



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

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE
CRITICIDADE**

MARIA PEREIRA DE SOUSA

CAJAZEIRAS-PB

2014

MARIA PEREIRA DE SOUSA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE
CRITICIDADE.

Monografia apresentada a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção de nota.

Orientador: Prof. Ms. Isamarç Gonçalves Lôbo

Cajazeiras-PB

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

S725e Sousa, Maria Pereira de

O ensino de história na rede pública de Cajazeiras: transmissão de saberes e ou construção de criticidade. / Maria Pereira de Sousa. Cajazeiras, 2014.

99f. : il.

Bibliografia.

Orientador(a): Isamarc Gonçalves Lôbo.

Monografia (Graduação) - UFCG/CFP

MARIA PEREIRA DE SOUSA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA CAJAZEIRENSE:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE.

APROVADO EM: 03, 12, 2014

ORIENTADOR: _____
Isamarc

Prof. Ms. Isamarc Gonçalves Lôbo

V. Gomes

Profa. Dra. Viviane Gomes de Ceballos
(Examinadora)

FPS Sales

Prof. Dr. Francisco Sales Firmino Neto
(Examinador)

Cajazeiras- PB

2014

“Mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento e chuva desaba veludo escondido na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento.” (Drummond).

Dedicado àquela que é feita de puro amor, meu refúgio de todas as horas e para todos os momentos sejam eles bons ou ruins, quem sempre acreditou que os meus impossíveis seriam sempre possíveis se me permitisse e determinasse a cumprilos. Dedico a minha Regina.

AGRADECIMENTOS

Sendo eu cristã agradeço, antes de tudo, ao Deus que amo e acredito que me concede discernimento e sabedoria para alcançar meus objetivos.

A D. Rosa, minha vó e flor mais bonita do sertão, pelo seu carinho, sabedoria e a infinita paz que me proporciona.

A minha família por todo amor e proteção, em especial a D. Regina amor de minha vida pelo seu infinito carinho, a meu pai Manoel por ter me ensinado com muita simplicidade a importância da educação. E meus irmãos: Emanuel, porque seu sorriso me fez rir quando mais precisei e Rose pelo seu apoio, carinho e compreensão, dos quais nos permitem sermos mais que irmãos.

A Sara Albuquerque de Andrade pelo dia que me reconheceu entre tantos outros me cativou e me fez sua amiga, pela necessidade de tê-la em minha vida, pelas vezes que me doou sua família, seus amigos, seu tempo e seu amor imensurável. Eu não existo longe de você, minha gratidão é infinita.

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, parte do que sou devo a esta instituição, ao seu corpo docente e todos que fazem dela mais que uma escola, um espaço de crescimento e aprendizagem. Agradeço a direção em especial a Fausto Albuquerque pela sua disponibilidade e incentivo quando nos permitiu a realização desta pesquisa e a professora Ana Paula, que me recepcionou em suas salas de aula com muita gentileza.

A todos os amigos e professores da graduação, em especial os amigos Aldeir Fernandes (virgem), Patrícia Macário e os professores Francisco Neto e Ana Uhle, eu não seria metade do que consegui ser sem a colaboração de vocês nesta etapa tão importante de minha vida.

A meu orientador Isamar Gonçalves Lôbo pela paciência, gentileza e compreensão.

Aos meus alunos, por me fazerem acreditar no processo de ensino aprendizagem.

Ao professor Pacelli (in memória) por ter me proporcionado com suas aulas momentos de singular aprendizagem e diversão.

A Guilherme Alves Cavalcante pela importância que teve em minha vida, sobretudo quando acreditou na minha capacidade de escrever esse trabalho, e em conseguir tudo que eu jugasse ser importante.

Ao TEMPO que me proporcionou momentos inéditos e felizes, pelo bem que me faz e por ter me surpreendido.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho, agradeço imensamente.

RESUMO

Este trabalho busca identificar a construção de um indivíduo crítico e analítico, no processo de ensino aprendizagem na Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Constantino Vieira. Partindo do pressuposto que as aulas de história bem como o processo de ensino, seja algo além da transmissão de saberes apenas a serem memorizados e meramente reproduzidos tal como lhes foi passado. Para realização desta pesquisa utilizamos o diálogo com alguns autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem e observações de vinte horas-aulas em duas turmas do ensino médio da escola objeto. Este trabalho propõe compreendermos o processo de ensino-aprendizagem, como um processo dinâmico construído no decorrer de suas práticas cotidianas e suas ações pedagógicas. A criticidade ou ausência da criticidade faz parte do dinamismo desse processo, das multiplicidades que ele possui.

Palavras chaves: ensino, criticidade, história.

ABSTRACT

This work intends to identify the construction of a critical and analytical individual in the process of teaching and learning in the “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira”. Assuming that the History lessons and the teaching process is something beyond the transmission of knowledge only to be memorized and merely reproduced as they were last. For this research we used the dialogue with some authors who discuss the process of teaching and learning and observations twenty -hour lessons in two high school classes of object school. This work proposes understand the process of teaching and learning, as a dynamic process built in the course of their daily practices and their pedagogical actions. The criticality or absence of criticism is part of the dynamics of this process, of the multiplicities that he owns.

Key words: education , criticism, history.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é
coragem.”*

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	16
PENSANDO O ENSINO CRÍTICO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO	16
1.1 Saber histórico no ensino de história.	16
1.2 Caracterização e construção de um ensino crítico.	21
CAPITULO 2	26
CRITICIDADE E SUAS PRATICAS DIDÁTICAS-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	26
2.1 Qual o papel da escola?	27
2.2 Qual o papel do professor?	30
2.3 Metodologia e recursos didáticos adotados pela “Escola Progressista”	32
CAPITULO 3	37
REFLEXÕES DAS EVIDENCIAS DE UM ENSINO CRÍTICO NO CENÁRIO DA REDE PUBLICA CAJAZEIRENSE.....	37
3.1 Apresentando nosso campo de pesquisa.....	37
3.2 Apresentando as turmas: um laboratório de observação.	45
3.3 Analisando a coleta de dados.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	60
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

Antes de qualquer colocação esclarecemos que este trabalho não pretende apresentar uma proposta única que possa solucionar todos os problemas que tem sido apontados no processo de ensino, tão pouco pretendemos rotular ou classificar as perceptivas de ensino já discutidas ao logo da história.

Reconhecemos nessa produção uma oportunidade para discutirmos e analisarmos assuntos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao que nas últimas décadas tem se legitimado ao longo da história como ensino crítico promotor da formação da consciência histórica dos sujeitos. Usamos essa oportunidade para pensarmos o ensino de história para além do que se lê nos livros didáticos ou que se reproduz nas salas de aulas, aproveitamos para dizer que vale a pena irmos para além dos discursos já consolidados ao longo do tempo.

Este trabalho toma como ponto de partida analisar e discutir os paradigmas que permeiam a história do ensino de história. Entre estes paradigmas delimitamos dois para nossa análise: de um lado da moeda apresentamos a perspectiva do ensino de história vinculado a evidências da pedagogia tradicional marcado pelo contexto de uma educação formal, hierarquizada pelo saber absoluto do professor; e do outro lado temos a pedagogia autônoma, marcada pelo discurso de um ensino que trabalha a produção e não apenas aquisição dos conhecimentos.

Na perspectiva da pedagogia inovadora ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção do saber (FREIRE, 1996, p. 47). Neste sentido, enfatiza a importância do papel do aluno no processo da aprendizagem, descentralizando a responsabilidade da educação dos ombros dos professores, repartindo com os discentes. Em outras palavras: cabe ao aluno o controle da apreensão do saber escolar e ao professor o papel de facilitador na transmissão destes saberes.

Esta perspectiva contrapõe-se a pedagogia tradicional que impõe uma hierarquia de saberes, exigindo a memorização. Segundo Paulo Freire (1996, p. 38), a pedagogia tradicional desconsidera as experiências pessoais, anteriormente à própria educação escolar. Nesta condição, o aluno é mero ouvinte. Em consequência disso ocorre uma

crystalização da realidade, pois o aluno não participa do processo pelo qual deveria ser sujeito ativo.

A discussão de um ensino de forma crítica toma impulso nitidamente, no início da década de 1960, quando o até então o professor Paulo Freire toma como tema central em suas obras uma pedagogia libertadora capaz de investir num intercâmbio contínuo de saber entre educadores e educandos. Nesta nova metodologia de educação, ao aluno deve ser atribuída a tarefa de assumir uma postura crítica e conscientizadora dos saberes empregados, e não apenas reproduzir mecanicamente os conhecimentos transmitidos pelo professor.

No entanto a metodologia da pedagogia libertadora entra em confronto com os interesses políticos e ideológicos dos anos posteriores marcados pelo duro período da ditadura militar. Nos anos de 1964, quando o educador Paulo Freire é obrigado a deixar o país sendo exilado no Chile, atitudes semelhantes a esta seriam tomadas caso alguém tentasse contrapor-se ao rígido e tradicional ensino imposto pelo governo ditatorial. No final da década de 1980, pós-ditadura militar, retomam-se as discussões para uma educação mais crítica, capaz de formar cidadãos que se sintam agentes participativos e transformadores da sociedade.

Partindo-se do princípio que o papel fundamental da educação é valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, esta pesquisa busca analisar o ensino público de história na cidade de Cajazeiras como um veículo construtor ou não de criticidade dos indivíduos inseridos no ensino médio da E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira. Propõe-se também uma reflexão sobre o uso de materiais didáticos e a postura adotada pelo professor.

Discutimos como os usos destes materiais podem interferir ou contribuir na aprendizagem do aluno. Concordamos com Bittencourt (2008, p.295, 296) quando esta afirma que o uso de instrumentos didáticos (como livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de formação na sala de aula) são suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem. Desta forma, o uso destes materiais didáticos pode dinamizar e proporcionar de maneira menos complexa a aquisição do conhecimento estudado.

Para melhor compreensão deste trabalho pensamos em dividi-lo em três momentos: No primeiro capítulo intitulado **“Pensando o ensino crítico como possibilidade de educação”** propomos uma reflexão sobre as concepções de um ensino crítico. Neste sentido analisamos as concepções que moldam esse ensino bem como as

correntes historiográficas que se assemelham ou se opõem as teorias didáticas-pedagógicas desse ensino.

No segundo capítulo nomeado **“Críticidade e suas práticas didático-pedagógicas no processo de ensino aprendizagem”** investigamos e expomos o papel da escola e do professor na construção da criticidade, refletindo sobre a relevância de ambos o espaço escolar e a postura adotada pelo professor, para a construção de um sujeito crítico. Abordamos também as metodologias e recursos didáticos adotados por esta concepção de ensino crítico.

No terceiro capítulo chamado **“Reflexões de um ensino crítico na rede pública cajazeirense”** apresentamos nosso campo de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Viera (Colégio Comercial). Trabalhamos na análise e exposição dos dados coletados na pesquisa. Neste último momento buscamos refletir como as metodologias e postura adotada, descritas em nossas observações tornam possíveis ou nos distanciam da hipótese da existência de um processo de ensino-aprendizagem contribuinte na formação de sujeitos críticos cientes de seu papel na história.

Depois destas contribuições poderemos não classificar ou rotular o tipo de ensino empregado na escola, uma vez que em nenhum momento temos a pretensão de generalizar ou rotular a escola em estudo, mas sim entender que tipo de ensino a escola adota e suas contribuições para uma educação promotora de criticidade e não apenas transmissora de informações, sem exercer nenhuma atitude reflexiva ou questionadora em seus discentes.

Na realização deste trabalho utilizamos fontes escritas de alguns autores que com suas obras contribuíram com a nossa reflexão, possibilitando um diálogo entre suas produções e a nossa proposta de trabalho, que pensam o ensino como uma possibilidade de formar indivíduos capazes de discutir e agir na realidade que estão inseridos a exemplo, os autores como: Paulo Freire, Circe Maria Bittencourt, Nicoletti Mizukami, Geraldo Horn, Geyso Dongley, Claudia Regina Baukat Moreira e José Antonio Silveira Vasconcelos, entre outros citados nas nossas referências.

Em parceria com as fontes escritas usamos como ferramenta a observação. Observei vinte horas-aulas de história do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira. Escolhemos duas turmas do ensino médio para realização desta pesquisa. Estas observações foram transferidas para

as fichas de observação e anotações de uma caderneta que complementam os dados coletados.

Na análise dos dados selecionamos seis fichas para serem discutidas, levamos em consideração uma ficha de forma intercalada nas turmas com um exemplo de cada atividade aplicada, como as atividades se repetem nas demais aulas achamos suficiente a análise da amostra de uma atividade aplicada por aula.

Em síntese, esta pesquisa parte da ideia de que a escola deve reproduzir o papel na sociedade responsável por uma educação, que possibilite uma interação nos seus discentes de forma criativa, a fim de desenvolver uma atividade de criticidade e reflexão na apreensão dos conhecimentos. O que nos induz a pensar na questão: A escola é ou não um espaço promotor da criticidade nos discentes? Ou existe apenas uma mera reprodução de saberes sem nenhum exercício de criticidade por parte do aluno?

CAPÍTULO 1

PENSANDO O ENSINO CRÍTICO COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para própria produção ou construção de saberes (Freire, 1996)

1.1 Saber histórico no ensino de história.

Uma questão complexa lançada aos historiadores é: o que é história? Para os “positivistas”, segundo Birardi (2001, p. 01), influenciados pelo pensador e filósofo francês Auguste Comte, o positivismo seria a reconstrução do passado (verdade) através de fontes escritas sem a subjetividade do historiador. Desta forma, os seguidores desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, não havendo qualquer tipo de envolvimento ou subjetividade entre o autor e a sua produção, “ [...] esta, em vez de mostrar as opiniões e julgamentos de seu criador, retrataria de forma neutra e clara uma dada realidade a partir de seus fatos” (BIRARDI, 2001, p. 01). Uma vez não havendo tal neutralidade os resultados da pesquisa poderiam sair alterados correndo o risco de estarem incorretos por expressarem a opinião do autor.

Concordamos com José Carlos Reis (1999, p. 12) quando este nos fala sobre a função do historiador de acordo com a legitimidade que o positivismo exigia da produção historiográfica fiel aos moldes da cientificidade do conhecimento produzido:

A função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhes a narrativa. A história se limitaria a documentos e fazer-lhes a narrativa. A história se limita a documentos escritos e oficiais de eventos políticos.

Partindo deste pressuposto o positivismo busca uma verdade incontestável. Para compreendermos o que se legitima enquanto definição de verdade na produção do saber científico vale a pena dialogarmos com Adam Schaff (2000, p. 76) quando este nos esclarece que a verdade se define por “Juízo verdadeiro”. Esse termo levaria a ideia de: “[...] verdadeiro [como] um juízo do qual se pode dizer o que ele enuncia é na realidade tal como enuncia.” Para tanto não podemos deixar de considerar que todas as teorias de definições de verdade desde as mais clássicas implicam em um estudo com base filosófica, e que esta verdade que se constrói ora pode ser relativa, ora pode se tornar universal ou absoluta de acordo com as provas que apresentamos para confirmar a verdade que enunciamos na produção do nosso conhecimento, as fontes que utilizamos podem ainda ser questionadas, invalidadas ou revogadas o que anularia a verdade que atribuímos ao nosso enunciado.

Ainda neste diálogo Adam Schaff nos revela que esse conceito escorregadio de verdade parece ser irrevogável, ora se apresenta como parcial e mutável. Segundo ele (2000, p. 80) “[...] o conhecimento é um processo, e que, portanto a verdade também o é.” Neste sentido, o processo de construção do conhecimento em seu percurso passa a assumir as suas verdades, e nessa construção ela se encaminha como relativa ou absoluta o que não podemos deixar de levar em consideração é que a construção do conhecimento é infinito tal qual a verdade. A nossa produção de conhecimento pode ser atribuída ao nosso limite de “Juízo de verdade”. Nestes termos, a verdade é sempre um ponto de vista, dado por nosso lugar no mundo como defende Michel de Certeau (2004)

Retomando o exemplo de verdade incontestável atribuída a produção do conhecimento científico dos moldes positivistas este tinha como suporte para a produção do conhecimento apenas documentos oficiais. Existia neste sentido uma preocupação em construir um conhecimento científico, isentando-se de sua subjetividade para não correr o risco de comprometer a legitimação do conhecimento produzido, bem como nos afirma Reis (1999, p. 13)

A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer o seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará e não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante.

Percebemos aqui que a construção de verdade para os positivistas estava associada ao compromisso do sujeito em se isentar de sua subjetividade do seu “Juízo de verdade”, a verdade aqui enunciada deve ser única e exclusiva do enunciado de suas fontes utilizadas, para tanto seu conhecimento seria inquestionável e absoluto tal qual a sua verdade produzida certa vez que sua produção está fiel aos documentos utilizados sem envolvimento com sua interpretação.

O ensino que passa pela influência deste viés se encarrega apenas em descrever os episódios, as datas, as guerras, os fatos e os heróis. Transformando o ensino em responsável por formar apenas meros reprodutores de saberes, tais como Ihe são ensinados ou impostos a decorar, por serem considerados importantes. Como afirma Rudimar Abreu (2007, p. 03) as aulas de história

[...] passam a ser enfadonhas, pois o professor transmite informações do passado e o aluno recebe este conhecimento sem produzir nenhuma análise ou crítica, apenas memoriza e decora essa história linear e cronológica que, muitas vezes, serve como instrumento de dominação da história oficial.

Apesar desta concepção de história e ensino de história ter se perpetuado até meados do século XX, surgem outras linhas teóricas que vão contrapor-se aos princípios positivistas. O marxismo surge no final do século XIX, por exemplo, não exclusivamente para combater o positivismo. Contemporânea à concepção positivista, o marxismo agrega em seus moldes a perspectiva do materialismo histórico, a compreensão das sociedades em movimento que se transforma em decorrência dos modos de produção. Segundo Rudimar Abreu (2007, p. 03)

A concepção marxista a partir do materialismo histórico proposto por Marx e Engels, entende que a história se faz com os fatores econômicos e técnicos que correspondem às condições em que os homens se reúnem para produzir sua existência no trabalho.

Identifica-se o conflito de classes entre dominante e dominado, opressor e oprimido, burguesia e proletariado. Neste sentido, a concepção marxista emprega ao ensino uma postura de conscientização do poder de transformação social que cada

indivíduo possui. Isso se torna possível através do estudo das relações sociais de poder não só de um passado longínquo pertencente apenas aos grandes heróis, como pensava o positivismo, mas de um presente contínuo composto também pelos dominados e não apenas dominantes da sociedade. Sobre esta concepção marxista que atribui à história a participação e contribuição de todos os sujeitos inseridos no processo histórico Reis (1999, p. 42) nos afirma:

[...] a realidade histórica é estruturada: grupos de homens, ocupando lugares contraditórios no processo produtivo, entraram em relação de luta - um grupo busca manter as atuais divisões de papéis, outro grupo tenta o rompimento desta atual divisão de papéis.

Partindo deste pressuposto a história se construiu ao longo do tempo marcada pelos conflitos e disputas de espaço na sociedade um grupo de sujeitos que foram sufocados e oprimidos da história entra em conflito com um outro grupo que se legitimou e marcou seu espaço na sociedade quando omitiu a participação dos excluídos da história ao longo do tempo, neste cenário de luta e conflitos de ruptura e permanência da ação dos sujeitos o marxismo propôs sua versão a ser escrita por todos esses sujeitos inclusive que antes não ocupavam espaço na história por estarem à margem de sua sociedade formada apenas pelos vencedores.

Segundo Reis (1999, p. 45) Marx afirma que a história é movida por essa constante luta de classe, a história se movimenta pela transformação dos homens ao longo do tempo, pela constante luta de intervenção do homem na sociedade.

Assim como o positivismo manifestou sua influência no ensino, nota-se também a presença do reflexo marxista no ensino uma vez que, para esta concepção, o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de história deveria estar voltado para percepção da situação social que cada um ocupa, concordando com Rudimar Abreu quando este afirma que sob a influência marxista no ensino, o professor e o aluno conscientizam-se do poder de mudança e transformação social que possuem através do conhecimento histórico. Esta afirmação confirma uma nova postura que se veicula ao ensino, passando a propor uma participação mais ativa dos sujeitos na história, estimulando a percepção

de que os sujeitos são ativos do processo histórico, que participam e contribuem para as transformações que ocorrem na sociedade.

No início do século XX na França, segundo Rudimar Abreu (2007, p. 04) começa a circular uma revista de história chamada "*Annales d'histoire économique et sociale*" (*Anais de História Econômica e Social*) tendo como principais organizadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Com a circulação desta revista, passa-se a surgir vastas mudanças no campo da produção do saber histórico, uma vez que, se contrapondo ao pensamento positivista, a história passa a ser entendida como uma ciência em construção sujeita a transformações ou rupturas, e não pronta ou estável. "Diante desta concepção a história é crítica e viva, não apenas um conhecimento do passado, mas sim ocupa o espaço de denúncia, finalidade maior desta concepção" (ABREU, 2007, p. 04). Partindo deste pressuposto, produzida por esta nova corrente historiográfica, a produção do saber histórico passa a vincular-se com o cotidiano, a arte, os afazeres do povo, agora elementos fundamentais para a compreensão das transformações vividas pelos homens e seu meio.

Sobre a influência desta corrente historiográfica no ensino Rudimar Abreu (2007, p. 04-05) nos coloca que "[...] o professor de história, diante desta concepção, busca elementos em diversas fontes e situações para ensinar história. Tudo que é produzido pelo homem é um elemento de estudo também as minorias excluídas". Em outras palavras: ampliam-se os campos de estudo da História, incorporando-lhe todos os demais campos do conhecimento humano que pudessem explicá-la; busca-se também, novas fontes e alternativas para se produzir o saber histórico.

Partindo destes pressupostos evidencia-se que o ensino de história ao longo do tempo se consolidou sobre a influência destas três correntes historiográficas, quando no século XIX esteve associada a uma ideia de enaltecer os nossos heróis e mitos através de uma versão dita oficial legitimada pela produção do positivismo e neste processo de ebulição evidenciou-se também a influência do marxismo agregando ao ensino a conscientização das lutas de classe e poder de transformar a realidade através da participação do homem na sociedade, e, por conseguinte no século seguinte a influência da escola dos *Annales* quando trouxe para o ensino a ideia que a história é múltipla e construída por todos os homens ao longo do tempo.

1.2 Caracterização e construção de um ensino crítico.

Diante do exposto acima entendo que a “pedagogia tradicional” em si nasceu e cresceu dentro de um universo acadêmico em ebulição. Portanto, ao falarmos de “pedagogia tradicional” podemos cometer equívocos e anacronismos já que a perspectiva tradicional do saber histórico nasceu no meio de duas correntes antagônicas, o marxismo e o “escola novismo”. Segundo estudo realizado por Celso Vasconcelos (2008, p. 36), este ensino tem raízes profundas, desde a época dos jesuítas, principais educadores durante grande parte do período colonial no Brasil, a onde já se insistia na memorização dos conteúdos escolares.

Nesta abordagem, o processo de aprendizagem está centrado na mão do professor. Único agente ativo deste processo. Nele está concentrada toda a fonte de saber, dando grande ênfase à memorização dos conteúdos cabendo aos alunos apenas a tarefa de reproduzir os saberes tais como lês são passados, sem exercer nenhuma análise, questionamento ou crítica do que está sendo estudado. O que importa é apenas a reprodução legítima de fatos, datas e nomes. Como vem nos confirmar Nicoletti Mizukami (1986, p. 14):

Este tipo de ensino em termos gerais se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações que com a formação do pensamento reflexivo, evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada.

Partindo deste pressuposto, a educação vista pelo ângulo tradicional pode ser classificada como um produto já que o professor traz o conteúdo pronto para sala e o aluno se limita a escutá-lo e reproduzi-lo passivamente.

Percebe-se nesta linha de ensino tradicional nitidamente a presença das ideias da linha teórica positivista, em que o professor transmite apenas informações que diz respeito ao passado e ao aluno as recebe, memoriza e decora sem exercer nenhuma atividade crítica ou analítica sobre as mesmas, semelhante à produção história positivista em que o historiador era visto como um elemento neutro tendo apenas que descrever datas, heróis e episódios tais como aconteceram. Como nos define Mizukami, (1986, p.18): “Historicamente, movimentos denominados de ‘educação nova’

começaram a se desenvolver tomando como ponto de partida as decepções e lacunas que se atribuíam aos resultados da educação tradicional ou clássica”.

Para tanto é preciso entender as seguintes questões/problemas: O que definimos como ensino crítico? Que subsídios o legitimam como divergente ao ensino tradicional?

Antes de respondemos essas questões/problemas destaco aqui meu entendimento para definição de ensino tradicional baseado em minhas leituras e interpretações. Essa modalidade de ensino se desenvolveu ao longo tempo e ainda se perpetua marcada por características básicas como o método da repetição e a quantificação de informações absorvidas pelo sujeito, associado a uma postura detentora do saber por parte do professor o que em síntese inibe o aluno de questionar as informações dadas pelo “mestre do conhecimento”.

Não é de meu interesse estabelecer aqui um nível de eficácia ou de fracasso dessa modalidade de ensino, uma vez que as próprias experiências do ensino tradicional se mostram exitosas na apreensão de saberes, no que diz respeito à capacidade de adquirir informações através do método da memorização. Mas vale aqui mencionar que nesta metodologia há uma ausência na reelaboração dos saberes em virtude da memorização das informações aprendidas. Neste sentido, os saberes deixam de ser analisados e passam a ser concebidos como verdades. Isto induz o sujeito a acreditar que o conhecimento e a verdade não seja um processo de produção como defende Adam Schaff (2000).

Esta metodologia vai se cristalizar dentro da disciplina história durante os séculos XIX. A história era considerada como a ciência que estuda exclusivamente o passado dando ênfase aos fatos políticos, com o objetivo de formar um cidadão. Segundo Idanir Ecco (2007, p. 99):

Nos manuais de história, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, encontramos a noção do saber histórico comumente ligado ao espírito cívico, nacional e triunfalista. Constituíam-se assim uma história em que se destaca, principalmente, a supremacia do branco europeu, colonizador cristão que dirige a construção do Brasil e por ela é responsável.

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem está centrado na mão do professor, único agente ativo deste processo. Os conteúdos eram organizados de forma cronológica, a história era narrativa e descritiva valorizando as datas e os acontecimentos considerados importantes. Nesta abordagem de ensino é no docente que se concentra toda a fonte de saber, dando grande ênfase à memorização dos conteúdos, cabendo aos alunos apenas a tarefa de reproduzir os saberes tais como eles são passados, sem exercer nenhuma análise, questionamento ou crítica do que está sendo estudado. O aluno é visto apenas como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor. Em estudo recente as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 12) nos afirmam que

Em meados da década de 1980, o ensino de história passa por uma reconstrução e reorganização. Essas discussões e debates em torno do ensino de história giravam, principalmente sobre a perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras. Travou-se um embate contra o ensino tradicional, positivista, anacrônico e temporalmente estanque.

Neste sentido a década de 1980 é marcada pela introdução de debates que proporcionam um novo olhar, para o ensino de história, este novo olhar permite que este ensino ceda espaço para um ensino crítico, que promova discussões e reflexões sobre o papel do aluno como sujeito produtor de saberes e não apenas meros reprodutores de conhecimentos e informações determinadas pelo professor e o livro didático como ditava o ensino tradicional. Segundo Jaime Pinsky (2003, p. 28) a história deixa de ser distante, enfadonha, pois quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer.

Essa mudança na forma de se pensar o ensino, abandona uma percepção voltada para uma “educação bancária” como intitula o professor Paulo Freire, remetendo a ideia do ensino tradicional a uma “educação bancária” por se preocupar apenas em depositar informações e conceitos nos educandos. Sem haver nenhuma preocupação ou respeito

com a sua capacidade problematizadora e questionadora sobre a realidade. Sobre a importância da problematização dos saberes, Ecco (2007, p. 137) afirma:

A compreensão da realidade, em vez da simples memorização, o despertar da curiosidade, superando a prática como ato de depositar informações, são princípios que permitem neutralizar o ensino reprodutivo. O ato de conhecer é próprio do ser humano, e a busca do conhecimento é condição de sua existência.

Para tanto esta nova modalidade de ensino que se constitui percebe a história como uma ciência de todos os homens e não apenas restrita aos heróis da pátria. O aluno antes visto como mero receptor de saberes e reprodutor de discursos tidos como referência da história dita oficial, agora passa a ser entendido como sujeito de seu próprio conhecimento histórico, é instigado a refletir sobre sua própria realidade, este ensino permite a construção de um aluno com consciência de cidadania, proporciona autonomia para que o aluno seja capaz de perceber-se como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem que ele participa.

Bem como nos afirma Ronaldo Sávio Alves (2009, p. 102) é preciso reconhecer que a história ocupa uma posição estratégica, como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.

Neste sentido o ensino crítico se consolidou com uma proposta capaz de perceber e incluir no processo de ensino aprendizagem, os sujeitos e suas multiplicidades bem como seu espaço de vivência.

Por ensino crítico, balizando-me no exposto, penso um processo que seja capaz de valorizar os sujeitos históricos e os saberes diversos. Esta integração deve permitir mais que quantificar e reproduzir as informações obtidas. Os saberes individuais e coletivos devem instigar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem a interferirem teórica e praticamente em seu mundo.

Para exemplificar essa ideia vale a pena citar aqui a proposta desenvolvida pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, especificamente o PCN de história. Apesar de todas as contradições e discussões envolvidas na elaboração e não efetivação dessa proposta é pertinente afirmar que o ensino de história deve desenvolver

competências e habilidades tais como: Representação e comunicação, investigação e compreensão e a contextualização social-cultural dos saberes a serem aprendidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCNs de história apresentam uma proposta de ensino crítico quando esta propõe a construção de um cidadão. Este seria formado através das relações entre o conhecimento dado pelas ciências, as informações reproduzidas e a capacidade de problematizar essas informações/conhecimento de acordo com sua realidade, seu cotidiano. Nesse sentido o ensino crítico é o reflexo de uma ação pedagógica capaz de envolver os sujeitos no processo de formação da sociedade.

Não é pretensão aqui afirmar que ele resolverá todo mal da sociedade como um messias crucificado. Mas espera-se, esta é a hipótese, que os sujeitos terão as mesmas condições de igualdade para ser o que de fato desejam dentro da sociedade.

Na continuidade dessa nossa reflexão discutiremos sobre o papel da escola e do professor bem como as metodologias utilizadas em sala de aula; trataremos de expor como esses elementos contribuem ou em determinadas ocasiões ou inibem a criticidade como elemento de construção dos saberes no processo de ensino-aprendizagem.

CAPITULO 2

CRITICIDADE E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS- PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

*Não precisamos de nenhuma educação.
Não precisamos de controle mental. Chega
de humor negro na sala de aula.
Professores deixem as crianças em paz. Ei!
Professores! Deixem essas crianças em
paz! Tudo era apenas um tijolo no muro.
Todos são somente tijolos na parede”
(Another Brick in the Wal- Pink Floyd).*

Parafraseando os versos da música citada na epígrafe acima, fazemos uma crítica ao papel da escola quando esta, em algumas situações, promove a educação que transformam os sujeitos em seres passivos e alheios a sua capacidade de pensar e interferir em sua realidade, desconsiderando sua condição de ser pensante para substituí-la pela mera ação de reproduzir discursos. Partindo desta oposição tentaremos discutir o papel da escola, do professor e dos materiais didáticos na formação dos discentes que reproduzem ou não o que Pink Floyd protesta, neste sentido nossa reflexão busca pensar o tripé escola-professor-material como inibidores ou estimuladores da “reprodução pura” dos saberes sistematizados.

Esta reflexão nos permite pensar que a escola por vezes no processo de ensino-aprendizagem deposita nos sujeitos envolvidos uma série de saberes construído por acúmulo de informações e ausência de uma atividade problematizadora sem exercer sobre esses saberes nenhuma atividade crítica ou reflexão que possa acrescentar a estes saberes em seu próprio cotidiano.

2.1 Qual o papel da escola?

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2002, p. 50) ensinar história pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Partindo deste pressuposto, a escola deve ser considerada um espaço de crescimento mútuo onde o professor não seja visto como detentor de todo o saber, mas esteja aberto a aprender junto com os alunos levando em consideração os saberes prévios trazidos do cotidiano fora da escola.

A sala de aula deve ser compreendida como um espaço de conhecimentos compartilhados. Concordamos com Schmidt (2002, p. 31), quando esta afirma que: “[...] a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos.”.

Assim, a escola deve reproduzir o papel na sociedade responsável por uma educação, que possibilite uma interação nos seus discentes de forma criativa, a fim de desenvolver uma atividade de criticidade e reflexão na apreensão dos conhecimentos, e não apenas fadada a tarefa de proporcionar nestes discentes a mera repetição de saberes considerados importantes. Neste sentido Sacristan e Gómez (1998, p. 26) nos afirmam que a função social da escola, mais do que transferir informação é :

[...] orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil.

Pensando a escola como um espaço de crescimento intelectual e pessoal de sujeitos capazes de construir sua própria história, concordamos com Idanir Ecco (2007, p. 129), quando este nos afirma que desafiar constantemente é uma das características do ato de educar, do contrário, contribui-se para o obscurantismo, para o silêncio das consciências. Compartilhando desta ideia percebemos que a escola deva ser um espaço onde o conhecimento não esteja restrito apenas aos muros da escola, ou as paredes das salas de aula, é preciso que haja uma ampliação dos saberes, e que estes não sejam

apresentados como verdades absolutas estampadas nos livros didáticos, que a escola ofereça condições que sejam capazes de compreender o papel de atuação de seus alunos sujeitos ativos do processo histórico.

Nesta perspectiva a escola é vista como um espaço de construção de um aluno mais politizado e crítico com relação às ideologias dominantes. Em outras palavras, que o aluno possa perceber a escola não como um espaço destinado apenas a adquirir informações que deverão ser memorizadas, mas um espaço que lhe sirva para aprender a construir seu próprio conhecimento e discutir também os problemas da sua realidade social, o qualificando não pela capacidade de absorver o conhecimento em quantidade, mais o quão absorveu efetivamente.

À escola não cabe o papel de qualificar ou julgar o aluno como bom pela quantidade de informações que o mesmo conseguiu absorver; tão pouco lhe compete o papel de detentora do conhecimento pronto e acabado a fim de ser apenas reproduzido. Esta deve ser vista como um espaço capaz de proporcionar aos sujeitos a atividade de reflexão e construção de saberes. Segundo os PCNs:

O que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas (BRASIL, 1996, p. 10).

Compartilhamos dos princípios propostos pelos PCNs quando este esclarece a necessidade de uma educação capaz de formar os sujeitos com a competência de lidar com as transformações e problemas da sociedade contemporânea.

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação (BRASIL, 1996, p. 10).

Neste sentido, uma das funções da escola é proporcionar entre alunos e professores um diálogo capaz de identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que estão inseridos. O processo de ensino aprendizagem deve sintetizar uma ação em que os sujeitos estejam preparados a compreender sua participação na sociedade e a lidar com os constantes problemas desta realidade.

Sobre os problemas da nossa realidade – definida por Edgar Morin como Era Planetária (2003) – vemos a necessidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos conscientes e ativos, capazes de construir um lugar mais justo e equilibrado.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária (MORIN, 2003, p. 98).

No entanto é preciso esclarecer que a escola não é a única responsável pelo processo ensino-aprendizagem. É preciso que a sociedade participe como um todo do processo educativo; que cada sujeito assuma o que lhe compete seja na esfera direta ou indireta deste processo. É preciso que a escola esclareça que o processo de ensino é um processo contínuo, que parte da reflexão da realidade que cada um encontra-se inserido.

Concordamos com Ronaldo Sávio Paes Alves (2009, p. 102 e seguintes), quando este nos permite pensar a escola como um espaço que se constitui por diferentes debates, e diferentes propostas de saber, nela é preciso reconhecer que a história ocupa uma posição estratégica, como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.

Neste sentido, a escola – marcada pelos problemas e dilemas que surgiram ao longo da consolidação da era planetária, como defende Edgar Morin (2003) – em nome de um falso desenvolvimento e progresso, procurou primar nos sujeitos uma ação de mecanização dos saberes, e esqueceu de pensar na construção de um espaço capaz de

promover um debate no processo de ensino aprendizagem sobre essas múltiplas questões que permeiam a sociedade contemporânea .

2.2 Qual o papel do professor?

Alguns autores, a exemplo do Paulo Freire (1921-1997), tem dado grande destaque em suas obras, a uma pedagogia autônoma que possa formar indivíduos capazes de discutir e agir na realidade circunvizinha. Esta ideia parte do pressuposto que o educador mude uma postura que estimula a passividade já que é este profissional o único detentor do conhecimento. Assim, o saber transmitido acaba fugindo das realidades sociais vivenciadas pelos educandos. Para Freire (1996) o professor deve ser um mediador entre o aluno e a aquisição do conhecimento e saberes.

Sobre a postura do professor mediador, Geraldo Horn e Geysa Germinari (2009, p. 107) nos informam que: “o professor tem a função de mediar essa relação [conhecimento X o que busca o conhecimento] ajudando na problematização e contextualização, oferecendo condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno”.

Compartilhando a ideia dos autores acima citados, entendo que o papel do professor – nesta pedagogia autônoma capaz de formar não apenas meros repetidores de saberes mais indivíduos capazes de problematizar e produzir seu próprio conhecimento histórico – consiste em garantir a estes alunos estratégias capazes de facilitar essa transmissão de conhecimento sem o intuito de lhes impor a memorização e repetição destes, tais quais foram transmitidos.

Schmidt (2002, p. 30) nos afirma que o “[...] professor é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.”. Neste sentido, o professor exerce o papel de mediador entre o aluno e o percurso que este faz para a elaboração e construção do conhecimento histórico. O professor deve entender-se não como detentor do saber, mais como facilitador e promotor do conhecimento, deve perceber o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo de professor que se encaixa perfeitamente nos moldes do perfil professor adepto da pedagogia da autonomia, foi descrito muito bem pelo cartunista Ziraldo, autor de **Uma professora muito maluquinha**. De forma ficcional o

texto/cartoon descreve as lembranças de uma professora que abriu seus olhos para o mundo, a partir do incentivo á leitura. “A professora muito maluquinha” propõe para a sala uma metodologia capaz de instigar nos alunos a capacidade crítica e produtora de conhecimento, bem como defende a pedagogia da autonomia, nessa metodologia a professora utilizava a leitura como ferramenta para “abrir os olhos de seus alunos para o mundo”.

A professora aqui citada resolveu criar um tribunal em sala de aula para desenvolver em seus alunos consciência de uma convivência social baseada em regras criadas por eles, sempre que algum desrespeitava uma dessas regras era convocado um júri de defesa e acusação, assim estimulava também a produção textual na defesa escrita, a consciência cidadã e a comunicação. Além disso a professora optou por uma avaliação contínua ao invés de escrita e conteúdista.

A personalidade desta professora muito maluquinha se reflete nas metodologias que ela adota para proporcionar uma produção de conhecimento em seus alunos até então habituados com a reprodução autoritária de determinado saberes. Conseqüentemente a nova postura adotada por esta professora “maluquinha” transformara o comportamento destes alunos, diante da aplicação de sua metodologia, instigando-os a exercerem um novo pensar diante da realidade que se encontravam inseridos.

Nessa construção de um professor promotor de uma metodologia capaz de instigar em seus alunos desafios que vão além dos que se pedem nos livros didáticos ou planos de aula, é preciso destacar um elemento importante para que essa proposta aconteça: a autonomia do professor. Para Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) a prática docente é, em si, ação de autonomia. Esta depende da formação docente e das condições estruturantes.

Neste sentido, o professor torna-se articulador de práticas capaz de desenvolver um trabalho capaz de dialogar com outras pontes e elementos facilitadores da compreensão dos saberes. A sala de aula sendo o espaço de atuação de seu trabalho deve ser um espaço capaz de promover uma relação de troca mútua de saberes. Como nos coloca Idanir Ecco (2007, p. 131)

O local primordial de atuação do professor é a sala de aula, e a compreendermos não apenas como um espaço onde se transmite informações, mas onde se existe relação entre interlocutores, construtores de reflexividade, desafiar os profissionais do

ensino a assumirem posturas ousadas, compromissadas com transformações no seio escolar.

Ecco (2007, p. 132) nos afirma ainda que cabe ao professor, em conjunto com seus alunos, resgatar na educação formal escolar o potencial transformador do ensino de história, bem como desenvolver estratégias que envolvam a ambos: ensino, educandos, educador e suas especificidades. Para tanto as aulas de história deixam de ser uteis apenas para reprodução de datas, heróis e grandes marcos e passam a dar espaço para uma oportunidade de reflexão do processo histórico que não se resume a uma sequência cronológica de fatos, mas um processo passível de rupturas e processos dinâmicos ao longo do tempo.

Partindo desse pressuposto – o professor como elemento mediador dos saberes – acreditamos que o docente é o elemento que estabelece a intermediação entre o conhecimento histórico e o universo cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Pinsky (2003, p. 23) nos afirma que cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade, por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural dos seus educandos, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir destes dois universos culturais é que o professor realiza seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos.

2.3 Metodologia e recursos didáticos adotados pela “Escola Progressista”

Antes de indicarmos a metodologia ou os recursos didáticos utilizados, nesta concepção de ensino explicamos de que forma a escola progressista baseada pela abordagem humanista pensa estar inserido o sujeito no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Misukami (1986, p.07).

Nesta abordagem é dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano. Da ênfase ao crescimento que dela se resulta, centrado no desenvolvimento

da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências do aluno o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe mais do que a aquisição de informações, esse processo deve estar conectado a realidade dos sujeitos envolvidos, o que é aprendido não deve estar condicionado à imposição da memorização ou mecanização dos saberes.

Partindo desses pressupostos a pedagogia libertadora de Paulo Freire, propõe uma aproximação da escola progressista, quando entende que o processo de educação deve proporcionar autonomia aos sujeitos na construção dos saberes, nesse sentido o professor deve desempenhar a função de mediador entre o aluno e o conhecimento que ele se propõe compreender.

Os materiais didáticos e a metodologia utilizada pelo professor devem desempenhar a função de facilitar, orientar ou instigar a busca e a construção do conhecimento, diferente da pedagogia do ensino tradicional ao professor não cabe à função de determinar as informações jogadas por ele importantes e que devem ser decoradas e reproduzidas.

Para Circe Bittencourt (2008 p. 226, 227), o professor adepto ao ensino tradicional, está sempre associado ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Faz-se claro neste tipo de ensino uma ligação entre a postura assumida pelo professor frente a turma, a metodologia e o material didático por ele utilizado.

Percebendo-se nitidamente no método tradicional o repetitivo uso de lousa, giz e livro didático. Em decorrência da utilização desse material, o aluno recebe de maneira passiva uma carga de informações que por sua vez passam a ser remetidas mecanicamente, de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros.

No entanto o uso da aula expositiva como metodologia nem sempre é o que caracteriza o professor como tradicional e sim a postura que assume didaticamente, colocando-se frente à turma como único detentor do saber. Para Vasconcelos e Moreira

(2008, pp. 38 e 39), enquanto procedimento metodológico, a aula expositiva pode ser utilizada dentro de praticamente qualquer perspectiva teórica. O professor adota uma postura tradicional, não quando utiliza a aula expositiva, mas sim quando descarta outros procedimentos metodológicos e quando se coloca como supremo e único detentor do saber.

Um ensino crítico capaz de formar sujeitos problematizadores de sua realidade, não pode se limitar a velhas práticas didático-pedagógicas, é preciso ampliar as possibilidades e ferramentas de trabalho para compreensão dos saberes, possibilitando uma valorização do uso de documentos em sala de aula, incorporando novas linguagens e tecnologias, buscando o crescimento do aluno.

As diversas linguagens que se apresentam como possíveis meios de compreensão do mundo no processo de ensino aprendizagem exigem uma preparação do professor para que elas possam surtir efeito de veículo de reflexão e compreensão dos saberes. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 164).

[...] ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

Esta reflexão nos permite considerar que os recursos didáticos metodólogos devem não apenas buscar inserir no processo de ensino-aprendizagem novas fontes de estudo ou recursos de estudo, elas devem antes de tudo estabelecer uma ponte de construção do conhecimento entre o professor, a metodologia aplicada, e a construção dos saberes dos alunos, caso contrário essas novas linguagens cairão na armadilha da mera ilustração e acumulação de recursos. Fonseca (1990, p. 206) nos afirma que muitas “[...] vezes essas linguagens são utilizadas apenas como ilustrações do conteúdo tradicional, não havendo trabalho de reflexão sobre a natureza das linguagens, suas especificidades, seus limites, e sobre os elementos históricos que as constituem”.

Um recurso didático que merece nossa atenção é o livro didático (LD) tido muitas vezes na sala de aula como “soberano” no que diz respeito à reprodução do conhecimento.

O livro didático reúne elementos que desempenham a função de auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, seus textos devem estar interligados com a realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Caso contrário ele passa a desempenhar apenas a função de ditador dos conhecimentos julgados como importantes a serem compreendidos, independente do que esse conhecimento pode contribuir ou não na formação desses sujeitos.

Não podemos correr o risco de estigmatizar o papel do livro didático, não podemos atribuir a ele todas as falhas cometidas no processo de ensino aprendizagem, seria injusto atribuir a ele a culpa pela falta de problematização dos saberes, descartá-lo como recurso didático ou anular sua utilidade seria abrir mão de uma série de propostas que ele oferece. Sobre a função do livro didático Bittencourt (2002, p. 73) afirma:

Ele é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico.

É possível perceber que o livro didático deixa suas falhas e lacunas, ou por determinadas ocasiões se limita a reproduzir um discurso dominante que reproduz as falas e interesses de sujeitos que o elaboram e manipulam a serviço de determinados interesses. Como podemos confirmar com Bittencourt (2002, p. 73), quando esta nos afirma que o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.

Para a pedagogia libertadora o uso do “método dialógico” é um recurso que permite a construção dos saberes a partir do diálogo que o professor mediador estabelece entre o conteúdo programado e o confronto dos saberes prévios trazidos pelo aluno a escola.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem permite ao professor e ao aluno aprenderem um novo significado para o objeto selecionado para o estudo, ao invés de apenas se transferir informações ambas as partes envolvidas tem a mesma oportunidade de reaprenderem e atribuírem um novo sentido ao conhecimento selecionado para estudo. Como confirma Bittencourt (2002, p. 234):

O conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora esse tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo assim como a responsabilidade de apresentá-lo em discussão em classe. O professor no método dialógico conhece mais sobre o objeto de estudo quando começa o curso, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com o aluno.

Cabe aqui entendermos a necessidade da posição do professor como mediador dos discursos e propostas que esse elemento oferece para o processo de ensino aprendizagem, convergimos com Bittencourt quando defende que existem e existiram formas diversas de uso para o livro didático, mas a atuação do professor é fundamental, cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e seu uso na sala de aula são determinados também pelo professor.

Neste sentido, assim como as novas linguagens e recursos didáticos inseridos no processo de formação dos saberes bem como o uso do livro didático deve passar antes de tudo por um processo de análise e estudo para compreensão de uma proposta clara e coesa com a promoção dos saberes e não somente com a reprodução dos discursos.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES DE UM ENSINO CRÍTICO NA REDE PÚBLICA CAJAZEIRENSE

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.” (Rubem Alves – 1933-2014).

3.1 *Apresentando nosso campo de pesquisa*

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira está localizada na Rua Padre Rolim, número 457, no centro da cidade de Cajazeiras-PB. Atualmente, a referida instituição, oferece o Ensino Fundamental (9º ano) e todo o ensino Médio dentro da rede estadual de ensino vinculada a 9ª Região de Ensino do Estado da Paraíba. O Colégio Comercial (CC), alcunha dada em função da formação do seu curso técnico de contabilidade que durante muito tempo foi congregador das ações de ensino desta instituição. Na verdade, o colégio nasceu em 1951 para abrigar este Curso Técnico em Contabilidade. Abaixo podemos visualizar imagem do Colégio Comercial.



Faixa do Colégio Comercial. Arquivo Pessoal. Data: 30/10/2014

O colégio nasceu como instituição filantrópica voltada para a formação de técnicos comerciários e de contabilidade. Esta função foi mantida até início da década de 1990, quando houve o duplo movimento de estadualização e incorporação do ensino básico (fundamental e médio). Segundo informações contidas em um documento intitulado “O Comercial e as veredas da sua existência” elaborado em 2007 pelas professoras da escola Francisca Marly Moreira Silva e Maria do Carmo de Santana “[...] em 1978, o coordenador do ensino médio professor Manoel Gomes reuniu os diretores da referida escola e alertou que no ano de 2000 seria a última turma do ensino profissionalizante alegando que o poder público não tinha interesse em manter o curso profissionalizante na cidade onde haviam assumido as responsabilidades com o ensino fundamental e médio e transferido os cursos profissionalizantes para as escolas federais.” (p. 02).

O espaço físico da escola encontra-se, atualmente, em condições consideradas de bom estado. A mesma possui duas entradas com acessibilidade para portadores de necessidades especiais. As salas de aulas não são climatizadas, no entanto todas possuem um ventilador em bom estado, carteiras suficientes, lousa a pincel. A escola possui um laboratório de informática, ciências, biologia e química, biblioteca com um acervo abastecido de clássicos da literatura brasileira entre outros e sala de vídeo que conta com uma televisão e algumas carteiras. As salas de aula contam com um espaço físico suficiente para o número de alunos que agrega. Podemos conferir esses espaços em imagens apresentadas abaixo:



Sala de aula – Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Sala de aula – Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Laboratório de Ciências, Biologia e Química
Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Laboratório de Ciências, Biologia e Química – Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



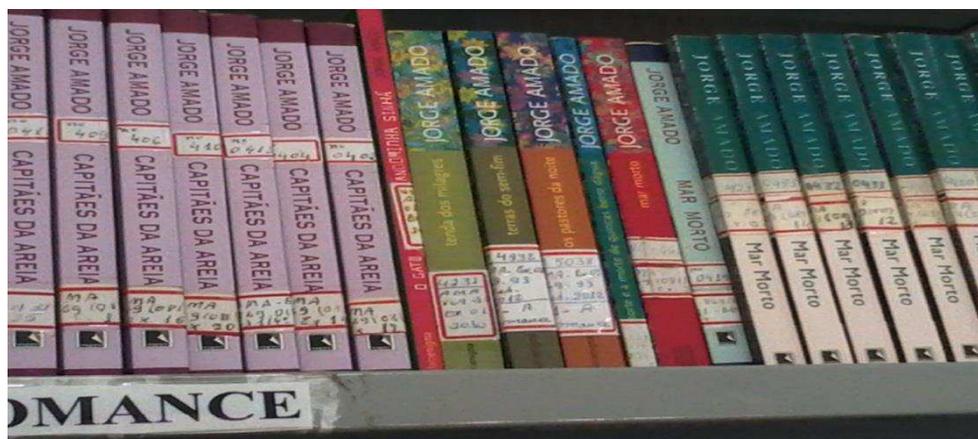
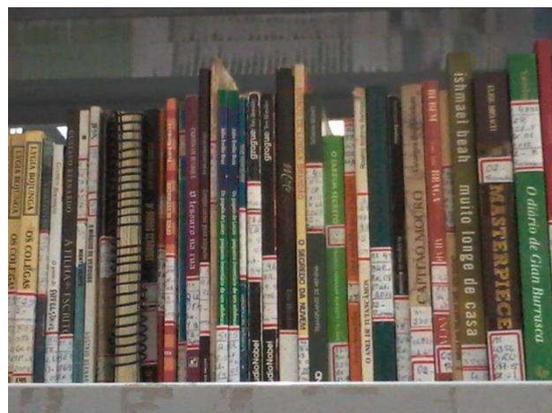
Sala de vídeo. Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Rampa de acessibilidade. Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Laboratório de Informática. Arquivo pessoal. Data: 30/10/2014



Biblioteca. Acervo pessoal. Data: 30/10/2014

A escola oferece aos seus discentes a oportunidade de participar de programas do Governo Federal e Estadual como o “Mais Educação”, “Revisitando os Saberes”, Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Informática na Escola (PROINFO) e o Plano Nacional de Alimentação (PNAL).

Vale aqui uma ressalva sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa de Informática na Escola (PROINFO), uma vez que o PNLD não está propriamente voltado para o aluno sendo seu principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da sua escolha do livro que supostamente atende as suas necessidades, ao aluno cabe o resultado dessa escolha feita pelo professor junto ao Ministério da Educação (MEC). No caso do PROINFO os professores da escola receberão a doação do Ministério da Educação (MEC) de tablets, no entanto a escola não foi contemplada com condições de uso e manutenção, segundo professores a escola não disponibiliza internet móvel para se trabalhar com o equipamento o que dificulta e inviabiliza o trabalho que poderia ser realizado com os supracitados *gadgets*.

O corpo docente da escola é composto por profissionais do quadro efetivo do Estado, salvo poucos terceirizados que, com contratos de curta, média ou longa duração, completam a estrutura docente. Os profissionais possuem graduação na área que atuam alguns com cursos de especialização e raros mestres. Segundo informações fornecidas pelo censo de maio de 2014 da escola, o quadro de docentes totaliza um número de quarenta e sete professores (aparentemente o quadro docente sofre alteração conforme demandas institucionais já que a Coordenação Pedagógica responsável pelo Censo vê um quadro de 54 docentes).

A coordenação pedagógica da escola informou que destes um possui mestrado completo e dois docentes estão finalizando o curso neste nível. Haveria aproximadamente trinta e seis docentes com especialização. Nota-se um quadro de docentes em grande maioria com formação continuada o que nos permite considerar que a escola possui um corpo docente qualificado para execução do seu ofício. Encontram-se ainda quatro destes professores com formação em uma área e atuando em outra para suprir a necessidade que a escola apresenta nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

No que diz respeito ao corpo discente, seu alunado é composto pelos que residem no meio rural e urbano de Cajazeiras, como também de municípios

circunvizinhos, a exemplo da cidade de Cachoeira dos Índios, Santa Helena e São João do Rio do Peixe. Valendo ressaltar que estes indivíduos compõem um quadro de diversidades e especificidades em seus aspectos socioeconômicos, culturais e históricos¹.

O Colégio Comercial nos permitiu através das observações realizadas em vinte aulas a oportunidade de compreendermos como a escola se legitima enquanto espaço de construção de saberes e disseminação do conhecimento. O ensino de história nosso objetivo crucial da pesquisa, nos apontou as múltiplas contribuições e contradições que a escola proporciona no processo de formação dos sujeitos.

Para compreendermos como a escola entende seu processo de ensino-aprendizagem analisamos seu Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado em 1999. Segundo as informações contidas neste documento, este teria sido elaborado a partir de reuniões e discussões, realizadas com a comunidade escolar acerca das necessidades para estabelecer propostas administrativas e pedagógicas objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segundo sua última versão atualizada em 2013 (PPP, 20013, p. 5).

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, tendo em vista uma educação de qualidade e enfatizando o desenvolvimento integral do educando através de suas potencialidades, promovendo uma educação progressista e libertadora, pautada no aprimoramento do educando para que o mesmo tenha sua formação enquanto sujeito na construção de sua própria história.

Partindo deste pressuposto percebe-se que há na escola uma aparente preocupação em valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não apenas um acúmulo de informações por parte de seus discentes. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem o PPP (2013, p. 5) nos coloca que:

¹ Infelizmente não tivemos acesso aos dados para determinar o mapa do público atendido pela escola.

Em se tratando do ponto de vista político pedagógico, a escola prioriza as necessidades básicas do processo de ensino-aprendizagem, a valorização do magistério, a humanização das atividades educativas correspondendo assim, a uma sociedade que anseia por uma escola democrática, pública voltada para atender os seguimentos sociais.

Nesse sentido, a escola assume sua responsabilidade frente à importância de sua função de colaborar com a construção de uma sociedade formada por indivíduos que buscam nela não só os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual, mas um melhor aprimoramento destes saberes, que os encaminhem e os façam pensar como agentes ativos no processo de transformação desta sociedade ao longo do tempo. Entre os objetivos principais da escola o PPP (2013, p. 6) menciona:

Compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direito, utilizando-se de projetos educacionais como estratégia para a formação de uma educação inovadora, onde o educando se sinta parte importante, mediante uma sociedade globalizada e transformadora.

Sobre as Ações Pedagógicas adotadas pela escola o PPP indica que estas ações são baseadas nos princípios da educação brasileira, no entanto o documento não cita ou esclarece quais ações ela defende. O PPP (2013, p. 4) afirma:

[...] a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, vem desenvolvendo no seu Projeto Político Pedagógico ações educativas que contemplam os projetos em andamento da Escola supracitada, guiando-se pelos princípios fundamentais da educação brasileira atual.

Em sua justificativa o PPP (2013, p. 6) aponta que a elaboração desse projeto visa estabelecer uma educação inovadora e qualificada mediante uma sociedade globalizada, acompanhando os avanços das novas tecnologias, afim que o aluno consiga

a efetivação dos seus principais objetivos: “ingressar na Universidade e ter um futuro promissor”. Cabem aqui as seguintes questões: a partir de que indicativos a escola estabelece que esses sejam os principais objetivos do aluno a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem? E o que a escola imagina ser um futuro promissor a ser atingido pelo seu alunado através de sua participação na escola?

A partir da leitura feita do PPP da referida escola compreendemos que aparentemente ela se coloca a favor de uma proposta que busca dinamizar o conhecimento como instrumento de formação de sujeitos livres, que buscam para além da compreensão de informações a fomentação do desejo de uma consciência histórica, no entanto nos falta à clareza das ações que efetivamente corroboram para esse objetivo e até que ponto o aluno, principal agente da finalidade desse objeto, se vê de fato inserido nesse processo. Existe no PPP a ausência dos objetivos a serem atingidos por esses próprios alunos para além dos objetivos que a escola deseja alcançar ou elege como importantes a serem alcançados. Além, as condições estruturais e de formação docente corroboram as expectativas do PPP.

3.2 Apresentando as turmas: um laboratório de observação.

Na realização desta pesquisa selecionamos duas turmas noturnas do segundo ano, do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira. A escolha das turmas tomou como critério meu tempo disponível no horário das aulas, e as recomendações da professora uma vez que os alunos eram mais frequentes e o ritmo de trabalho era mais proveitoso que as demais.

Estas turmas foram identificadas pela escola como Segundo Ano “I” e “H” com atividades semanais de 3 hora-aulas não agrupadas. Foram observadas dez aulas em cada turma, o que totaliza um número de vinte horas-aula. As aulas foram observadas no período de outubro a dezembro de 2013, período que corresponde ao quarto bimestre do ano letivo.

O Segundo “H” tinha aproximadamente um número de vinte alunos assíduos às aulas, vale ressaltar aqui a existência de um aluno com limitações auditivas e de comunicação oral (surdo-mudo), que acompanhava as aulas com ajuda de um intérprete de libras, disponibilizado pela escola com convênio estabelecido entre o Governo Estadual e o um intérprete particular, que contratado temporariamente exercia esta

função. A presença desse aluno na turma exigiu para além de sua própria adaptação a sala de aula e demais alunos a adaptação também desses alunos a sua presença em sala, todos os demais foram contemplados com uma aula semanal de libras, a convivência entre ambas as partes parecia pacífica e de troca-mútua de aprendizados. Observei que os demais alunos o ajudavam com a explicação de algumas atividades quando ele necessitava e este ensinava aspectos sobre a língua dos sinais, se percebia uma relação de vínculo de colaboração de ambas as partes.

A turma mantinha aparentemente uma relação saudável com a professora, e entrava sempre em acordo quando se tratava de usar as aulas da professora para fazer atividades ou trabalhos de outra disciplina. Esse hábito é comum entre os alunos confirmado a partir da minha experiência enquanto docente no ano de 2014, onde constatei a prática dessa cultura. O aluno por motivos outros não consegue responder suas atividades em casa ou horário oposto da aula e acaba utilizando das aulas para responder atividades das aulas seguintes. Durante as observações não presenciei momentos de discordâncias ou conflitos quanto à postura adotada pela professora.

Quanto a minha presença não houve questionamentos ou objeções; a professora me apresentou como graduanda em história pela Universidade Federal de Campina Grande, e disse que estaria em sala de aula por alguns dias para observar as aulas e fazer um relatório para ser usado no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Na outra turma o segundo “T”, tinha aproximadamente vinte e cinco alunos assíduos, destaco a presença de um aluno fora da faixa etária, não percebi exclusão ou objeção quanto à sua presença ou participação nas aulas, não havia problemas ou rejeição em relação a ele se integrar com os demais. Também não houve nem uma resistência quanto a minha presença em sala de aula, a professora fez a mesma apresentação que na sala anterior.

A turma estabelecia uma relação estável e simpática com a professora não houve demonstrações de conflitos ou aborrecimentos de ambas as partes. Um ponto semelhante entre ambas às turmas era o uso do celular em sala de aula, mesmo sendo terminantemente proibido pela Direção da Escola em consonância com as regras impostas pela Secretaria Estadual de Educação. A professora chamava a atenção dos alunos constantemente quanto ao uso deste aparelho durante as aulas.

Pode-se considerar que as turmas eram calmas e convergentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem e as metodologias utilizadas pela professora em sala

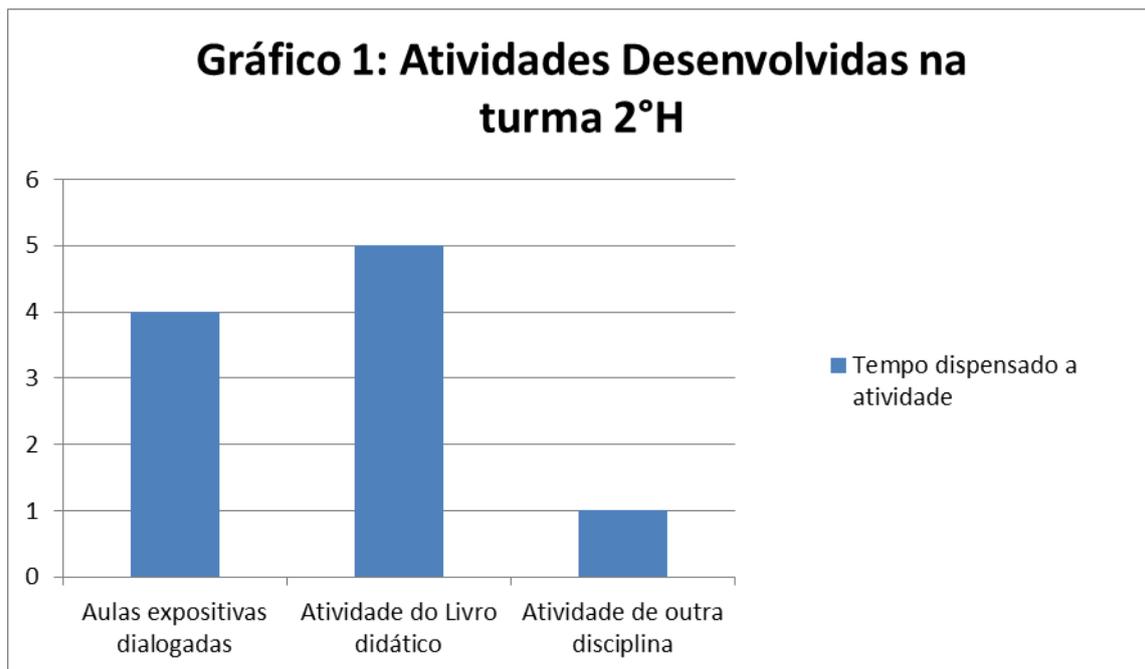
de aula, todos utilizavam o livro didático e não se negavam a fazer as atividades ou trabalhos solicitados pela docente.

Na coleta das observações utilizamos um modelo de ficha adotado no projeto “Entre tradições e Redescobertas: o ensino de história na região circunvizinha ao CFP”, coordenado pelo Professor Isamar Gonçalves Lôbo que nos cedeu a ficha como modelo possível de estudo escolar. O referido projeto realizou pesquisas de observação nas escolas públicas em Cajazeiras-PB entre junho de 2005 e fevereiro de 2006. Adaptamos a ficha para nossa perspectiva ficando dividida nos seguintes campos: Identificação da escola, do professor e data, identificação da turma, horário e atividades trabalhadas e observações realizadas na aula. Nessas observações apresentamos o conteúdo trabalhado os recursos didáticos utilizados e os procedimentos tomados durante a aula. Em uma caderneta, complementamos as observações já que a ficha possui limites de linhas.

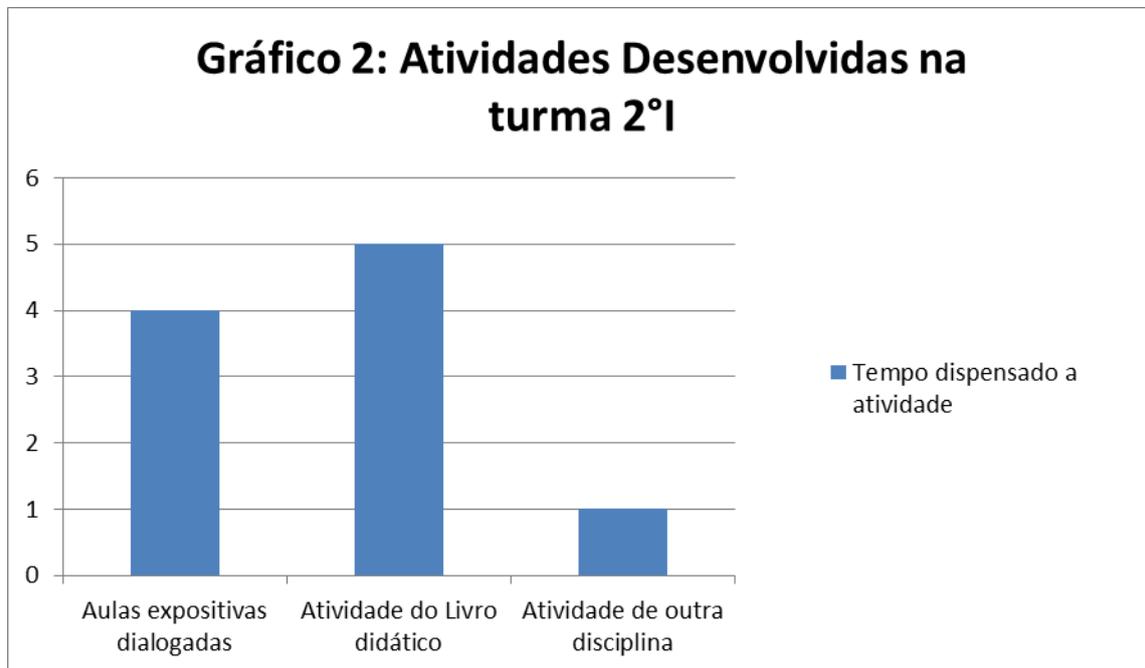
Resta-nos apresentar os dados da pesquisa.

3.3 Analisando a coleta de dados.

Na análise da coleta dos dados fizemos um levantamento com tipo de atividades realizadas e a frequência que elas aparecem nas aulas como podemos visualizar no gráfico abaixo:



Fonte: Fichas de observação. Outubro a dezembro de 2013



Fonte: Pesquisa Própria. Outubro a dezembro de 2013

Constatamos através dos gráficos acima que na turma do segundo H houve quatro aulas expositivas dialogadas, cinco atividades do livro didático, sendo estas: uma de leitura, uma de resumo de capítulo, duas de exercício, uma de correção e uma atividade de outra disciplina. Na turma do Segundo I constatamos a aplicação das mesmas atividades. Escolhemos analisar uma ficha de cada uma dessas atividades trabalhadas de forma intercalada entre as turmas.

Análise de aula I Segundo “H” Data: 15/10/2013:

Na aula do dia 15 de outubro de 2013, o conteúdo trabalhado foi sobre a Revolução Industrial, os recursos utilizados foram o livro didático, a lousa e o pincel. A aula foi expositiva dialogada, uma vez que a professora expos o conteúdo através de questionamentos que os alunos respondiam de acordo com seus saberes prévios gerando assim um diálogo durante a aula.

A discussão do conteúdo partiu da exposição da professora sobre a participação das mulheres no processo de revolução industrial. Concluída a exposição inicial, a docente lançou a seguinte provocação “Qual a participação das mulheres na nossa sociedade brasileira?” Um aluno citou o exemplo da política com a Presidenta eleita nas últimas eleições. A partir desta colocação a professora esclareceu como as mulheres começaram a ter participação na política quando foi concedido o direito do voto à mulher; explicou sobre a época no Brasil em que o voto era censitário, e alguns sujeitos como, por exemplo, a mulher não tinha acesso a esse instrumento. Neste momento evidencia-se uma discussão para além dos limites do conteúdo. Uma proposta por parte da professora em questionar a atuação da mulher na sociedade, propondo aos discentes a pensarem na construção deste papel.

Em seguida a professora explicou a diferença de salários entre homens e mulheres no momento inicial da industrialização. A Professora lançou uma segunda questão: Qual a participação das mulheres na sociedade Cajazeirense? Uma das discentes afirmou “A prefeita da cidade, a mulher exerce uma das funções mais importantes e influentes da cidade”. A professora então lançou mão de sua terceira questão: porque a identificação era sempre associada à figura da mulher na política e se eles não conseguiam identificar outras áreas da sociedade onde a mulher tivesse também participação? Um aluno respondeu “que a política atualmente se tratava da principal conquista porque isso era muito recente e que ainda existia com pouca frequência já que

o maior número de vereadores, prefeitos, deputados senadores ainda era ocupado pelos homens”.

Não houve questionamento por parte dos alunos ou da professora sobre a maior parte desses cargos ainda serem ocupados por homens ou por isso ser um fato recente. A professora explicou que as mulheres haviam conseguido sua independência em todas as demais profissões exercidas pelo homem, e que apesar de ainda existir muita resistência no reconhecimento da mulher no mercado de trabalho ela já desempenhava funções que antes eram exercidas apenas pelos homens como o exemplo deles citados na política. Em seguida a professora escreveu na lousa as páginas do livro que eles deveriam responder a atividade, e realizou a chamada.

Cabem aqui algumas indagações depois dessas observações. Quais referências esses alunos agregaram a construção do papel da mulher na sociedade? Que valores a professora agrega ao papel da mulher na sociedade? Que espaço compete à mulher não apenas as que ocupam cargos de destaque ou visivelmente notados, e como a sociedade constrói o papel da mulher?

Existe na lógica da discussão travada pela professora com os discentes uma possível contradição já que apesar de questionar os alunos sobre outra participação da mulher na sociedade para além da política, ela se esquece de mencionar sua própria participação enquanto mulher que ocupa um lugar de destaque na sociedade pela profissão que exerce. Os alunos aqui não questionam, por exemplo, o fato da própria professora estar exercendo uma função importante no mercado de trabalho.

As respostas são sempre direcionadas para um único cargo, não existe aqui uma conscientização que apesar de não ocuparem cargos visivelmente notáveis como o de presidenta e prefeita, exista outras mulheres atuando na própria realidade desses indivíduos como, por exemplo, a vice-diretora da escola, a secretária de educação da cidade e do Estado, as mulheres que desempenham a função de médica, advogada, policial, entre outras de sua realidade, e as próprias mulheres da sala que frequentam o processo de ensino-aprendizagem com o mesmo espaço que os homens o que antes era algo restrito ao papel que a mulher exercia na sociedade.

Análise de aula IV Segundo “I” Data: 22/10/2013:

Na aula do dia 22 de outubro de 2013, o conteúdo trabalhado foi sobre a formação dos Estados Unidos os recursos didáticos utilizados foram livro didático, lousa e pincel a aula foi expositiva através de leitura do livro didático.

A professora pediu para que alguém começasse a ler o capítulo para que ela fosse mediando a leitura e a explicação, em determinado momento um aluno lê sobre o processo de independência das treze colônias inglesas que deram origem ao país e a professora explicou os principais fatores que contribuíram para essa independência. Em seguida um aluno lança a seguinte questão: “Professora porque temos que estudar sobre os Estados Unidos se moramos no Brasil, por acaso lá eles estudam sobre nossa história”? A professora explicou que apesar de não morarmos nos Estados Unidos pertencíamos a um mesmo continente, e que tínhamos muito em nossa cultura da influência norte-americana, e que não conhecia o programa de estudos das escolas norte-americanas, mais que o estudo da história estava dividido em acontecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais a história dos Estados Unidos, por exemplo, fazia parte desses acontecimentos mundiais.

O aluno lança outro questionamento: “Qual a importância de sabermos como essas colônias conseguiram sua independência? De que serve saber quem foram os principais personagens envolvidos nesse processo? Deveríamos estudar só sobre a nossa história porque é a que fazemos parte”. A professora disse que concordava mais que estava no programa de ensino e no livro didático assim e que a história não se resumia aos acontecimentos do Brasil existia uma série de outros acontecimentos que formavam a história como um todo. Em seguida a professora deu continuidade à exposição à medida que ia intervindo na leitura do capítulo não houve outros questionamentos sobre o conteúdo.

Percebemos que existe nessa situação um limite entre os conteúdos indicados pelo livro didático e o programa de ensino e a conscientização por parte dos alunos e professor sobre a necessidade de se estudar determinados conteúdos, existe uma ausência de consciência sobre quem está inserido no processo de construção da história, e por que elegemos determinados fatos e sujeitos como importantes a serem estudados e incluídos no processo de construção da história. O que nos permite lançar os seguintes questionamentos até que ponto os conteúdos programáticos para estudo estão inseridos

no contexto social do aluno e do professor? O que ambos entendem sobre elementos que compõem ou que estão alheios a sua história?

Percebemos uma inquietação por parte do discente em questionar a importância de determinados conteúdos, e qual a sua colaboração para o estudo da história, no entanto esse questionamento é substituído pela justificativa dada pela professora em estudar os conteúdos indicados pelo livro didático, o que supostamente resume a necessidade de se aprender determinados conteúdos.

O aluno não consegue identificar a necessidade de estudar algo alheio a história que considera fazer parte. A professora não atribui razão outra para estudar determinado conteúdo senão por ser algo indicado pelo plano e subsidiado pelo livro didático, o que nos leva a questionar o que ambos conseguem imaginar sobre a definição de história? E que limites essa história apresenta, já que aparentemente ambos consideram importante estudar apenas o que está vinculado a acontecimentos de uma história para os limites de sua nação.

Análise de aula II Segundo “H” Data: 17/10/2013:

No dia 17 de outubro de 2013 foi trabalhado atividade do livro didático sobre o conteúdo Revolução Industrial, a professora utilizou a lousa e pincel para determinar a página e o número das questões, não houve nenhuma discussão prévia sobre as questões propostas. Uma aluna disse que não havia encontrado resposta para uma das questões propostas na atividade e a professora indicou que ela deveria utilizar as páginas do capítulo indicado para responder.

O livro didático aparece aqui como suficiente para responder as questões propostas na atividade, o que descarta a possibilidade de uma discussão entre as questões propostas e o ponto de vista do aluno ou do professor, o que nos permitiu pensar até que ponto o conteúdo ou as questões são esclarecidos pelo que o livro propõe? A sistematização dos saberes neste caso está atrelada as informações do livro didático? As questões do livro didático dão conta desta sistematização. Ao aluno ou ao professor não cabem questões ou respostas outras que não estejam no livro? Neste momento, a docente e a discente parte de uma concepção reprodutivista já que os pontos de vista são unicamente retirados do livro. Para ambas as partes existem apenas uma

apropriação das informações. Não houve questionamentos ou problematização dessas informações contidas no livro.

Análise de aula III Segundo “I” Data: 18/10/2013:

Na aula do dia 18 de outubro de 2013, foi trabalhado correção de atividade sobre a Revolução Industrial, a professora utilizou o livro didático a lousa e pincel e as respostas dos alunos para correção. A professora lia a questão e pedia para que os alunos lessem a sua resposta, para socializar com os demais e depois escrevia na lousa a resposta considerada correta. Houve a participação de alguns alunos, a maioria das respostas eram as mesmas uma vez que todos tiveram como base as informações contidas no livro didático.

Não houve questionamentos por parte dos alunos ou da professora sobre as respostas obtidas, não houve discordância quanto às respostas escritas pela professora na lousa, não houve questionamento de como o aluno chegou à determinada conclusão. Alguns alunos por motivos outros não fizeram a atividade, outros não participaram da correção. Também não houve questionamento por parte da professora sobre a recusa em fazer a atividade ou participar da correção. No final da correção a professora pediu os cadernos para dá o visto nos que haviam respondido a atividade.

As respostas corretas são jugadas pelas informações contidas no livro didático, o que nos leva a questionar a ausência de outro pensamento ou de outras informações que não estejam necessariamente contidas no livro, e até que ponto as respostas do livro são necessariamente suficientes para responder as questões, como também a ausência de outras questões que não estejam necessariamente vinculadas as informações contidas no livro didático.

Análise de aula X Segundo “H” Data: 05/11/2013:

Na aula do dia 05 de Novembro de 2013 a professora pediu um resumo sobre a Revolução Industrial e a Formação dos Estados Unidos, utilizando o livro didático. Os alunos deveriam fazer uma sistematização segundo ela dos pontos mais importantes dos conteúdos.

Uma aluna perguntou quantas páginas deveria ter o resumo, a professora respondeu que se tratava não de um número mínimo ou máximo de páginas mais o suficiente para dar conta da sistematização das informações o resumo deveria

contemplar todos os tópicos dos capítulos contidos no livro didático não houve questionamentos ou discussões do que se trataria de importante a ser selecionado para produção do resumo.

A atividade de resumo sobre essa perspectiva apresenta uma visão de mão dupla ao passo que copiam as informações contidas no livro leem e transcrevem essas informações gerando um aprendizado através da fixação destas informações através da leitura e cópia. No entanto sobre outra ótica a cópia do resumo limita o aluno a transcrever informações contidas no livro, o isentando da atividade de questionar ou acrescentar um posicionamento para além dessas informações contidas no livro. O que nos instiga a questionar o que determina ou que critérios elegem determinadas informações como mais importantes a serem? Que Critérios serão considerados para escolher as informações contidas no resumo como suficientes para diagnosticar uma aprendizagem acerca dos conteúdos trabalhados?

Análise de aula VI Segundo “I” Data: 25/10/2013:

Na aula do dia 25 de outubro de 2013 a professora tentou realizar a correção de uma atividade sobre a Formação dos Estados Unidos mas a turma pediu para utilizar a aula para terminarem de responder uma atividade de outra disciplina, a professora tentou argumentar que o ano letivo já estava muito próximo ao fim e que tinha pouco tempo para concluir os conteúdos programados, mais a turma argumentou que precisaria da aula para concluir atividade da aula seguinte que seria para nota, e a professora concedeu o pedido da turma.

Enquanto os alunos concluíam a atividade, a professora atualizou as médias pendentes e os registros de aula nas cadernetas. Percebemos que a oportunidade da aula foi gasta com atividades outras que nos gera uma série de questões: Por que motivos o aluno utiliza de aula de outra disciplina para responder a atividade? Por que motivos à aula se tornou uma oportunidade de atualização das cadernetas já que existe segundo a escola uma parcela de tempo restrita na carga-horária do professor para planejamento e registro de aulas? Por que em ambas as situações existem uma inversão do tempo nas atividades executadas?

A análise destas fichas e observações nos leva a uma reflexão norteada por uma série de questões. Essas questões por sua vez nos motivam a pensar uma possível

conclusão para nossa pesquisa, nos permitem considerar a obtenção de uma resposta para essas indagações geradas no decorrer de nossa análise. Essa resposta ou essas possíveis repostas serão apontadas em nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande questão que norteia nosso trabalho é: A escola é ou não um espaço promotor da criticidade nos discentes? Ou existe apenas uma mera reprodução de saberes sem nenhum exercício de criticidade por parte do aluno? Após nossas leituras e análises de nossas observações, tentamos responder essas questões, no entanto, é preciso antes de qualquer coisa responder o que compreendemos por criticidade.

Partimos do pressuposto que criticidade seja a ação problematizadora dos sujeitos em relação ao conhecimento que construímos. Ser crítico é exercer sua capacidade de questionar os saberes de aproxima-los de nossa realidade para assim conseguirmos também intervir nela é sermos sujeitos ativos e construtores de nossa história ao invés de apenas meros reprodutores e transmissores de informações.

Tendo essa definição como criticidade nos resta agora respondermos as questões que apontamos acima, como não é nosso propósito rotular ou classificar a escola em modalidade A ou B de ensino, o que nos compete é respondermos se de acordo com nossos questionamentos e observações como podemos pensar nosso lócus de pesquisa nosso modelo de escola o Colégio Comercial como um espaço ou não promotor de criticidade em seus discentes, ou se existe apenas uma reprodução de saberes.

Percebemos durante as aulas e atividades aplicadas que em determinados momentos existe por parte do aluno um questionamento sobre, por exemplo, a importância de se estudar determinado conteúdo essa inquietação nos indica uma possibilidade de um sujeito crítico que busca compreender outras questões para além do que se apresenta no livro didático ou nos planos de ensino programados. Percebemos também em outra situação a preocupação da professora em pensar o conteúdo para além de seus limites quando menciona a proposta de compreender o papel da mulher na sociedade atual, no entanto cabe aqui apontarmos que em determinados momentos também houve de ambas as partes uma acomodação aos limites do livro e do conteúdo.

Nesse sentido a criticidade não trata de um modelo pronto e acabado, não predispõe de um manual que indica todas as normas que o professor e o aluno devem seguir e cumprir. É antes de tudo uma possibilidade de construir o saber de se pensar o processo de ensino-aprendizagem, vale salientar aqui que esse processo é construído por

indivíduos e não programados por máquinas que segue ao pé da letra todas as instruções para se alcançar um resultado final.

Todas as questões que surgiram no decorrer de nossa análise nos levam a pensar que houve momentos em que o processo de ensino-aprendizagem ensejou uma postura crítica e problematizadora, percebemos indícios de sujeitos que, envolvidos nesse processo se inquietam e se propõem ir além da mera reprodução de saberes, como por exemplo, a situação em que o aluno demonstra seu questionamento sobre a importância de estudar determinado conteúdo, ou quando a professora propõe a seus alunos pensarem o papel da mulher na sociedade, para além da atuação política já consolidada na história. No entanto percebemos também momentos em que estes mesmos sujeitos não despertam por uma série de motivos para essa ação, não questionam os limites das respostas obtidas no livro didático, não apresentam questionamentos outros para além das informações indicadas no livro.

Estes dados nos permitem afirmar que o processo de ensino aprendizagem é múltiplo e dinâmico. Que possui seus limites, não nos compete apontar a classificação de uma única postura não nos compete à rotulação de uma determinada prática pedagógica. Cabe aqui percebemos que esse processo se constrói por ações, que são norteadas por diferentes posicionamentos e situações. Houve criticidade nas aulas observadas no Colégio comercial? Sim. Houve acúmulo e reprodução de informações? Sim. Podemos afirmar que isso retira os créditos de nossa pesquisa ou das práticas pedagógicas da escola? Não, isso nos aponta que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais complexo que definições e teorias já prontas e elaboradas.

O processo de ensino-aprendizagem é construído no decorrer de suas práticas cotidianas, suas ações pedagógicas. É construído por sujeitos que se reinventam e reinventam esse processo, que assumem posturas diferentes em momentos diferentes. A criticidade ou ausência da criticidade faz parte do dinamismo desse processo, das multiplicidades que ele possui.

Neste momento esse é o nosso posicionamento nosso jeito de perceber e questionar as observações e leituras que realizamos no decorrer da construção desse trabalho. É possível que com determinado tempo com determinadas práticas e releituras percebamos de outra forma, mais esse é nosso posicionamento de acordo com as experiências e limites que nós cercam neste momento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.S. **O Ensino de história e sua historiografia**. Revista eletrônica da Ulbra São Jerônimo. Vol 01, 2007.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALVEZ, Ronaldo Sávio Paes. **História e salas de aula: Um balanço bibliográfico entre saber histórico e saber escolar**. Revista de Ciências Humanas- UFSC- Santa Catarina, Vol.9, n° I, p.97-105, Jan./Jun, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.
- ECCO, Idanir. O ensino de história: Evidências e Tendências atuais. Revista de Ciências Humanas- UFSC- Santa Catarina. Vol. 8 n° 10. p.123.141. Jun. 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP. Papyrus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de história: Diversificação de Abordagens**. Revista Brasileira de história. São Paulo. Vol.9 n°19. pp.197-208. Set 89/Fev.90.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, **Pedagogia da autonomia: saberes Necessários á prática educativa / Paulo Freire**- São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KARNAL, Leonardo, (org.): **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. IN CITADINO, Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky: O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente.

LOBO, I. G.; CRUZ, A. J. C. **Reflexão sobre o ensino de história em cajazeiras**. IN CITTADINO, Monique, Gonçalves, Regina Célia (org.) *historiografia em diversidade: Ensaio de história e ensino de história*. Campina Grande-PB: editora universitária/UFCG, 2008.

MIZUKAMI G.N. **Ensino: As Abordagens No Processo**. São Paulo: EPU.1986.

MOREIRA; Cláudia Regina Baukat. VASCONCELOS e Silveira José Antônio. *Como ensinar história*. IN: **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**. Ed. Cortez, 2003

SCHIMIDT Maria Auxiliadora; CAINELLI Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

VALIS S. Juliana, **Paulo Freire: Educação para a transformação do Brasil e do mundo** / publicado no Recanto das letras em 11/01/2007. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/redacoes/344154>. > acessado em 23 de abril de 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIRALDO, Alves Pinto. **Uma professora muito maluquinha**. 16ª edição. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

APÊNDICE

Anotações e observações pessoais.

Turma: 2° H

Data: 15/10/2013

A aula gira em torno do questionamento lançado pela professora sobre a participação das mulheres na sociedade, de uma forma geral a turma cita a participação política com os exemplos da presidenta do país e a prefeita do município. O exemplo leva a professora a questionar sobre por que a turma associa apenas a política como o alvo de participação feminina na sociedade. O exemplo citado é justificado pelo tempo recente em que as mulheres passaram a ter essa participação além deste ainda ser um cargo ocupado com mais frequência pelos homens como a câmara dos senadores, deputados e vereadores. A professora aproveita o exemplo para explicar a conquista do voto pelas mulheres.

Data: 17/10/2012

A aula foi preenchida por uma atividade do livro didático, quando uma aluna sente dificuldade em responder determinada questão a professora indica as páginas que ela precisa ler para obter a resposta da questão, não existe por parte da discente ou docente uma discussão sobre possíveis alternativas de respostas, as informações do livro didático aparecem para ambas às partes como referência única para obter a resposta, existe uma ausência de outras questões e outras respostas que não estejam necessariamente indicadas ao livro didático.

Data: 18/10/2013

Correção de atividade existe por parte da docente uma preocupação em socializar as respostas à mesma pergunta é respondida por diferentes alunos. No final a resposta jugada certa era copiada na lousa pela professora. Não aparecem respostas diferentes das informações contidas no livro didático. Alguns alunos não realizaram a correção da atividade a professora não questiona essa postura de alguns discentes.

Data: 22/10/2013

Aula dialogada baseada no livro didático não existe questionamentos, ambas as partes seguem apenas o roteiro do livro didático, alguns discentes copiam as informações que a professora escreve no quadro para explicar o conteúdo.

Data: 24/10/2013

Aula utilizada para atividade do livro didático o mesmo processo realizada na atividade anterior apenas questões indicadas pelo livro. Não surgem outros questionamentos.

Data: 25/10/2013

Aula utilizada para os alunos realizarem atividade de outra disciplina, quando a professora chega à sala os alunos já estão respondendo outra atividade após pedir os cadernos para dar o visto os alunos voltam a responder esta outra atividade percebendo que os alunos não iriam realizar a correção da atividade a professora permitiu que sua aula fosse utilizada para os discentes responderem a atividade de outra disciplina.

Data: 29/10/2013

Aula baseada na leitura do livro didático, a media que os alunos fazem à leitura a professora explica as informações contidas no livro. Não existem questionamentos, alguns se recusam a fazerem a leitura à professora respeita a decisão e pede para outro aluno dar continuidade na leitura.

Data: 31/10/2013

Aula de revisão do conteúdo através de esquema explicativo copiado na lousa, alguns alunos transcrevem o esquema explicativo. A professora questiona se existem dúvidas sobre o conteúdo ninguém se pronuncia quanto a isso, a professora cita o filme “Tempos Modernos” ao que parece ninguém na turma assistiu a professora recomenda o filme para turma.

Data: 01/11/2013

Aula de revisão de conteúdo, a professora utiliza livro e esquema explicativo mesmo procedimento de aula anterior. Reclamações frequentes quanto ao uso do celular.

Data: 05/11/2013

Aula utilizada para resumo de conteúdo no livro didático, uma aluna questiona a quantidade de páginas que deve ter o resumo a professora explica que não existe um limite para a elaboração do resumo o critério de avaliação está associado aos “pontos mais importantes” dos conteúdos devem ser colocados todos os tópicos indicados pelo livro, em seus respectivos capítulos. Como se explica ou como se atribui esses pontos mais importantes? Que critérios serão levados em consideração para se eleger os pontos mais relevantes e o menos relevantes?

Turma: 2° I

Data: 15/10/2013

Aula expositiva dialogada a professora após exposição do conteúdo lança questionamentos sobre a participação da mulher na sociedade os discentes dialogam com a professora sobre a atuação da mulher no mercado de trabalho, mencionam que antes a mulher deveria se ocupar apenas com as atividades do lar que era privada até de andar desacompanhada de um homem nas ruas em um simples passeio e que com o tempo isso foi mudando e a mulher passou a trabalhar também fora de casa. Uma discussão para além dos limites do conteúdo.

Data: 17/10/2014

Atividade do livro didático sem questionamentos outros. Alguns alunos não fazem a atividade o que não é questionado pela professora. A professora reclama apenas do uso do celular em sala de aula explica que é proibido pela escola.

Data: 18/10/2014

Correção de atividade do livro didático, as respostas são colocadas, primeiro pelos alunos em seguida a professora copia na lousa a considerada correta, as respostas são baseadas no livro didático, alguns alunos não participam da correção ou se recusam a ler a sua resposta professora tenta convencer dizendo que se a resposta estiver incorreta não terá problema, no entanto alguns ainda se recusam a ler a professora respeita a decisão e pede para outro aluno ler a sua resposta.

Data: 22/10/2014

A professora realiza explicação do conteúdo através da leitura dos alunos, um aluno antes de ler pergunta a professora: “Por que estudar a história dos Estados Unidos se moramos no Brasil, por acaso eles estudam a nossa aqui do Brasil”? A professora argumenta que temos grande influência da cultura norte-americana e que a história está dividida em eventos locais, regionais, nacionais e mundiais e por isso estudamos a história de outros povos. Em seguida o aluno questiona a importância de estudar sobre esse conteúdo o que vai servir aprender sobre o processo de independência das colônias ou os principais personagens da história deste processo de independência, a professora tenta justificar baseada no que orienta o livro didático e os planos de ensino que jogam os conteúdos como relevantes para serem estudados. O aluno aparentemente não discorda da professora mais realiza a leitura dizendo que não vê mudança em sua vida se estudar ou deixar de estudar o conteúdo. Que deveríamos estudar sobre o Brasil e já era suficiente. Essa discursão propõe uma reflexão por parte do aluno sobre estudar conteúdos que estejam associados a sua realidade e não distante ou alheio a mesma.

Data: 24/10/14

Atividade do livro didático sem outros questionamentos o mesmo procedimento das anteriores. Alguns alunos não participam.

Data: 25/10/14

Uma tentativa de correção de atividade que os alunos não participam e convencem a professora liberar a aula para concluírem atividade de outra disciplina embora a professora argumente que as aulas estão corridas e com pouco tempo para dar conta do conteúdo programado os alunos a convencem a dispensar a aula, enquanto os alunos respondem à atividade a professora atualiza as cadernetas de registro de aulas, desta e de outras turmas, além de corrigir outros trabalhos. Inversão de atividades ambas as partes fazem atividades outras que não dão respeito à aula.

Data: 29/10/2014

Aula expositiva do conteúdo baseada em livro didático e esquema explicativo. Reclamação por parte da professora sobre o uso do celular em sala de aula.

Data: 31/10/2014

Aula de revisão de conteúdo, utilização de livro didático e esquema explicativo, sem questionamento.

Data: 01/11/2014

Revisão de conteúdo sem questionamentos, reclamação do uso do celular com advertência de recolher o aparelho e entregar a direção para tomar as medidas cabíveis.

Data: 05/11/2014

Elaboração de atividade para obtenção de nota do bimestre resumo dos conteúdos trabalhados no livro didático não houve questionamentos sobre a atividade.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula I*

ESCOLA: <i>E. E. E. J. m. Monsenher Constantino Pereira</i>		Data: <i>15/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2º H</i>	Horário: <i>noti</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input checked="" type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i> <i>A professora realizou a chamada e em seguida abriu o livro didático e anunciou o capítulo que a turma deveria abrir. A professora citou que no período da Revolução Industrial as mulheres e crianças trabalhavam nas fábricas. A partir dessa informação a professora discutiu a participação das mulheres na sociedade a partir de exemplos citados pelos alunos da presidenta e prefeita. Explicou sobre a conquista do voto pela mulher e as diferenças de salários nas fábricas.</i>		

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula II*

ESCOLA: <i>E.E.E.F. N. Monsenhor Constantino Vieira</i>		
PROFESSOR:		Data: <i>31/10/13</i>
Turma: <i>2H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Exercício de fixação do conteúdo no livro didático</i>
<p>OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i> <i>Recursos didáticos: Livro didático, lousa e cometa</i> <i>A professora realizou a frequência, em seguida indicou na lousa as páginas e as questões da atividade do livro didático. Uma aluna encontrou dificuldades para responder uma das questões a professora indicou que aluna deveria utilizar as páginas do capítulo da atividade para responder a questão</i></p>		

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula III*

ESCOLA: <i>E. E. E. J. M. Monsenhor Constantino Pereira</i>		Data: <i>18/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2º H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>correção de exercício de fixação do conteúdo do livro didático</i>
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i> A professora utilizou o livro didático e a lousa para a correção da atividade, pediu para que os alunos lessem as suas respostas para socializar com os demais e depois escreva na lousa a resposta considerada correta. Houve a participação de alguns alunos, as respostas eram sempre baseadas nas informações do livro didático.		

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

ESCOLA: <i>E. E. S. S. M. Monsenher Constantino Vieira</i>		Aula <i>IV</i>	
PROFESSOR:		Data: <i>22/10/13</i>	
Turma: <i>2: H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros	
OBS.: <i>Conteúdo: Formação dos Estados Unidos</i>			
<p><i>A professora utilizou o livro didático e a lousa para a exposição do conteúdo, não foram feitas questionamentos por parte das alunas ou da professora.</i></p>			

Marina Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula V*

ESCOLA: <i>E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira</i>		PROFESSOR:	Data: <i>24/10/13</i>
Turma: <i>2.ª A</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade:	
		<input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Atividade de fixação do conteúdo do livro didático</i>	
OBS.: <i>Conteúdo: Formação dos Estados Unidos</i> <i>A professora indicou na lousa as páginas do livro didático e as questões da atividade, não houve discussão das questões por parte dos alunos ou da professora</i>			

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula VI*

ESCOLA: <i>E. E. E. F. N. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>25/10/13</i>	
PROFESSOR:			
Turma: <i>2:4</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Atividade de outra disciplina</i>	
OBS.:			
<p><i>A professora pediu os cadernos para da o visto na atividade da aula anterior em seguida tentou realizar a correção mas os alunos a convenceu para que ela permitisse que eles utilizassem a aula para terminar de responder uma atividade de outra disciplina.</i></p>			

Maria Perena de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Aula VII

ESCOLA: <i>888 S.M. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>29/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2ª H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: <i>Conteúdo: A formação dos Estados Unidos</i> <i>A professora realizou a frequência, e em seguida indicou a página do livro para dar continuidade a exposição do conteúdo, pediu para que alguém iniciasse a leitura do livro. A medida que os alunos realizaram a leitura ela interveio explicando o conteúdo.</i>		

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Aula VIII

ESCOLA: <i>E. E. E. G. M. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>31/10/13</i>	
PROFESSOR:			
Turma: <i>2º H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros	
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i>			
<p><i>A professora iniciou a aula com uma revisão do capítulo estudado anteriormente indicou as páginas no livro, e após os conteúdos de forma oral utilizou o livro e esquema explicativo para revisão, não houve questionamentos durante a aula.</i></p>			

Maria Teresinha de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 "O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
 TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Sala IX

ESCOLA: <i>E. E. 4 m. senhora Constantino Vieira</i>		Data: <i>03/11/2015</i>	
PROFESSOR:			
Turma: <i>2: H</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros	
OBS.: <i>Conteúdo: Formação dos Estados Unidos</i> <i>A professora realizou a frequência e em seguida indicou as páginas do livro para os alunos acompanharem a revisão do conteúdo. Durante a revisão a professora teve que interromper na sala várias vezes para resgatar o uso do celular em sala de aula. Não foram feitos questionamentos sobre o conteúdo.</i>			

Maria Pereira de Sousa
 Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Aula X

ESCOLA: E. E. E. F. N. Monteiro Constantino Teixeira		Data: 05/11/13	
PROFESSOR:			
Turma: 2 ^a H	Horário: noite	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros Atividade de resumo do conteúdo do livro didático	
OBS.: Conteúdos: Revolução Industrial; formação dos Estados Unidos. A professora pediu que os alunos fizessem um trabalho para a primeira nota do bimestre, pediu uma sistematização dos pontos mais importantes dos conteúdos. Segundo ela o resumo deveria contemplar todos os tópicos dos capítulos, não houve exposição de outros critérios para elaboração do resumo.			

Maria Perun de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula I*

ESCOLA: <i>E. E. E. F. N. Meneses Constantino Pereira</i>		Data: <i>15/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turna: <i>2ª I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input checked="" type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i>		
<p><i>A professora indicou na lousa a página do capítulo do livro para acompanhar a aula, em seguida iniciou a exposição do conteúdo falou da participação das mulheres na Revolução Industrial e questionou a participação da mulher na sociedade contemporânea, alguns alunos citaram a atuação no mercado de trabalho, o que antes era proibido segundo eles antes a mulher deveria apenas cuidar do lar. Em seguida a professora explicou sobre a diferença dos salários nas fábricas, não houve outros questionamentos.</i></p>		

Maria Pereira de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula II*

ESCOLA: <i>E. E. E. F. M. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>17/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2: I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Atividade de fixação do conteúdo do livro didático</i>
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i> A professora realizou a frequência e em seguida copiou na lousa as páginas das questões da atividade, não houve explicação prévia da atividade, não houve outros questionamentos além dos indicados pelo livro. Durante a realização da atividade a professora redomou várias vezes do uso do celular em sala de aula.		

Maria Pereira de Jesus
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula III*

ESCOLA: <i>E. E. E. N. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>18/10/13</i>	
PROFESSOR:			
Turma: <i>2I</i>	Horário: <i>noti</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input checked="" type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Correção de exercícios de fixação do conteúdo do livro didático</i>	
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i> A professora realizou a correção da atividade trabalhada na aula anterior do livro didático. A professora lia a questão e pedia para que os alunos lessem suas respostas para socializar na turma em seguida copiava no quadro a resposta considerada correta para questão, no final da correção pediu os cadernos para dar o visto na atividade. Em seguida realizou a frequência.			

Maria Perua de Jesus
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO Aula: IV

ESCOLA: E. E. E. F. N. Monsenhor Constantino Zueira		Data: 22/10/13
PROFESSOR:		
Turma: 2I	Horário: noite	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input checked="" type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros

OBS.: Conteúdo: A formação dos Estados Unidos
A professora indicou a página do capítulo no livro didático em seguida pediu para alguém começar a ler para que ela fosse mediando a leitura e a explicação do conteúdo. Antes de iniciar a leitura um aluno questiona: "Professora por que temos que estudar a história dos Estados Unidos se moramos no Brasil?" a professora justifica sua resposta baseada na influência norte americana na diversidade da história em acontecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais. Surgiu outro questionamento sobre a importância de estudar sobre esse conteúdo. (ver anexos em caderneta sobre essa aula)

Maria Pereira de Souza
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula V*

ESCOLA: <i>E. E. E. N. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>24/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2º J</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Atividade de fixação do conteúdo do livro didático</i>
OBS.: <i>Conteúdo: Formação dos Estados Unidos</i> <i>A professora usou a lousa para indicar as páginas e questões da atividade do livro didático. Não houve questionamentos outros por parte dos alunos ou da professora.</i>		

Maria Thereza de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula VI*

ESCOLA: <i>E. E. S. N. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>25/10/15</i>
Turma: <i>2: I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>atividade de outra disciplina</i>
OBS.: <i>Conteúdo: ?</i> A professora realizou a frequência e em seguida tentou realizar a correção da atividade realizada em aula anterior sobre a formação dos Estados Unidos, mas a turma pediu a professora para utilizar a aula para terminarem de responder uma atividade outra disciplina argumentando que a atividade era para obtenção de nota no bimestre e precisavam terminar, a professora tentou contra-argumentar, mas acabou cedendo a aula. <i>(ver observações na cartolina sobre essa aula)</i>		

Maria Driene de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO Aula: VII

ESCOLA: E. E. F. N. Monteiro Constantino Vieira		Data: 29/10/13
PROFESSOR:		
Turma: 2:1	Horário: noite	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: Conteúdo: A formação dos Estados Unidos A professora realizou a frequência e em seguida utilizou o livro didático e esquema explicativo na lousa para expor o conteúdo, os alunos acompanharam a explicação pelo livro didático. Durante a exposição do conteúdo a professora interrompeu algumas vezes sua fala para redormar o uso de algarismos em sala de aula, não houve questionamentos à cerca do conteúdo por parte dos alunos ou da professora.		

M. Bruna Peres de Lima
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula VIII*

ESCOLA: <i>E. E. G. J. N. Monteiro Constantino Azevedo</i>		Data: <i>31/10/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2º I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: <i>Conteúdo: Revolução Industrial</i>		
<p><i>A professora realizou a frequência e em seguida indicou as páginas do livro para os alunos acompanharem a revisão do conteúdo. Não houve intervenções por parte dos alunos, não houve questionamentos por parte da professora.</i></p>		

Maria Perena de Souza
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula IX*

ESCOLA: <i>E. E. E. F. M. Monsenhor Constantino Vieira</i>		Data: <i>01/11/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2º I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input checked="" type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input type="checkbox"/> Outros
OBS.: <i>Conteúdo: Formação dos Estados Unidos</i> <i>A professora usou a lousa para indicar as páginas do livro para a turma acompanhar a exposição do conteúdo. A revisão do capítulo foi feita através de esquema explicativo copiado na lousa e livro didático. Durante a aula a professora chamou a atenção de alguns alunos para aderir sobre a produção do uso do celular. Não houve questionamentos sobre o conteúdo de nenhuma das partes.</i>		

Maria Perina de Sousa
Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
"O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE CAJAZEIRAS:
TRANSMISSÃO DE SABERES E/OU CONSTRUÇÃO DE CRITICIDADE."

FICHA DE ACOMPANHAMENTO *Aula: X*

ESCOLA: <i>E. E. & N. Meneses Constantino Vieira</i>		Data: <i>05/11/13</i>
PROFESSOR:		
Turma: <i>2: I</i>	Horário: <i>noite</i>	Atividade: <input type="checkbox"/> Aula Expositiva <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Aula Dialogada <input type="checkbox"/> Exercício Avaliativo <input checked="" type="checkbox"/> Outros <i>Atividade de resumo dos conteúdos do livro didático</i>
OBS.: <i>Conteúdos: Revolução Industrial; formação dos Estados Unidos.</i>		
<p><i>A professora pediu que o turma realizassem uma atividade para obtenção de nota do bimestre, explicou que os alunos deveriam produzir um resumo dos dois últimos capítulos trabalhados, segundo ela o resumo deveria contemplar todos os tópicos do capítulo indicado pelo livro, não foram feitos questionamentos</i></p>		

Maria Renata Sara
Responsável



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
E.E.E.M.F. – MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA
Cajazeiras - PB

Projeto Político Pedagógico

Cajazeiras – Paraíba

2013

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....
2.	DIAGNOSE.....
2.1	PERFIL DA ESCOLA.....
2.2	PERFIL CORPO DOCENTE.....
2.3	PERFIL DO CORPO DISCENTE.....
3.	JUSTIFICATIVA.....
4.	OBJETIVOS.....
4.1	OBJETIVOS GERAIS.....
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....
5.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....
6.	METODOLOGIA.....
7.	SELEÇÃO DAS AÇÕES.....
8.	PERÍODO DE EXECUÇÃO.....
9.	DESEMPENHO ESCOLAR DE 2013.....
10.	AVALIAÇÃO.....

1. APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira foi elaborado a partir de reuniões e discussões realizadas com a comunidade escolar acerca das necessidades para estabelecer propostas administrativas e pedagógicas objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, trabalhando com os temas transversais tais como: direitos humanos, diversidade cultural e sexual, enfrentamento e minimização da violência na escola, bem como reduzir a evasão e reprovação escolar.

O referido projeto propõe objetivos e metas a partir dos quais foram estabelecidas metodologias e ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante todo o ano letivo, entretanto, o mesmo permanecerá aberto a novas sugestões e modificações, pois deve-se considerar sempre as necessidades mais urgentes da sociedade na qual a escola está inserida, como também acompanhar as orientações da Secretaria da Educação do Estado, quando se fizerem necessárias.

Vale ressaltar que mediante o PPP, toda a comunidade escolar una-se com o espírito de cooperativismo e integração entre escola-família-comunidade, proporcionando uma perfeita harmonia, onde todos buscam um único objetivo: “ Futuro promissor ao educando”.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos na chamada era da informação, onde a aquisição da mesma vem se tornando cada vez mais acessível a todos. Entretanto, este fato tem acarretado em um acúmulo de dados cada vez mais abrangente e desconectado, necessitando assim de uma seleção e estruturação desse conhecimento o qual servirá de alicerce para a produção dos valores educacionais. Segundo Brandão (1995, p.7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Passamos a maior parte da nossa vida na Escola, a qual é o local socialmente eleito para a transformação desses dados em informação a fim de viabilizar o crescimento e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano que busca a aprendizagem como mecanismo de evolução no contexto educacional. No dizer de Yatta Anderson (2011, p. 3):

A escola assume na qualidade de coadjuvante da família a responsabilidade pela formação e informação intelectual da sociedade como um todo no processo de crescimento e desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para as possíveis mudanças de nossa sociedade e o meio em que vivemos na busca de uma nova vivência tecnológica e humanitária imprimindo no caráter das pessoas por ela envolvidas valores positivos éticos e morais de forma harmoniosa, afetiva, acolhedora, humilde e igualitária.

O papel social da escola na conjuntura atual vai além do ato de ensinar a ler, escrever e contar. A educação existe para transformar a realidade do educando respeitando as suas limitações e otimizando as suas potencialidades no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial. Tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais.

Atualmente há uma reflexão muito acentuada sobre a prática pedagógica desenvolvida nas instituições educacionais, principalmente no que se refere a metodologia. Desta forma, o desenvolvimento de Projetos e do Projeto Político Pedagógico tem se mostrado cada vez mais importante, já que o mesmo visa uma dimensão educacional ampla, profunda em que os educadores possam interferir tanto na realidade local, como nas ações profissionais da educação.

Baseado nestes pressupostos, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, vem desenvolvendo no seu Projeto Político Pedagógico ações educativas que contemplam os projetos em andamento da Escola supracitada, guiando-se pelos princípios fundamentais da educação brasileira atual.

2. DIAGNOSE

3.1 PERFIL DA ESCOLA

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira está localizada à Rua Padre Rolim, número 457, no centro da cidade de Cajazeiras do Estado da Paraíba. Atualmente, a referida instituição, oferece o Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e o Ensino Médio, onde o discente é oportunizado a participar de programas do Governo Federal e Estadual como: o Mais Educação, o Revisitando os Saberes, o PDDE, o PDE, o PNL, +o Programa de Informática na Escola (PROINFO) e o Plano Nacional de Alimentação (PNAL).

A escola tem como meta prioritária reduzir os índices de evasão e reprovação, 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.

3.2 Corpo Docente

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira possui um quadro de profissionais, onde na grande maioria pertence ao quadro efetivo do Estado, todos com Curso de Graduação na área de atuação, tendo um número considerado de Especialistas e Mestrandos. Com base nesse enfoque, percebe-se uma contribuição significativa para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. É evidente o interesse que os docentes têm demonstrado a cada dia, buscando novos conhecimentos teóricos que incidirão sem dúvida, na prática escolar.

Por fim, a escola está com o propósito de redimensionar metas entre os segmentos da comunidade escolar, direcionando todas as ações educativas para a formação dos alunos como cidadãos, visto que os docentes que compõem esta Instituição de Ensino, capacitam-se para minimizar os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

3.3 Perfil do Corpo Discente

No que se refere ao Corpo Docente da escola, existe grande parte oriunda do meio rural e urbano de Cajazeiras, bem como de municípios circunvizinhos, a exemplo da cidade de Cachoeira dos Índios, São João do Rio do Peixe, Santa Helena e Ipaumirim (CE), entre outros.

De acordo com pesquisas realizadas nas fichas individuais da matrícula dos docentes, podemos constatar uma diversidade no nível socioeconômico, cultural e educacional dos mesmos.

Nessa perspectiva, a escola procura desenvolver projetos educativos que priorize e valorize o ser humano de forma igualitária, em um processo de formação na qual ele é o construtor e responsável pela sua própria trajetória histórica.

3. JUSTIFICATIVA

A E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, tendo em vista uma educação de qualidade e enfatizando o desenvolvimento integral do educando através de suas potencialidades, promovendo uma educação progressista e libertadora, pautada no aprimoramento do educando para que o mesmo tenha sua formação enquanto sujeito na construção de sua própria história.

Em se tratando do ponto de vista político pedagógico, a escola prioriza as necessidades básicas do processo de ensino-aprendizagem, a valorização do magistério, a humanização das atividades educativas correspondendo assim, a uma sociedade que anseia por uma escola democrática, pública, voltada para atender aos interesses e às necessidades das classes populares, com a participação de todos os segmentos sociais.

Diante do exposto, vale ressaltar que faz-se necessário a elaboração do Projeto Político Pedagógico, com a participação de toda comunidade escolar buscando uma educação inovadora e qualificada mediante uma sociedade globalizada, acompanhando os avanços das novas tecnologias e o desenvolvimento social, cultural, intelectual, ético, do educando, para que ele atinja seus objetivos, ou seja, ingressar na Universidade e ter um futuro promissor.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver ações pedagógicas e administrativas mediante as necessidades da comunidade escolar, através de projetos, por meio de ações educativas que possibilitem o desempenho integral e social do educando para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- Propiciar meios que despertem o espírito de cooperativismo e integração entre escola-família-comunidade, buscando para isso parcerias na realização das atividades propostas.
- Realizar atividades de iniciação científicas e tecnológicas inovadoras que aprimorem o conhecimento do educando, tendo em vista uma prática dinâmica e eficaz.
- Garantir o desempenho integral do educando, através da ampliação de tempo, espaço e novas oportunidades.
- Compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direito através do programa Mais Educação e do Projeto Revisitando os Saberes, como estratégia para a formação de uma educação inovadora, onde o educando se sinta parte importante, mediante uma sociedade globalizada e transformadora.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Intensificar a integração entre docentes, discentes e comunidade escolar.
- Elaborar e executar projetos interdisciplinares, a fim de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, bem como a integração e cooperação entre escola-família-comunidade.
- Aprofundar o conhecimento científico do corpo docente por intermédio de formação continuada e cursos de capacitação nas diversas áreas do conhecimento.
- Utilizar metodologias para recuperar as dificuldades do educando, através de aulas de reforço para revisão dos conteúdos propostos e não fixados em sala de aula.
- Elaborar um cronograma de horário para utilização dos recursos de multimídias.

- Intercambiar as ações entre a escola e os parceiros: UFCG, FAFIC, FACULDADE SANTA MARIA, CORPO DE BOMBEIROS, CAPS, PATRULHA ESCOLAR, BANCO DO NORDESTE, INSS, CONSELHO TUTELAR, entre outros.
- Realizar reuniões periódicas com os docentes para avaliação do ensino e da aprendizagem, propondo sugestões para melhorar a prática educativa.
- Realizar reuniões bimestras com os pais dos alunos para apresentar os resultados referentes ao rendimento escolar do educando.
- Participar de Olimpíadas promovidas pela SEC/MEC, cursos, concursos, entre outros eventos educacionais.
- Participar dos Jogos Escolares Estaduais e dos Jogos Escolares Internos, tendo em vista o desenvolvimento físico e mental do educando.
- Elaborar cronograma das datas comemorativas e cívicas visando à integração da comunidade escolar

6. METODOLOGIA

O Projeto Político Pedagógico da referida escola está fundamentado a partir do entendimento de que, historicamente a escola sempre se destacou pela sua importante função sócio-econômica de transformar o saber acumulado pela sociedade ao longo do tempo, pois os indivíduos buscam na escola não só os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual, mas a um melhor aprimoramento que os encaminhem na sua vivência na sociedade como um todo.

Entende-se que para a realização das ações de projetos educacionais a curto e longo prazo, faz-se necessário que os educadores envolvidos no processo ensino aprendizagem estejam comprometidos com a realidade familiar e social do discente, conhecendo seus problemas e procurando orientar para a vida na escola e na sociedade. Vale salientar que para a elaboração do Projeto Político Pedagógico utilizou-se as seguintes estratégias:

- Levantamento de dados sobre a situação da escola;
- Realização de reuniões com o corpo docente, discente e comunidade escolar;
- Distribuição de tarefas específicas para o grupo de professores objetivando trabalhar a interdisciplinaridade na execução dos projetos desenvolvidos pela escola;
- Estudo dos programas implantados no âmbito escolar, bem como a sua operacionalização.

7. SELEÇÃO DAS AÇÕES:

- Promoção de atividades para melhor entrosamento entre professores , gestores, alunos e comunidade escolar;
- Orientação e acompanhamento aos docentes, tendo em vista a aquisição de uma prática pedagógica inovadora;
- Atualização dos procedimentos didáticos, através da inclusão de recursos tecnológicos, desenvolvendo assim a capacidade de aprendizagem do educando;
- Implementação da sala de vídeo, com novos recursos tecnológicos, com o intuito de melhorar e inovar a prática pedagógica;
- Participação de todos os segmentos da escola no Orçamento Democrático, através do grupo que compõe o Conselho Escolar, realizando um planejamento cooperativo, discutindo as necessidades da escola e planejando as ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, de acordo com os recursos recebidos pelo PDDE, levando em consideração as propostas do grupo que integra a escola;
- Realização de ações educativas entre a escola e os parceiros, através de palestras, projetos, e viagens para estudo de campo ;
- Realização de encontros pedagógicos através de departamento para avaliar o ensino aprendizagem, discutir e planejar as atividades escolares, bem como aulas de reforço de acordo com as normas do EPA(Estudo, Planejamento, Acompanhamento);
- Realização de oficinas monitoradas com o objetivo de minimizar a evasão, repetência e reprovação, trabalhando atividades que proporcionem ao educando: mais integração, participação nas atividades desenvolvidas pela escola e conseqüentemente, adquirir interesses pela aprendizagem, para prosseguir seus estudos, ingressar na Universidade e no futuro ser um bom profissional
- Realização das eleições do Grêmio Livre, para despertar no aluno a responsabilidade e o interesse em participar das atividades promovidas pela escola;

8. PERÍODO DE EXECUÇÃO

O período de execução para as ações propostas no Projeto Político Pedagógico é desenvolvido a curto, médio e longo prazo, mediante as necessidades no decorrer do ano letivo.

Vale ressaltar que o referido Projeto foi elaborado em 1999 e vem sendo atualizada de acordo com as mudanças e normas oriundas da Secretaria da Educação, em conformidade com o Regimento Escolar, devendo ser atualizado sempre que houver necessidade ou acontecer em alguma mudança.

10. AVALIAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é avaliado de forma contínua e sistemática, sendo feita as reformulações mediante necessidades no decorrer do ano letivo, ou se acontecerem mudanças emanadas pela Secretaria da Educação do Estado da Paraíba , ou do Regimento Interno da Escola.

A avaliação é feita com a participação dos membros do Conselho Escolar, Grupo Gestor, Apoio Pedagógico e professores que integram o quando da escola, juntamente com a comunidade escolar.