



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

JOEDSON CARLOS LUCAS DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA
ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI 10.639/2003**

**CAMPINA GRANDE – PB
2010**

JOEDSON CARLOS LUCAS DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA
ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI 10.639/2003**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em História apresentado ao curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de graduado.

Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**CAMPINA GRANDE – PB
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

C837r Costa, Joedson Carlos Lucas da.
Representações sobre a formação de professor na escola
[manuscrito]: reflexões a partir da lei 10.639/2003 / Joedson Carlos
Lucas da Costa. – 2010.
60 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) –
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

“Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina De Aragão Araújo,
Departamento de História”.

1. Formação docente. 2. Cultura Afro-Brasileira. 3. Educação. I.
Título.

21. ed. CDD 371.12

JOEDSON CARLOS LUCAS DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA
ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI 10.639/2003**

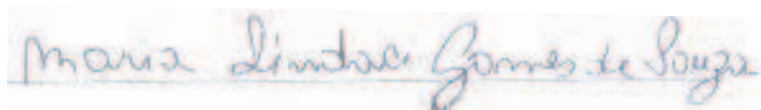
Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em História apresentado ao curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de graduado.

Aprovado em: 16 / 12 2010.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo
DH/UEPB
Orientadora



Prof. Drª Maria Lindaci Gomes de Souza
DH/UEPB



Prof. Esp. Anselmo Ronsard Cavalcanti
DH/UEPB
Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para sua construção e em especial a **Celênia de Souto Macedo**.

AGRADECIMENTOS

Eterna gratidão a minha querida orientadora Patrícia Cristina de Aragão Araújo pela grande contribuição e sabedoria na condução da construção desse trabalho.

Os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos professores membros da banca examinadora Profa. Maria Lindací Gomes de Souza e Prof. Anselmo Ronsard Cavalcanti que gentilmente aceitaram participar deste trabalho.

Na minha escola todo mundo é igual. Lá na minha escola ninguém é diferente. Cada um tem o seu jeito. O que importa é ir para frente. Na minha escola se aprende que não existe perfeição. E o que todos nós precisamos é de carinho e atenção. Que bom se todo mundo pudesse entender direito que tudo fica mais fácil sem o tal do preconceito. (RAMOS,2010).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a representação de alunos/as na formação dos educadores do magistério da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, acerca das discussões da Lei 10.639/03, e as mudanças na forma de produzir e conceber o conceito de história da educação. O estudo pretende dar visibilidade e dignidade à importância da cultura afro-brasileira para a formação dos educadores e educandos. Nesta perspectiva, optamos por investigar os caminhos da discussão da negritude em sala de aula, refletidos e construídos pelos educandos/professores sobre a história afro-brasileira. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, através do uso de questionários. Como referencial teórico, este estudo contempla os estudos de Bittencourt (2004), Canem (2000), Chartier (1995), Hall (2002), Larrosa (2002^a), Moreira (2001), Passos (2006), Pesavento (2003), Reis (2000), Semprini (1999) e Silva (1999). Os resultados nos permitiram compreender que existe uma ausência da discussão sobre a cultura afro-brasileira entre alunos/as da escola pesquisada, tendo em vista que mesmo ingressando ou concluindo seu curso, eles ainda não têm conhecimento mais amplo da lei e das questões relativas a história e cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Formação de professor. História e Cultura Afro-brasileira. Alunos/as.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the representation of students in the training of educators in the teaching of the State Normal School Father Emidio Viana Correia, about the discussions of the Law 10.639/03 and changes in the way we produce and design the concept of history of education. The study aims to give visibility and the importance of African-Brazilian culture in the training of educators and students. In this perspective we chose to investigate the ways the discussion of blackness in the classroom reflected and built by students / teachers on the history African-Brazilian. The research methodology was qualitative through the use of questionnaires. Como theoretical framework this study includes studies Bittencourt (2004) Canem (2000) Chartier (1995) Hall (2002) Larrosa (2002 th) Moreira (2001) Steps (2006) and Pesavento (2003) Reis (2000) Sempini (1999) and Silva (1999). The results enabled us to understand that there is an absence of discussion about the African-Brazilian culture among pupils / searched the school bearing in mind that even entering or completing their course they have no knowledge of the law and wider issues relating to history and African-Brazilian culture.

Keywords: Teacher training. History and Afro-Brazilian Culture. Pupils.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FOTO 1 – Prédio Atual da Escola Normal Padre Emídio Viana Correia	39
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Desempenho da Escola em termo de concluintes do curso Magistério no período de 2003 a 2010 na Escola Normal.....	41
--	----

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPES – Centro Paraibano de Educação Solidária

PPP– Projeto Político Pedagógico da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia

SEC/PB – Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba

SOE– Serviço de Orientação Educacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
2.1 Os caminhos da escrita da história: diálogos	19
2.2 Pensando a escola e a diversidade cultural no contexto multicultural	23
2.3 Sobre identidades e representações: focalizando o docente em formação	28
2.4 O currículo e a formação do docente	36
3 A ESCOLA NORMAL PE. EMÍDIO VIANA CORREIA	40
3.1 Antecedentes históricos da escola	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE	58
ANEXO – PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia e a Lei 10.639/2003	60

1 INTRODUÇÃO

Mesmo na era da tecnologia das informações, do avanço dos direitos humanos de uma constituição progressivista, leis e instituições democráticas, ainda hoje se verificam em nosso país práticas preconceituosas e discriminatórias, produzidas e reproduzidas por culturas institucionais, mentalidades e atitudes.

Neste contexto, a escola e os professores são agentes que atuam diretamente com a formação de valores, atitudes e práticas sociais que podem modificar as visões sobre as concepções errôneas que muitas pessoas têm dos negros/negras e da África. A educação que engloba os processos de ensinar e aprender, de ajuste e adaptação pode mudar conceitos pejorativos e depreciativos sobre a negritude e o continente africano.

A educação institucionalizada observada em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas é responsável pela manutenção, perpetuação e mudanças sociais. A partir da apropriação de conhecimentos oferecidos nas escolas, podem-se sensibilizar os educandos, formando cidadãos que respeitem as diversas gerações, seus modos culturais de ser, estar e agir na sociedade.

A prática educativa formal em instituições específicas, se dá de forma intencional e com objetivos determinados como é o caso das escolas e essa tem papel imprescindível na vida dos sujeitos já que a maioria das pessoas frequentam os espaços educacionais por bom período de suas vidas.

Apesar do processo de socialização, educação e informação serem exercidos nos diversos espaços de convívio social a escola é um lugar privilegiado para romper com paradigmas e estereótipos preconceituosos que ocorrem em toda sociedade e perpassam o ambiente escolar.

O professor poderá desempenhar em sua prática uma educação que prime pelos valores humanos, onde os seus alunos podem ser instigados a vislumbrarem o “outro” como ele é nas suas semelhanças, diferenças, sem uma postura discriminatória e preconceituosa de como os “outros” são.

Neste sentido, é de suma importância uma formação inicial e continuada dos professores, para estes exercerem seus trabalhos como mediadores do processo do conhecimento e da aprendizagem. O educador precisa estar atento às mudanças e dinâmicas sociais que estão em curso na sociedade. Então urge na formação dos professores um redimensionamento, uma reformulação na concepção do que seja educação que não se

restringe aos conteúdos dos livros didáticos, enciclopédias; educação é um conceito amplo, complexo que vem sofrendo modificações, ressignificações no cotidiano escolar e da sociedade.

As ciências humanas ao longo do tempo vêm contribuindo substancialmente com críticas e reflexões para os educadores pensarem o conceito de educação mostrando as mudanças nas suas definições, ressignificações e modo de fabricar e de disseminar conhecimento.

É necessário que os mestres tenham um amplo leque de conhecimentos e experiências para lidar com a complexidade dos alunos/as que são formados por uma multiculturalidade de conhecimentos e práticas sociais que muitas vezes são antagônicos, conflituosos e muito diversificados como destaca:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diversos que em qualquer época da história. (SOUZA, 2005 apud GIROUX, 1995, p. 88).

O profissional da educação precisa se capacitar e qualificar-se, para saber compreender e trabalhar com as contingentes demandas de mudanças sociais e econômicas geradas pela reorganização produtiva, o âmbito das instituições capitalistas das diversas sociedades.

Sendo assim, a responsabilidade da educação escolarizada e dos educadores é muito grande com os educandos/as diante das atribuições que a sociedade lhes confere. Mas não podemos legar apenas ao ambiente escolar tamanha tarefa porque educação não acontece só e exclusivamente neste local. Como também, devemos salientar que as mudanças ao longo do tempo no sistema educacional brasileiro não permitiu um avanço para a qualidade, acesso e permanência dos educandos nas escolas públicas.

O objetivo deste trabalho é discutir se a lei 10.639/2003 está sendo posta em prática entre alunos/as do curso de preparação do magistério, procurando verificar de que modo estas/es discentes têm acesso ou não a lei e que representação fazem sobre a cultura afro-brasileira em sua formação. Optamos trabalhar esta questão na formação dos educadores/as do Curso de Magistério da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia em Campina Grande/PB, para sabermos como estão sendo realizadas as atividades e discussões sobre a lei e a História e Cultura Afro-brasileira na formação desses estudantes/professores/as.

Esse caminho foi escolhido a partir das aulas no componente curricular História da África oferecido na Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, no período 2003.2, em que tivemos contato com as discussões sobre o tema que nos motivou para reflexão sobre os desafios e obstáculos de estudar a história dos Afro-Brasileiros devido à carência de fontes existentes no âmbito acadêmico da época.

Na oportunidade de estudo dessa disciplina esbarramos com um pequeno acervo que dava visibilidade e dizibilidade a temática da África, dos negros e negras, suas culturas e suas multirepresentações. Verificamos que a historiografia brasileira mais tradicional fazia um silenciamento das vozes da negritude nas fontes documentais. Não se tem um interesse de escrever sobre a história dos sujeitos e suas culturas.

Deste modo, surgiu nossa inquietude e preocupação em saber, se no ambiente acadêmico não tinha um amplo referencial bibliográfico para leitura e reflexão dos discursos que constroem a representação da história do continente africano e o povo negro. Ficamos pensando como se dava à formação dos educandos/as do Ensino Médio na Modalidade Normal, cujos estudantes são capacitados e habilitados para exercerem a atividade de professor da Educação infantil, Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da inquietação e preocupação, percebemos que era importante iniciarmos um estudo em que procurássemos investigar, estudar e analisar a historiografia da África, da negritude e questionar o dito acerca dos negros e negras na sociedade brasileira e procurar explicitar o não dito sobre o povo negro e sua cultura.

Escrever sobre os/as estudantes em formação para o magistério da Escola Normal e como está sendo desenvolvida a temática dos estudos culturais da África e dos negros/negras é de fato uma tarefa desafiadora e também satisfatória por que gostamos de trabalhar com a leitura da negritude. O desafio estava exposto e fomos enveredar por este caminho haja vista as dificuldades do nosso percurso a limitação do tempo para realização de todas as tarefas da pesquisa, leitura e escrita do resultado do estudo.

Mas, nos deparamos com o desejo de enfrentar os reptos e aceitamos superar os obstáculos fomentando esse estudo que visa perceber como estão sendo preparados os estudantes/professores (as) para trabalharem a Lei 10.639/03 e a diversidade cultural em sala de aula como está sendo desenvolvidos estes estudos pelos professores formadores aos seus educandos (as).

Essa possibilidade de escrever sobre a história da África e os Afro-Brasileiros hoje se devem, sobretudo, a partir da Escola dos Annales quando a pesquisa em História se abre para

outros campos de investigações diferentes da historiografia tradicional positivista, iniciando uma descentralização dos sujeitos históricos.

Contudo, é a partir da década de 70 com eclosão de novas demandas dos movimentos sociais, da sociedade civil e o desenvolvimento de várias ciências e da própria história que ampliam o seu campo de estudo como a história das mentalidades, entre outros, que dá voz aos sujeitos excluídos da história (PERROT, 1998), os negros, assim como diversos atores, mulheres, operários, camponeses que foram inseridos e reconhecidos como importantes na historiografia.

Neste trabalho, pretendemos questionar a história do homem branco, seus feitos e sua cultura, deixando às margens e muitas vezes omitindo a história dos negros/negras, seu legado histórico e cultural como também sua contribuição na sociedade brasileira.

A primeira parte do estudo diz respeito à produção e escrita que fabricava a História, de maneira metódica, mas a nova realidade da historiografia permite abrir caminhos para se conceber a história da negritude como sujeitos históricos dentro de tramas tecidas no cotidiano e também trata da questão da identidade e representações sobre a formação de professores.

A segunda parte desse trabalho se constitui o estudo da escola e a diversidade cultural, o currículo Trata-se de estudar a concepção de educação, questionar o modelo educacional do Brasil.

A terceira parte apresenta uma exposição da Escola Normal Pe. Emídio Viana, os antecedentes históricos da escola, relata os aspectos metodológicos da pesquisa, aplicação do questionário para sabermos como está sendo trabalhada a Lei 10.639/2003, considerações finais e referência bibliográfica.

Para realizarmos este estudo fizemos leituras de autores tais como: Pesavento (2003), Albuquerque Júnior (2007), Larrosa (2002^a), Canem (2000), Chartier (1995), Tomaz Tadeu (1999), Hall (2002), Moreira (2001), Passos (2006), Bittencourt (2004), Brandão (2003), Semprini (1999), Reis (2000), entre outros, para buscar os conceitos desenvolvidos por eles e aplicar ao nosso trabalho.

Além desses teóricos, estudamos diferentes documentos e textos entre os quais podemos citar: Projeto Político Pedagógico da Escola Normal, Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba na Modalidade Normal, Referenciais para a Formação de Professores da Secretaria de Educação Fundamental – MEC, Caderno de Educação do Encontro Coletivo Anti-racismo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a

Relação Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e outros documentos que serão mencionados no referencial bibliográfico.

Com a pretensão de analisar a formação dos estudantes da Escola Normal e construir uma pesquisa que discuta a historicidade da negritude e a história da África bebemos das fontes acima citadas, suas categorias, para estruturar essa escrita e compreender toda discussão que levantamos.

A pesquisa é qualitativa, conforme Silva e Menezes (2001), porque a apuração dos resultados “pode ser quantificável o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Requer o uso de recursos e técnicas estatísticas sofisticadas ou não, dependendo do nível de aprofundamento na questão. É também quantitativa, porque as questões são abertas onde os respondentes do questionário puderam dar sua contribuição.

Trata-se ainda de uma pesquisa de estudo de caso, haja vista a coleta de dados ter sido feita com os alunos/as da Escola Normal do 1º e do 4º ano, para obtenção determinada sobre a formação do professor e cultura afro-brasileira.

Na recente pesquisa realizada com alunos (as) do 1º ano e 4º ano, foi aplicado um questionário com os estudantes na faixa etária entre 13 e 36 anos onde os referentes definiam sua etnia: branca, negra e parda, nos itens das perguntas que compunha a investigação de como está sendo realizado o trabalho dos professores formadores com os estudantes e futuros docentes.

Dos diversos questionários escolhemos 6 (seis) como amostragem, sendo 3 (três) do 1º ano e 3 (três) do 4º ano para analisar como os alunos chegam a escola e concluem seus estudos especificamente na Disciplina de História o foco da nossa pesquisa. Para sabermos como está sendo discutida a Lei 10.639/2003, como os estudantes estão percebendo sua formação para professor (a), e como eles enxergam a escola e o ensino nas séries iniciais de hoje. Para Sámara e Barros (1997, p. 73) “universo são todas as pessoas que detêm a informação que está sendo procurada”.

No presente estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa, o questionário (RUDIO, 1980, p. 91). A coleta de dados foi realizada com perguntas abertas junto aos estudantes do magistério, sendo alunos do 1º e 4º ano, onde foram sensibilizados sobre a pesquisa, seus objetivos e da confiabilidade das informações coletadas.

Verificou-se um índice de 100% de aceitação por parte dos respondentes sem questionamentos e dúvidas referentes às perguntas elaboradas no questionário. Portanto, diante da consistência das questões não foi observada a necessidade de mudança no instrumento da coleta de dados.

Este trabalho está estruturado em três capítulos assim nomeados: O Primeiro Capítulo: Introdução, Segundo Capítulo: Identidade e representações sobre a formação de professores, os caminhos da história: Diálogos, Pensando a escola e a diversidade cultural no contexto multicultural, Sobre identidades e representações: focalizando o docente em formação, O currículo e a formação do docente. Terceiro Capítulo A Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, Antecedentes Históricos da Escola, Considerações Finais, Referencias, Apêndice e Anexo.

2 IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Os caminhos da escrita da história: diálogos

Durante muito tempo a História era vista e escrita de forma metódica e se regia pela metodologia positivista inspirada nas Ciências Naturais, com seus pressupostos normativos e científicos, estabelecendo o critério de verdade absoluta contida na fonte documental que se restringia nos documentos oficiais, escritos pelas elites intelectuais, considerados como fontes documentais que falavam por si só, como os documentos bibliográficos, os grandes feitos dos heróis e dos políticos que mereciam serem registrados e entrar para a história. E nesta percepção é um modelo de regime de verdade e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para certezas normativas de análise.

A história é tão objetiva para os positivistas que um de seus maiores ensinamentos é a busca incessante de fatos históricos e sua comprovação empírica, é como se o saber histórico assumisse um valor tal qual uma lei da Física ou da Química, ou seja, da ciência exata.

Nesta perspectiva, a história está sempre pronta e acabada, sendo assim, o historiador é um mero coletor de informações e fatos, presentes em seus arquivos documentais onde deveriam pesquisar e analisar o máximo dessas fontes.

Segundo Pesavento (2003, p. 9) para esses modelos naturalizantes as respostas já estavam prontas e consagradas, impassíveis de questionamentos ou de um trabalho de investigação, que negavam um processo de construção histórica ou até mesmo as discontinuidades dos fatos ressaltados por Ranke desde o século XIX.

Assim, este sistema de uma história global explicativa passa a ser denunciado, pois a realidade parecia escapar a enquadramentos de novos paradigmas explicativos, da complexidade da dinâmica social em um contexto de crises que emergia novas abordagens e concepções inovadoras devido à impossibilidade de respostas que os modelos de regimes de verdades e de explicações universais estão esgotados.

A historiografia era escrita de forma positivista para registrar o passado e deter autoridade da fala sobre os fatos, homens e datas de outro tempo, assinalando o que deve ser lembrado e celebrado, sendo assim, a História era consagrada como a rainha das ciências.

Durante muito tempo, a historiografia tradicional esqueceu-se de escrever a história da negritude que não aparecia nos manuais, enciclopédias, anais, livros didáticos e jornais, entre outros e quando surgiram suas histórias eram como inferiores coadjuvantes sem destaque, sem relevância.

Essa realidade histórica não é mais aceita devido às mudanças de paradigmas, rupturas de conceitos que norteavam o convívio em sociedade, culminando com diversas crises e transformações vivenciadas pela população. Hoje a realidade é outra; tanto a história da negritude tem relevância como ela é escrita por brancos e negros, não somente as lêem, falam sobre eles mesmos escrevem e dando visibilidade e aumentando o poder de dizibilidade desses sujeitos históricos.

Devido ao contexto de globalização dos conhecimentos e do diálogo de vários saberes e áreas de estudos diversos como a Antropologia, Filosofia e Sociologia a história mudou os seus argumentos e a maneira como era feita, concebida, com uma postura de um processo retilíneo, contínuo, causal, inteligível por um meio racional científico guiado pelo fio condutor imutável.

Deste modo, essa história não atende às novas demandas sociais e não tem respostas para as emaranhadas crises e transformações dos paradigmas que norteavam a sociedade, como lembra o pensamento de Pesavento: “A rigor a história, na sua virada dos paradigmas, iria se nutrir de todas essas pequenas trilhas e indícios para elaborar e assumir uma nova postura.” (PESAVENTO, 2003, p. 25).

Nas últimas décadas devido ao trabalho de diversos pesquisadores de várias áreas do conhecimento que tem se debruçado sobre a participação de diversos sujeitos históricos e suas culturas, procurando vestígios, táticas e estratégias para escrever sobre eles, rompendo as vozes silenciadas pela frieza da opressão dos dominantes e da escrita da história realizada por estes últimos.

Assim, na virada do século XIX para o XX o mundo estava em conturbações e necessitava de formas diferentes para pensar suas problemáticas e responder a essas questões que afligiam as sociedades dessa explosão de problemas e demandas sociais para solucioná-las ou respondê-las.

A história vai a outros campos de conhecimentos, entrelaça seus saberes e muda suas metodologias. O historiador em seu ofício modifica o trato com as fontes, as pesquisas não se realizam mais apenas em documentos oficiais nos arquivos, abre-se um leque de possibilidades de trabalho devido às novas temáticas ser objeto de estudo que por muito tempo foi considerada sem relevância, sem valor e sem fundamentação teórico/metodológico.

Com a integração de vários intelectuais e conhecimentos essa desconsideração foi desmoronando juntamente com essas vertentes históricas. Desses conflitos que cercaram a sociedade moderna com as problemáticas e a interdisciplinaridade das ciências na busca de respostas aos problemas e angústias que assolam as sociedades. Neste quadro emerge uma nova perspectiva de estudo historiográfico como coloca a autora:

A história cultural (...). É porque está dando a ver uma nova forma de a história estudar a cultura. Não se trata de fazer uma história do pensamento ou de uma história intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma história da cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Partindo de Pesavento, verificamos que as concepções mais antigas da história foram modificadas por uma nova modalidade, a história cultural que procura estudar abordagens com uma perspectiva que não busca verdades definitivas, certezas normativas, leis e modelos a regerem o social. O que regia agora eram as indagações, as suspeitas, onde tudo é posto em interrogações. A história cultural desponta uma possibilidade de várias versões narrativas:

Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra forma, pode vir a ser contado de outra. (...) Foi, sem dúvida um contexto histórico preciso e datado que produziu essa mudança que, em última análise, pode ser vista como um ajustamento da realidade do mundo às formulações explicativas do homem para dar conta do próprio mundo. A realidade tornou-se mais complexa e aquilo que foi uma questão decisiva para ser resolvida pelos historiadores há 30 anos não é mais o que move a colocação de perguntas diante do real. Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdade definitivas. (PESAVENTO, 2003, p. 15-16).

Essa corrente de pensamento ao contextualizar a história abriu espaço nas universidades, na mídia e se tornou um fenômeno tanto mundial como em nível nacional, pois essa mudança voltou-se para outros campos, temas e questões onde nunca se leu e escreveu tanto sobre história, que vem redimensionando o entendimento como assevera PESAVENTO:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Essa passagem, colocada pela autora Pesavento, vem reforçar e expor a discussão desse trabalho que pretende dar visibilidade à necessidade e importância do estudo da cultura africana e afro-brasileira.

Percebemos que, a história contemporânea em conjunto com outras ciências humanas propõe uma revisão, releitura, reinvenção para contar e escrever o passado de forma diferente das que foram escritas com uma visão eurocêntrica, excludente, omissa, universalista de fatos

e acontecimentos marcantes dos dominantes, é necessário pesquisa que questione os discursos hegemônicos nas sociedades pluriculturais como assevera CANEN:

Em sociedades multiculturais marcadas por desigualdades, racismos e neonazismo que se manifestam, de forma cada vez mais assustadora, em nosso mundo contemporâneo, a produção de pesquisas que questionem discursos homogeneizadores e busquem formas alternativas de valorização da pluralidade cultural e desafios a construções discursivas xenófobas e discriminadoras torna-se uma necessidade vital para a reflexão curricular e educacional, no início do novo milênio. (CANEN, 2000, p. 10).

Neste sentido, a historiografia atual vem sendo escrita para burlar as vertentes históricas tradicionalistas que elaboraram uma produção cultural numa ótica dos colonizadores mais do que transformar terras, colonizaram subjetividades, mentes, a própria imaginação que constituem em imagens inalteráveis para designar os grupos pluri/multiculturais que tinham suas culturas diferentes das sociedades.

Nesta perspectiva, surge nas primeiras décadas do século XX, na França, um novo paradigma no campo do conhecimento histórico, o qual apontava um novo norte para a comunidade dos historiadores. Trata-se da Escola dos Annales, onde a primeira edição foi publicada em 15 de janeiro de 1929, vindo a tornar-se o principal modelo para a produção da escrita da história. (REIS, 2000).

A Escola dos Annales foi um movimento inovador dando origem ao que conhecemos hoje de Nova História. Tudo começou com a criação da revista Annales, a qual tinha como público alvo os grandes estudiosos das Ciências Sociais, a exemplo dos historiadores, sociólogos, antropólogos, geógrafos entre outros, embora tenha surgido na França. Esse movimento conseguiu ao longo do século XX expandir-se por todo mundo, adquirindo novos adeptos os quais iriam contribuir para o crescimento dessa nova abordagem historiografia. (REIS, 2000).

A revista dos Annales foi criada por dois historiadores franceses, Lucien Febvre e Marc Bloch. A historiografia dos Annales pode ser dividida em três fases distintas, considerando-se que a primeira fase, a dos fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch caracterizaram-se pelo espírito de síntese, por uma história problematizada. (REIS, 2000).

É evidente que, a primeira geração ficou conhecida por reivindicar a confecção de uma história total, a qual veio se constituir uma ideia central do movimento. Destacou-se também por sua heterogeneidade e por sua grande mobilidade no que diz respeito à abertura aos temas e metodologias.

Em seguida, temos a segunda geração, que ficou marcada como a era de Braudel, tendo neste historiador o principal expoente do paradigma dos Annales autor de várias obras

Fernand Braudel consegue destaque quando publica sua Tese de doutorado em 1949, intitulado *O Mediterrâneo e Filipe II*, nesta monumental obra o autor situa a história em três escalões a superfície de uma história dos acontecimentos, que se inscreve no tempo curto, uma história conjuntural, que segue um ritmo mais lento, umas histórias estruturais de longa duração, que põe em causa séculos. (REIS, 2000).

É importante considerar que, esta geração foi justamente marcada por regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural, inclusive a penetração do marxismo, é fundamental percebermos que esta fase de produção de grandes obras de história total e sintéticas, deu-se com grande ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com o meio geográfico.

Por último temos a terceira geração valendo-se da metáfora do ‘porão ao sótão’, significa uma mudança das preocupações de base socioeconômicas para as mentalidades e vida cotidiana firma-se ao referir-se a modelos invariantes conceituais e interpretações. Esta é a fase da fragmentação, onde nada liga a nada, percebendo-se um completo abandono da história global. (REIS, 2000).

2.2 Pensando a escola e a diversidade cultural no contexto multicultural

O Brasil contemporâneo situa-se entre as nações do mundo como modelo de grande diversidade racial, no entanto, a cultura e a ideologia são de matriz europeia preponderante na nossa sociedade. Sendo assim, a educação escolar tem um significativo papel na luta contra a discriminação e preconceito racial em relação à negritude.

Mesmo sabendo, que a educação não acontece apenas dentro do ambiente escolar, cabe a esse como lugar privilegiado fazer as pequenas mudanças sociais diárias e necessárias para a sociedade brasileira, através das ações dos professores bem preparados para essa missão.

Educação é um fenômeno e conceito social muito discutido, amplo e complexo, na sociedade contemporânea, evidenciamos vários estudiosos desse tema que vem propondo grande importância da educação institucionalizada para romper com problemas de diversas natureza na sociedade tais como o preconceito e racismo.

Todavia, alguns teóricos da educação nos alerta que não podemos sobrecarregar o ambiente escolar para resolver problemas que perpassa em toda sociedade, pois, o processo de

educação e conhecimento é plurifacetado sendo realizado em muitos locais seja nas instituições de ensino ou não e sob várias modalidades como expressou BRANDÃO:

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 fazer, para ser ou para conviver todos, os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 2003, p. 7-9).

Vimos que educação e conhecimento se realizam em todos os âmbitos sociais e que vários agentes contribui para o ato educativo, o poder pedagógico de ensinar, transmitir conhecimentos, se apresenta de várias maneiras, formais e não formais como nos apresenta LIBÂNEO:

Ocorrem ações pedagógicas na apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. A mídia atua na modificação de estados mentais e afetivos das pessoas não apenas pela propaganda, mas também disseminando saberes e modos de agir nos campos econômicos, político, moral, veiculando mensagens educativas, relacionadas com drogas, preservação ambiental, saúde, comportamentos sociais etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

Com a contribuição de Libâneo (1998), percebemos os diversos ambientes em que ocorre a educação, os educadores devem desenvolver um olhar sobre os vários caminhos que acontece o processo de ensino aprendizagem para conhecer e valorizar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos nesses lugares sociais do seu cotidiano.

A mudança em curso na sociedade imposta pelo modelo capitalista globalizado imprime uma transformação no perfil profissional dos professores e do sistema educacional onde a escola é um dos ambientes privilegiados de práticas sociais. É através dela que os alunos/as desenvolvem o senso crítico e aprende valores de convivência imprescindíveis para serem sujeitos de deveres e direito, ser cidadãos na sociedade conhecendo suas responsabilidades e limitações como destaca SEMPRINI:

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável. (SEMPRINI, 1999, p. 45-46).

Neste cenário, a educação formal assumiu muitas atribuições e enormes responsabilidades que muitas vezes ela sozinha não tem como da conta devido a diversos fatores complexos que inviabilizam um sistema educacional igualitário e de qualidade para todos que fazem uso das escolas, principalmente as públicas, mas no momento não nos deteremos nesta discussão.

Mesmo diante de obstáculos e dificuldades, os educadores/as e as escolas devem se preparar para atender novas demandas e exigências que estão norteando a vida em sociedade. O espaço escolar é uma pequena célula da sociedade onde podemos perceber a grande diversidade cultural. É um laboratório propício para todos exercitarem uma aprendizagem que valorize as diferenças dos sujeitos, já que, nos últimos anos o acesso ao ambiente escolar está sendo democrático através das lutas empreitadas por vários educadores que reivindicam este espaço para todos terem o direito de freqüentarem, devido os embates, solicitações e discussões que vem sortindo efeito, cada vez mais os sujeitos de vários extratos sociais principalmente das periferias estão tendo oportunidade de terem uma educação sistemática.

Neste sentido, a escola deve trabalhar com uma formação multicultural para atender os diversos grupos sociais e suas manifestações culturais e oportunizar uma educação que construa cidadãos proativos com uma consciência crítica, responsáveis e sensíveis com um olhar de alteridade para com todos os sujeitos, respeitando as diferenças culturais, favorecendo a integração dos indivíduos, seus costumes e tradições.

Urge no ambiente escolar o trabalho do reconhecimento das diferenças culturais possibilitando nos educandos/as a compreensão e valorização do outro das culturas que não são dominantes, que foram e são discriminadas, fixas como a cultura negritude. É preciso desenvolver a leitura da diferença nos educandos para que eles percebam que os sujeitos têm suas particularidades físicas, socioculturais, religiosas e que é necessário o conhecimento, valorização e respeito com as formas de representações dos negros e negras.

Através do compromisso de se trabalhar a leitura das diferenças dentro da escola, os educadores/as estarão contribuindo decisivamente para romper conceitos e preconceitos existentes. Com a utilização da leitura da diferença é possível informar, formar, transformar e deformar o que pejorativamente rotula e discrimina a população negra.

A escola e os professores devem pensar no planejamento de estratégias e táticas para o acesso e permanência da negritude já que a maioria evade e não tem sucesso na sua formação intelectual devido a muitos motivos como desmotivação nos estudos por falta de não enxergar pertinência dos conteúdos estudados com suas vidas, ausência de saberes e valorização da cultura afro-brasileira.

Os alunos brancos e negros precisam das mesmas oportunidades, conhecer suas culturas, os legados construídos pelos seus ascendentes. As crianças, jovens e adultos negros devem saber da importância do continente africano, da contribuição dos seus antepassados que tiveram na construção do nosso país.

Todavia, se a educação formal não atentar para essas questões e as matrizes curriculares favorecerem a ideologia branca, egocêntrica, iremos assistir a um fracasso educacional para a população negra que, historicamente, vem sendo excluída do ambiente escolar.

Os educadores/as podem mudar essa situação dentro do ambiente educacional, só que, para isso vai precisar de compromisso, mudando postura, fazendo leituras, criando táticas e se capacitando continuamente para fazer análises críticas dos conteúdos, resignificar a educação concebida na visão de uma ideologia branca. É necessário que, os sujeitos negros não sejam construídos apenas dentro do ideal de ego branco, que é o ideal valorizado pelos povos brancos, urge a valorização da produção cultural da negritude em toda sociedade com proposta de mudar o panorama atual de abandono, repetência de alunos negros/as na escola brasileira.

Nos dias atuais, a realidade da população afro-brasileira no que se refere à educação encontra-se nos ideais desenvolvidos nos moldes eurocêntricos tradicionalistas e com uma visão positivista dos conteúdos a serem estudados. Isso foi percebido, nesta pesquisa onde fizemos leituras de Planos de Curso e Ementa da Disciplina História que privilegia a cultura e o conhecimento dos brancos europeus.

Foi possível também, fazer essa análise quando tivemos acesso às cópias dos sumários dos livros adotados pela escola de pesquisa, que não apresenta a importância da cultura africana e afro-brasileira, pois os seus conteúdos fazem mais referências a outros povos. Fizemos a leitura de três sumários, sendo do volume 1, 2 e 3, respectivamente, elaborados por MyrianBecho Mota e Patrícia Ramos Braick, estes livros são utilizados nos primeiros e segundos anos do curso Normal.

Desse modo, uma educação que possibilite a alteridade do outro só poderá ocorrer num processo inverso ao da homogeneização proposto pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas, compreender o outro em relação significa relativizar o próprio pensamento para construir o conhecimento que é outro. Enfim, o processo de ver-se e ver ao outro, só pode ocorrer em contextos históricos concretos, seja em termos de senso comum ou científico. (SOUZA, 2005, p. 91 apud GUSMÃO, 1997, p. 16 - 17).

Para entendermos e compreendermos as outras formas de culturas e diferentes formas de conceber o mundo e as relações dos diversos grupos que constituem a sociedade é necessário uma educação formal que desperte nos sujeitos perceber as notórias diversidades culturais existentes no Brasil e ensinar a respeitar, conviver com essa diversidade inerente a humanidade.

De acordo ainda com Souza (2005, p. 91) apud Gusmão (1997, p. 16-17), quando se tem como objetivo, na educação, assimilar o indivíduo á ordem social, integrando-o e diferenciando-o por suas características pessoais, por Gênero e por idade, procura-se garantir o equilíbrio da vida em sociedade. A educação realiza-se então no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas. (SOUZA, 2005, p. 91 apud GUSMÃO, 1997, p. 14).

Com uma educação voltada para o reconhecimento e valorização do legado deixado pelos africanos e seus descendentes é possível que o sistema educacional obtenha resultados positivos, satisfatórios melhorando a sociedade que vivemos.

É necessário que se promova uma escola cidadã que respeite e não apenas tolere as várias etnias existentes na população brasileira levando em consideração as especificidades de todos os grupos sociais principalmente a dos afro-brasileiros que foram e são alvos de grandes preconceitos, discriminação de várias violências ao longo das suas histórias.

Neste contexto, cabe à escola ampliar os horizontes culturais e expectativas dos seus alunos/as adotando uma postura de educação que contemple as exigências, e anseios de todos os grupos que forma a sociedade atendendo as demandas de todas as classes sociais e principalmente as minorias que muitas vezes suas histórias são silenciadas e desautorizadas a reivindicar sua importância na participação e construção da sociedade brasileira. É necessário que se adotem novas práticas educativas. Segundo MOREIRA:

Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver a sensibilidade de valores e universos culturais, decorrentes do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural [...] buscar reduzir os preconceitos e discriminações. (MOREIRA, 2001, p. 66).

Podemos verificar a partir de Moreira que o multiculturalismo vem para romper com estabelecimentos, paradigmas e valores monoculturais homogêneos que tenta aniquilar as formas de expressões culturais diferentes dos grupos dominantes, que se auto definem como melhores e mais civilizadas e modelo padrão para todos os povos, conforme SEMPRINI:

Esta nova vertente surge da virada epistemológica que tomou corpo na Europa a partir da década de 1920 [...] O multiculturalismo é um poderoso movimento de ideias, alimentado por um corpus teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual. (SEMPRINI, 1999, p. 81).

Com o pensamento de Semprini, analisamos que o multiculturalismo vem romper com o pensamento monocultural predominante na sociedade contemporânea.

2.3 Sobre identidades e representações: focalizando o docente em formação

Atualmente, as ciências humanas vêm extensamente, discutindo a questão da identidade, sendo importante para compreendermos as identidades que estratificam os sujeitos e estabilizam os indivíduos no mundo social.

Mesmo com a discussão de vários saberes, para elaboração do que seja identidade, isso não é uma tarefa fácil, sendo impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que vêm sendo apresentadas. A opinião dentro da comunidade sociológica quanto a esses assuntos. As tendências são demasiadamente recentes e ambíguas. O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova. (HALL, 2002, p. 8).

Nesta perspectiva, fica complicado definir com precisão a identidade. Todavia, evidenciamos hoje, amplas mudanças ocorridas na vida dos povos e pessoas, onde as ciências humanas vêm centrando atenções ao tema.

Na teoria social, parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para sentirmos pertencentes, apoiados e realizados afetivamente.

A discussão teórica da identidade faz necessário por iluminar a interação entre as experiências subjetivas do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada ao longo da vida, em meios as interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato.

A identidade de um povo, grupo ou indivíduos não surge de um momento para outro. Ela é elaborada, assimilada mediante os elos reais ou imaginários estabelecidos com as pessoas, grupos, personalidades famosas e não famosas personagens de obras de literatura,

personagens da mídia. Em toda sociedade, em vários ambientes, vai se formando em maior ou menor grau. Ela vai sendo tecida de modo complexo em meio às relações vivenciadas no cotidiano. Sendo assim, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são segundo MOREIRA, colocou que a:

Identidade profissional docente entende-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores no exercício de suas funções e contextos laborais concretos. Refere-se ainda, ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. (MOREIRA, 2004, p. 38).

Nesta concepção, a identidade docente é tratada do ponto de vista da análise da situação ocupacional dos docentes, relevando as posições dos profissionais de acordo com os processos de trabalho escolar. É um modelo tradicional que define um constructo da identidade do professor onde as políticas curriculares oficiais dizem que “os docentes são meros formadores de cidadãos”. Ser professor é uma atividade burocrática. Ele estuda para adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, reproduzindo o conhecimento estabelecido.

Essa visão considera o docente como simples técnico reprodutor de saberes e/ou monitor de programas pré-elaborados. Fazendo um contraponto a essa corrente, (HALL, 2003, p.10), apresentou algumas concepções de identidade, ao pensar o sujeito contemporâneo: O sujeito do iluminismo, com a ideia do indivíduo como tendo um “centro”, uma essencialidade que permeia fazendo parte dele durante toda sua vida. “O centro essencialista do eu era a identidade de uma pessoa”, o sujeito sociológico, que entende a identidade como algo formado na interação entre o eu e a sociedade, permanecendo a ideia de um núcleo, mas, se constituindo na interação com o exterior, HALL (2003), ainda discorre que:

[...] projetamos a nós próprios nessas ideias culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade costura o sujeito à estrutura. (HALL, 2002, p. 12-13).

A concepção de identidade com o sujeito pós-moderno tece-se com a não existência de uma identidade única, estável, essencial, permanente, não existindo assim, um núcleo do eu centrado na identidade da pessoa. Para ele:

[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas cursais que nos rodeiam [...] o sujeito assume ideias diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. (HALL, 2003, p.12-13).

Nessa mesma obra, Hall(2003), argumenta que as sociedades pós-modernas seriam, por definição, mutantes, opondo-se às tradicionais, então o foco na identidade, no ambiente escolar, revela-se indispensável para serem pensados nos objetivos dos professores formadores dos alunos, futuros docentes não podem simplesmente moldar os estudantes de acordo com as determinações do perfil de profissional a ser formado, no âmbito da educação escolar.

Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do(a) estudante futuro docente porque seus valores pessoais, culturais e suas concepções na forma de enxergar, ler e compreender o mundo precisa ser respeitada, cabendo a escola mostrar as diversas possibilidades de identidades e as várias diversidades identitárias que permeiam os indivíduos construindo os sujeitos através de suas experiências de interação com o mundo físico e social.

A escola deve pensar a identidade do estudante/professor/a em formação docente para o exercício profissional nas séries iniciais, como um processo contínuo de transformações identitárias numa trama das relações sociais. Na construção da identidade do professor, deve-se perceber a indissolúvel união da pessoa e do profissional.

Como argumenta Passos (2006), não se pode exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado, que o estudante/professor “jogue fora as suas crenças” e liberte-se da especificidade do seu caráter”. Os modos, valores referenciais que os estudantes/professores trazem consigo, relaciona-se nas práticas sociais do seu cotidiano e influencia a sua futura profissão docente. Neste caso, os entrelaçamentos das identidades dos estudantes se faz com os requerimentos para que alguém se constitua professor.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e produzir e distribuir conhecimentos. (PASSOS, 2006 apud PIMENTA, 2004 p.15).

Esses requerimentos, ou perfis profissionais se alcança desde a formação inicial até a prática do cotidiano da profissão do estudante/professor quando estiverem em exercício através das dinâmicas sociais, as trocas de conhecimentos, elaboração, reelaboração dos saberes, significados e resignificados tudo isso incide na formação da identidade profissional, como destaca Passos (2006), na sua leitura em Pimenta.

[...] constrói, também, a identidade profissional pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2004, p.67).

O mundo atual experimenta avanços prodigiosos em várias áreas do conhecimento. Novas ciências surgiram, o desenvolvimento tecnológico foi espetacular, talvez mais ainda, do que o científico na mente do grande público. Uma lista infinita de transformações ocorreram na sociedade, alterando as relações dos sujeitos. A modernidade, segundo Marshall Berman (1986), pode ser compreendida enquanto um *modus vivendi*, uma experiência vital de tempo e espaço de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida, aventura e rotina.

A modernidade é a tragédia do desenvolvimento, que permitiu deslumbrar incríveis horizontes, ao mesmo tempo em que criou uma força que desmancha tudo que é sólido no ar. Com toda essa dinâmica de mudanças atingem e afetam os alunos/as. É importantíssimo analisar que perfis ajudamos a formar com nossas aulas e atividades. “E em que estão se convertendo os/as alunos/as? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aulas reforçam, desafiam ou desorganizam as que estão sendo construídas”. (MOREIRA, 2004 p.40).

É necessário um pensar e repensar dos professores formadores na formação do magistério. Urge na prática docente como ponto de partida e de chegada a prática social, isto é a realidade social, respeitando o conhecimento prévio que cada educando tem sobre determinados conteúdos, como também, valorizar as experiências e suas leituras, formação de mundo para favorecer a assimilação ativa, reflexiva e crítica dos conhecimentos a serem ministrados em sala de aula.

Por isso, é de suma importância, a formação e a concepção de educação e de conhecimento do professor formador para saber entender conceitos, paradigmas, culturas, perfis, como outros assuntos complexos, que norteiam a vida em sociedade. Além de entender, o professor formador deve saber lidar com toda essa dinâmica que a sociedade vem experimentando ao longo dos séculos e perceber a forma ideal de repassar essas transformações que ocorrem, para os seus alunos. Nessa direção Moreira fez uma exposição:

Tendo em vista que há repercussões de toda essa crise nas escolas e nas salas de aulas em que trabalhamos, faz-se necessário precisar nossa concepção de identidade, bem como analisar de que forma as vezes modificações, que ocorrem na economia, na cultura, na política, nas relações e nas práticas do cotidiano, abalam nossa vida em comunidade, nossa vida íntima e nossa vida profissional. Importa estarmos

atentos para o modo como essas transformações desestabilizam nossas identidades e colocam em xeque muitas de nossas convicções levando-nos a retificar pontos de vistas e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras. (MOREIRA, 2004, p. 40).

Esse amplo e histórico processo de mudanças a crise de identidade parece, atingir o professor/a significando uma quebra ou incerteza na sua maneira de ser na profissão, dúvida no como fazer o seu ofício, no que saber para fazê-lo esse ofício, no que distinguir como principal e secundário dentro dele, quando não construindo uma ruptura na valorização que ele/a próprio dá ao seu trabalho. Sendo assim, é fundamental uma formação inicial e continuada tanto para professores formadores como também para os estudantes do Curso Normal. O profissional da educação precisa se capacitar e se qualificar.

Essas mudanças na formação do educador se dão devido as necessidades e exigências geradas pelas reorganizações produtivas, o âmbito competitivo das instituições capitalistas das diversas sociedades. Infelizmente, as transformações na educação decorrem de um caráter economicista, tecnocrático e espoliador e excludentes sendo necessária e urgente reflexões e críticas, para os estudantes fazerem uma leitura de mundo, analisando a realidade que estão inseridos os sujeitos históricos onde a educação formal realizada nas instituições escolares podem ter um papel importantíssimo.

No entanto, não podemos atribuir apenas à escola tamanha responsabilidade já que a educação não acontece só e exclusivamente neste ambiente, como também as transformações no sistema brasileiro de educação não vieram contribuir plenamente para um ensino de qualidade para todos. Tivemos muitos avanços no acesso dos filhos dos pobres frequentarem a escola pública, mas esses acessos não acompanharam uma boa qualidade no ensino oferecidos a essas clientelas.

Para esse estudo, iremos abordar a questão da identidade e representação, categorias desenvolvidas por vários estudiosos, inclusive cito Roger Chartier (1988), para explicar como ele desenvolve o conceito de representação, onde é usado para analisar de que forma as estruturas sociais são incorporadas por um determinado grupo e as formas que esse grupo usa para construir sua identidade.

Isto quer dizer que o conceito de representação para Chartier serve para explicar como se constrói o discurso, mas podemos fazer paralelo entre representação de Chartier e o conceito de ideologia de Marx, afirma que as legitimações básicas do domínio, a liderança para o bem estar-estar para todos é aquela em que há autoridade pelo dom da graça.

Cabe ressaltar que essa liderança consiste na ideia de que a menor intervenção do poder público permite que as forças do livre mercado proporcionem o desenvolvimento e a

intensificação das contradições sociais, ou seja, Marx formula o conceito de ideologia para demonstrar que a precariedade do desenvolvimento material e as contradições emergidas na vida prática levariam os homens a criarem e a projetarem formas ideológicas de consciência.

Vale salientar que a três definições de ideologia em Marx, que são, a saber: ideologia como parte ou conjunto das superestruturas; a ideologia como ocultamento da realidade; a ideologia como um sistema de valores sociais impostos.

Concluimos que o conceito mais genérico de ideologia significa o conjunto de ideias, concepções ou opiniões sobre algum tema sujeito a discussão, por exemplo, a ideologia burguesa, a ideologia de um partido político. Historicamente, porém, o conceito de ideologia tem um sentido específico divulgado pelo filósofo e economista. É a noção marxista de ideologia, como ocultamento das relações de dominação.

Isto significa dizer que Marx faz referência à produção e à função social da ideologia. Ai então a ideologia pode ser vista como o conflito entre classes de interesses antagônicos ligados à própria produção material. Os elementos que influenciam a formação de uma ideologia seriam, então, a dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e a separação entre teoria e prática.

Já a concepção do conceito de representação é muito mais ampla. Como se vê tudo é representação, pois toda sociedade produz representações coletivas - que são um conjunto de bens simbólicos, psicológicos e imateriais - como resultado da linguagem e da comunicação, esses bens simbólicos atuam diretamente na memória coletiva e na realidade social, orientando as práticas da sociedade.

Nesse sentido, através da comunicação, os indivíduos ao se expressarem através da linguagem [seja oral, escrita, imagética e assim sucessivamente], recorrem a "mecanismos de percepção do real", que simboliza todo imaginário apreendido coletivamente por meio de uma imensa rede de memórias e material simbólico que o indivíduo participa. Por isso, mesmo antes de narrar um fato, o indivíduo recorre a representações coletivas porque ele tem que transformar em linguagem, ou seja, apreender a realidade vivenciada. Mas o ponto mais importante da análise de Chartier é produção do discurso.

É preciso lembrar ainda que Roger Chartier (1988), ao transformar em texto, ou qualquer outro meio de transmissão do seu discurso (seja imagético, pictórico, radiofônico, cinematográfico, etc), o enunciador atribui determinado sentido à realidade, de acordo com a maneira que a apreendeu. É nesse sentido que todas as representações são sempre determinadas pelo interesse dos grupos sociais que as forjam, e é por isso, relações de poder e dominação estarão sempre presentes nas representações do mundo social. Como se pode

perceber, Roger Chartier, coloca que: “ As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” (CHARTIER, 1988, p. 17).

A História Cultural, segundo Roger Chartier, tem por principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2003, p. 17). Para tanto, é necessário atentar-se às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real.

São estes esquemas intelectuais, próprios de cada grupo, que dão sentido ao presente, tornam o outro inteligível e permitem que o espaço seja decifrado. Apesar de serem apresentadas como calcadas na razão, estas representações do mundo social não são discursos neutros: carregam sempre os interesses dos grupos que as produzem.

Configuram-se como "estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas." (CHARTIER, 1990, p. 17).

Mesmo quando estão em concorrência, apresentando perspectivas opostas, as representações têm sempre um objetivo em comum: forjar meios explicativos para exercer alguma forma de poder sobre outro grupo. Percebe-se por essa leitura que a análise destas lutas de representação é fundamental para que se compreendam os mecanismos pelos quais um grupo impõe a outro a sua concepção do mundo social, os seus valores e o seu domínio.

É importante considerar que a história cultural busca, assim, a compreensão dessas representações, traduzindo as posições e interesses que elas tentam “ocultar”. Roger Chartier afirmou que, o conceito de mentalidade e a noção de representação permitia a articulação de três modalidades da relação com o mundo social, a saber:

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23).

É nesse sentido que, nossa pesquisa pretende trabalhar com as representações: entendendo-as como orientadoras de práticas e ações na construção do real, e não apenas meros “reflexos” dos mesmos. É interessante observar que o conceito de representação de Chartier é de encontrar através de seus conceitos o social que só faz sentido nas práticas

culturais e as classes e grupos só adquirem alguma identidade nas configurações intelectuais que constroem nos símbolos de uma realidade contraditória representada. É nesse ponto que a História Cultural pode e deve servir-se aos conceitos de Antropologia do que a Sociologia, pois estes incidem justamente sobre o significado que os acontecimentos sociais têm, enquanto isso, aqueles que se preocupam com as representações sociais e culturais dos seres individuais ou até mesmo das coletividades que o fazem.

Entendemos que, para Roger Chartier, as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses esquemas intelectuais criam figuras as quais adotam o presente de sentido.

Assim, podemos pensar numa “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social”. Ele também acredita que esses códigos, padrões e sentidos são compartilhados, e apesar de poderem ser naturalizados, seus sentidos podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais.

Para Chartier (1988), assim como para Pesavento (2003), as representações são expressas por discursos. Entretanto, este autor levanta uma questão, a saber, as formas diferenciadas com que os indivíduos apreendem os discursos que dão a ver e a pensar o real. Para ele, as leituras dos discursos feitas pelos sujeitos e a consequente produção de sentido são determinadas por certas condições e processos, como por exemplo, da relação móvel entre texto e leitor. Assim, há uma pluralidade dos modos de emprego dos discursos e uma diversidade de leituras que devem ser evidenciadas, revelando que as categorias aparentemente invariáveis são construídas historicamente.

De acordo com Chartier, a história cultural estuda, por um lado, as classificações e exclusões que constituem a configuração social de determinada época e espaço, questionando a existência das estruturas sociais como um real em si mesmo, enquanto as representações são apenas seus reflexos, e, por outro lado, as práticas que, pluralmente, e contraditoriamente, atribuem sentidos ao mundo, rompendo assim com a ideia de que os textos possuem um sentido intrínseco.

2.4 O currículo e a formação do docente

O currículo está presente na vida dos profissionais da educação mesmo quando não se tinha uma teoria sobre o mesmo quando não existia um campo especializado para designá-lo. As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo do surgimento de uma palavra especializada como “currículo.” (SILVA, 1999, p. 21).

Segundo Silva, o currículo surge de uma emergência para a burocracia educacional organização das atividades do ensino o que se deve ensinar:

Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. A Didática de Comenius é um desses exemplos. A própria emergência da palavra curriculum, no sentido que modernamente atribuímos ao está ligada a preocupação de organização e método. (SILVA, 1999, p. 21).

Nos Estados Unidos o termo surge com a institucionalização da educação de massas com um campo profissional especializado devido à formação de uma burocracia à educação, num contexto de diferentes forças econômicas, políticas e culturais onde o currículo emerge para:

O estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 1999, p. 22).

Silva (1999) ao falar de Bobbit coloca que este escreveu um livro *The curriculum* em 1918, sendo o marco de grande conotação ideológica estabelecendo ao sistema educacional uma lógica de funcionamento idêntica a de uma empresa, estabelecer métodos para obter formas precisas de resultados, objetivos com precisão, saber se eles foram realmente alcançados sua vertente de currículo era econômica tradicionalista e sua proposta é permitir à educação torna-se científica não havia por que discutir abstratamente às finalidades últimas de educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações.

Nesta corrente, o currículo é uma atividade supostamente de organização mecânica científica do especialista, conceito central dessa perspectiva, e ‘desenvolvimento curricular’ onde a tarefa é compreender e fazer um levantamento de habilidades para serem alcançadas,

planejadas e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Esse conceito perdura na literatura estadunidense até os anos 80, numa perspectiva que considerava as finalidades da educação dadas pelas exigências profissionais para a vida adulta no mercado de trabalho, absorvendo a mão de obra qualificada. O currículo se resume ao desenvolvimento de técnica padrão de acordo com a lógica da indústria, é um processo de modelagem, uma questão de estabelecimento como devem ser geridas as demandas socioeconômicas na sociedade desenvolvimentistas.

Na década de 60 uma tendência tecnicista na educação dos Estados Unidos e com influencia no Brasil neste mesmo momento surge com o livro: *Análise de objetivos* de Robert Mager. Este livro também apresenta uma formulação precisa detalhada e comportamental dos objetivos que se pretende responder de Tyler com a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e como organizá-las dependendo das especificações precisa dos objetivos.

Neste contexto, das três vertentes existentes que direciona o currículo, todas são voltadas para um resultado pragmático de resultado de organização e num modelo de atuação que regem a lógica do mercado de trabalho especificamente a indústria.

Mesmo com o avanço progressista de currículo como o de Dewey que se apresenta nos Estados Unidos no início do século XX comunga das ideias das outras vertentes anteriormente mencionadas. Todos esses modelos ataca o modelo humanista que dominou a educação secundária desde sua institucionalização.

O currículo clássico humanista era herdeiro das chamadas artes liberais oriundo da Antiguidade clássica ficando-se na educação universitária da idade média e Renascimento na forma dos:

Chamados *trivium* (gramática retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética.). Obviamente, o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir as estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina. Incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. “O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais. (SILVA, 1999. p. 26).

Analisando a citação, percebemos que os objetivos da corrente do currículo humanista é muito diferente das outras porque visava uma formação integral do ser humano, já as outras tendências tem um objetivo de preparar os sujeitos para o pragmatismo e o utilitarismo do trabalho, como nos lembra:

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático e o progressista ataca o modelo humanista por um flanco. O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. O latim e o grego – e suas respectivas literaturas – pouco serviam como preparo para o trabalho da vida profissional contemporânea [...] O modelo progressista, sobretudo aquele centrado na criança” atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens. (SILVA, 1999, p. 26-27)

Existe um conflito na corrente humanista e as outras tendências, o currículo humanista simplesmente dispensava a psicologia infantil. Neste embate secundário a entrada da escolarização das massas, ele ficou restrito para o estudo universitário de acesso para a classe dominante.

A democratização da educação secundária para as massas não significou um avanço com qualidade, pois foi retirado o currículo clássico humanístico e prevaleceu à prática de correntes curriculares que tem um objetivo de formar as massas para a área laboral, isso significou uma grande perda e o fim do currículo humanístico.

Percebe-se por essa leitura que Tomaz Tadeu da Silva (1999) que: “A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas” [...]. (SILVA, 1999, p. 21). Nessa passagem evidencia como a literatura americana influenciou a educação ocidental com a definição de currículo como um campo especializado de estudos.

O autor conclui reafirmando que, o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, p. 145), fazendo ainda uma relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo: as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e é multiforme, discorrendo ainda que “As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (p. 147).

Na ótica de Tomaz Tadeu da Silva, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado as relações sociais do poder, em seguida, para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca da liberdade e emancipação e para as pós-críticas significa questionar.

Embora seja evidente que, somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo governados por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais.

Após as teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensá-lo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem, enquanto que nas teorias pós-críticas o conhecimento não é exterior ao poder, e não se opõe ao poder, mas é parte inerente do poder.

Veiga-Neto (1999) nos traz a contribuição da relevância da linguagem, relacionando-se com a concepção dos professores sobre o currículo escolar: “Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento”. (VEIGA-NETO, 1999, p. 100).

Deste modo, se comprova o poder da linguagem: “Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós”. (VEIGA-NETO, 1999, p.100).

É importante ressaltar ainda que, Maria Stephanou apontou a questão da evolução do currículo nestes últimos anos, explicitando que muito ainda há para ser feito, pois um bom planejamento e por consequência um bom currículo faz com que o ensino de história se torne mais completo. Sendo assim, temos que analisar se realmente tudo que vemos de evolução no campo acadêmico sobre o currículo está fazendo efeito sobre as escolas de Ensino Fundamental e Médio, ou se simplesmente, as discussões feitas são esquecidas.

3 A ESCOLA NORMAL PE. EMÍDIO VIANA CORREIA

3.1 Antecedentes históricos da escola

A Escola Normal PE. Emídio Viana Correia foi projeto do Deputado Estadual, Drº Antônio Vital do Rego.

Foi criada na gestão do governo Drº José Fernandes de Lima, Lei Estadual nº 2.229, publicada no Diário oficial edição de 08 de abril de 1960. Sendo seu primeiro diretor o Drº Antônio Carlos Escorel (1960 a 1962). Funcionando no Prédio do grupo Escolar Sólon de Lucena (Antiga Reitoria da UEPB).

Na Gestão do governador Pedro Moreno Gondim, a escola foi transferida para o prédio do Colégio Estadual da Prata onde ocupava duas salas sendo uma para direção, secretaria e arquivo e a outra para sala de aula com 25 alunos.

Dois anos depois de sua criação em 1962 a escola contava com 70 normalistas, que cursavam as três séries do Magistério. Em 1965 a Escola Normal era uma referencia na formação de professores bem conceituada tinha 275 alunas e ocupou todo primeiro expediente, funcionando de 07h00min as 12h00min horas. No ano de 1966 a escola passou a funcionar no Colégio Anita Cabral. Em 1970 a Escola Normal foi transferida para um prédio próprio construído na Av. Severino Bezerra Cabral, s/n, Catolé, local que desempenha suas tarefas até hoje.



Foto - Arquivo Joedson Carlos Lucas da Costa, 2010

O atual diretor foi eleito para uma gestão de (2008 a 2011) Marcos Antônio Andrade juntamente com o diretor adjunto José Leite de Almeida.

No ano de 2000 a Escola Normal, atendendo às exigências da SEC/PB [Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba] ao que instituiu a Resolução CEB [Câmara de Educação Básica], nº 2, de 19.04.1999, iniciou suas atividades cumprindo a programação da Matriz Curricular para o Ensino Médio – Modalidade Normal de 4 (quatro) anos e formando docentes para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, e Educação dos Portadores de Necessidades Especiais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 7).

A Escola pertence a 3ª Gerência Regional de Ensino da Secretaria Estadual e ao CEPES CG 2 (Centro Paraibano de Educação Solidária onde os professores dedicam tempo integral para atender aos alunos, individualmente ou em grupos.

A Escola possui uma área total de 3. 970, 56m², e desta 491, 36 m², são de área construída.

Espaços disponíveis: área livre descoberta (estacionamento), quadra de esporte, duas cantinas (área externa). A área construída está dividida em conjuntos, assim distribuídos: conjunto de apoio administrativo (térreo), secretaria, sala do diretor adjunto, sala da direção, arquivo, banheiro, conjunto de apoio pedagógico e serviços complementares, sala de Assessoria Pedagógica, sala de professores, sala do SOE (Serviço de Orientação Educacional), sala de Educação Física, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Vídeo, Biblioteca, área livre coberta com palco.

Conjunto de ensino aprendizagem (1º andar): 14 salas de aulas, banheiros, arquivo morto.

A equipe técnica pedagógica é composta por seis profissionais: 01(um) assessora pedagógica, 2 (duas) psicólogas, 1 (uma) supervisora, 2 (dois) orientadores educacionais. Esta equipe atende os dois turnos da escola.

O Conselho Escolar funciona com Regimento próprio sendo representado por 11 membros assim distribuídos: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário, diretora geral, um representante de pais, dois representantes de alunos, um representante de professores, um representante da equipe técnico pedagógico, um representante de funcionário.

O corpo docente é composto por 43 professores distribuídos nas áreas: Linguagens Códigos suas Tecnologias e suas Práticas com 08 professores, Ciências da natureza, Matemática e Lógica e suas práticas com 11 professores, Identidade Sociedade e Cultura e

suas Práticas com 03 professores, Organização e Gestão da educação escolar teoria e prática com 21 professores. (Projeto Político Pedagógico, 2010).

A escola atualmente atende um público de Campina Grande e diversas cidades circunvizinhas. Conta com 871 alunos, entre os quais 97 são prováveis concluintes (2010) que passaram 4 (quatro) anos estudando para obter certificado de conclusão. Um dado interessante a ser constatado é a pouca participação de estudantes do sexo masculino na Escola Normal que podemos perceber na tabela abaixo:

Tabela 3.1 - Desempenho da Escola em termo de concluintes do curso Magistério no período de 2003 a 2010 na Escola Normal

Anos	Números de alunos Masculino/Feminino	Desistente	Reprovado	Transferido
2003	00 - 153	10	1	1
2004	01 - 149	2	2	-
2005	01 - 139	4	1	2
2006	01 - 139	7*	1	1
2007	03 - 146	8	-	1
2008	01 - 158	18*	4	-
2009	01 - 154	12*	-	3
2010**	01 - 96	-	-	-

Fonte: Joedson Carlos Lucas da Costa, 2010

*** Os estudantes do sexo masculino desistiram neste ano.**

**** Prováveis concluintes**

Os dados da tabela foram coletados nos livros de expedição de certificados e matrículas.

No que se refere à formação dos estudantes dessa escola, destacamos o Núcleo Curricular Identidade, Sociedade e Cultura e suas práticas onde se preconiza, segundo o Projeto Político Pedagógico:

Este núcleo curricular desenvolverá a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, priorizando a criticidade e a criatividade capazes de gerar respostas adequadas a problemas e acontecimentos atuais e tecnológicos, necessários ao exercício da cidadania. Desta forma oportunizando ao aluno condições para apreciar e dar significado ao uso da tecnologia como construção que se reconstrói a cada dia, considerando: A compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais; A compreensão da sociedade sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervém: A compreensão ao desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaço físicos e as relações da vida humana; A compreensão da produção e a influência das instituições sociais, políticas e econômicas, na convivência social, reconhecendo os direitos e deveres da cidadania e da justiça e seus reflexo na distribuição dos benefícios econômicos; Entendimento do que acontece com a pessoa, a sociedade, a economia as práticas sociais e

culturais hoje; Entendimento dos princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura; Aplicação das tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em contextos sociais; Conhecimento do homem na diversidade, numa evolução antropológica e cultural. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, p. 28).

No que consta no PPP da escola, verificamos um conjunto de documentos com vários objetivos e pressupostos para melhorar a formação inicial dos estudantes e futuros docentes, conforme já vinha sendo proposto desde 2002.

Percebemos que a escola faz muitas proposições para formação dos educandos (as) cujos objetivos se apresente de forma ampla e bastante importante para o desenvolvimento de habilidades e competências para os futuros docentes. Neste sentido a escola assume maior compromisso na construção de um processo democrático de decisões e ações, que busquem atender os objetivos do aluno como agente transformador da sociedade. (PARAÍBA, 2002, p. 7).

As elaborações dos documentos teóricos, filosóficos e projetos que nortearam o trabalho que a escola e os professores formadores devem realizar com os estudantes faz as seguintes representações:

O grupo de trabalho da escola firmou um compromisso com a formação de profissionais conscientes, críticos e competentes; da ideia que a escola possui acerca da origem do conhecimento; da forma como a escola vê o caráter histórico da educação, face aos diversos grupos sociais e as abordagens didático-metodológicas escolhidas pela escola para a sistematização do saber. (PARAÍBA, 2002, p. 7).

Os referenciais para formação de professores, publicado em 1997, teve a participação de vários profissionais da educação: especialistas, professores, consultores nacionais e internacionais, técnicos e gestores do sistema educacional de todo Brasil para discutir e sugerir o perfil profissional de professor (a).

Cuja formação não corresponde mais as demandas educacionais existente na sociedade e as transformações educacional existente na sociedade e as transformações sociais experimentadas em todos os âmbitos da vida humana. Os estudos dos referenciais argumentaram que:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadão de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 16).

Diante da citação feita pelo estudo realizado por vários sujeitos que pensam e fazem a educação incluindo o Ministro da Educação, percebemos uma urgência no perfil profissional que as instituições escolares desempenham na formação dos estudantes para a docência, pois,

é necessário elevar o nível de qualidade de conhecimentos dos estudantes nos Cursos do Magistério tanto na modalidade Normal como em licenciatura para melhorar a educação que esses alunos estão recebendo, como também melhorar toda educação já que esses estudantes serão futuros docentes absorvidos pelos sistemas educacionais.

Assim sendo, é importante elevar o nível de qualidade dos professores formadores para desempenhar suas práticas docentes no cotidiano escolar, contribuindo na formação dos estudantes que estão sendo preparados para a docência, visando romper com as concepções de educação e reprodução de ensinamentos conceitualmente errados e de atitudes discriminatória. (Referenciais para Formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental. 1999).

Neste contexto diversos setores da sociedade principalmente da educação estão discutindo a concepção de educação, o que se compreende da mesma, a função da escola, o trabalho dos profissionais da educação procurando superar a realidade vivenciada nessa área da sociedade brasileira.

Na tentativa de mudar o quadro da educação, diversas articulações estão mobilizando diferentes organismos que lidam com essa temática propondo uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo concebido para novas práticas pedagógicas da sua atuação profissional.

Essas mudanças estão ocorrendo para profissionalização de professores nas suas práxis pedagógicas. Para isso, não basta o esforço de alguns e do avanço das experiências realizadas isoladamente na educação é de suma importância o compromisso de todos que fazem a educação neste país, melhoria da atuação dos professores formadores como também ações de políticas públicas para a formação inicial e continuada tendo como foco a profissionalização dos educadores.

Trabalhando competências docentes indispensáveis para sua prática, pois não basta mudanças isoladas e traçar normas é necessário reforma que venha de âmbito nacional para atingir todos que fazem parte do sistema educacional principalmente os atores do processo educativo os professores que devem aprender o que ensinar e como ensinar aos seus alunos, como contribui (MELLO, 2000):

A mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina. Não se trata de criar modismos, mas de buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica. A educação é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. (MELLO, 2000, p.

101).

A educação é um artefato de suma importância para promover mudanças sociais, no entanto, ela também precisa passar por reformas para atender as transformações sociais, econômicas e políticas no âmbito da sociedade. Não basta apenas focar na formação inicial tanto em nível médio ou superior, isso não garante uma qualidade na educação, já que nenhuma formação inicial mesmo em nível superior é suficiente para o desenvolvimento profissional.

Faz-se necessário a criação de uma rede de formação continuada e permanente para todos os sujeitos envolvidos na educação, em especial os professores para atualização dos seus conhecimentos, como também, é indispensável a elaboração de políticas públicas de ações conjuntas para atender as demandas que afligem a categoria dos professores, sendo de extrema importância políticas públicas que contemplem a qualificação dos professores, valorização do seu trabalho na sociedade, condições adequadas de trabalho, plano de cargo e salário. Todas as ações devem ser pensadas em conjunto para uma política eficaz no rumo a uma qualidade da educação brasileira.

Partindo do estudo do contexto nacional e colocando a discussão em âmbito local, verificamos na formação dos educadores/as da Escola Normal da cidade de Campina Grande a existência de vários problemas na formação dos seus estudantes, que são muito semelhantes a todos os entraves da Educação Nacional, pois, embora a escola venha criando vários documentos com objetivos de melhorar a educação oferecida nesta instituição, a realidade que percebemos é que as propostas da escola ainda não estão sendo alcançadas, como destacamos nas falas de alguns estudantes ao serem indagados sobre: *Como Você conhece a Lei 10.639/2003, que discute o ensino de história africana e afro-brasileira em sala de aula? Como teve contato com essa lei?*

Tivemos as seguintes respostas dos estudantes do 1º ano “A” (A.V.G.R, 2010) diz: “Não, não tenho conhecimento sobre o assunto.” Verificamos que este/a educando/a não teve oportunidade de conhecer e discutir a Lei 10.639/2003.

No que diz respeito a/o estudante (W.P.P.S, 2010) seus argumentos sobre essa mesma questão da Lei é: “Não conheço, sem comentários”. Percebemos que o/a educando/a também não participou de discussões sobre a temática da história da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Questionando o/a estudante (J.A.S, 2010) sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003 obtivemos a seguinte afirmação: “não conheço”. Fica evidente que os alunos/as egressos no 1º ano “A” do Magistério desconhecem a Lei e não fazem uso da discussão da história da

negritude. .

No que se refere aos educandos(as) do 4º ano “A”, obtivemos os seguintes argumentos sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003, o aluno/a (J.B.S, 2010) afirmou que: “não conheço”. Já o estudante (E.S.B, 2010) diz “não sou conhecedora dessa lei”. Verificamos que existe uma ausência da discussão da lei e do conteúdo relacionado à negritude. Através da leitura e análise dos questionários que a maioria dos estudantes, tanto do 1º ano “A” e os do 4º ano A”, fazem reclamações sobre os conhecimentos que são oferecidos no decorrer de suas formações.

Diante das colocações expressas pelos alunos, constatamos a dificuldade que eles terão para trabalhar com a temática referente à diversidade cultural nas suas futuras práticas educacionais em sala de aula, devido a ausência de conhecimentos que os educandos(as) e futuros professores(as) tiveram em discutir e aprender a Lei 10.639 2003.

Como os estudantes do magistério vão oferecer conhecimentos que elas(es) não tiveram em sua formação inicial? Conforme o pensamento de:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental. (MELLO, 2000, p.102).

Diante da citação de Mello (2000), fica muito complicado para os educadores(as) que se formam e não têm oportunidade de serem bem preparados(as). É o caso da Escola Normal onde verificamos o silenciamento do conteúdo da África e cultura Afro-Brasileira na formação dos estudantes; constatação feita nas respostas dos/as alunos/as no questionário, onde a maioria disse desconhecer a Lei 10639/03 que trata da cultura do continente africano e a cultura da negritude. Além dos questionários analisamos as ementas oferecidas pelos professores. Então, a formação nesta escola está deixando a desejar, pois, seu currículo não dá abertura para visibilidade de outras culturas sem ser a eurocêntrica, assim sendo, os estudantes não vão ter conhecimento e saber da contribuição de culturas diferentes, como a cultura da negritude.

Mas, essa realidade na formação dos educandos/as da Escola Normal pode tomar outro rumo, se todos agentes da educação desta escola assumir compromisso com a formação dos seus alunos/as, contemplando essa formação com a temática da diversidade em suas práticas pedagógicas, oferecendo saberes como da multiculturalidade herdada pelo Brasil,

oportunizando aos seus alunos(as) o conhecimento de culturas diferentes, fazendo com que eles valorizem esses modelos de expressão cultural. Nesse caso é importante que o professor formador reveja o seu currículo e privilegie várias culturas que são destinadas para todos, como pensam:

[...] a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos, (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e hibridismo das identidades culturais. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 36).

Portanto, a escola tem que superar a ausência de trabalhar e compreender a diversidade existente em toda sociedade. Temos que promover o acesso aos estudantes a matrizes culturais diferentes da europeia, caso contrário, a situação vai ficar como a verificada nos questionários, onde além dos estudantes não conhecerem a Lei 10639/03 que discute o ensino da história africana e dos afro-brasileiros em sala de aula, não vão compreender a importância do conhecimento originado da negritude.

A realidade constatada na Escola Normal Padre Emídio Viana Correia, vai de encontro ao que coloca (LELLIS, 2008): “ [...] E a realidade da diversidade educacional não consegue sensibilizar os profissionais da educação que estão atrelados a uma ótica europeia e não conseguem romper com o ciclo vicioso da valorização da cultura hegemônica em detrimento das chamadas culturas marginais.” (LELLIS, 2008, p. 18).

Devido ao problema da falta de prioridade de outras matrizes culturais que não seja a europeia, pois a prática dos professores formadores não favorece para o debate do multiculturalismo como observado nas respostas dadas nos questionários respondidos pelos alunos/as.

Dos 6 (seis) questionários tomados como amostra para esse estudo, apenas um estudante respondeu que sabia da existência da Lei 10.639/2003, posicionando da seguinte maneira: “Sim. Já houve uma palestra na escola e foi muito interessante conhecer um pouco dos seus direitos”. (A.A.A, 2010).

Pela leitura dos questionários, fica evidente que a escola não trabalha com uma sistemática a Lei 10.639/03 e também não discute a questão da multiculturalidade, só realiza esporadicamente poucos momentos para abrir caminho a essa temática como foi relatado em conversa informal nos corredores com professores que trabalham na escola Normal:

Que a escola planejou uma palestra no ano de 2008 para ser realizada por uma pessoa ligada ao movimento da negritude mas que não ocorreu devido algumas polêmicas surgidas na articulação do evento mas mesmo assim os/as alunos da escola fizeram uma apresentação de trabalhos de pesquisas realizados por eles já no

ano de 2010 apenas a professora de português vem realizando um trabalho que contempla a negritude, mesmo assim não é um trabalho sistemático. (PROFESSORES, 2010).

Diante das respostas dos estudantes nos questionários, e as falas dos docentes, constatamos que urge uma revisão nas práticas pedagógicas dos professores formadores desse estabelecimento educacional que vem formando professores há 50 anos na cidade de Campina Grande onde seus documentos que norteiam melhorias para educação, mas que não podemos perceber nos depoimentos feitos por estudantes tanto do 1ºano “A” quanto os do 4ºano “A” o que já vão se formar e não tiveram a oportunidade de conhecer e discutir a temática da negritude e da Lei 10.639/03.

Contribuindo para essa constatação, o estudo realizado por (PASSOS, 2006 p. 80) alertando sobre um discurso nos documentos e a realidade pedagógica diferente:

Constata-se, através dos documentos e de falas de alunos e professores, que a realidade vivenciada aparece diferente da proposta nos documentos [...] a formação desenvolvida na Escola Normal está distante da realidade acontecida [...]. Na teoria existem mudanças, mas na prática isso não acontece [...] a formação do professor atualmente, está um pouco distante da forma com os documentos propõem, parece haver uma desarticulação do proposto com o executado, [...] A qualidade da formação para o magistério não se encontra apenas na teoria, nos projetos e documentos que propõem a escola. É preciso muito mais, sair do papel e ir para a ação, buscar caminhos que reconstruam o fazer docente, não através de fórmulas prontas, mas de construções interligadas de escola, aluno, professor e sociedade. A trajetória traçada realça que a formação de professores da escola das Acácias está vivendo um momento de repensar sua própria estrutura, enquanto instância formadora.

Verificamos a complexidade existente na escola. Suas teorias divergem das suas práticas pedagógicas, o que constitui uma ambiguidade muito grande para a qualidade dos formandos pretendida nesta instituição.

A educação é um fenômeno e conceito social muito discutido amplo e complexo na sociedade e as transformações que vem perpassa os povos no planeta terra com o processo de globalização dos conhecimentos os modos de enxergar o mundo, as relações sociais vem mudando o que esta evidente na contemporaneidade. Tudo isso vem contribuindo para que vários estudiosos da temática da educação venham propor uma ressignificação do que seja educação e que ela não ocorre nos lugares institucionalizados a escola, pois o processo de educação, conhecimento é plurifacetado sendo realizados em muitos lugares seja em instituição de ensino ou não e sob várias modalidades.

Vimos que a educação/conhecimento se realiza em todo âmbito social e que vários agentes contribuem para o ato educativo; o poder pedagógico de ensinar, e instruir conhecimento se apresentam de várias maneiras formais e não formais.

Com esse olhar sobre os diversos caminhos que acontecem, a educação e as mudanças

em curso na sociedade impostas pelo modelo capitalista globalizado imprime uma transformação no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos educadores em uma contínua formação para atender os desafios colocados pela sociedade moderna.

A partir do momento das novas concepções de história, educação, examina-se a importância e necessidade urgente do profissional da educação, do professor de História como também do professor do Ensino Médio e Infantil formado e em processo de formação para atuação docente, ampliar, rever e fazer novas leituras e releituras a cerca dos conhecimentos ministrados em sala de aula, já que a educação, conhecimento, leitura e formação não se fazem e nem acontece dentro e exclusivamente na sala de aula.

Devemos considerar as experiências e conhecimentos dos indivíduos como é colocado na concepção de Jorge Larrosa (2002^a). Ele privilegia a questão da experiência no processo de formação e de transformação da realidade. Segundo ele, vivemos num espaço-tempo separados em que o conhecimento se dá apartado do sujeito que conhece.

É evidente que, a própria ligação do sujeito e do conhecimento através da experiência é o que caracteriza a formação da própria realidade moderna. Em consequência disto a experiência é o que nos marca a formação da leitura. Podemos saber muito sem que isto nos toque, sem que este saber interfira em nossa existência. Basta que conhecimento seja “exterior” a nós mesmos.

É neste ponto que, a experiência é necessária para ter a capacidade de escutar, dialogar e negociar significados. É todo um aprendizado possível de ser realizado através de rodas de leitura que privilegia a escuta, o diálogo e a negociação de significados. Escuta por que tenho que ouvir o que o outro tem a dizer e o próprio diálogo porque, reagindo a esta fala, coloco minha opinião sobre o que está sendo debatido e fim a negociação de sentido por que nem sempre há consenso acerca dos temas que estão sendo tratados, podendo-se chegar a um denominador comum.

Larrosa (2002^a), afirma ainda, que a experiência da leitura tenha sido pensada como algo que penetra a alma. Ao ler permitimos que algo entre nossa intimidade. Algo nos afeta no que somos. Não há leitura se não houver este movimento de forma violenta, nos deixa vulneráveis. Larrosa (2002^a), ao abordar a leitura como formação e a formação como leitura, ressalta que tratar a leitura como formação implica pensá-la relacionada à subjetividade do leitor, com o que ele sabe e com o que ele é. A leitura como algo que nos forma, e nos constitui ou nos põe em questão com o que somos da realidade moderna.

É importante considerar que, a leitura como formação é pensá-la como algo que tem a ver com o que nos faz ser o que somos. Pensar a leitura como formação supõe apagar essa

fronteira entre o que sabemos e o que somos. Pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido. Tudo o que nos cerca pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção.

É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de artes, a natureza, os acontecimentos quisessem nos dizer algo. E a leitura implica necessariamente nossa capacidade de escutar o que tem para dizer-nos. Na leitura o importante não é o texto, mas a relação com o texto. Jorge Larrosa, (2002^a) vem compreendendo a relação entre conhecimento e subjetividade, como experiência e leitura como formação, como algo que pode formar e transformar.

Temos hoje a possibilidade da informação rápida como nunca. Muito mais pessoas têm acesso aos fatos acontecidos globalmente. Há mais possibilidade de contato com a literatura, por exemplo, e desta forma com a arte, porém, ao contrário do que se poderia concluir, os sujeitos parecem tornar-se mais erguidos nesse encontro, inabaláveis. Desse modo, informar-se não está significando formar-se, no sentido de transformar-se. Consomem-se arte e não se tem experiência estética, consomem-se textos protegidos dos afetamentos. Talvez esse esteja sendo o preço de muitas verdades carregadas.

Podemos perceber que a vida pode ser entendida como texto, pensar leitura como formação pede uma qualidade de atenção e não só mais quantidade de leitura. A questão está menos na quantidade de sinais e símbolos que podemos interpretar, de linguagens que sabemos traduzir e mais, na capacidade de um escutar e outro olhar: outra atitude para os sentidos, outro acolhimento para a sensação, outra sintonia com a vida, com e para além dos significados. Quando lemos só o que já definimos previamente ou escutamos só o que queremos ouvir, inviabilizamos o processo de formação como transformação. Nesta perspectiva, o que mais importa no processo de qualquer leitura (estética, científica, filosófica...) não é só e fundamentalmente o próprio texto, mas a relação que se é capaz de construir com ele desde a experiência estética e de vida do sujeito na sociedade.

Neste sentido, o professor de história e o professor do Ensino Fundamental devem possuir um perfil para o exercício da sua profissão além da aplicação do conteúdo em sala de aula, já que a história é a busca de um objeto que essencialmente está em movimento. Assim é aprendida de maneiras diferentes, reescrita a cada geração e interpretada a partir dos pontos de vistas historicamente condicionados. Esse dinamismo também deve ser transferido a quem se encarrega ensinar os conteúdos. Dessa forma, é necessário que o educador deva pensar o conhecimento histórico em sua tríplice dimensão: produção, crítica e transmissão do

conhecimento histórico extrapolando e buscando o conhecimento conservador, hierarquizado e dicotomizado pelo qual esse saber é produzido, ou seja, o educador é um pesquisador e formador de opinião na sociedade, tendo poder dentro de sua realidade transformar mesmo que gradualmente a minoria dos indivíduos que estão em processo de desenvolvimento intelectual.

O ensino de História não pode reduzir-se a memorização de fatos, a informação detalhada dos eventos, ao acúmulo de dados sobre as circunstâncias nas quais ocorreram. A história não é simplesmente um relato de fatos periféricos, não é um elogio de figuras ilustres. Ela não é um campo neutro, é um lugar de debate, à vezes de conflitos. É um campo de pesquisa e produção do saber que está longe de apontar para o consenso.

No ensino de História o principal objetivo é compreender e interpretar as várias versões do fato e não apenas memorizá-lo. Sem que identifique, preserve, compreenda, sem que indique onde se encontram outros fatos e qual o seu valor, não pode haver continuidade consciente no tempo, mas somente a eterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O conhecimento da história da civilização é importante porque nos fornece as bases para o nosso futuro, permite-nos o conhecimento de como aqueles que viveram antes de nós equacionaram as grandes questões humanas. É neste ponto que, (BITTENCOURT, 204, p.289), diz o seguinte:

Um aspecto fundamental a ser considerado em análise sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. [...] A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. [...] A escolha dos materiais dependente portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprender e o tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios[...] Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos, trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-se de outros livros.

No contexto anterior, percebemos que o importante não é só o acervo de conhecimentos que se deve selecionar para instruir o ensino, mas também a maneira como se deve realizar este ensino, o modo como o ensino é trabalhado, ou seja, a metodologia de trabalho na escola. Alfabetizar por exemplo, pode ser feito por diversos métodos: alfabetizar a partir da vivência, da realidade dos alfabetizados, fazendo com que eles ampliem o conhecimento de sua realidade e incorporem outros conhecimentos, exige um determinado

método. Se for para ministrar aulas de História do Brasil, teremos que estudar sobre o “Descobrimento”, Capitânicas Hereditárias, Colonização, Império e República, pois são estes modos como vamos tratar questões que podem alterar o significado do conteúdo. Podemos estar ensinando para que os sujeitos saibam responder a uma série de perguntas, mas podemos ensiná-los a compreender a história e a importância das relações históricas do Brasil e do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa e estudos realizados para elaboração deste TCC podemos perceber na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia que a prática dos professores formadores urge uma ressignificação e reflexão do currículo e conteúdos trabalhados em sala de aula, pois constatamos a falta de discussão referente a diversidade cultural e a Lei 10.639/2003, existindo um esquecimento, um silenciamento sobre a contribuição e legado da negritude para a sociedade brasileira.

Neste contexto é de suma importância uma revisão na prática docente dos professores formadores para favorecer uma leitura e releitura da historiografia dos negros/negras pra romper com um currículo que valoriza apenas a cultura de matriz europeia. É necessário que a Escola Normal forme seus futuros professores com um olhar crítico e reflexivo para exercerem suas funções no sistema educacional.

A escola tem um papel muito importante para essas discussões, instigando os seus alunos a fazerem leituras de mundo com um olhar crítico desconstruindo as questões de preconceito e discriminação que se caracterizam com um dado natural. Para isso, é imprescindível uma formação inicial e continuada dos professores para terem um arcabouço teórico metodológico sólido para lidar com as mais variadas circunstâncias na sua prática educacional.

É preciso um desdobramento para desenvolver de maneira significativa os conteúdos em sala de aula, oferecendo aos educandos/as uma visão crítica e analítica dos conhecimentos escolares e de mundo para a formação do cidadão. Portanto, urge na prática docente como ponto de partida e de chegada a prática social, isto é, a realidade social, respeitando o conhecimento prévio que cada educando/a tem sobre determinados conteúdos como também valorizar as experiências e suas leituras e formação de mundo. A partir daí podem ampliar o repertório de conhecimentos dos educandos/as favorecendo a assimilação ativa com compreensão e apreensão dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

A escola e os/as educadores/as têm uma responsabilidade na vida do ser humano para desenvolver o crescimento intelectual através de conhecimentos que favoreçam uma estabilidade na convivência social onde os sujeitos podem viver e conviver respeitando as diversas matrizes culturais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras de discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

ANDRADE, Marcos Antônio. **Projeto Político Pedagógico**. Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. 3ª Gerência Regional de Ensino. Centro Paraibano de Educação Solidária – CEPES – CG2. Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia. Campina Grande, 2008.

ARRUDA, Jorge. **Educando pela diversidade afro-brasileira e africana**. João Pessoa: Dinâmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: Barreto, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associações; 1998. (Coleção Formação de Professores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação).

BRANDT, Maria Elisa A. **Prêmio nacional de educação em direitos humanos**. Resultados 2008-2009.

CANEN, Ana et al. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as Dissertações e Teses**. Caxambu: In: 23ª Reunião Anual da ANPED, setembro de 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. Vol.1.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

_____. **"Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, 1995, p. 179-192. Disponível em: <<http://ftp.ciego.cult.cu/Libreria%20en%20red/c/CulturaPopularChartier.pdf>>. Acesso em: 17/11/2010.

CUNHA, Anna Lucia; ABRAMOVAY, Miriam. **Discriminação: Uma face da violência nas escolas**. In: Linha Direta. Educação por escrito. Ano 12. Junho de 2009.

D'ADESKY, Jacques. **Cadernos de Educação IV Encontro Nacional do Coletivo Antirracismo "Dalvani Lellis"**. Ano XIII – nº 20, janeiro/2008. Disponível em: <www.cnte.org.br>. acessado em: 20/09/2010.

FRAGOSO, Onélia Araújo Franco. **Investigação os conteúdos matemáticos trabalhados na escola normal**. Campina Grande: UEPB, 2004. Monografia apresentada ao Curso de Matemática e Estatística da Universidade Estadual da Paraíba.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Universidade Federal de Pelotas. Educ. Pesqui. Vol. 31 nº 1. São Paulo Jan./Mar. 2005.

GENRO, Tarso. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF. Outubro. 2004. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acessado em: 30/08/2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação. Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 – 182, jan/jun. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADDAD, Fernando/Santos, Edson. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acessado em 30/08/2010.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002^a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 1998

MELLO, Guiomar Namó. **Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. In: São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões**. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001, Nº 18.

_____. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica.** UCP/Uerj. Equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2004. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Valdecir Pereira. Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade está na Sala. In: **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana.** LIMA, M.N. Mota.(org.) e revisão lingüística. 2. ed. São Paulo: Cortez, UNICEF/ CEAFFRO, 2006. – (Série fazer valer os direitos; v. 3).

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421 – 461.

PARENTE, Maria Norma Sedrim. **PARAÍBA – Secretaria de Estudo da Educação e Cultura Referenciais Curriculares da Paraíba: Ensino Médio na Modalidade Normal: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2006. 90p.

PASSOS, Kátia Cristina de Castro. **Normalistas em retrato sem retoques: Estudo da formação de professores no Ensino Médio.** Campina Grande: UEPB, 2006. Dissertação de Mestrado em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural.

PEREIRA, Antônia Alves. **Estudo do Baixo nível de aprendizagem dos alunos de 1ª série da Escola Normal Pe. Emídio Viana Correia.** Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - Universidade Estadual da Paraíba. Coordenação geral dos cursos de especialização. Campina Grande, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história.** São Paulo: Paz e Terra. 2000.

SANTOS, Lauriceia Galdino dos. **Participação das mulheres na história de Roma: uma leitura da obra de Tito Lívio.** Campina Grande: UFCG, 2009. Universidade Federal de Campina Grande. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Campina Grande.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano **Pelegrin.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A Capital irradiante: Técnica, Ritmos e Ritos do Rio**. In: História da vida privada no Brasil/ coordenador-geral da coleção Fernando A. Novais; organizador do volume Nicolau Sevcenko. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil; 3).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Marcone Márcio Firmino. **Contribuição da Tecnologia da Informação na Inclusão Social**. Universidade Estadual da Paraíba/ Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba.[ESPEP]. Campina Grande, 2010.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, Maria Elena Viana. **Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na formação de Professores: Espaços para discussões étnicas de alteridade**. In:Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p. 89-100, set. 2005.

STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar** .In: Revista Brasileira Hist., 1998, vol.18, nº 36, p.15-38.

VALENTIM, Rute Martins. **A Lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural/Racial: Reflexões sobre novos sentidos na escola**. Mestranda em Educação – UCDB.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e história: uma conexão radical**. In. COSTA, Marisa Vorraber. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.93-104.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO**

NOME (OU INICIAIS): _____

IDADE: _____ PROFISSÃO: _____ ANO DE ESTUDO: _____

NÍVEL DE FORMAÇÃO: _____

ETNIA: () NEGRO () BRANCO () INDÍGENA () OUTROS – Qual?: _____

1. Como você percebe a sua formação para professor(a)?

2. O que é ser professor/a para você?

3. Como você vê a Escola e o ensino nas séries iniciais hoje?

4. Você conhece a Lei 10.639/2003, que discute o ensino de história africana e afro-brasileira em sala de aula? Como teve contato com esta lei?

5. Na sua opinião você acha importante discutir sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula? Por que?

6. No seu cursos você discute sobre a África e os afro-brasileiros? Em que momento?

7. Você acha importante no curso de Formação de Professores discutir sobre a História e Cultura Afro-brasileira? Porque?

8. Para você o que significa essa ausência da discussão sobre negros e negras na educação?

ANEXOS

**ESTADO DA PARAIBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
3ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
CENTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA – CEPES –
CG 2
ESCOLA NORMAL ESTADUAL “PE. EMÍDIO VIANA CORREIA”
CAMPINA GRANDE – PB**

PROJETO PEDAGÓGICO

**CAMPINA GRANDE – PB
2008**

**ESCOLA NORMAL ESTADUAL "PE. EMÍDIO VIANA CORREIA
CAMPINA GRANDE – PB**

EQUIPE ADMINISTRATIVA:

**MARCOS ANTONIO ANDRADE
DIRETOR GERAL:**

**JOSÉ LEITE DE ALMEIDA
VICE DIRETOR**

COORDENADORA
ASSESSORA PEDAGÓGICA: JANILDE CORDEIRO DANTAS
SUPERVISORA EDUCACIONAL: MARIA DE LOURDES CAVALCANTI BEZERRA

**ORIENTADORES EDUCACIONAIS: ANTÔNIA PEREIRA LOURENÇO
IRAN ADAUTO PESSOA DE CARVALHO**

**PSICÓLOGOS ESCOLARES: MARGARET CARLOS BEZERRA ARAÚJO
ROSEO SÁBLO**

COORDENADORES DE PRÁTICA E DOCÊNCIA:

**MARIA SUELY COSME
MARIA VALDECY PORTO
MARIA VÂNIA MARQUES**

PRESIDENTE DO CONSELHO ESCOLAR:

TÂNIO JOSÉ DE ALBUQUERQUE VIANA

NOSSA MISSÃO:

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos críticos conscientes e autônomos, preparados para o exercício da vida profissional, e capazes de agir na transformação da sociedade.

SUMÁRIO

1. Diagnóstico Escolar	06
1.1. Histórico da Escola	06
1.2. Localização	08
1.3. Estrutura Física	08
1.4. Espaços Disponíveis	08
1.5. Equipe Administrativa	08
1.6. Equipe Técnico-Pedagógica	08
1.7. Conselho Escolar	09
1.8. Corpo Docente	09
1.9. Equipe de Apoio Administrativo	09
1.10. Equipe de Apoio e Serviços Gerais	09
1.11. Corpo Discente	09
1.12. Parcerias	10
2. Pressupostos Teóricos	11
3. Justificativa	13
4. Objetivos	15
4.1. Gerais	15
4.2. Específicos	15
5. Metas	16
6. Perfil Profissional	18
7. Metodologia	19
8. Processo de Avaliação e Promoção dos Alunos	21
9. Processo de Avaliação do Projeto	22
10. Organização Curricular	23
11. Núcleo Curricular Ensino Médio Modalidade Normal–Base Nacional Comum	23
11.1. Línguas, Códigos e suas Tecnologias	23
11.2. Ciências da Natureza, Matemática e Física e suas Práticas	24
11.3. Identidade, Sociedade, Cultura e suas Práticas	24
11.4. Organização e Gestão da Educação Escolar, Teoria e Prática	25
11.5. Prática e Docência	26
12. Cronograma	27
13. Referências Bibliográficas	28
14. Anexos	

COMPONENTE CURRICULAR ESCOLA NORMAL ESTADUAL PADRE EMÍDIO VIANA (DIURNO)

21 SEMANAS – 207 DIAS LETIVOS – MÓDULOS AULA DE 45 MINUTOS – ANO 2008

BLOCOS CURRICULARES	DISCIPLINA	SÉRIES				Nº de horas por disciplina	Nº de aulas por disciplina
		1ª	2ª	3ª	4ª		
LÍNGUAGENS E SUAS PRÁTICAS	Língua Portuguesa	4	3	4	2	399,8	533
	Língua Estrangeira	2	2	-	-	123	164
	Arte	-	-	1	1	61,5	82
	Educação Física	2	2	-	-	123	164
	SUBTOTAL	8	7	5	3	707,3	943
CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E LÓGICA E SUAS PRÁTICAS	Biologia	2	2	2	-	184,5	246
	Física	2	2	2	-	184,5	246
	Química	2	2	2	-	184,5	246
	Matemática	4	3	4	2	399,8	533
	SUBTOTAL	10	9	10	2	953,3	1.27
HUMANIDADES, SOCIEDADE E CULTURA E SUAS PRÁTICAS	História	2	2	-	-	123	164
	Geografia	2	2	1	-	153,8	205
	SUBTOTAL	4	4	1	0	276,8	369
	Organiza da Educação Escolar	2	-	-	-	61,5	82
	História da educação	2	-	-	-	61,5	82
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TEORIA E PRÁTICA	Psicologia da educação I	-	2	-	-	61,5	82
	Psicologia da educação II	-	-	2	-	61,5	82
	Filosofia da Educação	-	1	-	-	30,8	41
	Sociologia da Educação	-	-	1	-	30,8	41
	Educação Infantil e metodologia	-	-	1	2	92,3	123
	Educação do Ensino Fundamental e metodologia	-	2	3	3	246	328
	Educação de Jovens e adultos e metodologia	-	-	2	2	123	164
	Educação de Port. de N. Educação Especiais	-	-	-	2	34,5	82
	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	2	-	-	-	64,5	82
	SUBTOTAL	6	5	9	9	891,8	1.19
PRÁTICA E DOCÊNCIA	Aulas presenciais e Memorial*	2	2	2	-	185	246
	Docência*	-	-	-	X	308	
	TCC*	-	-	-	4	123	164
	Projetos de Trabalho	-	3	3	-	185	246
	SUBTOTAL	2	5	5	4	800	656
TOTAL DE AULAS POR SEMANA	30	30	30	18		4,43	
TOTAL DE HORAS POR SÉRIE				554			
TOTAL DE HORAS POR CURSO				800	3,35		

* Todas as disciplinas do Núcleo Prática e Docência acontecerão no mesmo horário de matrícula do aluno.

OBS: Na 4ª Série haverá 3 (três) dias por semana com aula na Escola Normal e 2 (dois) dias (oito horas semanais).

Detalhamento do estágio: 8 horas semanais durante 25 semanas de efetivo exercício da docência totalizando 200 horas + 108 horas de atividades didático pedagógica perfazendo um total de 308 horas.

Distribuição das horas 200 horas de efetivo exercício da docência:

80 horas – Ensino Fundamental = 10 semanas

56 horas – Ensino Infantil = 7 semanas

40 horas – Ed. de jovens e Adultos = 5 semanas

24 horas – Educação Especial = 3 semanas

TOTALGERAL DE HORAS = 3.352

I. DIAGNÓSTICO ESCOLAR

I.1. HISTÓRICO ESCOLAR

A Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, localizada na Av. Severino Bezerra Cabral, s/n – Catolé – Campina Grande – PB, foi criada visando atender a população escolarizável em nível de 2º Grau na formação de professores para o magistério de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (ou do 1º ao 4º ciclo) da cidade de Campina Grande e de cidades circunvizinhas.

A escola foi criada por iniciativa do Governo do Estado na gestão do Dr. José Fernandes de Lima, pela lei Estadual nº 2.229, publicada no Diário Oficial, edição de 08 de Abril de 1960 com a denominação de "Escola Normal Estadual" tendo como seu primeiro local de funcionamento o Grupo Escolar Solon de Lucena (atual Fundação Regional do Nordeste-FURNE). No governo do Dr. Pedro Moreno Gondim, cujas instalações por empréstimo, se resumiam a duas salas, sendo uma para sala de aula, com apenas 25 alunos e outra para a direção, secretaria e arquivo. Em 1962, 70 normalistas cursavam as três séries do ensino normal. Em 1965, já se constituía como escola conceituada com 275 alunas e passou a ocupar todo o primeiro expediente, funcionando no horário das 7:00 às 12:00 horas. Em 1966, a escola ocupou os espaços do Colégio Anita Cabral. Em 10 de maio de 1970, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio construído para esse fim, onde hoje se encontra à avenida Severino Bezerra Cabral, s/n no bairro do Catolé, com uma área total de 3.970,56m², sendo 491,36m² de área coberta.

De 1980 a 1992, a escola funcionou apenas nos turnos manhã e tarde.

Em 1981 a Escola Normal Estadual passou a se chamar de Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, através do Projeto de Lei nº 54/81 de 09 de Julho de 1981 que homenageou o ilustre educador campinense, de saudosa memória, que muito trabalhou pela causa da educação da nossa cidade.

Nos anos de 1993 a 1996 a Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia funcionava nos três turnos subordinada a Secretária de Educação e Cultura obedecendo ao seu regime interno. Em 1997 passou a fazer parte dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES-CG2).

De sua fundação até o ano de 2008, a Escola já passou por 14 administradores, assim distribuídos:

1. Diretor: Dr. Antônio Carlos Escorel (1960 a 1962);
Gestão dos Governadores José Fernandes de Lima e Pedro Moreno Gondim.
2. Diretor: Prof. Fernando Silveira (1963 a 1966);
Gestão de Pedro Moreno Gondim.
3. Diretor: Dr. Estácio Tavares Wanderley (1967 a 1971);
Gestão de João Agripino Filho.
4. Diretor: Dr. Hamilton de Sousa Neves (1972 a 1 1973);
Gestão de Ernani Sátiro.
5. Diretor: Prof. Moacir Alves Carneiro (1974 a 1975);
Gestão de Ernani Sátiro.
6. Diretora: Profª Maria Inês de Castro Dantas (1976 a 1979);
Gestão de Tarcísio de Miranda Burity.
7. Diretora: Profª Anita Franklin de Oliveira (1980 a 1983);
Gestão de Tarcísio de Miranda Burity.
8. Diretora: Maria Neide Bezerra de Melo (1984 a 1986);
Gestão de Wilson Leite Braga.
9. Diretora: (interventora) Rita Maria de Andrade Leal (1987);
Gestão de Wilson Leite Braga.

10. **Directora:** Maria do Socorro Perazzo Lima (1988 a 1993);
Gestão de Tarcísio de Miranda Burity e Ronaldo Cunha Lima.
11. **Directora:** Profª Severian Dalva da Silva Guedes (1994 a 1996);
Gestão de Ronaldo Cunha Lima, Cicero Luccena, Antônio Marques da Silva Mariz e José Maranhão.
12. **Directora:** Profª Kleide da Silva Colaço (janeiro/1997 a 2002);
Gestão de José Maranhão.
13. **Directora:** Edsônia Assis Dantas (2003 a 2006);
Gestão Cássio Cunha Lima.
14. **Directora:** Francisca Soares da Silva (2007 até os dias atuais) - *2007 - 2010* - *Marco Antônio Archoteck*
Gestão Cássio Cunha Lima.

No ano de 2000 a Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, atendendo ao que instituiu a Resolução CEB nº 2, de 19.04.1999, iniciou suas atividades cumprindo a programação da matriz curricular para o Ensino Médio Modalidade Normal de 4 anos e formando docentes para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, e Educação dos Portadores de Necessidades Especiais.

1.2. LOCALIZAÇÃO

A Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia fica localizada à Avenida Severino Bezerra Cabral, S/N, Bairro do Catolé, pertencente a 3ª Gerência Regional de Ensino da Secretária Estadual de Educação e ao CEPES CG 2 (Centro Paraibano de Educação Solidária).

1.3. ESTRUTURA FÍSICA

A Escola tem uma área total de 3.970,56 m², e desta 491,36 m², são de área construída.

A Escola Normal Estadual de Campina Grande apresenta ótimas condições para desenvolver um bom trabalho pedagógico por dispor de uma infra-estrutura favorável.

1.4. ESPAÇOS DISPONÍVEIS

Área livre descoberta (estacionamento).

quadra de esporte

duas cantinas (área externa).

A área construída está dividida em conjuntos assim distribuídos:

- Conjunto de apoio administrativo (Térreo)
 - secretaria
 - sala dos diretores adjuntos
 - sala da direção
 - arquivo vivo
 - banheiros
- Conjunto de apoio pedagógico e serviços completos
 - sala de assessoria pedagógica
 - sala dos professores
 - sala do SOE -Serviço de Orientação Educacional
 - sala de educação física
 - laboratório de informática
 - laboratório de ciências
 - sala de vídeo
 - biblioteca
 - área livre coberta
 - palco
- Conjunto de Ensino Aprendizagem (1º Andar)
 - 14 salas de aula
 - banheiros
 - arquivo morto

1.5. EQUIPE ADMINISTRATIVA

Consta de 3 componentes, uma diretora geral e 2 diretores adjuntos, um para o turno da manhã e outro para o turno da tarde, todos com formação acadêmica.

1.6. EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA

A equipe é composta por seis profissionais, assim distribuídos: 01(uma) assessora pedagógica, 2 (duas) psicólogas, 1 (uma) supervisora, 2 (dois) orientadores educacionais. Esta equipe atende aos dois turnos da escola.

1.7. CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar funciona com regimento próprio sendo representado por 11 membros assim distribuídos:

- presidente;
- vice-presidente;
- tesoureiro;
- secretário;
- diretora geral;
- um representante de pais;
- dois representantes de alunos
- um representante de professores
- um representante da Equipe Técnico Pedagógico;
- um representante de funcionário.

1.8. CORPO DOCENTE

O Corpo Docente é composto por 43 professores distribuídos nas áreas:

- Linguagens Códigos suas Tecnologias e sua Práticas com 08 professores;
- Ciência da Natureza Matemática e Lógica e sua Práticas com 11 professores;
- Identidade Sociedade e Cultura e suas Práticas com 03 professores;
- Organização e Gestão da Educação Escolar Teoria Prática com 21 professores;

A qualificação dos professores seguem a seguinte ordem:

- mestrado 02 professores;
- especialização 46 professores;
- graduado 01 professor

1.9. EQUIPE DE APOIO ADMINISTRATIVO

- Secretária
- Sub-secretária
- auxiliar de secretaria

1.10. EQUIPE DE APOIO E SERVIÇOS GERAIS

A Equipe de Apoio é composta por 19 profissionais, assim distribuídos:

- portaria
- auxiliar de serviço
- responsável pela a biblioteca.

1.11. CORPO DISCENTE

A Escola conta com um total de 870 alunos assim distribuídos:

- Turno manhã 503 alunos
 - 1º anos: 172 alunos
 - 2º anos: 91 alunos
 - 3º anos: 127 alunos
 - 4º anos: 113 alunos

- **Turno tarde 367 alunos**

-

1º anos: 165 alunos

2º anos: 63 alunos

3º anos: 72 alunos

4º anos: 67 alunos

1.12. PARCERIAS

A Escola mantém parcerias com Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, Secretaria Estadual de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, UVA-Universidade Vale do Acaraú.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Vivemos um momento político econômico-social de mudanças que culminou com a instalação da Nova República no país, cujos ideais propostos para a educação estavam na valorização e recuperação do saber em todos os níveis, na definição da política educacional e na reabilitação das escolas públicas.

Qual o nosso papel enquanto educadores que presenciamos a visão economicista da educação que tem como pano de fundo o ideário político-econômico neoliberal que atribui à educação uma centralidade no desenvolvimento econômico, vinculando-a a lógica do mercado que prioriza uma formação centrada no conhecimento instrumental, secundarizando as dimensões social, moral e ética da formação profissional. Nesta orientação caracteriza-se a concepção economicista da educação. Sendo assim, todo cuidado é pouco para não aderirmos a esta lógica.

Sabemos que a escola sozinha não modifica a sociedade, mas pode ajudar diante de sua ação favorecendo conhecimentos através de instrumentos, que façam com que os jovens sejam respeitados, como seres de características próprias, e que produzem.

Compreendemos que os seres humanos se desenvolvem nos aspectos psicológico, lingüístico, sócio-afetivo, lógico-matemático e psicomotor. E neste processo de desenvolvimento a influência do meio sócio-econômico e cultural é inevitável. É neste contexto social que a escola está inserida e deve favorecer o aluno para que seja um ser pensante, que está no mundo e com o mundo, e age sobre ele (PAULO FREIRE).

É diante desses conhecimentos que tentaremos montar a proposta pedagógica, baseada no sujeito que busca ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver os questionamentos que este mundo lhe apresenta. Esta proposta se definirá por pressupostos teóricos que buscaremos através da história, da sociologia, da psicologia e da antropologia. Acreditamos que é através desses pressupostos que solidificaremos nossa proposta.

O homem enquanto ser histórico que possui raízes espaço/temporal é um ser de práxis com ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo para sua melhoria de vida.

A sociologia nos remete a afirmar que não podemos separar educação e sociedade, mas a neutralidade não existe, uma interfere sobre a outra, e é nesta interferência que se processa as transformações necessárias para uma mudança social mais justa e igualitária.

É nesta perspectiva que devemos favorecer a ação pedagógica, com uma visão de homem como ser social em desenvolvimento, que venha contribuir na sua vida social como sujeito que tem uma história de vida, com suas origens, seus conflitos, suas diferenças, e partindo destas diferenças para se construir um convívio de grupo com identidade própria, com espírito de cooperação e solidariedade, para mudar esta sociedade tornando-a participativa.

A teoria psicológica nos subsidia no que concerne ao desenvolvimento infanto-juvenil nas áreas: sensório-motora, sócio-afetiva e cognitiva.

Na área sensório-motora é essencial que o indivíduo ao aprender a escrever desenvolva uma seqüência adequada de movimentos. No aspecto sócio afetivo é essencial que o indivíduo acredite em si mesmo, e se desenvolva favoravelmente em seu processo educacional e social em interação com outros indivíduos cada qual respeitando as diferenças individuais existentes entre si. Na área cognitiva entendemos que o indivíduo constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico.

É através destas áreas que encontramos elementos para conhecermos a referência da construção do conhecimento do ser em desenvolvimento, que é de grande importância para a esta prática pedagógica.

No que refere à Antropologia, esta nos subsidiará em estudar cientificamente a espécie humana na sua origem, evolução, costumes, instituições, situando a espécie humana nesta sociedade contemporânea.

Nestes pressupostos a nossa concepção de homem e de sociedade, comunga-se com Gadotti onde afirma “que educar é despertar a capacidade de sonhar, despertar a criança de que é possível mudar o mundo”.

Considerando que a aprendizagem é um processo profundamente social, necessita adaptar as estratégias e conteúdos dos projetos curriculares ao contexto histórico e cultural específico no qual os alunos vivem; esta é a forma de poder utilizar seus conceitos espontâneos, frutos das interações cotidianas no seu meio social, e de vinculá-los aos novos conceitos que as instituições docentes facilitam. Esta concepção vygostskyana contribuem para uma nova reformulação das relações entre a aprendizagem e desenvolvimento, levando em consideração o nível de aprendizagem de cada indivíduo.

O papel desempenhado pelo o adulto nessa relação histórico-cultural e social é decisiva para a instrução na aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para Martin Heidegger “ensinar é mais difícil do que aprender, porque ensinar significa: deixar aprender”.

Deixar o outro aprender é deixá-lo ver as realidades contrastantes que se harmonizam numa visão abrangente, numa visão filosófica da realidade. Deixar que os outros aprendam não é deixar de dar aulas. É cultivar o conhecimento integral da realidade. Deixar aprender é deixar que o conhecimento nasça, que o conhecedor renasça a cada novo conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender.

Com esta idéia de educação, pontuaremos nossa ação pedagógica nos elementos abordados, dos quais nortearão o projeto.

3. JUSTIFICATIVA

Vivemos em uma sociedade de projetos.

Em toda a história da humanidade, nunca se planejou tanto o futuro como agora. Existem projetos políticos, profissionais, social, econômico, culturais e educacionais, entre outros. O projeto serve para pensar o futuro, controlá-lo, aproximar o desejo que se tem daquilo que a realidade permite, as intenções das ações. Todo projeto tem uma intencionalidade e é expressão de uma parte de nossa vontade, seja social, seja individual.

A escola vive ou deveria viver em função de um projeto político pedagógico. Afinal, é preciso planejar as ações educativas da mesma maneira como se planeja outras dimensões da vida e da sociedade em geral. Muitos fatores estão em jogo quando se projetam as ações educativas. Que alunos queremos formar? Que valores vamos priorizar? Com que recurso iremos contar? Essas questões tornam-se ainda mais importantes agora, quando vivemos um momento histórico de alteração de projeto político.

A educação brasileira encontra-se mergulhada numa crise, que vem se arrastando há bastante tempo. Muitas são as propostas de melhorias: teóricos, pesquisadores, instituições governamentais, dentre outros segmentos, defendem um melhor projeto para a educação no país.

Não resta dúvidas, todos querem modificar a situação vigente.

Existe por parte do governo projetos no sentido de organizar e soerguer a escola pública, até porque os países de primeiro mundo já comprovaram que foi investindo em educação que as pesquisas avançaram, melhorando o processo de desenvolvimento nas diferentes áreas, tendo como consequência, a melhoria da qualidade de vida da população. Não queremos aqui fazer apologia à educação, mas sabemos que esta sem dúvida, é um dos pilares de sustentação do crescimento de uma nação.

Torna-se fundamental compreender e analisar de forma crítica e comprometida a realidade histórico-cultural e o contexto institucional como se processa o ensino, propondo novas alternativas de trabalho.

Diante do exposto nosso currículo se pautará na formação e desenvolvimento social dos alunos. Sabemos que o pedagógico é inseparável do político.

Esta é a nossa obrigação e compromisso é com a formação do cidadão que está inserido nesta sociedade, vivendo especificamente nesta época. O currículo será o instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade. Propomos ser nossa ação, um trabalho compartilhado por toda a comunidade escolar, no esforço permanente de todos, no sentido de construir significados sociais, culturais e políticos sobre o fenômeno educativo e a ação pedagógica, de formar cidadãos conscientes como sujeitos sociais.

Com esse suporte elaboramos o Projeto Pedagógico. Todo Projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro (GADOTTI, 1997). Nesse sentido a organização desse projeto implica, inicialmente, na tomada de consciência sobre a necessidade de mudar, de romper com o que está posto.

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas e administrativas, não se fazem por decretos, normas e portarias. Elas são processuais e se constituem no tempo pela dinâmica da articulação entre a vontade de mudar e as condições objetivas para que as mudanças ocorram.

Nas discussões para estruturação do projeto pedagógico, levamos em consideração que o ato educativo compreende a apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos historicamente produzidos, assim como o desenvolvimento de atos, atitudes e valores éticos. Isso nos condiciona numa articulação adequada entre conhecimentos científicos e tecnológicos e o conhecimento do aluno como cidadão.

Nosso projeto compreende quatro momentos:

1. Perfil do aluno egresso, as habilidades e competências definidas na proposta curricular e os objetivos da escola.

2. Estrutura Curricular – propomos desde o início que as atividades permitam a interação do aluno com a realidade social.

3. Definição dos procedimentos a serem executados, levando em consideração os dois momentos anteriores.

4. Redimensionamento do modelo atual de gestão.

É dessa forma que, a administração, equipe técnico e pedagógica, Conselho escolar, com a participação de professores e da comunidade escolar, tenta construir uma gestão democrática e participativa, levando em consideração as habilidades e as competências de cada componente para desenvolvimento das práticas cotidianas, objetivando a proposta delineada com a participação de todos, tendo como referência o Projeto Pedagógico e, essa ação se potencializa quando percebemos nosso aluno motivado, discutindo, reconstruindo, propondo, avaliando como co-ator do processo, sendo o principal elemento que alavanca a recondução dessa História, nos fazendo acreditar que ainda é possível se fazer uma escola pública de qualidade.

Entretanto, os princípios delineados no Projeto pedagógico não encerram todas as possibilidades de trabalho, podendo ser enriquecido durante todo o processo, com discussões, avaliações em ações compartilhadas.

4. OBJETIVOS

4.1. Gerais:

- ✓ Promover uma educação comprometida com o desenvolvimento do ser humano, dotado de valores éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais, na busca da construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Possibilitando a formação de profissionais com as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Capacitando-os para enfrentar com autonomia os desafios de um mundo em constante transformação, e desenvolver suas potencialidades para promover a melhoria da qualidade de vida e da sociedade;
- ✓ Implementar o processo de avaliação da instituição escolar, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem;
- ✓ Utilizar os resultados da avaliação institucional no processo de aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da escola;
- ✓ Oferecer educação de qualidade, capacitando os alunos para uma atuação profissional responsável e efetiva, promovendo e estimulando atividades voltadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento de profissionais conscientes, críticos, criativos e reflexivos, ciente de sua missão e responsabilidade social e, essencialmente da importância profissional que assumem no presente e no futuro dos indivíduos;
- ✓ Desenvolver mecanismos de cooperação entre Universidades, Secretarias Estadual e Municipal de Educação e outras instituições não governamentais para orientação e capacitação dos docentes, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio.

4.2. Específicos:

- ✓ Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e forma de avaliar;
- ✓ Orientar e preparar planejamentos que possam de fato subsidiar o trabalho em sala de aula;
- ✓ Subsidiar as discussões de temas educacionais com professores e demais segmentos da escola;
- ✓ Contribuir de forma relevante para a formação continuada dos professores, visando a melhoria do desempenho didático-pedagógico, e conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Interagir com as ações administrativas no sentido de melhor adequar o espaço físico, visando a melhoria das ações escolares;
- ✓ Utilizar metodologias adequadas para a prática de ensino na escola campo, nas modalidades de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais;
- ✓ Assessorar e monitorar pedagogicamente o professor nas avaliações de aprendizagem dos alunos e nas suas ações cotidianas em sala de aula;
- ✓ Acompanhar e interagir na construção do conhecimento sistematizado em sala de aula;
- ✓ Dinamizar as ações do Conselho escolar;
- ✓ Diminuir o índice geral de evasão e reprovação;
- ✓ Melhorar o relacionamento com alunos, professores e comunidade escolar;
- ✓ Modernizar a gestão da escola;
- ✓ Melhorar as instalações físicas, para melhorar acomodar as ações curriculares da escola;
- ✓ Acompanhar sistematicamente alunos com dificuldades específicas (relacionamento

interpessoal, disciplina, aprendizagem, etc);

- ✓ **Proporcionar o conhecimento de mundo, estimulando a atitude investigadora necessária para a compreensão dos processos biológicos e científicos, ressaltando a importância da relação teoria/prática e utilização do método experimental para a elevação do grau de capacitação do aluno.**

5. METAS

1. Implementar um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos com baixo rendimento escolar nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física.

Indicador: Número de alunos com baixo desempenho escolar nas 1ª, 2ª e 3ª séries.

Início: Mês 04 – Revisão: Mensal - Término: Mês 11

Responsável: Professores das disciplinas citadas no horário de EPA.

2. Realizar pelo menos uma reunião bimestral com os pais dos alunos com baixo desempenho escolar, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa.

Indicador: Número de pais dos alunos com baixo desempenho escolar.

Período: Bimestral

Responsável: Professores das disciplinas citadas no horário de EPA.

3. Implementar a Formação Continuada para todos os professores.

Indicador: Todos os professores da Escola Normal.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal – Término: Mês 10

Responsável: Equipe Técnico-Pedagógica

4. Elaborar material didático-pedagógico para atendimento especial aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Indicador: Alunos com dificuldades de aprendizagem.

Início: Mês 04 - Revisão: mensal - Término: Mês 11.

Responsável: Equipe Técnico-Pedagógica

5. Elevar de 60% para 90% o índice de aprovação dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa das 1ª, 2ª e 3ª séries.

Indicador: Número de alunos aprovados nos 1ª, 2ª e 3ª séries em Língua Portuguesa e matemática.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: Mês 11

Responsáveis: Equipe Técnico-pedagógica /Professores.

OBJETIVO ESTRATÉGICO:

- Proporcionar o gosto pela leitura e pelas atividades artístico-culturais.

METAS:

1. Implementar na Biblioteca ações artístico-culturais e literárias.

Indicador: Todos os alunos da Escola.

Início: Mês 05 Revisão: Bimestral - Término: Mês 10

Responsável: Professores de Língua Portuguesa e de Artes.

OBJETIVO ESTRATÉGICO:

- Melhorar o desempenho do professor em sala de aula.

METAS:

1. Promover o planejamento semanal por área e disciplinas.

Indicador: Número de professores de cada área.

Início: Mês 04 Revisão: Mensal - Término: Mês 11
Responsável: Equipe Técnico-pedagógica.

2. Monitorar o planejamento e as avaliações dos professores nas ações desenvolvidas em salas de aula e os respectivos registros das atividades realizadas.

Indicador: Todos os professores.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: Mês 11

Responsável: Coordenação pedagógica (supervisor e assessora pedagógica)

3. Verificar e acompanhar sistematicamente o desempenho escolar dos alunos através das atividades propostas e das avaliações realizadas pelos professores.

Indicador: O desempenho escolar os alunos.

Início: Mês 04 Revisão: Mensal Término: Mês 11

Responsável: Equipe Técnico-Pedagógica.

OBJETIVO ESTRATÉGICO/META:

- Articular reuniões mensais com o Conselho Escolas e os demais segmentos da comunidade escolar.

Responsável: Direção e Conselho Escolar

1. Acompanhar todas as ações desenvolvidas pelo Conselho Escolar.

Indicador: Representantes de cada segmento da comunidade escolar.

Início: Mês 04 - Revisão: Mensal - Término: 11

Responsável: Direção da Escola.

6. PERFIL PROFISSIONAL

O perfil do professor a ser formado no Curso Normal com habilidade para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e das séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciará as seguintes características pessoais e profissionais:

- ✓ **Visão abrangente do papel social do professor inspirada em valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;**
- ✓ **Domínio dos conhecimentos pedagógicos e de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;**
- ✓ **Domínio dos conhecimentos básicos da etapa escolar e articulando-os interdisciplinarmente;**
- ✓ **Capacidade de trabalhar em equipe multidisciplinar e de exercer liderança;**
- ✓ **Capacidade de aquisição de aprendizagem continuada, gerenciando o seu próprio desenvolvimento profissional;**
- ✓ **Capacidade de participar ativamente da vida da escola, a partir da convivência com a comunidade escolar;**
- ✓ **Compromisso de provocar a formação da consciência dos cidadãos na ação e sobre a ação, de intervir de modo ético nos aspectos que afetam a realização dos valores educativos;**
- ✓ **Capacidade de despertar o hábito da leitura e do estudo independente e a criatividade dos alunos;**
- ✓ **Capacidade de expressar-se com clareza, precisão e objetividade;**
- ✓ **Capacidade de criação e adaptação de métodos pedagógicos ao seu ambiente de trabalho;**
- ✓ **Capacidade de utilização de tecnologias da informação e das comunicações no âmbito da sala de aula;**
- ✓ **Capacidade de atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com os princípios norteadores desse exercício profissional específico, que consideram as competências e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.**
- ✓ **Capacidade de construir conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, nos quais são colocados em uso capacidades pessoais.**
- ✓ **Compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da relação teoria-prática.**

7. METODOLOGIA

As aulas terão como suporte metodológico uma abordagem comunicativa e interativa, centrada em atividades ou situações a base de aulas teóricas/práticas, para que estas promovam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A realidade dos jovens no seu dia a dia, suas necessidades e suas metas servirão de pressupostos básicos para que as aulas venham a ser mais dinâmicas e produtivas.

As aulas serão enriquecidas com recursos materiais e técnicas variadas, como: vídeos, pinturas, colagens, recortes, jogos, teatro, pesquisa de campo, laboratórios, etc., capazes de traduzir um conhecimento elaborado e consistente levando em consideração à realidade do aluno.

A finalidade de assim proceder, é desenvolver a compreensão dos conteúdos afastando-os um pouco da rotina do livro didático. Utilizaremos também trabalho cooperativo de grupo, diálogo entre alunos, troca de experiências, como forma de integrá-los. Adotaremos atividades com participações orais para que eles perceam a inibição e procurem comunicar-se naturalmente sem medo de errar.

Trabalharemos textos de apoio: informativo, científico, literário, ficção, reportagem, tabelas estatísticas e outros que se fizer necessário como recursos materiais.

Estas leituras realizar-se-ão em três níveis de compreensão (geral, detalhada e específica). As estratégias aplicadas de leitura e estudos dos textos servirão de apoio para uma compreensão adequada do material lúdico. As leituras serão realizadas dentro de um contexto que variam dos mais simples para os mais complexos, levando em consideração o nível do aluno e/ou do grupo. A aquisição do vocabulário também será um dado importante para a compreensão, sendo que esse processo será realizado através de técnicas que ajudem o aluno a descobrir o significado de palavras desconhecidas pelo próprio contexto, sem que ele tenha que recorrer ao dicionário com frequência.

As atividades de sala de aula serão realizadas em grupo ou individualmente, tomando por base situações ou textos narrativos, descritivos, dissertativos, informativos, entre outros, permearão durante todo o ano letivo, tanto o texto individual quanto o texto coletivo.

Os conteúdos gramaticais que acharmos necessários para o entendimento do processo das produções textuais e outros conteúdos afins, serão trabalhados de forma contextualizada. Os textos de outras disciplinas servirão de pretexto para serem trabalhados em Língua Portuguesa como forma de integrar os conteúdos enveredando assim, para a interdisciplinaridade.

As aulas das disciplinas acima citadas, terão abordagens teóricas-práticas, com aulas laboratoriais, recursos visuais, construção e manipulação de material concreto que servirão para as aulas dos estágios e para a prática e docência dos alunos. Todos estes conteúdos abordarão questões sociais e históricos, visto ser o homem o centro dessas ações.

No que se refere aos conteúdos de cálculo, as ações trabalhadas passarão por três níveis do conhecimento:

1. Mental
2. Experimental
3. Operacional.

No nível mental, o aluno será estimulado a trabalhar cálculo mental para auxiliar a tomar decisões, a agir através do seu conhecimento de mundo. Aqui a solução do cálculo será mais rápida, ele pensa e responde usando o raciocínio, a lógica e diz como resolveu a questão, socializando o seu saber. No nível experimental, como o próprio nome já o diz, o aluno irá trabalhar, a matemática, a física, a química vivenciando, produzindo e experimentando com material concreto em laboratório, etc., onde encontrará resposta no fazer, tanto a nível individual, como também em grupo, dividindo suas experiências com seus colegas. Já no nível operacional, o aluno se utiliza de conhecimentos anteriores, para operar e produzir a nível mais complexo e abstrato recorrendo às experiências anteriores para ter a resposta

satisfatória. Neste nível o aluno demonstra a compreensão dos conteúdos de cálculo, até podendo criar novas formas de encontrar as soluções dos problemas propostos.

Esse encaminhamento sinaliza para o desenvolvimento intelectual do aluno na construção do pensamento lógico-matemático, da intuição, da criatividade, da capacidade de análise crítica, os quais desencadeará para a interpretação dos fatos e fenômenos.

Para isto, nos utilizaremos de conteúdos significativos, buscando as experiências dos alunos fora da escola, favorecendo oportunidades para que eles ajam, raciocinem, experimentem, reflitam independentemente do professor, isto é, com autonomia. Buscaremos em todo processo realizar as atitudes: intelectual e vivencial. Se assim ocorrer, o ciclo de aprendizagem por nós proposto se concretizará.

8. PROCESSO DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DOS ALUNOS

Todo processo da avaliação será contínuo.

A avaliação dos rendimentos escolar dos alunos será realizada observando as seguintes questões:

- Através do desenvolvimento do desempenho do aluno nas atividades propostas tanto a nível qualitativo quanto a nível quantitativo, sendo que o qualitativo prevalecerá sobre o quantitativo;
- pelo crescimento em relação a si, e em relação ao grupo;
- produções orais, escritas, pesquisas de campo, aulas práticas, participações dos alunos nas atividades propostas;
- atendimento individual quando detectado deficiência na aprendizagem do aluno, como forma de acelerar progressivamente o nível do rendimento escolar do aluno.

A cada conteúdo trabalhado o professor fará exercícios escritos que valerá de 0 a 10. A cada exercício trabalhado se o aluno não atingir a média, o professor deverá interagir junto ao aluno proporcionando atividades que o conduza a atingir a média proposta. No final do bimestre soma-se e divide-se pelo o número de atividades realizadas desde que o aluno obtenha a média mínima sete.

Sendo a avaliação contínua a recuperação dar-se-á no processo com o acompanhamento e a intervenção do professor, numa construção e reconstrução do fazer em relação aos conteúdos e as atividades trabalhadas, além do atendimento especial aos alunos com situações críticas de aprendizagem.

A fórmula matemática da avaliação da síntese bimestral se resume em:

$$S_b = \frac{E1+E2+E3}{3}$$

Legenda:

E1 =Avaliação sistemática operatória (exercício 1)

E2=Avaliação sistemática operatória (exercício 2)

E3=Avaliação sistemática operatória (exercício 3)

9. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO

O Projeto será avaliado em três fases diagnósticas: no início do ano letivo para detectar os problemas; no meio do semestre letivo (parcial) para sabermos como estamos para redimensionar ou confirmar as ações previstas; e a “conclusiva” para redimensionar o rumo das ações verificando quais os objetivos e as metas que não foram atingidas ou que precisam serem reformuladas ou criadas novas metas.

Obcecendo os objetivos e as metas traçadas o projeto terá suporte nos seguintes eixos:

- programas desenvolvidos na escola;
- programa de formação continuada com professores, equipe técnica, funcionários e administrações escolar;
- integração da escola com as famílias e demais seguimentos sociais;
- material didático pedagógico x metodologia dos ensino.

Os instrumentos utilizados para a avaliação de projetos serão os seguintes:

- entrevista oral e escrita;
- questionários;
- formulário de avaliação institucional;
- acompanhamento sistemático do rendimento escolar dos alunos;
- observação direta e indireta;
- coleta de dados.

Os instrumentos serão elaborados pela equipe técnico pedagógica da escola.

Participará das avaliações todos os seguimentos da escola. Estes instrumentos serão norteados através dos conteúdos trabalhados, das metodologias utilizadas, postura do professor em sala de aula, relação professor x aluno, relação escola x família, aluno x direção, funcionário x direção etc, aspirações dos alunos, professores, família e funcionário. O que as famílias esperam dos alunos, da escola, o que está bem, o que precisa melhorar, qual a contribuição do governo do estado nas ações da escola entre outras questões.

A avaliação parcial servirá para redimensionar as ações conforme metas previstas. A avaliação “conclusiva” indicará o rumo para o ano subsequente.

A coleta de dados levará também em consideração as avaliações escolares dos alunos, como também o relatório individual. Após o material analisado a equipe técnico pedagógica fará um quadro comparativo entre o ano anterior e o ano vigente, dos avanços ou recuos, das metas atingidas, a motivação dos alunos, o desempenho escolar, a frequência, a reprovação, a evasão farão parte desse quadro que servirá de parâmetro para as ações do ano subsequente.

10. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O curso de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, se constitui de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, da Base Nacional Comum, contemplando quatro áreas do conhecimento: Linguagens Códigos suas Tecnologias e suas práticas. Ciências da Natureza, Matemática e lógica e suas práticas Identidade sociedade e cultura e suas práticas Organização e gestão da educação escolar teoria e prática. Prática e docência. O núcleo comum compreende os componentes curriculares: Língua portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia .

A parte de formação do magistério, será destinada à formação profissional, distribuídos nos seguintes Componentes Curriculares: Organização da Educação Escolar História da Educação, Psicologia da Educação 1 e 2, Filosofia e Sociologia da Educação, Educação Infantil e Metodologia Educação do Ensino Fundamental e Metodologia, Educação de jovens de adultos e Metodologia, Educação de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, Aulas Presenciais e Memorial, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Projetos de Trabalho.

11. NÚCLEOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL BASES NACIONAL COMUM

11.1. LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A linguagem tem importância fundamental na construção dos saberes. É por natureza transdisciplinar, sendo considerada como herança social na história do indivíduo, envolvendo suas estruturas mentais, emocionais e perceptivas, conduzindo-o a uma possibilidade de conhecimento e interação com o outro, destacando-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular (PCN – Ensino Médio – MEC). Em conformidade com estas afirmativas o citado Núcleo Curricular cumprirá uma proposta de trabalho que conduza a aprendizagem considerando:

- O uso e a compreensão dos sistemas simbólicos e instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação.
- Reconhecimento das linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais estruturadas semelhante sobre elementos (léxico) e relações (regras) significativos;
- Prioridade para Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo;
- Domínio da língua estrangeira como forma de acesso a outras pessoas, culturas e informações;
- O uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizados no conjunto das atividades profissionais, lúdicas de aprendizagem e de gestão pessoal.
- As artes incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e dos usos que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens.
- As atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

Esse Núcleo é formado pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física .

11.2. CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E LÓGICA E SUAS PRÁTICAS

As ciências da natureza contemplam formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que os trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos.

O objetivo deste Núcleo é prioritariamente a aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural, e desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas, que envolvam situações teórico-práticas, que objetivam o desenvolvimento de habilidade e competência e que propiciem ao educando:

- A compreensão das ciências como construção humanas, numa perspectiva de mudanças do comportamento social, como resultado do desenvolvimento científico;
- Entendimento do impacto causado pelas tecnologias relacionadas ao cotidiano e pela Ciências Naturais nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento humano;
- Compreensão de conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, permitindo possibilidade de aplicação a situação diversas no contexto científico e tecnológico;
- Apropriação dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, na busca do entendimento para intervir na realidade natural, planejando, executando e avaliando ações que possibilitem uma melhor compreensão do mundo;
- Utilização do conhecimento geométrico através da identificação e representação para a compreensão das situações da realidade em que vivemos;
- Compreensão dos conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, possibilitando a aplicação nas Ciências e nas tecnologias.

Este núcleo está formado pelos componentes curriculares: Biologia, Física, Química, Matemática.

11.3. IDENTIDADE, SOCIEDADE E CULTURA E SUAS PRÁTICAS

Este núcleo curricular desenvolverá a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, priorizando a criticidade e a criatividade capazes de gerar respostas adequadas a problemas e acontecimentos atuais e tecnológicos, necessários ao exercício da cidadania. Desta forma oportunizando ao aluno condições para apreciar e dar significado ao uso da tecnologia como construção humana que se reconstrói a cada dia, considerando:

- A compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais;
- A compreensão da sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm;
- A compreensão do desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana;
- A compreensão da produção e a influência das instituições sociais, políticas e econômicas, na convivência social, reconhecendo os direitos e deveres da cidadania e da justiça e seus reflexos na distribuição dos benefícios econômicos;
- Entendimento do que acontece com a pessoa, a sociedade, a economia as práticas sociais e culturais hoje;
- Entendimento dos princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura;
- Aplicação das tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em contextos sociais;
- Conhecimento do homem na diversidade, numa evolução antropológica e cultural.

11.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – TEORIA E PRÁTICA

Este núcleo representa importante compartilhamento da parte diversificada do Curso Normal, numa estruturação que conduz a aprendizagem essencial à formação profissional, possibilitando acesso aos conhecimentos necessários a teoria e a prática, que serão o sustentáculo para a atuação do aluno nas escolas campo, no desempenho da prática pedagógica nas modalidades: Educação Infantil e Metodologia, Educação do Ensino Fundamental e Metodologia, Educação de Portadores das Necessidades Educacionais Especiais e Educação de Jovens e Adultos e Metodologia.

Nesse sentido, a formação do professor inclui competências onde os saberes teóricos terão um espaço igualmente proporcional ao aprendizado prático, acontecendo daí a construção de competências profissionais onde a experiência de atuação esteja aliada à reflexão sistemática destes saberes.

Desta forma, o processo de construção do conhecimento profissional, estará incluído aprendizagens, tais como:

- Conhecimento dos objetivos e fundamentos da História da Educação da sociedade brasileira;
- Compreensão da postura educativa do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo Educação dos Portadores de necessidades Especiais e Educação de Jovens e Adultos;
- Entendimento da Filosofia como parte integrante na construção do conhecimento do homem como ser social, numa visão crítica do compromisso ético, político e social;
- Conhecimento da evolução da Ciência Psicológica e dos campos de ação da Psicologia, Áreas de Estudo e Teorias de Aprendizagem;
- Entendimento da evolução da Psicologia e seus campos de ação, bem como sua influência nos diagnósticos de fatores que interfere na aprendizagem;
- Conhecimento da Sociologia como ciência que estuda a sociedade, numa visão crítica da história do homem;
- Conhecimento e estudos da Legislação da Educação Nacional (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais);
- Estudo dos conteúdos básicos específicos das modalidades oferecidas. Educação Infantil e Metodologia, Educação do Ensino Fundamental e Metodologia, Educação dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais e Educação de Jovens e Adultos e Metodologia;
- Entendimento das relações existentes entre uma forma explícita e seu conteúdo implícito entre técnicas e pressupostos, numa visão crítica da didática no curso de formação do professor;
- Compreensão da Didática como agente transformador do modo de pensar e agir do professor, numa visão contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor;
- Reconhecimento do planejamento didático como ação pedagógica essencial ao processo de ensino;

Este núcleo curricular está formado pelos componentes curriculares: Organização da Educação Escolar, História da Educação; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Filosofia da Educação, Sociologia, Educação de Jovens e Adultos e Metodologia; Educação Infantil e Metodologia; Educação P.N.E. Especiais; Educação do Ensino Fundamental e Metodologia e Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar.

11.5. PRÁTICA E DOCÊNCIA

A prática pedagógica tem como ponto de convergência a participação de professores, alunos, especialistas em educação e demais pessoas envolvidas no processo educativo, numa perspectiva transformadora, onde a pedagogia progressiva conquista seus espaços, buscando uma educação comprometida com a realidade social. Este processo ocorre no Ensino Normal neste momento de mudanças estruturais no seu currículo.

A Escola Normal hoje vivencia uma prática pedagógica considerando quem, para que e o que ensinar, atribuindo-lhe um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução, abandonando a visão reducionista da ação docente da racionalidade técnica e caminha para um sentido de globalidade numa interação do docente como indivíduo e profissional.

Diante desta perspectiva de trabalho, o núcleo Curricular Prática e Docência realizará as atividades da prática pedagógica sob um prisma de maior abrangência, na troca de experiências e vivências com outras instituições numa possibilidade de parceria com escolas públicas, particulares, entidades filantrópicas, ongs, creches e associações, desenvolvendo atividades numa associação teoria e prática, sendo estruturado da seguinte forma:

- Aulas presenciais e Memorial 185 horas
- TCC 123 horas
- Projetos de Trabalho 185 horas
- Docência 380 horas
- Carga horária total da prática e Docência 800 horas
(maior detalhamento ver Matriz Curricular).

12. CRONOGRAMA

ATIVIDADES		jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Avaliação diagnóstica dos alunos	F	X											X
Avaliação e planejamento: Equipe Técnica, Professores e Direção	Ê	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reunião da Equipe Técnico Pedagógica e Administrativa	R	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formação continuada e professores e Equipe Técnico Pedagógica	I		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conselho de Classe/avaliação do rendimento bimestral do aluno pelos professores	A		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reunião de pais	S		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atendimento individual e coletivo ao aluno			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Levantamento estatístico: evasão e repetência	D	X											X
Assessoramento didático ao professor	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atendimento à família do aluno	S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação inicial do Projeto						X							
Avaliação parcial do Projeto	P					X							X
Avaliação conclusiva do Projeto	R												X
Avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação sistemática operatória dos alunos	F		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atendimento especial aos alunos com dificuldade em aprendizagem	E		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação dos trabalhos realizados/Relatório Anual	S					X							X
Planejamentos didático pedagógico	S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Amostra pedagógica	O												X
Jogos internos	R												X
Gincana	E												X
Atividade de fechamento dos bimestres (culminância)	S												X

1. ASSMANN, H. Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendiz. Petrópolis: Vozes, 1998.
2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 16ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. Coleção Primeiros Passos.
3. BUSSAMANN, A.C. O projeto político – pedagógico e a gestão da Escola. In VEIGA, Hma P. (org.) Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 2ª. ed. Campinas. SP: Papirus, 1966.
4. DOMINGUES, J. L. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1988.
5. FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: Panonica. Teoria e Educação, n. 5. 1992.
6. FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.
7. _____, Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. Coleção leitura.
8. _____, Educação como prática de liberdade, 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
9. GADOTTI, Maocir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Petrópolis, 2001.
10. _____, Projeto Pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização. In: M. GADOTTI e I.E. Romão (org.), Autonomia da escola: princípios e propostas, 2ª. ed.; São Paulo: Cortez, 1997.
11. GIROUX, H. Ideologia e Currículo. São Paulo: Cortez e associados, 1983.
12. HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. A organização do Currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
13. HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: Os pensadores. 5ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
14. KUENZER, A. et al. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez e associados, 1990.
15. KILPATRIK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
16. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.) Gestão democrática da educação. Petrópolis, Vozes, 1997.
17. OLIVEIRA, M. K. de. VIGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.
18. PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio/MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.
19. VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

LEI 10.639/2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 17, de 2002 (no 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3o do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

§ 3o As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3o do novo art. 26-A da Lei no 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9o , inciso IV da Lei no 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3o , já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.