aprendizagem dos alunos. Assim,

[...] a idéia [sic] de “cidadão participante” começou a substituir a de “cidadão-súdito”. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional (LAVILLE, 1999, p. 2).

Quando questionados acerca das diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, a professora disse que aproveita muita coisa deles, inclusive as “disciplinas transversais”, referindo-se aqui aos temas transversais propostos pelos Parâmetros, pois acredita que é possível levá-los para a sala de aula bem como facilitar a execução das aulas utilizando esses temas. Um tema que a professora cita como muito interessante é “sexualidade”, o qual trabalha da seguinte forma: “como era que se trabalhava a sexualidade a 20, 30, 40 anos atrás?”.

No entanto, a docente acrescenta que a aula em si ocorre é no dia a dia porque se tem muita teoria para pouca prática, pois criar, ler teorias dos teóricos da educação é muito bonito, mas vivenciá-las e/ou executá-las, no dia a dia, nem sempre o que está (pr)escrito tem condições de ser aplicadas. Em sua entrevista, expôs que

uma sala de aula é muito complicada, eu costumo dizer que agente sai da universidade ‘cru’, você só sabe o que é uma sala de aula quando você tá lá, é um mundo completamente diferente. Infelizmente, a universidade, ela tem que chegar mais perto do dia a dia do que é o professor em sala de aula, só sabe quem tá no dia a dia (Professora. Entrevista concedida em 05/11/2013).

Ainda sobre os PCN's, o professor igualmente acredita que segue suas diretrizes, pois, segundo ele, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto os PCNs dão muita abertura para que o professor possa atuar em função da construção do conhecimento uma vez que a perspectiva da educação brasileira nos dias não importa como se trabalha em sala de aula, o que importa é que gere resultados, seguindo fielmente o que prega o currículo de História, principalmente no que se refere a conteúdos e métodos.

Esse seguimento das diretrizes educacionais pregadas pelo Ministério da Educação, em si não é nenhuma novidade, tendo em vista que os próprios livros didáticos que os

professores escolhem e utilizam em sala de aula são filhos da reforma curricular de 1980/90 que, de modo geral, redefiniu conteúdos e métodos da disciplina de História. O abraçamento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais também é fruto do processo de capacitação profissional dos educadores que de forma contínua estão lendo, participando de seminários e se especializando.

Em suas considerações finais acerca do ensino de História, a professora afirma amar o que faz. Leciona a disciplina porque gosta. Se identifica com ela porque a aproxima das pessoas. Gosta de estar junto dos seus alunos, de ver a evolução deles enquanto pessoas. Exemplifica dizendo que: “eu já peguei casos muito difíceis de alunos que não tinham um bom rendimento enquanto aluno, mas eu vi alguma mudança nele enquanto pessoa”, e isso só demonstra que lecionar vale a pena.

O professor, por sua vez, argumentou que sala de aula dá trabalho, mas quando as aulas são realizadas com gosto se consegue conduzi-las bem em boa parte do tempo. O problema é realmente a evolução do tempo, como elucidada em sua entrevista, já que ele, o tempo, não para e somos sujeitos dele, e, além do mais

o mundo [...] hoje [...] vive em profundas transformações, tanto tecnológicas quanto comportamentais, sobretudo, comportamentais, um universo em que as músicas, por exemplo, tem mais ritmo do que letra, onde o celular tem mais importância do que o próprio professor dentro da sala de aula, as redes sociais invadiram o espaço do público e do privado, enfim...mas saber transformar isso ao seu favor, isso aí é uma arte (Professor. Entrevista concedida em 05/11/2013).

Assim, no cotidiano desse professor de História, em sala de aula, sua atuação consiste em se adequar à realidade dos alunos. O professor deve mergulhar no universo sociocultural dos alunos para que possa “trazê-los” para a aula de História. Para atender essa necessidade, os professores têm que desdobrar suas aulas em diversos e múltiplos procedimentos didático-metodológicos que transitam entre as diversas concepções teórico-metodológicas tanto dos saberes históricos quanto dos saberes pedagógicos. É preciso refazer-se pedagogicamente para que se possa construir conhecimentos significativos para os seus alunos e para si próprio e assim atribuir (re)significados à História de cada um e conseqüentemente da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 OU... O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE: UMA MISCELÂNEA DE SABORES DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

A História, hoje em dia, integra o conjunto das disciplinas escolares que formam a grade curricular do sistema educacional brasileiro. Porém, a forma como atualmente se estrutura essa grade nem sempre foi assim, ou mesmo as disciplinas escolares, foram e são saberes que se constituem historicamente como conhecimentos fundamentais para a escolarização do sujeito, isto é, ocorrem, na história escolar, mudanças significativas no que diz respeito aos métodos, conteúdos e finalidades, e essas mudanças são permeadas por conflitos e controvérsias (BITTENCOURT, 2007).

Conhecer a “longa duração” da disciplina de História significa também perceber as relações entre os múltiplos elementos constituintes desta disciplina, ou seja, fornecer uma determinada compreensão da permanência de métodos, neste caso o método mnemônico, o qual se tornou responsável por caracterizar a História como disciplina escolar, meramente decorativa. Assim, “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2007, p. 67).

Nesse sentido, em períodos de sua trajetória histórica, a disciplina de História possuía um caráter ideológico, sendo manipulada pelo poder estatal que buscava por meio da construção de valores e ideais se autovangloriar através da submissão aos interesses de determinados setores da sociedade.

No ambiente profícuo à construção e difusão dos sabores históricos, dois professores de História partem para a experimentação de novos sabores didático-metodológicos. Esses saberes são formas específicas utilizadas na atuação docente em sala de aula, os diversos detalhes que compõem o método do professor (LIBÂNEO, 1994).

Historicamente, em virtude do aparecimento de críticas aos saberes tradicionais, os professores começaram a procurar novas formas didático-metodológicas para atingir os objetivos propostos pelas disciplinas escolares, e assim, emergiram múltiplas e diversas formas de ação docente. Esta salada de procedimentos didático-metodológicos, ou seja, uma

mistura de formas, uma miscelânea, dentro de um propósito mais geral compõem, atualmente, as aulas dos professores de História.

A existência dessa miscelânea, uma mistura de vários procedimentos que é concedido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois os mesmos transitam entre as diversas teorias pedagógico-educacionais, que, como constatou Macêdo (2008), promovem cruzamentos e hibridizações quanto ao conceito de cidadania que é o projeto educativo do documento e, conseqüentemente, também é o projeto educacional brasileiro.

O currículo é um mecanismo que influencia o modo de ser das pessoas, um campo em que estão em jogo múltiplos elementos que são perpassados por relações de poder. É território de produção, circulação e consolidação de significados, espaços designados para a concretização da política de identidade construída por meio de uma força maior que o institui e impõe representações e simbolismos (GOODSON, 1995).

Além do mais, as transformações paradigmáticas do conhecimento científico também têm sua parcela de contribuição nessa miscelânea. No caso da História, a principal mudança foi em relação à sua abertura para as novas abordagens, novas metodologias de pesquisa, novas fontes etc., e, conseqüentemente, uma Nova História.

Essa História que se propunha Nova foi um importante movimento para a mudança do estatuto da história enquanto conhecimento científico, envolvidos nela e para ela, historiadores franceses e ingleses nos meados do século passado propugnaram uma nova *epistême* para os saberes históricos. Nessa perspectiva, Lucien Febvre (1989) escrevera:

A história faz-se com documentos inscritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se sem documentos inscritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daminhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1989, p. 249).

A utilização desses múltiplos e diversos, bem como novos procedimentos no fazer historiográfico, prospectou significativas mudanças no ensino de História. A partir desse

momento, o professor de História orientado por essa transformação paradigmática se enveredou pelo caminho da valorização do aluno enquanto sujeito pensante, crítico-reflexivo, passando a se colocar não mais como um sujeito autoritário e sim como um sujeito facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tanto as aulas do professor quanto as da professora é recheada de formas específicas de ensino que transitam entre as diversas correntes pedagógicas da educação, tornando-se impossível de tarjar esses professores como tradicionais, escolanovistas ou progressistas, poderia ser até uma injustiça fazer essa classificação.

Essa miscelânea de procedimentos e de fontes para a produção historiográfica operou nas salas de aulas de História outra miscelânea a de procedimentos didático-metodológicos, ocasionando, assim, a impossibilidade da existência atualmente de um professor que utiliza apenas o método tradicional, ou os métodos escolanovistas ou ainda apenas os métodos progressistas. Neste sentido, as aulas de História têm sido perpassadas por um hibridismo de formas, uma aula caracterizada por procedimentos provenientes de correntes de pensamentos pedagógicos distintos. A aula de História é como uma palavra em formação que para chegar ao seu sentido pertinente é acrescida de elementos básicos, radicais, sufixos, originários de outras línguas distintas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rudimar Serpa de. O Ensino de História e sua Historiografia. **Ciência e Conhecimento** – Revista Eletrônica ULBRA São Jerônimo - Vol. 01, 2007, história, A.1.

ABUD, K. M. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, 1992/1993.

_____. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**; vol. 18 n. 36, 1998.

AZEVEDO, Fernando de; [et al]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> . Acessado em: 02 de julho de 2012.

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

_____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. – (coleção formação de professores).

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** – 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001. 126 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** História: Ensino de quinta a oitava séries Brasília: MEC /SEF, 1998.108 p.

CAIMI, Flávia Heloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. **Escola Nova e Ensino de História no Brasil.** Londrina – PR: Anais...ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Dom Moisés Coêlho.** Cajazeiras – PB, 2013, 32 p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DECCA, Edgar de. **1930, o Silêncio dos Vencidos: memória, história e revolução.** Editora Brasiliense, 1994.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral – memória, tempo, identidades.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 136p – (Leitura, escrita e oralidade).

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história.** Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Hercília M.. **Cecília Meireles e a lírica pedagógica em “Criança meu amor” (1924).** Natal-RN: UFRN, 2008, 189 p. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGED / Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FURET, François. **A Oficina da História**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues Lisboa: Gradativa, s/d.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. Eva Maria Lakatos, Maria de Andrade Marconi. -5 ed. -3 reimpr. São Paulo: Atlas 2009.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Humanitas/ FAPESP, vol. 19, n. 38, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACEDO, Elizabeth. **Que queremos dizer com educação para a cidadania?** In: LOPES, Alice Cassimiro e outros. Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. Como ensinar história. In: **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: ibpex, 2007, pp. 33-62.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e Perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista Virtual de Humanidades**, n.10, v.5, abr/jun.2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. In.: *Revista História da Educação – RHE*, n.37, v.16, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Apêndice

Questionário das entrevistas:

- 1- O que é História?
- 2- Para que serve o Ensino de História?
- 3- Que estratégias de ensino você utiliza para realizar suas aulas de História?
- 4- Como você avalia o aprendizado na disciplina de História?
- 5- O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- 6- Em relação a sua capacitação profissional, como ela se encontra nesse momento?

ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Entrevista com a Professora realizada por Aldeir Fernandes de Oliveira em 05/ 11/ 2013

Eu: Professora, o que você entende por História?

A professora: É bem complicado pra responder assim a queima roupa, né? , bom primeiro que é uma ciência social. Eu li certa vez, lendo os vários livros, que ele dava uma definição muito simples da história que seria uma ciência que se preocupa em estudar o homem em constante processo de transformação, desde os primórdios até os dias atuais, então uma ciência social encarregada de estudar o homem enquanto ser social, enquanto sujeito da sua própria história.

Eu: Ok!, Para que serve o ensino de História?

A professora: outra bem complicada que eu sempre escuto em sala de aula, pra que se estudar história? Pra que se preocupar com coisa do passado? E eu costumo colocar sempre para os meus alunos, a importância de estudar história no sentido de construir uma consciência social, política, econômica, eu até costumo brincar com eles, inclusive alguns historiadores até recriminam isso, imagine você sem um passado, você se imaginar enquanto pessoa sem ter um passado, sem ter uma referência e a história ela é uma luz pra, digamos assim, dirimir dúvidas, é como é que eu vou colocar, é encaminhamos um pensamento crítico na construção dum futuro mais justo, de uma sociedade mais justa com menos discriminação, com uma melhor distribuição de renda, desde que nós tenhamos uma senso crítico em cima do que nós estamos vendo.

Eu: Que estratégias de ensino você utiliza para realizar suas aulas de História?

A professora: eu gosto muito de trabalhar com os meus alunos na questão do debate, de incentivar, se é que eu possa assim dizer, um senso crítico em cima daquilo que eles estão lendo, sempre o porquê?, pra que? A quem serve? Quem determinou? De onde vem?, mas eu vou dizer que é muito difícil agente trabalhar nesse sentido porque as aulas de história exige leitura, exige entendimento do que tá lendo e nós estamos com uma geração que infelizmente não gostam de ler, uma geração imediatista, então assim, mas eu procuro em minhas aulas

despertar esse senso crítico das coisas, tentar contextualizar o mais possível da realidade, embora [haja] coisas que não tem como você trazer, você trabalhar história antiga com o aluno, pré-história é muito complicado, com aluno de 6º ano que cada vez mais cedo chegando as salas de aula, crianças com dez, onze anos que não tem essa formação dentro de casa é muito complicado você trabalhar uma coisa que tá muito fora da realidade deles, eu tenho muita dificuldade pela falta de leitura dos meu alunos, por eles não gostarem de ler, querem que você dê pronto pra que eles engulam, eu até brinco com eles [dizendo] você mastiga, regurgita e eles querem engolir, aí não dá, é muito difícil uma geração que não gosta de pensar, infelizmente.

Eu: Que materiais didáticos você utiliza?

A professora: Além do livro, agente utiliza, eu gosto de utilizar filmes, mas agente para na dificuldade de encontrar, principalmente para nós, eu sei que tem ai pra agente baixar na internet, agente pode baixar as novas mídias, as novas tecnologias como eles colocam, como eles trazem né?, além da produção de texto que eu acho de você lê um texto, embora a há dificuldade como eu já falei, mas eu gosto de trazer filmes pra sala de aula quando dá, acessar internet, pedir pra que eles pesquisem tragam para a sala de aula, além do bom e velho livro didático que esse você não pode abandonar, ele é fundamental.

Eu: Como você avalia o aprendizado na disciplina de História?

A professora: Você fala, assim, pra obtenção de nota?

Eu: Também!

A professora: Além da prova em si, porque exige, você tem que ter uma nota, mas eu costumo avaliar o desenvolvimento do aluno em sala, embora eu sei que te que atribuir um nota porque o sistema exige, nem sempre aquela nota é a realidade do que agente tem porque eu tenho alunos que são muito bons quando agente tá debatendo em sala, mas infelizmente, quando passo para prova escrita em si não consigo alcançar meu objetivo, mas eu utilizo a prova escrita, eu utilizo a produção de texto, eu utilizo o debate em sala de aula, a construção do conhecimento dele por si só em sala de aula, mas tem que ir para a prova porque é o que o sistema exige que agente faça.

Eu: No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, você considera ou segue suas diretrizes?

A professora: Eu aproveito muita coisa do que tem nos PCNs, inclusive as disciplinas transversais dá pra gente trazer para dentro a sala de aula, quando você, por exemplo, pega a sexualidade é um tema que interessa muito, então eu trabalho, no sentido, assim: como era que se trabalhava a sexualidade a 20, 30, 40 anos atrás? Né? Que agente não podia era tabu falar nisso em sala de aula, em casa imagine na sala de aula, hoje está aí escancarado na televisão, na internet em todos os lugares, então fica mais fácil você utilizando alguns temas dos PCNs, tira algumas coisas dos PCNs e mais é no dia a dia porque agente tem muita literatura pra pouca pratica, muita teoria pra pouca pratica, você ver os teóricos da educação, tudo muito bonito, mas quando você vai vivenciar, no dia a dia, nem sempre aquilo que está colocado você tem condições de aplicar, porque uma sala de aula é muito complicada, eu costumo dizer que agente sai da universidade 'cru', você só sabe o que é uma sala de aula quando você tá lá, é um mundo completamente diferente. Infelizmente, a universidade, ela tem que chegar mais perto do dia a dia do que é o professor em sala de aula, só sabe quem tá no dia a dia.

Eu: Em relação a sua capacitação profissional, como ela se encontra nesse momento?

A professora: Eu procuro sempre, na medida do possível, está me atualizando ou com seminário que sempre existem, inclusive teve esse último na universidade, infelizmente, não pude participar pela questão de horário porque trabalhar dois horários e semana que tem até três horários, é difícil, é muito difícil, mas, assim, na medida do possível, eu procuro estar me atualizando, eu leio muito, gosto de pesquisar, gosto de ler e seminário quando dá eu participo de curso de capacitação, infelizmente nós temos muito pouco, tento pela rede particular, que agente trabalha, quanto pela rede pública, inclusive o estado ofereceu este ano um curso de capacitação, mas só podia participar que era efetivo do estado, nós que somos contratados do estado ficamos de fora, tanto é que tentei fazer a minha inscrição e chegava na metade ele dizia que a minha matrícula era inexistente, alguma coisa nesse sentido, e eu procurei a 9ª regional e ela me falou que era porque eu era contratada e não efetiva. Então, assim, procuro, mas também existe a dificuldade por parte do 'patrão', no caso o estado, de oferecer pra todos, ora seu eu que trabalho no estado mesmo que não sendo efetiva, mas eu sou funcionária do estado, né?, então, esses cursos deveriam ser aberto a todos e não apenas a quem é efetivo do

estado, mas eu busco, particularmente, tá lendo sempre revistas de história que agente tem, a construir notícias, textos, jornais, revistas, tá antenado.

Eu: Você é graduada em história? Certo?

A professora: Certo!, História.

Eu: Tem alguma especialização na área ou em outras áreas?

A professora: A especialização que eu fiz não é na área de história é na área de educação, mas não especificamente na área de história que eu gostaria muito de fazer na área de história, talvez um mestrado ou uma especialização, fazer um mestrado, infelizmente, hoje, eu não tenho condições de pagar.

Eu: Você teria alguma consideração a fazer a respeito do ensino de história?

A professora: Dizer que eu amo o que eu faço, tô [sic] na disciplina porque eu gosto, me identifiquei, eu já até falei em outras oportunidades que gostaria de ter feito jornalismo, e por que o curso de história? Porque me aproxima das pessoas, eu gosto de tá junto dos meus alunos, não sei fazer outra coisa, gosto do que eu faço, já trabalhei em outras atividades, mas eu voltei pra sala de aula porque é o que eu gosto de fazer, não é só pela questão de salário se agente for passar só pro salário você não trabalha como professor, né? Mas eu gosto de estar com os meus alunos, eu gosto de ver a evolução deles enquanto pessoa, no final do ano, muitas vezes, eu já peguei casos muito difíceis de alunos que não tinha um bom rendimento enquanto aluno, mas eu vi alguma mudança nele enquanto pessoa, então pra mim já... Enquanto a minha disciplina, a história em si, eu amo o que eu faço, eu gosto da disciplina, gosto!.

Entrevista com o Professor realizada por Aldeir Fernandes de Oliveira em 05/ 11/ 2013

Eu: O que é História?

O Professor: Bem, no meu ponto de vista, história é uma ciência social que visa estudar os comportamentos humano num determinado espaço e tempo, certo, e o principal objetivo é resgatar o passado para se fazer compreender melhor o presente, entendo todas as nossas raízes, todos os nossos pontos.

Eu: Para que serve o ensino de História?

O Professor: O ensino de história hoje, ele tem duas perspectivas sob minha ótica, primeiro a perspectiva da LDB e a perspectiva do próprio ensino de história que é aplicado dentro das universidades. O que é aplicado dentro das universidades é justamente essa parte do resgate histórico, do comportamento humano, da vivência enquanto seres sociais e transformadores do universo que nós vivemos. Do ponto de vista da LDB, o ensino de história ele é bem claro e bem direto. O ensino de história de acordo com a LDB ele tem um objetivo central que é formar para a prática da cidadania.

Eu: Que estratégias de ensino você utiliza para realizar suas aulas de História?

O Professor: Bem, partindo até mesmo da realidade social que nós vivemos, escola pública e escola particular do qual ensino nas duas esferas divergem muito, mas eu tento aproximá-las o mais que posso, sempre trazendo a questão, nós vivemos num universo tecnológico, então, no caso, eu procuro trazer para a sala de aula o mais próximo da realidade deles o que nós temos de inovações tecnológicas, no caso da rede pública, nós utilizamos muito a questão do data show é até uma ferramenta que se torna, em muitos aspectos, lúdico, não no sentido literal da palavra, mas ele ajuda melhor o aluno compreender melhor algumas questões que na fala as vezes fica naquela dúvida, questão de vestimenta e até mesmo fixar determinado tipo de conteúdo, uma linha do tempo, um conteúdo que as vezes você deixa de está copiando no quadro para poder repassar, informática e data show que já vem ali prontinho, que você já elaborou e tal, e por aí vai, alias também eu procuro trazer muito a questão do dinamismo em sala de aula, a questão de atividades assim: trabalhos em equipe, fazer também a questão de jogos, leitura, eu utilizo muito leitura com eles, principalmente em turmas de 7º ano, 8º e 9º que exige muito disso, no 6º ano nem tanto, mas o que eu posso utilizar eu utilizo.

Eu: Que materiais didáticos você utiliza?

O Professor: Bem, nós temos um material didático imprescindível que é o livro didático que é escolhido de 3 em 3 anos, mas fora ele eu prefiro muito que os meus alunos produzam seu próprio material didático, como assim?, num determinado conteúdo, eu decido formar equipes até mesmo para fazer um formato de avaliação, formam se equipes eles trabalham com pesquisas, como eu trabalhei ano passado e esse ano ainda irei trabalhar na turmas 6º ano, já

fiz isso nas turmas de 7º ano, trabalhar mesmo a questão para eles pesquisarem e eles mesmos produzirem o conhecimento, então, lá em casa mesmo, em tenho um ‘bocado’ de livros, de caderninhos que eles fizeram ano passado sobre Roma Antiga muito interessante, cada um mais interessante do que o outro, eu trabalho muito nessa perspectiva, trabalho muito com o livro didático porque aí não como nos não trabalharmos, mas eu prefiro muito que eles preparem, sob a minha orientação, seu próprio material didático.

Eu: Como você avalia o aprendizado na disciplina de História?

O Professor: Eu procuro avaliar tudo o que eles produzem na sala de aula, obviamente, existe aquela avaliação padrão, com questionários, respostas que agente acaba definindo como certas, erradas ou incompletas enfim, mas eu procuro trabalhar muito a questão do que eles produzem dentro e fora da sala de aula até como uma forma de incentivar [para] que eles continuem pesquisando, trabalhando, atuando dentro e fora de classe, atividades contínuas, trabalhos em equipes, projetos educativos e de diversas maneiras.

Eu: No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, você considera ou segue suas diretrizes?

O Professor: Eu acredito que sim, sob a minha visão, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando os PCNs, eles dão muita abertura para que o professor ele possa atuar, desde que ele construa o conhecimento e a perspectiva da educação brasileira hoje é justamente essa, não importa a forma que você trabalhe, o importante é que ela gere resultados e é muito o que o governo quer hoje, geração de resultados, e eu acredito que dentro do que eu trabalho dentro de sala de aula está sim de acordo, até porque eu sigo fielmente o currículo de história, a grade curricular de história dispostos no material didático deles, isso é seguido a risca, e dentro desse material aí vem os métodos avaliativos que são feitos de diversas formas até de maneira contínua, vem também a questão propriamente da aplicação dos conteúdos, o uso de recursos didáticos, recursos tecnológicos, enfim, eu acredito que sim.

Eu: Em relação a sua capacitação profissional, como ela se encontra nesse momento?

O Professor: Olha, eu sempre procuro estar lendo diretamente, em 2010 assim quando sai da graduação eu fiz uma especialização em geopolítica e história, ano passado ingressei na

especialização em educação inclusiva até mesmo para compreender essa esfera dos alunos portadores de deficiência, alias do alunos deficientes porque deficiência não é quem nem RG você não tem como portar, mas aí eu deu uma parada até mesmo porque questão de tempo, mas pretendo retornar. Mas é o seguinte sempre estou lendo, sou assinante de várias revistas, “Aventuras na história, leio diretamente aquela revista de história da biblioteca nacional que praticamente todos os meses nós professores da rede pública de ensino recebemos é [sic] mandado exemplares para nós, sempre adquire e livros didáticos, paradidáticos e até mesmo livros dentro da área de história.

Eu: Você teria algo mais a acrescentar acerca da sua experiência enquanto professor de história?

O Professor: É o seguinte, sala de aula, embora você vai [sic] escutar muito isso que dá trabalho e tudo, sendo bastante sincero, sala de aula dá trabalho, mas quando se faz com gosto é algo que você consegue levar na boa parte do tempo, o grande problema é que o nosso tempo, e isso aprendemos em história, nós vivemos isso diariamente, o relógio ele não para de girar, a ampulheta ela não para de fazer cair a terra, aquela areiazinha, então tempo não para e o mundo em que nós vivemos hoje ele vive em profundas transformações, tanto tecnológicas quanto comportamentais, sobretudo, comportamentais, um universo em que as músicas, por exemplo, tem mais ritmo do que letra, onde o celular tem mais importância do que o próprio professor dentro da sala de aula, as redes sociais invadiram o espaço do público e do privado, enfim...mas saber transformar isso ao seu favor, isso aí é uma arte. Infelizmente nos não temos mais como cobrar que o aluno ele siga o método tradicional, ficar parado das 7 da manhã as 11 da manhã, de 1 as 5 da tarde, e aquela velha questão nós enquanto professores nós temos que adequar mais a realidade deles, do que eles a nossa e dentro disso aplicar os conteúdos necessários.

Anexos



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
9ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E. E. E. F. DOM MOISÉS COELHO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CAJAZEIRAS – PB
2013



Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem, e somente o homem é capaz de discernir, o 'ser' do 'não ser', com esta capacidade ele alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Ao constatar essa realidade, ele se integra e se enraíza, em uma situação de tempo e espaço, tornando-se assim um ser crítico, que vive em transição”.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	03
2. IDENTIFICAÇÃO	05
2.1. Nome da Escola	05
2.2. Modalidades de Ensino Oferecidas	05
2.3. Entidade Mantenedora	05
2.4. Comissão de Elaboração	05
2.4.1. Comissão de Reelaboração	05
2.5. Gestores	05
2.6. Execução do Projeto	05
2.7. Órgãos de Apoio	06
2.8. Programas	06
2.9. Projetos Desenvolvidos pela Escola	06
3. ESTRUTURA DA ESCOLA	08
3.1. Física	08
3.2. Quadro Administrativo/Pedagógico e Técnico Conforme Formação Acadêmica	08
4. RECURSOS MATERIAIS	09
5. RECURSOS HUMANOS	10
6. HISTÓRIA DA ESCOLA	11
7. MARCO REFERENCIAL	13
8. DIAGNOSE	17
9. CONCEPÇÃO DE PROFESSOR E ALUNO	18
9.1. Perfil do Corpo Docente	18
9.2. Perfil do Corpo Discente	18
10. JUSTIFICATIVA	19
11. OBJETIVOS	20
12. METODOLOGIA	21
13. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	26
13.1. Ensino Fundamental	26
13.1.1. Linguagem, códigos e suas tecnologias	26
13.1.2. Tendências da natureza, matemática e suas tecnologias	27
13.1.3. Ciências sociais e suas tecnologias	27
13.1.4. Educação de Jovens e Adultos - EJA	28
14. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	29
15. AVALIAÇÃO	30
16. REFERÊNCIAS	31

1. APRESENTAÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação (2010), o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se por diretrizes que visam concretizar a filosofia educacional de uma dada instituição escolar. É o instrumento de ação educacional e expõe a organização do trabalho pedagógico como um todo.

Assim, ter um Projeto Político Pedagógico significa ter um projeto de educação, possuir uma visão de futuro, perseguir uma utopia; é ter um objetivo, uma intenção a realizar no sentido da formação do ser humano. Quem possui um projeto a realizar vive um patamar superior ao imediato, ao casuístico, aos estreitos limites da sobrevivência. Esta é a razão pela qual o projeto contribui para viabilizar a autonomia, visto que ser autônomo é ter a liberdade de definir os rumos da própria ação, é fazer opções, o que implica, por outro lado, no aumento da responsabilidade, numa consciência maior sobre o que se está fazendo, o porquê, o para quê e o como. Passa-se de uma mera execução da própria ação, dando-se ênfase à compreensão, à interpretação e às atitudes críticas.

Neste sentido, Veiga (2002, p.14) aponta que o projeto político-pedagógico constitui um “[...] instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim”.

O projeto político-pedagógico é ainda uma construção coletiva na qual “o texto estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um ‘tecido’ que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes”. (EDLER, 2004, p.157). Dessa forma, percebe-se que:

[...] o projeto político-pedagógico poder considerado como uma ‘carteira de identidade’ da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. (EDLER, 2004, p.156-157).

Fundamentando-se em tais princípios, a proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho está estruturada de forma a garantir um total entendimento acerca dos preceitos que norteiam a presente proposta, apresentando assim por elementos: identificação do estabelecimento de ensino, elencando as modalidades de ensino que a escola oferece à sua comunidade, bem como as parcerias que contribuem para o desenvolvimento do processo ensino-

aprendizagem, e ainda os projetos desenvolvidos na escola, imprescindíveis à formação dos educandos; além dos dados referentes à estrutura física e o histórico da escola.

Tomando por base o preceito de Severino (2008) ao apontar que o conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade, será abordado o marco referencial onde será feita alusão a posicionamentos educacionais defendidos por alguns teóricos.

Já com o objetivo de traçar o perfil da escola para assim diagnosticar os problemas e definir metas o projeto apresenta a diagnose onde os problemas e desafios são apresentados; o perfil docente e discente; as metas a serem atingidas acompanhadas pelas metodologias que servirão de suporte; descrição de organização curricular de acordo com as modalidades oferecidas pela escola e suas áreas de estudo; quadro administrativo e de apoio; recursos humanos e materiais que garantirão a funcionalidade da proposta.

Assim, mediante tais análises e apresentações está disposto um cronograma de atividades com ações sistematicamente organizadas no período de previsão e de execução, além da avaliação que configura um elemento crucial da proposta pedagógica.

Portanto, é ainda crucial elucidar que o projeto, por não se tratar de idéias fixas e conceitos acabados, bem como os preceitos nele delimitados estão abertos à comunidade escolar para possíveis adaptações aos problemas que, porventura, surjam no decorrer da vigência deste.

2. IDENTIFICAÇÃO

2.1. Nome da Escola

Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho

2.2. Modalidade de Ensino Oferecida

Ensino Fundamental (Níveis I e II – do 2º ao 9ºano)

Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização a 8ª série)

2.3. Unidade Mantenedora

Governo do Estado da Paraíba

Secretaria de Estado da Educação

2.4. Comissão de Elaboração

- Maria de Fátima Alexandre Gonçalves
- Maribel Moura Medeiros
- Raimunda Rita de Andrade

2.4.1. Comissão de Reelaboração

- Alana Maria de Abreu Leandro
- Almira Ramalho dos S. Lacerda
- Jefferson Fernandes de Aquino
- Lucileide Alves de Assis Dias
- Marilene Pessoa de Abreu
- Raimunda Rita de Andrade
- Vanda Alves Sobral

2.5. Gestores

- Francisco Oliveira Fernandes
- Hidelita Maria Caetano
- Josefa Formiga do Nascimento

2.6. Execução do Projeto

- Anos Letivos de 2013 e 2014

2.7. Órgão de Apoio

- Ministério da Educação (MEC)
- Secretaria de Estado da Educação - Paraíba
- 9ª Gerência Regional de Ensino – Cajazeiras (9ªGRE)
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

2.8 Programas Desenvolvidos pela Escola

- Bolsa Escola
- Merenda Escolar
- Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
- Programa Revisitando os Saberes
- Programa Primeiros Saberes da Infância
- Programa Mais Educação
- Programa Mais Cultura na Escola

2.9. Projetos Desenvolvidos na Escola

- Pequenos Leitores Grandes Escritores
- Bullying: Marcas que Ficam
- Esporte Sim, Drogas Jamais
- Informática na Educação
- De Olho no que é Nosso – Projeto de Educação Fiscal
- Do silêncio de meu mundo, interajo com você
- Construindo valores, somando virtudes
- Repaginando conteúdos
- Jornal na Escola
- Bom de bola, bom na escola
- Caminhos da Cidadania
- O trânsito na escola
- Igualdade x Diferença
- Diga sim a vida e não as drogas
- Cidadania e Cultura
- A EJA numa perspectiva cidadã
- O cinema no ensino de História

- Construindo um jornal na escola (EJA)
- Somos e Vivemos a Química
- Ler e Escrever: Uma Maneira Correta de Aprender
- Natal Solidário
- A sustentabilidade integrada ao processo de ensino-aprendizagem
- O lúdico na leitura e escrita
- Reciclando, o lixo é um luxo
- Projeto: A Convivência com o Semiárido Brasileiro
- Aprendendo LIBRAS com histórias infantis

3. ESTRUTURA DA ESCOLA

3.1. Física

- Localização:
 - Rua Padre José Tomaz, 387 – Centro – Cajazeiras-PB.
- Limites:
 - Ao Leste: Praça Dom Moisés Coêlho;
 - Ao Oeste: Rua Otacilio Fernandes;
 - Ao Norte: Travessa Enéas Bezerra;
 - Ao Sul: Rua Higino Tavares.
- Área total do terreno:
 - 7.360m, sendo 2.160m de área construída e 5.200m de área livre.
- Dependências:
 - 01 Biblioteca;
 - 01 Cantina;
 - 01 Cisterna e Caixa d'água;
 - 01 Laboratório de Ciências;
 - 01 Laboratório de Informática;
 - 01 Pátio Interno;
 - 01 Quadra Poliesportiva coberta;
 - 01 Sala de Administração Escolar;
 - 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
 - 01 Sala de Professores;
 - 01 Sala para Mecanografia;
 - 01 Secretaria;
 - 02 Depósitos;
 - 03 Banheiros;
 - 14 Salas de Aula;

3.2. Quadro Administrativo/Pedagógico e Técnico conforme Formação Acadêmica

Cargo/Função	Quant.	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização
Diretor	01	-	-	01	01
Vice-Diretor	02	-	-	02	02
Secretária	01	-	-	01	-
Supervisor de Ensino	01	-	-	01	01
Apoio Pedagógico	03	-	-	03	03
Professor do 2º ao 5º ano	10	-	-	10	10
Professor do 6º ao 9º ano	35	-	-	35	30
Professor da Sala de AEE	03	-	-	03	02

4. RECURSOS MATERIAIS

Para que uma Escola funcione de maneira efetiva conforme os preceitos e objetivos propostos faz-se necessário que esta seja suprida com os materiais e recursos necessários. Neste sentido a Escola possui os seguintes recursos materiais:

- 04 Armários
- 19 Armários de aço
- 03 Arquivos
- 02 Bebedouros
- 11 Birôs
- 35 Cadeiras
- 01 Caixa de som
- 520 Carteiras
- 01 Central de água
- 17 Computadores
- 01 Copiadora
- 02 Equipamentos de Data show
- 03 DVDs
- 10 Estantes de aço
- 02 Fogões industriais
- 02 Freezers
- 01 Geladeira
- 03 Gelaguas
- 03 Impressoras
- 01 Impressora Braille
- 01 Máquina de xérox
- 01 Máquina fotográfica
- 02 Micro system
- 03 Notebook
- Pratos, panelas, talheres e copos
- 02 Retroprojetores
- 05 Sprinter
- 01 Telefone na direção
- 01 Telefone público (sem funcionamento)
- 03 Televisões a cores
- 30 Ventiladores

5. RECURSOS HUMANOS

A escola constitui de um ambiente que proporcione uma educação de qualidade e participativa, a fim de estimular, conforme as determinações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei nº9394/96), em seu artigo 22: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Deste modo, a fim de possibilitar um exímio funcionamento da escola nos turnos matutino, vespertino e noturno, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho conta com uma equipe técnica de 44 (quarenta e quatro) profissionais, habilitados e qualificados de modo a auxiliar os docentes e discentes nas atividades educativas; além de pessoal técnico de apoio composto pelos técnicos administrativos e auxiliares de serviço, a fim de assegurar um ambiente harmônico e limpo, propício à prática educacional.

O corpo docente é constituído de profissionais habilitados na área de atuação e, em boa parte de especialistas em várias áreas, proporcionando uma troca de experiências e formação continuada, no que tange a essência do profissional em atualizar-se e, assim possibilitarem um ensino de qualidade e configurado com as perspectivas do mundo atual.

É ainda importante salientar que, para que seja possível a troca de conhecimentos típica do processo educacional, a escola integra junto ao corpo discente, os pais que integram e interagem com a equipe escolar (gestores, docentes, equipe de apoio, supervisão e coordenação), fazendo-se cumprir o que determina a LDB, artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste aspecto, a família, no processo educativo torna-se presente na participação nas atividades escolares dos filhos, a saber: eventos educacionais e cívicos, dos quais a instituição esteja presente; conselho de classe e reuniões bimestrais, a fim de identificar e buscar soluções para as possíveis deficiências educacionais do alunado, dialogando e interagindo com os docentes, sendo estes os principais focos de atenção do processo educacional.

6. HISTÓRIA DA ESCOLA

O prédio que hoje abriga a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho foi construída em meados de 1950 entre os governos estaduais de Osvaldo Trigeiro e José Targino, em uma localização pouco habitada na época. Depois disso a escola já passou por quatro reformas nos anos de 1973, 1982, 1987 e 1996.

O Grupo Escolar Dom Moisés Coelho foi fundado em 21 de janeiro de 1951, sendo conhecido pela população – na época – como Grupo Novo, onde funcionavam turmas de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Salienta-se que, o Grupo serviu de abrigo para várias escolas do município tais como o Ginásio Professor Hildebrando Leal e o Colégio Estadual de Cajazeiras (hoje EEEM Professor Crispim Coelho), onde serviu de “anexo” para turmas deste colégio. Além de receber Escolas de Supletivo no período noturno.

Em decreto de número 7.571/78, foi autorizado o funcionamento da 2ª fase do 1º grau, com turmas de 5ª e 6ª séries. Tendo, em 1980, a sua primeira turma concluinte de 8ª série colando grau.

Em 1996, a Escola passou por uma reforma para melhor abrigar os discentes, docentes, gestores e equipe de apoio, além de garantir uma melhor qualidade no ensino. Neste período a Escola passou a funcionar no prédio da Gerência Regional de Ensino em Cajazeiras. Voltando para o seu prédio no ano seguinte quando recebeu o modelo experimental do Programa CEPES-CZ1 (Centro Paraibano de Educação Solidária).

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), lei 9394/96, a então Escola Estadual de 1º Grau Dom Moisés Coelho, passa a denominar-se como Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho, recebeu este nome em homenagem ao primeiro Bispo da Diocese de Cajazeiras que contribuíra enormemente para o crescimento da cidade.

Dom Moisés Sizenando Coelho nasceu em abril de 1877, no Sítio Riachuelo. Já em 1894 matriculou-se no Seminário da Paraíba, sendo ordenado padre no dia 1 de novembro de 1901 e, em 16 de novembro de 1914 foi eleito o primeiro Bispo da recém criada Diocese de Cajazeiras, onde permaneceu até a sua nomeação, no ano de 1932, pelo Papa Pio XI para ocupar o cargo eclesiástico de Arcebispo Codjuntor de Dom Adauto na Arquidiocese da Paraíba, passando a morar no Mosteiro de São Bento. Com a morte de Dom Adauto, Dom Moisés passou a ocupar o cargo de Arcebispo da Paraíba, sendo o segundo a ocupar tal função.

Dom Moisés faleceu aos 82 anos de idade em 18 de abril de 1959.

Desse modo, o Grupo Escolar que homenageia a figura singular de Dom Moisés Coelho, colaborou, assim como o seu patrono, para o desenvolvimento da região. Seu terreno está localizado numa área acidentada da cidade, mesmo assim, durante a sua construção foram aproveitados todos os seus elementos, erguendo um prédio propício à educação e conservando em seu interior, um belíssimo jardim – "cartão postal" da escola.

A direção escolar, por sua vez, merece ser evidenciada, onde o primeiro mandato na gestão da escola foi entregue a Professora Angelina Tavares de Melo que permaneceu no cargo por 11anos (1951-1962), sendo sucedida pela Professora Elzenir Batista dos Anjos (1962-1963), passando também pelo corpo gestor: Nancy Gonçalves (1964-1968), Lindalva Claudino Martins (1968-1984), Mariberte Vieira Moura (1985-1987/1993-1996), Maria Eladir Venceslau (1987-1991), Geraldo Mangueira de Aquino (1991-1993/2000), José Risomar da Silva (1996-1998), Maria de Lúcia Silva Almeida (1998-2000), Séfora César Lira (2001-2003), Maria Marlene de Melo Gonçalves (2003-2005), Edna Elba Caldas Barreto (2005-2011) e desde 2011, a gestão da EEEF Dom Moisés Coelho encontra-se com o Professor Francisco Oliveira Fernandes.

Atualmente a EEEF Dom Moisés Coelho concentra em sua estrutura o Ensino Fundamental (de 1º ao 9º ano) funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

7. MARCO REFERENCIAL

Para iniciar um marco referencial que realmente venha a condizer com os objetivos traçados pelo projeto político-pedagógico, é de fundamental importância trazer a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205 vem a difundir que,

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

Neste âmbito, Aleralo (2005) aponta, com base em tal preceito que o primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo referencial de qualidade escolar, onde o ensino para todos possa significar um ensino de qualidade para todos os cidadãos.

É importante trazer a tona neste sentido dados do Censo do INEP/MEC (2002) ao mostrarem que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média. Acredita-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando certa de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil.

Com base em tais dados é válido salientar que apesar das contradições e dificuldades inerentes aos sistemas da sociedade atual, é esperado que a escola tenha uma gestão participativa, sem relações autoritárias e com a preocupação com o coletivo, com o desenvolvimento de seus profissionais, porém sem perder de vista a realização de um trabalho de qualidade, que busque objetivos Educacionais como aponta Paro (2002).

A Escola, inserida no contexto social, inscreve-se como a instituição que oportuniza a vivência de experiências culturais mais amplas e diversificadas. A família, o simples convívio social, os meios de comunicação e, até mesmo, o trabalho, nem sempre possuem condições de propiciar essa vivência.

Nesse sentido, CANÁRIO (2006, p. 11) indica que:

[...] O objetivo seria que cada escola pudesse transformar-se em um centro de educação permanente, profundamente enraizada no contexto local e capaz de fazer interagir múltiplos tipos de

aprendentes. O que está em causa é fazer da escola um lugar onde todos possam aprender e se tornem habituais situações de reversibilidade dos papéis de ensinar e aprender [...].

Assim, objetivando melhorias educacionais, foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que determina ampliação do ensino fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e traz subjacente a necessidade de considerar com primazia as condições sócio-culturais educacionais das crianças e adolescentes da comunidade e nortear-se para a melhoria da qualidade da formação escolar, zelando pela oferta equitativa de aprendizagens e o alcance dos objetivos do Ensino fundamental, conforme definidos em norma nacional. Estes são imperativos a serem considerados no projeto político-pedagógico, como também a reorganização curricular, os tempos e os espaços no ambiente escolar.

Segundo o parecer do CNE/CEB nº 18/2005, a antecipação da obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas, no sentido de democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da Nação brasileira.

Desse modo, tem-se ainda de se considerar o fato de que a função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educando mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias da informação (FERNANDES, 2008).

A escola insere-se, dialeticamente, na sociedade e, por isso, os/as alunos/as não estão num dado momento, sendo preparados/as para a vida e em outro vivendo. A aprendizagem precisa acontecer a partir de problemas reais. Assim, educar é mais do que reproduzir conhecimento. É, sobretudo, responder aos desafios da sociedade na busca da transformação. Portanto, *"os sujeitos que hoje vão à escola constituem uma população diversificada, o que gera a necessidade de prestar atenção às diferentes maneira de interpretar o mundo, o conhecimento e as relações sociais"* (MENEZES, 2006).

É sabido, pois, que não se concebe mais uma educação que não promova o desenvolvimento pleno do cidadão, e tendo a escola como principal instância promotora de educação sistemática, esta precisa organizar-se para acompanhar e atender efetivamente as mudanças exigidas pelo novo momento social.

Desse modo, a escola, além de constituir um espaço de conhecimentos sistematizados, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias desenvolvidas pela convivência de crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes, dogmas religiosos e visões de mundo que compõem a diversidade da escola.

Tem-se neste sentido o princípio da diversidade, que de acordo com Sousa Lima *apud* Gomes (2008, p.19),

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de "portadoras de necessidades especiais"). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

Assim,

[...] a escola integra e articula os novos espaços de formação criados pela sociedade da informação. Ela deixa de ser "lecionadora" para ser cada vez mais "gestora" de informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições (GADOTTI, 2006, p.55).

Surge a partir de tais preceitos o conceito de educação inclusiva, onde é plausível o pensamento de Carvalho (200, p.17), ao afirmar que,

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Como esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir essa característica ao alunado.

Neste sentido, Werneck (1997) aponta que o objeto da educação inclusiva é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, e assim, a meta primordial da inclusão é não deixar nenhuma pessoa ser privada do direito de participar do ensino regular. Neste âmbito, tem de se considerar ainda que a filosofia

da inclusão precisa ser interpretada, divulgada e planejada corretamente, a fim de produzir resultados adequados.

De acordo com Gomes (2008), o debate sobre a inclusão de crianças com deficiência revela ainda que não basta apenas a inclusão física das crianças na escola como também uma mudança de lógica, da postura pedagógica, da organização da escola e do currículo escolar para que a educação inclusiva se cumpra com seu objetivo educativo.

Deve-se ainda considerar que a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca que toda pessoa deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais, estas que compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (Parâmetros Curriculares Nacionais).

8. DIAGNOSE

Diante de tantas mudanças no perfil educacional, há de se considerar o disposto na nova LDB nº 9394/96 que, segundo Arroyo (2008) recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano, onde afasta a visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto, tem direito à formação plena como ser humano, sendo esta uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo.

Com base no exposto, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho deve integrar em seus objetivos, meios pelos quais se conceba uma organização com base em superar as dificuldades devidas aos problemas atualmente encontrados, como a evasão e a repetência.

Deve-se neste âmbito considerar que a Escola em que estão localiza-se no centro da cidade de Cajazeiras, estas que apresenta a disponibilização de empregos limitados ao comércio local e as indústrias instaladas na cidade, fato que nos leva a associar os problemas da evasão e da repetência ligados a falta de acompanhamento educacional pelos pais, que para o sustento da família, precisa ausentar-se constantemente.

Outro fato importante a ser considerado dentro do processo de evasão escolar está ligado a necessidade de complementação de renda, onde os alunos, mesmo com pouca idade, enfrentam um trabalho precoce para ajudar no sustento familiar. E ainda, por se tratar de uma cidade de médio portem os problemas modernos como o abuso do álcool e o uso de drogas podem constituir uma realidade dos jovens e adolescentes, que se encontram por um mundo irreal difundido pelas novas músicas e alguns programas de televisão.

Neste sentido, a Escola deve firmar em seu currículo estratégias que integrem de forma efetiva os alunos a escola, trazendo com estes os próprios pais, e ainda mostrando e reafirmando a importância de uma educação de qualidade, tendo em vista que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.

Há de se considerar, assim, que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, possuindo ainda um caráter político e histórico e uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2008).

9. CONCEPÇÃO DE PROFESSOR E ALUNO

Em uma concepção dialógica, professor e aluno compreendem o ato pedagógico como um processo no qual a pesquisa é o caminho que possibilita a escuta de sua prática, num movimento de ação-reflexão-ação.

9.1. Perfil do Corpo Docente

De acordo com Moreira (2008), o educador constitui um dos grandes artifícios na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula, além de configurar elemento primordial do processo educacional.

Assim, diante das inovações educacionais, não concebemos mais um educador que não apresente uma prática educativa baseada na vivência de seus educandos. Pensando assim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho dispõe de um grupo de educadores que tem como objetivos educacionais a formação integral de seus educandos, aliando para tanto teoria e prática dentro das perspectivas de seus componentes curriculares.

O quadro docente no tocante a qualificação está descrito no item 3.1. Sendo constituído por profissionais que procuram sempre formação com objetivo de proporcionar uma aprendizagem que atenda as necessidades emergentes da sociedade moderna, formando, portanto, cidadãos conscientes.

9.2. Perfil do Corpo Discente

A definição do perfil do/da aluno/a constitui-se condição fundamental para elaboração do projeto político pedagógico e currículo escolar. As condições atuais de mercado e as necessidades sócio-econômico-culturais impõem a formação de uma pessoa inovadora, flexível e competente, um cidadão consciente e comprometido com a sociedade e com a natureza.

Neste âmbito, o corpo discente da escola é constituído de alunos provenientes dos mais diversos bairros, tendo em vista que a Escola localiza-se no centro da cidade de Cajazeiras. São, portanto, alunos de classes média e baixa, que geralmente precisam trabalhar em horário oposto a aula para complementar a renda familiar, o que pode dificultar o interesse dos mesmos pela instituição escolar, bem como a permanência dos mesmos em atividades acadêmicas e extra-classe, gerando assim os principais problemas: a evasão e a repetência.

10. JUSTIFICATIVA

Vivemos num mundo capitalista, onde se procura obter conhecimentos com o objetivo de conseguir posição social e retorno financeiro, uma sociedade que usa a guerra como argumento e faz dela meios para defender interesses políticos e religiosos. Um mundo conturbado, onde a família eixo central da sociedade, perde sua identidade, gerando filhos sem valores e sem princípios. As consequências da crise global interferem na situação brasileira: menores abandonados, pais desempregados, baixo poder aquisitivo, famílias desestruturadas, agriculturas prejudicada por anos consecutivos de secas.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem ainda que, mediante essa vivência numa era marcada pela competição pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação.

Para que seja possível construir uma educação que se adéque a estas grandes transformações, a escola necessita travar parcerias a fim de que atividades novas e condicionantes desse novo processo de ensino-aprendizagem sejam possibilitadas.

De acordo com Arroyo (2008, p.45-46):

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos.

Deste modo, para que os objetivos e metas sejam traçados e que essa educação de qualidade não passe de um sonho faz-se necessário a elaboração de uma Proposta Pedagógica que oriente a prática educativa, bem como busque a integração entre a escola e outros setores da sociedade, bem como com as famílias, que possibilitem uma educação de qualidade.

11. OBJETIVOS

- Proporcionar os meios necessários para a formação do cidadão crítico e consciente, através da aquisição de conhecimentos essenciais para a vida;
- Reduzir o índice de evasão e repetência de 5% a cada ano, através da participação ativa de todos os seguimentos da escola no processo ensino-aprendizagem;
- Consolidar a relação escola-família-comunidade, buscando a socialização do saber;
- Sensibilizar a comunidade escolar quanto ao conhecimento dos direitos humanos para todos sem distinção de gênero, cor ou classe social;
- Compreender a grande influência das culturas africanas e indígena que podem ser encontradas hoje em vários aspectos da cultura brasileira, conscientizando os alunos a conhecer um pouco mais destas culturas;
- Estimular abordagens multidisciplinares/inclusivas por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses da comunidade escolar;
- Repensar o processo de avaliação enquanto instrumento maior no combate ao fracasso escolar;
- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos através da implementação de novos métodos de ensino capazes de proporcionar um maior interesse aos conteúdos ministrados;
- Aperfeiçoar as práticas pedagógicas já existentes na escola.

12. METODOLOGIA

AÇÕES ESTRATÉGICAS		OPERACIONALIZAÇÕES
1	Formação continuada do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de estudo; • Realização de oficinas; • Busca de parcerias para a realização de palestras e eventos educacionais;
2	Redução do índice de evasão e repetência em 5% a cada ano	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do ensino partindo das carências e necessidades da comunidade escolar; • Procedimentos pedagógicos, artísticos e culturais que despertem o interesse do aluno a permanecer na escola; • Auto e hetero-avaliação; • Aulas de reforço escolar; • Implementação e execução do FICAI (Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente); • Execução do Programa Revisitando os Saberes; • Visita as famílias dos alunos, bem como o diálogo educador e pais, a fim de identificar as dificuldades do educando, para que sejam sanadas; • Realização bimestral dos Conselhos de Classe; • Incentivo ao dinamismo do docente em sala de aula através do uso das novas tecnologias; • Desenvolvimento de atividades em sala de aula condizentes com a realidade de vivência do aluno.
3	Incentivo ao hábito da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento sobre o valor da leitura no cotidiano; • Visitas à biblioteca escolar incentivando a prática da leitura; • Abrindo espaço para contos de leitura em sala de aula; • Estímulo a leitura por meio de eventos que envolvam o alunado como, por exemplo: teatro, dança, pintura e outras atividades culturais; • Incentivo a elaboração de projetos que versem sobre o hábito da leitura e escrita; • Organização de evento cultural que se apresentem os resultados de projetos ou trabalhos elaborados em sala de aula de forma multidisciplinar.
4	Implantação de novas metodologias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de metodologia que se adéque as expectativas dos alunos; • Aprimoramento do professor em novas metodologias através da realização de encontros, seminários, palestras e oficinas.

5	Reorientação do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de materiais didáticos pedagógicos durante as aulas como: cartazes, mapas, globo terrestre, audiovisuais, dentre outros recursos; • Triagem dos alunos com dificuldades na aprendizagem e inclusão nos programas oferecidos pela Escola
6	Busca de parceria com outras instituições	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria junto à Instituições de Ensino Superior, a exemplo da UFCG, para a realização de cursos, palestras, debates e oficinas dentro do ambiente escolar; • Participação dos debates promovidos pelas instituições parceiras; • Implantação de projetos junto a tais instituições.
7	Incentivo a consciência de uma cultura regional	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação acerca da cultura brasileira com enfoque a região compreendida ao município de Cajazeiras; • Incentivo a debates acerca da cultura regional, elencando seu histórico e defensores, de modo a construir um saber acerca de regionalidade e cultura; • Integração do referencial cultural do aluno aos conteúdos curriculares; • Realização de gincanas, jogos educativos e festividades regionais;
8	Repensar as atividades curriculares – temas transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das atividades curriculares a partir da análise e seleção de conteúdos adequados à vivência do aluno; • Realização de encontros e reuniões para avaliação e replanejamento das atividades; • Estudo e análise em relação aos temas transversais – Parâmetros Curriculares Nacionais; • Debate interdisciplinar de temáticas sociais tais como drogas, violência em todos os seus segmentos, homofobia e sexualidade, entre outras; • Incentivo a rodas de debates em torno de assuntos transversais envolvendo docentes e discentes.
9	Melhoria do processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de instrumentos de avaliação diversificados; • Análise da produção em sala de aula de parte do aluno, a fim de avaliar como rendimento escolar do discente qualitativa e quantitativamente; • Aprimoramento do professor na utilização das diversas formas de avaliação através de sessões de estudo e seminários.

10	Condições adequadas para as aulas de Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar materiais necessários a prática de Educação Física; • Incentivo de implementação e desenvolvimento de projetos na área, a fim de dinamizar as aulas de Educação Física.
11	Participação dos pais na vida escolar dos filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de reuniões bimestrais com a participação da comunidade escolar; • Realização de eventos culturais envolvendo o corpo discente, familiares e comunidade escolar; • Participação dos pais no planejamento didático-pedagógico, Conselhos de Classe e Orçamento Democrático Escolar.
12	Prestação de serviços de orientação educacional, psicológico, de assistência social, médico e odontológico a comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e encaminhamento de documentos aos órgãos competentes solicitando a contratação ou assistência de profissionais já locados na 9ª Gerência Regional de Ensino, com sede em Cajazeiras, para a prestação dos serviços descritos.
13	Incentivo ao estudo e interesse pelos conteúdos de Português, Matemática, História e Inglês.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de jogos e materiais concretos durante as aulas; • Abordar situações cotidianas do aluno durante o desenvolvimento das atividades propostas no Programa Curricular; • Diagnosticar as dificuldades de aprendizagem nas áreas do conhecimento, a fim de explicitar a importância do aprendizado das mesmas; • Incentivo ao estudo da História através de ações que mostrem a importância e a valorização da construção do pensamento humano ao longo do tempo; • Estabelecer a compreensão de que homem é construtor da sua própria história; • Aplicação de projetos que versem sobre o cotidiano e a importância do saber histórico; • Criação e implantação do clube de matemática; • Projeto de Noções de Inglês; • Execução do Projeto "Pequenos Leitores, Grandes Escritores" que visa dinamizar a prática da leitura e escrita.

14	Dinamização das atividades do Conselho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um calendário de reuniões; • Participação mais ativa de todos os membros do conselho nas decisões administrativas e pedagógicas; • Criação de uma Ouvidoria Estudantil que objetive empreender um levantamento acerca das sugestões e críticas, a fim de dinamizar a relação entre o Conselho e a comunidade acadêmica.
15	Realização de pesquisa e estudo sobre a influência africana e indígena na culinária e no vocabulário brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da cultura africana, bem como indígena, nos campos das Artes, História e Geografia; • Elencar as influências das culturas africanas e nativas no Brasil ao longo da história, a fim de identificar as benesses de ambas na formação da cultura nacional da forma que as conhecemos atualmente; • Incentivar a produção artística e historiográfica acerca dos aspectos culturais afrobrasileiros e indígenas. • Exposição de cartazes, banners e outros materiais que comprovem a influência africana e indígena no nosso modo de falar, vestir e em nossa culinária.
16	Elaboração de atividades para serem realizadas em sala de aula sobre a luta das mulheres por seus direitos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a pesquisa histórica acerca do feminismo e a conquista dos direitos para as mulheres; • Elaborar passos para a realização de atividades em sala de aula; • Leitura e discussão do tema: Direito das mulheres; • Realização de palestras e seminários.
17	Estudos acerca de Educação Fiscal e prática da Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo a elaboração e execução de projetos sobre Educação Fiscal; • Execução de atividades que auxiliem ao alunado a compreensão acerca da Educação Fiscal, impostos, direitos e deveres do cidadão; • Execução de eventos que mostrem à comunidade escolar as atividades produzidas pelos alunos acerca da temática; • Compreender a importância dos Orçamentos Democráticos e dos impostos arrecadados no Brasil; • Incentivo a prática da cidadania.

18	Valorização das Relações interpessoais como prática cidadã	<ul style="list-style-type: none">• Promover melhorias nas relações interpessoais da comunidade escolar;• Incentivo a elaboração de projetos que versem sobre a questão, a fim de reverter comportamentos contrários a temática acadêmica e de relações humanas;• Intensificar o companheirismo, o respeito, a gentileza, o cavalheirismo e a humanidade entre os alunos;
19	Informatização e conhecimento das novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none">• Promoção de uma conexão entre a comunidade escolar e o mundo digital;• Incentivo a utilização consciente das novas tecnologias e suas implicações, por meio de aulas no Laboratório de Informática, a fim de que o aluno possa se utilizar destes meios para estudo e comunicação com outras pessoas e culturas.
20	Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE	<ul style="list-style-type: none">• Integração dos trabalhos didáticos pedagógicos da sala regular com a Sala de Atendimento Educacional Especializado aproximando o lúdico dos conteúdos teóricos vistos em aula.

13. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De acordo com os preceitos de Lima (2008), a instituição escolar foi construída como espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído, assim, o processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento, e assim, a escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas, deste modo, o currículo torna-se um instrumento de formação humana.

É válido salientar que o currículo voltado para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, estando assim a serviço da diversidade.

Ainda neste sentido, Moreira (2008, p.19) aponta que o currículo é “[...] o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Os componentes curriculares possuem como principal objetivo a formação básica necessária do educando, possibilitando-lhe a compreensão e interpretação da realidade social e política, tornando-o capaz de transformá-la e pô-lo em prática o exercício pleno da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, propõe uma organização curricular que propicie a flexibilidade dos componentes curriculares, que ora se ampliam através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que reafirmam a grande contribuição em destaques e através de resolução.

13.1. Ensino Fundamental

13.1.1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

➤ **Língua Portuguesa:** domínio da linguagem oral e escrita, bem como o desenvolvimento da capacidade de expressar-se em diferentes situações e maneiras, entendendo que é através da língua que o homem pode comunicar-se e participar efetivamente da vida social, tornando-se assim, um ser sociável.

➤ **Artes:** propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, procurando ampliar a sensibilidade, a percepção e a imaginação, através das linguagens artísticas: visuais, dança, música e teatro.

➤ **Educação Física:** a prática de esportes deverá favorecer a sociabilidade, o companheirismo, além de exercitar o corpo, formar hábitos de higiene e alimentação, desenvolvimento que propiciarão uma melhor saúde física e mental, como também o espírito de competitividade e percepção dos padrões de beleza estética.

13.1.2. Tendência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

➤ **Matemática:** utilizar os números e cálculos como suporte para resolver os problemas matemáticos diários como base para o ingresso na vida profissional, fazendo assim da matemática um conteúdo com atividade prática na vida diária dos alunos.

➤ **Ciências:** incentivar a descoberta da ciência dentro do cotidiano, ajudando o educando a compreender o mundo em que vive, utilizando-se de aulas teóricas e práticas, mostrando que somos parte do universo e que este se encontra em constante transformação, cabendo a cada um de nós a responsabilidade pela sua conservação.

13.1.3. Ciências Sociais e suas Tecnologias

➤ **Geografia:** compreensão de forma ampla da realidade social, política e econômica interferindo de maneira consciente e propositiva, através da observação, descrição, comparação, mediadas pelo professor que deverá utilizar-se de teorias e comprovações práticas buscando apoio, para melhor entendimento em outros campos do conhecimento.

➤ **História:** compreender que as relações individuais e coletivas da sociedade presente, possuem uma estreita ligação com o passado o que ajudará o educando a situar-se dentro da história do Brasil e do Mundo, construindo e reconstruindo, com responsabilidade sua própria história.

➤ **Língua Estrangeira:** aumentar o intercâmbio cultural e a comunicação, o que ajudará o educando a participar, efetivamente, das constantes revoluções tecnológicas, uma vez que somos participantes de um mundo globalizado e que o conhecimento e aprendizado de uma segunda língua é fundamental para o ingresso no campo de trabalho.

13.1.4. Educação de Jovens e Adultos – EJA

Oportunizar aqueles que deixaram a escola precocemente por motivos alheios a sua vontade, ou que por motivos maiores não a procuram, a chance de poder estudar, primando, além do desenvolvimento da leitura e da escrita, a capacidade de ler o mundo que os rodeia, bem como a abordagem de conteúdos preparatórios para a efetivação de uma vida social bem estruturada e de possibilidade de ingresso ou melhoria da vida profissional.

15. AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser entendida como suporte do processo decisório da gestão da educação básica, bem como da relação ensino-aprendizagem nela desenvolvida (DEMO, 2000). Assim, é preciso que a avaliação seja diagnóstica, processual e mediadora, envolvendo toda a comunidade escolar.

De acordo com Veiga (2002), acompanhar as atividades e avaliá-las leva a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parta da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender ceticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas.

A avaliação objetiva uma constante reflexão, considerando os valores expressos na filosofia da Escola e as reais aspirações e necessidades da comunidade em que está inserida, intervindo qualitativamente no desenvolvimento do processo pedagógico, da gestão e nas relações em todas as dimensões do fazer escolar.

Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico. Considerando a avaliação dessa forma é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos (VEIGA, 2002).

Com base em tais propostas, a avaliação será realizada de forma continuada, objetivando verificar se as propostas serão desenvolvidas coerentemente, identificando, durante o processo avaliativo, as dificuldades que, por ventura, possam surgir, para assim, possa servir de subsídio para desenvolvimento de novas ações e estratégias.

16. REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, nº2, p.1039-1066, Especial – Out. 2005.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 30p.

_____, Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2002.

CANÁRIO, Rui. O Prazer de aprender. In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano X, nº 39, Editora Artmed.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreira para Aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

EDLER, Carvalho Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos; Currículo e Avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

GADOTTI, Moacir. Cidade Educadora e Educanda. In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano X, nº 39, Editora Artmed, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MENEZES, Luiz Carlos de. Para que serve a escola? In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano X, nº 39, Editora Artmed, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. 11ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 15ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.