

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS INTERRELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO À 4ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MOACI MADEIRA
CAMPOS – TERESINA – PI, 2006**

Umbelina Saraiva Alves

Teresina – Piauí
2006

UMBELINA SARAIVA ALVES

**AS INTERRELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO À 4ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MOACI MADEIRA
CAMPOS – TERESINA – PI, 2006**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Marlene Araújo de Carvalho

Teresina – Piauí

2006

A474i Alves, Umbelina Saraiva

As interrelações entre o currículo escolar e as práticas pedagógicas dos professores de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental da Escola Moaci Madeira Campos. — Teresina – PI, 2006.
216 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Profª Drª Marlene Araújo de Carvalho.

1. Currículo. 2. Interrelações cotidianas. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD - 375

UMBELINA SARAIVA ALVES

AS INTERRELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO À 4º SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MOACI MADEIRA CAMPOS – TERESINA – PI, 2006

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Marlene Araújo de Carvalho
Orientadora UFPI - FSA

Profª. Drª. Mariná Holzmman Ribas
Membro – UEPG

Profª Drª. Antônia Edna Brito
Membro UFPI

Profª Drª. Luís Carlos Sales
Suplente UFPI

Dedico essa dissertação a Deus, suprema força que guia nossos passos. Ao meu companheiro Silvério Alves, a minha eterna gratidão por me apoiar em todos os momentos desta caminhada. Aos meus pais Mariana Saraiva e Raimundo Saraiva (*in memoriam*) que são os verdadeiros responsáveis por minha trajetória de vida. A amiga Soraya que dedicou parte do seu precioso tempo à ajuda técnica e a crítica ao trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável por minha existência.

Ao Silvério Alves Pereira Neto, companheiro de todas as horas.

Ao meu pai Raimundo Saraiva (in memoriam) e Mariana Saraiva de Moura, modelo de mãe, carinhosa na sua firmeza, incansável no quesito dedicação, responsável por minha formação.

Aos meus irmãos: Cleando, Roberto, Raimundo e Roserlange, que ajudaram nos momentos cruciais da minha trajetória de vida. Também à Gracinha, Carlos e Chagas que apesar da distância são presença constante.

A Soraya e Lindalva, pela leal amizade, Jessika e a todos os professores que constituem a escola Moaci Madeira Campos que gentilmente me ajudaram na realização da pesquisa.

A Universidade Federal do Piauí e especialmente à professora Marlene Araújo de Carvalho que aparentemente insensível as minhas dificuldades, é de uma grandeza espiritual e humana imensurável. Às suas dolorosas e reais críticas; meus sinceros agradecimentos.

A todos os que constituem a FAESPI, parceiros na formação de futuros professores.

Ao Antônio José, leal amigo, pela paciência e disponibilidade na correção e digitação do trabalho.

Ao meu filho Rômulo, razão do meu viver.

Aos professores avaliadores que gentilmente se dispuseram a ler e a dialogar com essa construção.

GIRA-MUNDO

Gado vai
Povo vem
Águas vão...
Ondas vêm...

Rastro e sombra,
Aparência inerte.

Rastro e sombra,
Vida nova?

Indo e vindo,
Turva manhã.
Quem sabe um dia...
O clarão da noite,
Guia meu viver?

Vem e vai...
Vai e vem...

Gira-mundo!
Qualquer dia,
Quem sabe...?

Umbelina Saraiva

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa qualitativo-descritiva desenvolvida na escola Moaci Madeira Campos, situada à rua Dean Rusk de Andrade, na zona norte de Teresina – Piauí, no residencial Santa Sofia, bairro Mocambinho, acerca do processo de construção curricular no âmbito da escola. Nosso objetivo foi analisar o discurso sobre as práticas pedagógicas dos professores da alfabetização a 4ª séries, sujeitos da pesquisa, e suas interrelações com o currículo no cotidiano da escola, apontando as implicações para a melhoria de suas práticas docentes. Para a coleta de dados utilizamos os procedimentos da observação, entrevistas reflexivas semi-estruturadas. Os dados foram analisados e sistematizados tendo como base dois eixos centrais do trabalho, a saber: *currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva e práticas curriculares e as interrelações cotidianas do agir comunicativo*. A dissertação está estruturada em quatro capítulos: no capítulo I as bases teóricas do estudo estão embasadas em autores como Moreira, Silva, Lopes e Macedo, Grillo; tratamos sobre as várias faces apresentadas pelo currículo nos diversos contextos históricos e implicações destes para as práticas pedagógicas. No capítulo II, com os estudos de Gómez, Becker, Dewey, Zeichner, Shön, Novóia, Pimenta, Contreras, Tardif discutimos sobre a função social da escola e as práticas pedagógicas curriculares reflexivas. No capítulo III repensamos os pressupostos sócio-filosófico-curriculares e o agir comunicativo nas interrelações cotidianas intra-escolares das práticas pedagógicas à luz de Suchodolski, Habermas e Freire. E por fim no capítulo IV abordamos a construção do objeto de estudo, a trajetória metodológica, a organização, a análise dos dados e as considerações finais. Nesse sentido sistematizamos a compreensão curricular como um processo político mediado pela cultura como constituição escolar. Tal construção curricular está embasada na teoria crítica para a compreensão das práticas pedagógicas dos professores como proporcionadoras da dialogicidade e reflexividade em busca da autonomia. Com esse quadro crítico compreendemos as relações intersubjetivas construídas pelos professores diante do agir comunicativo em situações que envolvem a linguagem. Finalmente os resultados do estudo apontam algumas implicações dessas reflexões à própria prática pedagógica dos professores que em meio as interrelações constroem currículos pelo exercício da reflexão intencional em torno de suas práticas cotidianas.

Palavras-chave: Currículo, Interrelações cotidianas, Agir comunicativo, Práticas Pedagógicas reflexivas.

ABSTRACT

To present dissertation it is resulted of a qualitative-descriptive research developed in the school Moaci Madeira Campos, placed to the street Dean Rusk of Andrade, in the north zone of Teresina–Piauí, in residential Santa Sofia, neighborhood Mocambinho, concerning the process of construction curricular in the ambit of the school. Our objective went analyze the speech on the pedagogic practices of the literacy teachers to 4th series, subject of the research, and its interrelations with the curriculum in the daily of the school, aiming the implications for the improvement of its educational practices. For the collection of data we used the procedures of the observation, semi-structured reflexive interviews. The data were analyzed and systematized tends as base two central axes of the work, to know: school curriculum and its construction in the search of the collective autonomy and practical curricular and the daily interrelations of acting talkative. The dissertation is structured in four chapters: in the chapter I the theoretical bases contributions like Moreira, Silva, Lopes and Macedo, Grillo negotiated on the several faces presented by the curriculum in the several historical contexts and implications of these for the pedagogic practices. In the chapter II, with the studies of Gómez, Becker, Dewey, Zeichner, Shön, Novóá, Pepper, Contreras, Tardif speak on the social function of the school and the practices pedagogic reflexive curricular. In the chapter III rethought the presuppositions partner-philosophical-curricular and acting talkative in the intra-school daily interrelations of the pedagogic practices to the light of Suchodolski, Habermas and Freire. It is finally in the chapter IV we approached the construction of the study object, the methodological trajectory, the organization, the analysis of the data and the final considerations. In that sense we systematized the understanding curricular as a political process mediated by the culture as school constitution. Such construction curricular is based in the critical theory for the understanding of the teachers' pedagogic practices as proporcionators of the dialogistic and reflexividade in search of the autonomy. With that critical picture we understood the relationships intersubjectives built by the teachers before acting talkative in situations that involve the language. I conclude the study aiming some implications of those reflections to the teachers' own pedagogic practice that you/they half build curricula for the exercise of the intentional reflection around its daily practices in the interrelations.

Key-words: Curriculum, daily Interrelations, to Act talkative, reflexive Pedagogic Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Currículo como método de ensino

Quadro 2 – Enfoques curriculares

Quadro 3 – Pressupostos curriculares construídos a partir de pressupostos filosóficos

Quadro 4 – Caracterização curricular como teoria

Figura 1 – Currículo em forma de pedagogia e correntes filosóficas

Figura 2 – Práticas pedagógicas curriculares e interrelações

Tabela 1 – Índice de aprovação, evasão e distorção idade-série e metas a alcançar em 2003

Tabela 2 – Índice de aprovação, evasão e distorção idade-série e metas alcançadas em 2004

Tabela 3 – Perfil dos recursos humanos

LISTA DE SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CBE – Conferências Brasileiras de Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educacionais e Sociedade
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar
- HPI – Horário Pedagógico Individual
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas
- ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- P.P.P – Projeto Político Pedagógicos
- PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro – Americana à Educação Elementar
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PROFA – Programa Nacional de Professores Alfabetizadores
- RBEB – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1. AS VÁRIAS FACES DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	15
O currículo no Brasil e os determinantes da prática pedagógica	15
Pressupostos curriculares e implicações para a prática pedagógica.....	28
CAPÍTULO II. FUNÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS CURRICULARES.....	34
Funções sócio-educativas da escola.....	34
Teoria e prática: uma articulação necessária.....	40
A reflexividade nas práticas pedagógicas.....	46
A reflexividade nas práticas pedagógicas dos professores mediante as exigências institucionais.....	53
CAPÍTULO III. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA E AS INTERRELAÇÕES NO AGIR COMUNICATIVO.....	56
O currículo escolar, o agir comunicativo e as interrelações entre sujeito e objeto da ação comunicativa.....	68
Estrutura organizacional do currículo e o agir comunicativo na escola Moaci Madeira Campos.....	76
CAPÍTULO IV. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	84
Caracterização geral da pesquisa.....	84
Campo de investigação: escola Moaci Madeira Campos.....	86
Das memórias de um mestre ao surgimento de uma escola.....	86
Conhecendo a comunidade escolar e suas particularidades.....	88
Caracterização da Unidade Pesquisada.....	94
Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.....	95
Organização e análise dos dados.....	98
Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva.....	98
Práticas curriculares e as interrelações cotidianas do agir comunicativo.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
APÊNDICES.....	132
ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

Há momentos que em conversa informal nos referimos a currículo, geralmente a noção de currículo em situações como essas, não ultrapassa a concepção, deste, como disciplina teórica extremamente complexa e distante da realidade concreta, cursada na graduação em Pedagogia ou em programas institucionalmente pré-estabelecidos para serem desenvolvidos nas escolas.

Assim, a escolha do tema “Práticas pedagógicas dos professores de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental no processo de elaboração curricular” adveio da preocupação que temos como profissional da educação em desempenhar ações na elaboração e desenvolvimento curricular que tenham significado para nós e para os alunos.

Como parte da comunidade educativa, exercendo o papel de professora, o nosso interesse nessa investigação partiu da necessidade de conhecermos como se configuram as práticas pedagógicas, os elementos que a constituem a partir das interrelações¹ estabelecidas no clima organizacional da escola. Tem a ver ainda com a nossa formação acadêmica em Pedagogia e, sobretudo, com a nossa prática profissional como professora da rede municipal de ensino no sentido de adquirir uma fundamentação teórica sólida e condições concretas para melhor desenvolver nossa prática docente e conseqüentemente contribuir de forma significativa em nosso grupo de atuação.

Portanto, nessa investigação trataremos das interrelações entre o currículo e as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas em meio às relações intersubjetivas² do espaço escolar estabelecidas no cotidiano dessas práticas. Para a realização da investigação delimitamos o problema abaixo: *Quais as interrelações entre o currículo escolar elaborado pelos professores de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental da escola Moaci Madeira Campos e as práticas pedagógicas desses professores e suas implicações para a melhoria da sua prática docente?*

¹ Interrelações – elementos comuns entre as práticas profissionais dos professores da escola Moaci Madeira Campos e o Projeto Político Pedagógico incluindo aí o currículo da escola, elaborado por nós docentes da escola, além das interrelações do cotidiano intra-escolar.

² Consideramos relações intersubjetivas as interrelações de sujeitos individuais que constroem sua identidade nas relações com outros sujeitos.

Para analisarmos o problema elaboramos o seguinte objetivo geral:

Analisar as práticas pedagógicas dos professores, sujeitos da pesquisa, e suas interrelações com o currículo no cotidiano da escola, apontando elementos para a melhoria de suas práticas docentes.

Em função do problema e do objetivo geral elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil acadêmico-profissional dos professores sujeitos da pesquisa
- Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da escola Moaci Madeira Campos no que diz respeito principalmente ao processo de elaboração do currículo da escola
- Identificar as interrelações entre as práticas pedagógicas dos professores e o currículo escolar
- Descrever como se organiza o currículo da escola
- Apontar as implicações das práticas pedagógicas dos professores da escola Moaci Madeira Campos na melhoria das suas práticas docentes

A intenção de estudarmos o objeto investigado, as práticas pedagógicas dos professores e sua interrelação com a construção curricular é conhecermos como se organizam essas práticas diante do desenvolvimento curricular na perspectiva do agir comunicativo dos partícipes da construção curricular e sua contribuição para a construção e produção de significados, na melhoria das práticas dos professores e em consequência do processo de escolarização dos alunos. É necessário ressaltarmos, neste estudo, uma preocupação com as práticas dos professores porque como docente, há 14 anos presenciamos a implementação de Projetos Pedagógicos como forma de justificar a autonomia das escolas muitas vezes apresentados simplesmente como comprovação documental.

Para compor o referencial teórico do ponto de vista dos fundamentos histórico-curriculares recorreremos aos estudos de Moreira (1999/2002); Silva (1999); Lopes e Macedo (2002); Grillo(1988); sobre a função social da escola e a reflexividade como contribuição para a relação teórico-prática nas práticas pedagógicas dos professores, buscamos compreensão em

Gómez (2000); Becker (2004) Dewey (1959); Zeichner (1993); Shön (1983); Novà (1995); Pimenta (2002); Contreras (1997, 2002) e Tardif (1991,2002); sobre os conhecimentos sócio-filosófico-curriculares, o agir comunicativo e interrelações cotidianas nos referenciamos em Suchodolski (1994); Habermas (1982,1987,1989,1990); Freire (1985,1987,2002); e outros que discutem o currículo na perspectiva das interrelações cotidianas e práticas pedagógicas curriculares, de contribuição singular na construção do referencial teórico desta pesquisa.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo cujos eixos temáticos de análise são: *Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva* e *Práticas curriculares e as interrelações cotidianas do agir comunicativo*. O fato desta pesquisa confirmar-se como qualitativo-descritiva propiciou-nos descrever os resultados na intenção de apresentar como se foi construindo o currículo da escola Moaci Madeira Campos no período de 2002-2004, tendo como referência o cotidiano das práticas pedagógicas nas interrelações cotidianas. Do universo de 25 professores no ano de 2006, realizamos a pesquisa com uma amostra representativa de 10 professores, a diretora e a supervisora as quais foram entrevistadas tendo em vista seis questões: três abordando as práticas pedagógicas curriculares coletivas em busca da autonomia; e três envolvendo a forma de organização e interrelação com as práticas pedagógicas. (apêndice B, p.135)

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: no capítulo I tratamos das várias faces apresentadas pelo currículo nos diversos contextos históricos e implicações destes para as práticas pedagógicas. No capítulo II, discorremos sobre a função social da escola e as práticas pedagógicas curriculares reflexivas. No capítulo III repensamos os pressupostos sócio-filosófico-curriculares e o agir comunicativo nas interrelações cotidianas intra-escolares das práticas pedagógicas. E por fim, no capítulo IV, abordamos a construção do objeto de estudo, a trajetória metodológica, a organização, a análise dos dados e as considerações finais.

Esperamos, com o resultado deste estudo, ampliar as discussões e reflexões sobre as práticas cotidianas de professores no processo de construção curricular nas suas interrelações com as práticas curriculares institucionalizadas como elementos que também permeiam o currículo escolar, para podermos confirmar as práticas curriculares existentes na escola em estudo.

CAPÍTULO I

AS VÁRIAS FACES DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Tendo em vista os avanços e retrocessos da construção curricular no cenário educacional brasileiro, neste capítulo construímos um texto numa perspectiva histórica da concepção curricular delineada no Brasil e suas conseqüências para as práticas pedagógicas.

O currículo no Brasil e os determinantes da prática pedagógica

O currículo desde a implantação e sistematização ao longo da história da educação brasileira dificilmente ultrapassou os limites ideológicos ocupados por quem detinha uma posição privilegiada na estrutura de poder. Neste capítulo apresentamos os caminhos trilhados na construção curricular nos diversos contextos, seus avanços e retrocessos em busca da universalização do pensamento pedagógico brasileiro dos jesuítas à contemporaneidade.

No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Com seu trabalho missionário procuravam salvar almas e abrir caminhos à penetração dos colonizadores. Baseados no *Ratio Studiorum*³ ao tempo em que ensinavam as primeiras letras e a gramática latina; ensinavam também a doutrina católica e os costumes europeus. A organização curricular baseada no Trivium e Quadrivium primava por fundamentos filosófico-teológicos de orientação universalista-humanista por vincular a seqüência dos estudos nos cursos de filosofia ou teologia, de conteúdo literário e método escolástico com o objetivo de preparar novas lideranças.

Nesse contexto, Igreja e Estado caminham juntos; a primeira, na conquista de novos cristãos e o segundo na legitimação das suas ações governamentais. Nesse sentido, o trabalho intelectual do currículo mencionado privilegiava o não confronto com os problemas da realidade concreta da colônia. Seus interesses primordiais eram encaminhar os melhores alunos à formação sacerdotal jesuítica e dar aos Jesuítas excesso de poder econômico a ponto de colocar seus interesses à frente dos interesses da colônia. Porém, o monopólio educacional

³ O *Ratio Studiorum* foi a organização curricular e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599 (ROMANELLI, 1989, p.20).

dos Jesuítas chega ao fim, e o Estado influenciado por idéias políticas e filosóficas do humanismo representado pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro português, provoca uma ruptura com a tradição no campo educacional, ao expulsar os jesuítas por volta de 1759 e dá origem ao ensino público, cuja organização passava à responsabilidade de professores leigos e incluía em seu conteúdo informações científicas que se contrapunham à tradição católica.

A expulsão dos Jesuítas trouxe inúmeros problemas ao sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências de substituição dos professores e do sistema Jesuítico transcorreram cerca de 13 anos. Esses problemas foram gerados por atitudes abruptas, repentinas e como conseqüência provocaram o dismantelamento de toda a estrutura administrativa do ensino, em que a uniformidade da ação pedagógica e a perfeita transição de um nível escolar a outro foram substituídas pela compartimentalização das disciplinas, além da introdução de professores leigos no Estado para assumirem cargos na educação. Tais transtornos geraram conseqüências quase incontroláveis ao governo da época.

Do exposto acima, a introdução de professores leigos no ensino de forma repentina, talvez tenha se apresentado como um dos pontos de dificuldades na implementação dessa nova forma de educar. Esses professores estudantes formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas terminaram por continuar a ação pedagógica jesuítica, compondo um elevado contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina⁴. Embora fragmentado e rebaixado de nível, foi dado no ensino continuidade aos mesmos métodos pedagógicos de objetivos religiosos e literários com ênfase na disciplina e na autoridade baseadas nas punições.

Talvez pelos imprevistos acima não tenha havido mudança significativa no plano da política educacional no período pombalino. O atendimento escolar era cada vez mais precário, ainda que voltado quase que exclusivamente à elite; o ensino era falho em quantidade e em qualidade e os estudos básicos direcionados à ascensão social.

Apesar do esforço de modernização na formação da elite colonial para a eficiência no ensino a reforma pombalina não teve efeito significativo na educação do Brasil. O objetivo

⁴ As reformas, entre as quais as da instrução pública, traduzem dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições econômicas e sociais do país pareciam reclamar (CARVALHO, 1992 p.15).

da reforma era substituir a escola que atendia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. Mas o que ocorreu foi que ao longo do período colonial e imperial a evolução do sistema educacional do ponto de vista organizacional e de sua função social seguiu precariamente sem nenhuma orientação sistematizada e planejada. O pouco que houve de sistematização do ensino formal no país usou-se como reforço para a reprodução da ideologia dominante e das condições econômico-sociais existentes.

Sem autonomia em relação a outros centros hegemônicos, o Brasil apresentava-se vinculado e dependente do sistema econômico político e social não só da metrópole portuguesa, mas também do capitalismo mundial. Essa submissão dos interesses da população brasileira a interesses de outros países provocou uma divisão interna da população brasileira contrapondo os interesses da maioria aos de uma minoria privilegiada. Toda organização política e social cabia à classe dirigente que servia às elites na intenção de impor-se aos demais segmentos da população.

A complexidade dos organismos sociais após a reforma pombalina não suportava mais instituições organizacionais de caráter simplista. As pressões terminam por desencadear uma ruptura das limitações impostas pelo sistema vigente. Nesse embate de interesses antagônicos, a instituição escola construiu seus alicerces na defesa da dualidade social oriunda da própria divergência e complexidade das camadas sociais.

O contexto reforça a necessidade de uma ampla reforma na estrutura do país, uma vez que existia naquele momento uma grande desordem social, o que permitiu a instalação de um novo regime, o republicano, que trazia em seu bojo, inspirações positivistas. Aliado a isso, o sonho de reorganizar o país com o ideário de ordem e progresso estampado na bandeira e na letra do Hino Nacional brasileiro.

Em meio a muitas tentativas frustradas de reformulação educacional no país, urge a necessidade de reorganização do sistema escolar na esperança de luta pela universalização. Várias reformas são implementadas, dentre elas a de Benjamin Constant que mesmo em sua amplitude sequer chegou a ser posta em prática. Outras reformas se seguiram com o intuito de mudar substancialmente a desordem social, é o caso da Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, que na defesa de total autonomia aos estabelecimentos e supressão do caráter oficial do ensino,

não atendeu as expectativas dos legisladores por não proporcionar o que havia prometido, uma cultura geral de caráter essencialmente prático aplicável a todas as exigências da vida. E a reforma Maximiliano que na reoficialização do ensino reformou o colégio Pedro II e regulamentou a entrada nas escolas superiores e por fim a reforma Rocha Vaz que representou a última e frustrada tentativa de implementar normas regulamentadoras para o ensino com a finalidade de promover a educação primária e eliminar resquícios de exames preparatórios herdados do período imperial (GHIRALDELLI, 1994).

Todas essas reformas embora tenham se constituído em tentativas frustradas para a reorganização do sistema escolar, em termos de mudanças estruturais concretas, somente com a desestrutura e ruptura da velha educação acadêmica aristocrática e a pouca importância dada à educação popular é que novos rumos são tomados em direção às reformas mais profundas no campo das aspirações sociais impulsionadas pelo crescimento acelerado do processo de urbanização ocasionado pela industrialização.

Por volta dos anos 20 constituiu-se no país a presença de dois grandes componentes sociais: a burguesia industrial e o proletariado como forças político-sociais que passam a pressionar pela expansão do sistema escolar, uma vez que a oferta de ensino não atendia às demandas da população. O crescimento acelerado da demanda social da educação de um lado e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos de outro, originam uma crise que se manifestou principalmente pela incapacidade das camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional que atendesse à demanda social de educação e às novas necessidades de formação exigidas pela economia em transformação.

A tentativa de mudança na estrutura de poder contribuiu significativamente para a efervescência na educação com a difusão de ideais liberais, anarquistas, socialistas e comunistas. As características desses movimentos confirmam-se na afirmação de Ribeiro (1992, p.87). “[...] o operariado está no fato de representar a existência do povo enquanto expressão política. As manifestações urbanas organizadas retratavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores de classe dominada.”

A insatisfação ultrapassava a denúncia político-partidária; o povo mesmo que timidamente reclamava a insuficiência do atendimento escolar elementar. A preocupação

estendia-se a educadores de profissão que consistiam em atribuir uma importância cada vez maior ao tema instrução e contribuíam para a inclusão de assuntos educacionais em programas de diferentes organizações que deram origem ao entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico que tão bem caracterizaram os anos 20. Tal qual afirma Carvalho (1992, p.53) “no final dos anos 20 novas representações da escola e de sua função social passam a impregnar os discursos e as práticas dos intelectuais engajados pela causa educacional”.

Nesse contexto, o campo do currículo caracterizou-se pelo seu caráter inovador com o estabelecimento de profundas reformas num esforço de sistematização baseado em ideários de reconstrução educacional como instrumento de reconstrução social, pública, obrigatória, gratuita e a ela teriam acesso todos os cidadãos respeitados em suas especificidades. O pensamento de Dewey (1959, p. 32) retrata o processo de luta pela democratização da época:

É natural, portanto, que somente sociedades democráticas, que procurem dar a maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses, podem conscientemente, aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor [...].

Embora o esforço na tentativa de reformar os sistemas de ensino, renovando e tornando mais eficientes tanto no âmbito primário quanto no técnico-profissional houve nessas reformas a assimilação do modelo escolanovista nas escolas, diante dos debates acirrados, reformas como a de Lourenço Filho no Ceará (1923); Anísio Teixeira na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Cassasanta, em Minas Gerais (1927); Fernando de Azevedo, no antigo Distrito Federal (1928) e a de Gustavo Capanema (1942), coordenadas pelo poder central dão seqüência ao processo de restauração governamental das reformas anteriores.

Contextualmente o populismo como modelo político, adotado pelos governos brasileiros, após a década de 30 incontestavelmente representava um equilíbrio entre o modelo econômico de expansão industrial que aos poucos era imposto pelo capitalismo internacional, e um modelo político que envolvia sua política de massas, tolerado até o ponto em que sua radicalização começou a criar obstáculos mais diretos ao controle, pelo capital internacional, do desenvolvimento da economia brasileira.

A dependência da economia nacional em relação ao capitalismo internacional é claramente assumida pelo novo regime que redefine como função do Estado centralizar a administração pública e cessar toda contestação política totalitária definida pelo imperialismo mundial americano.

As bases institucionais do currículo escolar nesse contexto, segundo Moreira (1990) estavam centradas em programas como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas) que era fundamentado nas idéias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick, bastante influentes no cenário educacional brasileiro até os anos sessenta.

O INEP criado em 1938 veio contribuir para o desenvolvimento do campo do currículo para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas ao ministério da educação. Tinha como responsabilidade:

a) organização de documentos pedagógicos; b) promoção e inquéritos e pesquisas educacionais; c) intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais; d) promoção de investigações no terreno da psicologia educacional e da orientação profissional; e) assistência aos serviços educacionais, municipais e particulares de educação; f) difusão do conhecimento pedagógico; e g) cooperação treinamento de funcionários do serviço Público (DASP) na seleção de funcionários públicos (MOREIRA, 1990, p. 99).

O referido instituto foi responsável pelo patrocínio da primeira Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) que se tornou importante instrumento de discussão de problemas educacionais e de difusão do pensamento curricular emergente. Mas aos poucos a revista criada com o patrocínio do INEP foi usada politicamente para defender a ideologia oficial.

Mesmo esvaziado de suas intenções primeiras, apesar da influência americana realizavam-se pesquisas e buscava-se construir currículos brasileiros. Além da revista o instituto tinha como responsabilidade o desenvolvimento de pesquisas, organizar cursos e patrocinar publicação de livros – textos sobre currículo e disseminar as idéias progressivistas com ênfase no desenvolvimento individual e coletivo. Meneses (2000, p.113) confirma a desmistificação do papel do INEP: “O INEP estava esvaziado de suas funções de estudo e

pesquisas [...]. O que vigorava de fato nesse órgão era uma concepção na qual ele tinha a função primordial de distribuir verbas para os deputados construírem escolas rurais [...]"

O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar) a outra base curricular institucional implementada no sistema educacional brasileiro a partir de meados dos anos 50 também responsável pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil, adotou uma postura mais tecnicista quanto no trato aos temas curriculares em relação ao INEP, e sua preocupação primordial foi com os procedimentos, métodos e recursos. O PABAE foi o resultado de um acordo assinado em 11/04/1956 entre Brasil e Estados Unidos objetivando “treinar supervisores para o ensino primário, professores de escolas normais e cursos de aperfeiçoamento de professores” (MOREIRA, 1999. p. 110). Sua principal fonte teórica foi o discurso curricular americano no sentido de instrumentalizar o supervisor a ajudar o professor a executar bem o programa de ensino para melhor controlar o programa curricular, nessa intenção, oito departamentos foram criados pelo programa.

A infra-estrutura institucional constituída pelo PABAE visava, de certo modo, aumentar o controle sobre a forma de se elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los nos contextos sócio-econômico e político do país. A comprovação disso pode ser evidenciada em Moreira (1990, p. 120):

Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente [...] era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aulas do país.

Na intenção de manter todo o controle político-social instalado pelo novo regime, a educação devia sofrer reorientações, assistência técnica e financeira com a instalação de uma série de convênios e acordos (MEC-USAID) assinados pelo Brasil e Estados Unidos na intenção de reorganizar o sistema educacional brasileiro. Com isso, ainda na visão de Moreira (1999, p. 134) “o tecnicismo torna-se dominante ao possibilitar a operacionalização e implementação de cursos e treinamentos oferecidos às faculdades brasileiras em que professores e especialistas eram treinados para a organização e administração de escolas e sistemas educacionais”.

Desde os anos 20, a efervescência do debate caracterizado por enfoques progressistas versus ideologias do nacionalismo e da eficiência desencadeou a necessidade de uma reforma educacional com a nova Constituição de 1946 e em 1948 foi enviado um Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovado somente em 20/12/1961, que manteve a estrutura tradicional do ensino. Representou um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e sua descentralização, porém não pôde escapar do poder do Estado para exercer a função educadora, distribuição de recursos para a educação, numa mentalidade conservadora e adequou-se ao sistema econômico, social e político implantado após o golpe militar que inaugurou um longo período de ditadura e arbitrariedades.

Vale ressaltar que paralelo às formas de controle social citadas acima, o campo do currículo nos anos 60 favoreceu o surgimento de práticas pedagógicas críticas (progressistas) com orientações do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que “discursivamente” passa a trabalhar contra a implementação de currículos que contribuíssem para a defesa da formação do cidadão inserido no mundo em mudança que atendessem às necessidades da ordem industrial em ascensão. Propunha inicialmente a tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma não alienante em romper com a tradição colonial, denominada por muitos de transplante cultural.

A nova política educacional implementada pelo governo brasileiro pós 64, além do caráter puramente mercantil tinha a função ideológica da reprodução do sistema de relações sociais. O que se desejava do sistema educacional era a produtividade adequada à manutenção do sistema econômico vigente.

A revolta contra problemas sociais, advindos da não concretização da promessa de luta por uma sociedade almejada, provocou protestos que acabou por gerar uma crise que envolveu o próprio sentido da vida. A escola no contexto dos anos 60 chegou a ser alvo de denúncia, uma vez que não promovia ascensão social, nem mesmo aos grupos dominantes. Chegou-se a exigir que fosse transformada ou substituída por outra instituição que desse conta das necessidades contextuais ao valorizar um currículo voltado aos interesses do aluno. Vejamos o que diz Ghiraldelli (1994, p. 127) sobre o movimento de resignificação curricular da escola no contexto:

[...] em seu próprio leito natural, a Pedagogia Nova foi se transformando e se adaptando aos desenvolvimentos da sociedade capitalista. Pelas mãos dos próprios educadores liberais, a Pedagogia Nova foi deixando os velhos mestres e incorporando novos nomes, demonstrando grande capacidade de recomposição e rearticulação [...].

Em 1968 institucionalizou-se a reforma universitária aprovada e implementada ao lado de medidas práticas no sentido de enfrentar a crise educacional que o país vivia. As faculdades de educação tornaram-se responsáveis pelo treinamento de professores e especialistas capacitados para organizar, planejar, administrar escolas e sistemas educacionais. Com isso, podemos concluir que Currículos e Programas de Faculdades e Universidades eram constituídos de conteúdos permeados pelo ideário de correntes tecnicistas que primavam pelo “saber fazer” sem a preocupação com a discussão sobre a relação política e teórico-prática.

Até então, programas disseminados no Brasil visavam alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios para o mundo da escola. Nessa perspectiva, o aluno era entendido como um produto a ser moldado pelo currículo de forma a garantir sua formação eficiente a qual consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante. “Mais uma vez, a educação escolarizada passa a ser uma entidade reguladora, determinando o que é um ser civilizado, e o professor o seu grande artífice” (SCHEIBE, 2002, p.49).

Nesse contexto, Legislação e Educação profissionalizantes eram temas especialmente discutidos, sobretudo, por educadores e especialistas que os consideravam um avanço dando origem a LDB 5692/71 que apesar de abrir caminhos para a escola e espaços aos que antes não tinham acesso a ela, o discurso de igualdade social resultou num currículo dicotômico que separou o mundo da elite educacional, do mundo do trabalho deixando marcas negativas no sistema escolar no que se refere ao padrão unitário de qualidade.

A preocupação com o currículo amplia-se com a instituição de cursos de pós-graduação nos anos 70. Por volta dos anos 80 as bases institucionais alargam-se com o surgimento da (ANPED) Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação movimento que surge pela necessidade de realizar Conferências Brasileiras de Educação

(CBE) em parceria com a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educacionais e Sociedade (CEDES). A constituição dessas instituições foi decisiva na produção, difusão das pesquisas na área educacional por intermédio de suas revistas e o incentivo à vasta produção organizada por estudiosos com o intuito de consolidarem a atividade científica no campo da pesquisa educacional em todo o Brasil, onde escola e sistema de ensino passam a ser objetos de investigação crítica, alargando, assim, as bases institucionais para os estudos e pesquisas na área.

Em meio a esse contexto, as teorias de bases funcionalistas passam a ser questionadas e o pensamento curricular direciona-se à defesa de teorias de bases marxistas. Esse discurso delineia-se em currículos resultantes de pedagogias de bases progressistas. Nesse contexto a influência teórica inglesa se fazia presente não mais por meio de imposição de programas pré-estabelecidos institucionalmente, mas subsidiada por trabalhos de pesquisadores brasileiros interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e construir uma escola e um currículo que atendessem aos interesses subjacentes a teorias e práticas emergentes.

Os diferentes discursos no âmbito da investigação abrem espaço para um novo movimento no campo da pesquisa em educação, o de redefinição da Pedagogia que se contrapõe à concepção tecnocrática oficial que excluía a participação dos educadores na definição da política educacional. De um lado a defesa de estrutura única do curso (bacharelado/licenciatura) orientada por uma base comum; do outro a defesa da separação da Licenciatura e o Bacharelado. Esse embate democrático orienta o debate acerca da formação dos profissionais em educação que apoiados pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação) defendem a luta por sua formação e profissionalização do magistério, em resistência às políticas oficiais de aligeiramento e fragmentação profissional. Fundada em 1993, mas originada no Comitê Pró-Formação do Educador criado em 1980 por ocasião da realização da I CBE - Conferência Brasileira de Educação (SILVA, 2002), a ANFOPE configura-se como entidade do campo educacional com objetivo de realizar encontros e possibilitar ampla reflexão e diferentes propostas com a participação de educadores de vários estados e universidades.

A amplitude das reflexões advindas do movimento de luta pela democratização e

permanência ao colocar em pauta a especificidade da Educação, reforça seu caráter científico e a vinculação da pedagogia às ciências da educação. Em termos curriculares podemos considerar o que aponta para a articulação de uma “base nacional comum” das disciplinas de fundamentos da educação à prática escolar social no sentido de valorizar a pesquisa como princípio educativo, articulador da teoria e prática como experiências de reformulação curricular.

Nesse momento de defesa e luta pela democratização da permanência na escola, acreditou-se na existência de um Currículo que superasse a dicotomia saber erudito x saber popular com o acesso do povo ao conhecimento e a implementação de programas educacionais de tempo integral, na intenção de resolver os problemas de evasão e repetência. Em fins de 1987, apesar da intenção de oferecer aos pobres uma escola de ricos, a dualidade continua devido à desqualificação do ensino que contraria a meta tão almejada de democratização das condições educacionais.

O debate sobre a democratização acirrou-se com as discussões dos trabalhos da constituição somente em 1987/88, confrontos e pressões deram origem a linhas mestras propostas pela Carta Magna que estabeleceu inicialmente a nova LDBEN, 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No estatuto, o impasse criado no que se refere à existência de dois projetos de lei tramitando ao mesmo tempo, retarda em onze anos a aprovação desta lei⁵ e a tão esperada democratização curricular.

Setores diversos da sociedade civil revelam sua expressão de descontentamento ao fazer pressão contínua na exigência por seus direitos de cidadãos. Essas ações desestabilizam o mundo e provocam encontros e debates no sentido de viabilizar alternativas de superação para o problema da democratização do ensino. Moreira (1999), nos anos 80, ao estudar o campo curricular analisa os limites dos enfoques tradicionalmente utilizados para o estudo do fenômeno da transferência educacional.

O autor busca repensar o conceito de transferência nesse primeiro momento; depois Moreira e Macedo (1999) ampliam as discussões trazendo em seu bojo categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo, como forma de compreender o

⁵ BRZEZINSKI (1998).

contexto da contemporaneidade e analisar os impasses e as contribuições da teoria curricular crítica nos tempos pós-modernos que coloca em crise a concepção de currículo como texto político. Numa segunda linha de trabalho Moreira, Lopes e Macedo (2000), numa outra obra, caracterizam o estudo das disciplinas escolares com o objetivo de sistematizar os estudos da área de história numa perspectiva que valorize o alargamento conceitual de história, etno-história e da compreensão do cotidiano das instituições. Assim destacam que atualmente uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro é a mistura entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica baseada na filosofia do sujeito, da consciência e na valorização do conhecimento como produto dos sujeitos críticos e autônomos na reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional para a explicação deste. Quanto ao currículo, a teorização crítica sobre a educação concentrou-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades e das relações hierárquicas na sociedade capitalista.

Desde os anos 80, desencadeou-se uma radical e inquietante mudança no que se refere ao papel do Estado no provimento de direitos fundamentais da cidadania em todo o globo. Sob inspiração particular das reformas de estado comandadas na Inglaterra por Margareth Thatcher e nos Estados Unidos por Ronald Reagan no final dos anos 80 e início dos anos 90, as quais ficaram conhecidas como reformas neoliberais, tais mudanças defendiam a diminuição do papel do Estado, a desregulamentação da economia, combate ao sindicalismo, privatizações e redução dos gastos públicos nas políticas sociais.

As reformas educacionais advindas do estrangeiro adentram ao mercado brasileiro com a inserção do país na trama mundial de subordinação financeira internacional. Essa dependência reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas de âmbito social e, entre elas, a educação. Essas políticas educacionais concretizam-se como práticas curriculares que seguem cartilhas de organismos internacionais, cujas orientações se confirmam na lei nacional da educação (LDB 9394/96) alterada para atender as diretrizes impostas por agentes externos.

O acordo estabelecido entre Brasil e o Banco Mundial (1993 - 2003) resultaram em programa com o discurso de reestruturação do ensino ao destacar cinco pontos básicos de preocupação: a distribuição de verbas diretamente nas escolas, melhoria da qualidade dos

livros didáticos, formação de professores por meio da educação a distância, reforma curricular com o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e avaliação das escolas. Nesses pontos observamos os mesmos itens das reformas ocorridas no plano internacional que confirmam as orientações de organismos internacionais assinadas pelo governo: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Quanto aos currículos, são introduzidos aos poucos de forma institucional, em forma de políticas e programas sistêmicos, com articulação em vários níveis⁶ de ensino, ignorando as considerações das entidades organizadas e das pesquisas educacionais realizadas nas universidades. E, mesmo que a lei 9394/ 96 assegure a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas no Art.15, a lei direciona algumas incumbências aos estabelecimentos de ensino. As escolas por mais que tentem libertar-se das amarras do currículo institucional construindo currículo no âmbito das práticas pedagógicas e do cotidiano da escola está inserida no contexto mais amplo correspondendo aos níveis nacional, estadual e municipal.

Embora alguns setores da sociedade brasileira, principalmente os ligados ao ensino cheguem a se convencer de que a educação finalmente mudou devido à divulgação positiva exagerada de ações institucionalizadas de currículos pseudo-democráticos, os resultados negativos detectados pelo Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (Saeb) começam a mostrar a realidade concreta; produz desconfianças quanto aos resultados propagados sobre a não melhoria das condições de ensino e o conseqüente desestímulo dos professores pelas péssimas condições salariais e de trabalho a que são submetidos.

A realidade educacional brasileira enfrenta nesses moldes um novo dilema, a volta dos currículos em forma de programas, delineados sem a participação dos que fazem a escola. Ao longo dos discursos democráticos, o que fazer diante de tal realidade? O que as escolas fazem no sentido de construir currículos significativos mais próximos da realidade dos alunos? E a Escola Moaci Madeira Campos, o que tem feito em suas práticas curriculares, diante do contexto educacional em que está inserida?

⁶ Nível Nacional – PCNs; Nível estadual e Municipal, no caso, (Proposta Curricular da SEMEC); Nível Escolar – PPP; Nível da Sala de Aula – Práticas Pedagógicas Desenvolvidas.

No processo da educação brasileira, a partir da presença marcante dos organismos internacionais de desenvolvimento e os primeiros resultados obtidos, no campo da avaliação externa publicizados pelos dirigentes brasileiros o que se constata é um fracasso da reforma neoliberal na educação e a persistência da baixa qualidade do ensino, aqui entendida na concepção oficial de qualidade.

Tal situação permite a releitura do debate acerca dos rumos curriculares da educação brasileira. A questão da descentralização e suas implicações tanto do ponto de vista educacional, como político ou financeiro – deve ser tratada de maneira mais ampla, tendo em vista o caráter polêmico de que se reveste. Da mesma forma, a gestão compartilhada e democrática do ensino, impõe-se, visto que sem a participação efetiva daqueles que vivem o cotidiano escolar dificilmente chegar-se-à a um resultado desejado. Entretanto, isso não pode resultar na desresponsabilização do estado frente à educação pública.

Pressupostos curriculares e implicações para a prática pedagógica

A hegemonia do projeto neoliberal consolida-se no contexto internacional e nacional. Nele, acentuam-se cada vez mais as formas de exclusão social e cultural, assim como, a revolução da informação e a crise dos paradigmas no nível das diversas ciências. Esta nova realidade confirma-se como um retrocesso e exige um balanço crítico dos caminhos a serem trilhados na construção de novas práticas que respondam aos desafios do momento.

Os anos 90, período caracterizado pela busca da compreensão do currículo como espaço de relações de poder de múltiplas influências de cunho sociológico-conservadoras e referenciais emancipatórios, centralizam-se nos discursos sobre o conhecimento, seja por influência estrangeira, seja por resultados de pesquisa e estudos realizados por instâncias nacionais que criam múltiplas redes de interpretação.

O campo curricular é marcado por tendências e orientações que se constituem numa multiplicidade de culturas como marca do campo curricular denominado hibridismo⁷.

⁷ O híbrido é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas. A hibridização não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes ainda que essa mescla não seja intencional. (LOPES e MACEDO, 2002, p.65).

Ainda na segunda metade da década de 90 o currículo aparece como resultante de práticas e relações oriundas do contexto vigente numa perspectiva pós-estruturalista, currículo em rede e currículo baseado na história e construção do conhecimento escolar (LOPES e MACEDO, 2002).

No Brasil, estudos e discussões realizadas sobre currículo apresentam inicialmente características histórico-críticas com adesão acentuada às perspectivas pós-estruturalistas. Num segundo momento, teóricos como Tomaz Tadeu da Silva (2000) procura de forma madura romper com esses pressupostos ao efetivar um diálogo entre as teorizações críticas e pós-críticas, traçando continuidades e rupturas ao focar limites e impasses entre essas perspectivas numa tentativa de dar adeus às metanarrativas. Esse mesmo autor passa a entender os discursos não como únicos e verdadeiros, mas fortemente relativizados, evitando uma única direção a ser seguida para o campo educacional e curricular ao abrir espaços à ampliação de análise crítica ao discurso neoliberal na educação.

A concepção de currículo e conhecimento em rede, inicialmente originados por teóricos do Rio de Janeiro abre condições para a análise do cotidiano escolar, ao tempo em que abre precedentes para discussões sobre a formação de professores. “No que se refere à escola, a tendência à globalização traz em seu bojo a possibilidade de integrar o aluno aos artefatos tecnológicos, a novos mundos e ainda o debate sobre o currículo em rede” (LOPES e MACEDO; 2002, p.29). As autoras argumentam ainda que a trama curricular abordada por eixos de base comum nacional deve ser substituída por discussões que defendem conhecimento em rede como originário de contextos cotidianos diversos, como novas abordagens para a tematização curricular, exigência e reestruturação de novos contextos pela definição dos saberes a serem valorizados e reorganização das fronteiras estabelecidas pela modernidade entre conhecimento científico e conhecimento tecido nas esferas da sociedade.

Nessa nova ordem, a noção do conhecimento em rede traz um novo referencial no qual o conhecimento é tecido por contatos múltiplos; a prática social se dá no instante em que se tece a teoria, valorizando o saber curricular como produção de sentido, dando-lhes consistência teórica a partir das múltiplas redes a que pertencem em espaços e tempos diversos.

Em síntese, a partir dos anos 90 percebe-se uma redefinição do campo curricular em que a principal tendência é a valorização do debate sobre a cultura, multiculturalismo e o hibridismo que contrário ao fundamentalismo alarga o campo de estudo curricular originando a proliferação de novas posições de identidades locais e globais tornando-as mais políticas e plurais e menos fixas e unificadas. Essa visão associa educação e currículo aos processos culturais mais amplos e apesar da imprecisão favorece o encontro entre os diversos fluxos de significado para o campo do currículo.

Diante das observações, acreditamos que a clara hegemonia do projeto neo-liberal presente no contexto político-social e educacional remete a reflexão que em hipótese alguma devem estar ausentes no debate cotidiano da vida dos professores e permite que analisemos criticamente as reformas educativas propostas institucionalmente no sentido de desmistificar as ideologias curriculares hegemonicamente massificadas e a necessidade de repensarmos novas perspectivas de construção curricular.

Nesse contexto, as informações são postas ao cidadão numa vasta disponibilidade que nem sempre se configura como qualidade, diante das limitações das informações fornecidas pelos textos multimídia e o ensino direcionado numa tendência neo-tecnicista. Por outro lado, a presença desses suportes na escola regular não remete a mudanças significativas do ponto de vista pedagógico, uma vez que na maioria das escolas regulares o aluno sequer está inserido nesse sistema em que a presença dos equipamentos é inteiramente direcionada ao controle de informações burocráticas pela direção da escola.

Novos rumos anunciam a urgência da reconstrução da escola no cenário globalizado. Nesse campo as teorias críticas, sobretudo, as vertentes defensoras do marxismo, que tanto enfatizaram os processos de dominação de classes continuam presentes nesse novo cenário, mudando apenas os mecanismos de exploração que com o processo de globalização passa a exigir nos discursos de democratização uma escola que inclua em seus currículos a preocupação com a maneira de organizar o espaço e o tempo, suas formas de gestão, sua relação com outras instituições, métodos de trabalho, criatividade quanto à elaboração de projetos próprios com autonomia no sentido de não atrelar-se cegamente a projetos ideologicamente manipulados. Nessa visão crítica, o currículo precisa ser ainda não só rico em alternativas, mas também flexível e ajustável às diferenças individuais.

Com as teorias críticas do currículo aprende-se que embora o conhecimento carregue as marcas sociais do poder por pensar os sujeitos dentro do mundo em transformação, nelas o currículo é capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Configura-se como um aparelho ideológico do estado capitalista ao reproduzir na maioria das vezes a ideologia dominante.

A idéia de currículo que outrora se concentrou na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista, possibilitou a existência de um currículo até então implicitamente imperceptível diante de tais hierarquias de poder. Nesse sentido, convém ressaltar o fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais representantes de grupos minoritários.

No mesmo espaço de debates esboça-se um novo cenário no debate curricular o das teorias pós-críticas, em que o currículo passa a ser pensado num espaço de saber, poder e identidade livre para se delinear em realidades que não se restrinjam às perspectivas legadas pela tradição. A análise nas relações de poder esboçada pelas teorias pós-críticas nos fornece o mapa global das relações de dominação, ampliando as relações sociais estruturadas pelas teorias críticas. Assim, depois das teorias pós-críticas do currículo, é impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda das imagens estáticas das matrizes curriculares e listas de conteúdos (SILVA, 2000).

Hoje numa análise política e sociológica, a idéia de currículo centra-se nas desigualdades educacionais focalizadas na dinâmica da raça, relações de gênero e etnia em que a concepção de identidade cultural e social desenvolvidas nos faz compreender a concepção de política que ultrapassa o sentido da concepção de política tradicional. Nessa concepção, a ideologia cede lugar ao conhecimento real, concreto e livre das relações de poder originados do capitalismo.

À medida que o espaço encolhe para tornar-se uma idéia global de telecomunicações planetárias, há a necessidade da escola objetivamente traçar formas de

conexão que a possibilite distanciar-se das armadilhas do mercado sem uma autêntica concepção dos reais benefícios ou malefícios que essa interligação possa trazer para o melhor desempenho das ações a serem desenvolvidas na escola.

E as escolas como se inserem no globalizado mundo da informação, já que há a necessidade de atender as singularidades da realidade que as rodeiam? Essa poderia ser uma das preocupações dos estabelecimentos de ensino, no sentido de repensar sua função diante da inserção nesse cenário em que o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado, uma vez que a exigência atual do currículo como fato precisa ser concebido nas escolas, não como mera ilusão e superficialidade da prática escolar de professores e alunos, mas como uma realidade social das relações de produções subjetivas entre os sujeitos do processo. Nessa dimensão o atendimento às singularidades das realidades inseridas na escola exige saberes científicos que envolvem as dimensões éticas, políticas e relacionais contextualizadas.

Quanto ao saber fundamentado na experiência⁸ e o desenvolvimento curricular desse tipo de saber está presente na orientação dos profissionais que atuam em sala de aula. Esse conhecimento atua como um filtro através do qual as ações em relação ao saber curricular pedagógico e disciplinar são influenciados por decisões capazes de tornar os sujeitos autônomos diante das exigências estruturais de currículos propostos.

Vimos nas discussões anteriores que é fato a existência de reformas curriculares institucionalmente pré-estabelecidas como currículo, dificultando a organização autônoma deste nas escolas ao abrir espaço para a estrutura fragmentada em que o conhecimento torna-se cada vez mais compartimentalizado e reducionista por não priorizar as várias dimensões do contexto sócio-cultural dos sujeitos nela envolvidos. Como tomar decisões que valorizem experiências individuais compartilhadas e singulares, utilizando-se de um currículo prescrito, sem nenhuma avaliação prévia sobre a funcionalidade deste na escola? Talvez a resposta a esta questão seja simples, porém, transformar em realidade torna-se um pouco mais complexa por sabermos que o trabalho pedagógico é na sua essência a intersecção de um mundo plural

⁸ Primeira tipologia dos saberes docentes, elaborada a partir dos contextos de produção dos saberes do docente, aborda a questão do saber docente relacionando-a diretamente com as instituições e com os contextos sociais por meio dos quais se atribui atualmente à profissão docente um estatuto e uma função. (TARDIF & GAUTHIER, 1995 p.15).

(dos professores, estudantes e comunidade) e um outro mundo mais ou menos estruturado, dominado por constantes tomadas de decisões que envolvem a reflexividade sobre as mudanças curriculares propostas ou construídas.

O objetivo do próximo capítulo é discutir a função sócio-educativa da escola e o esboço teórico- conceitual da reflexividade nas práticas pedagógicas da escola.

CAPÍTULO II

FUNÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS CURRICULARES

Acreditamos que toda atividade humana tem uma finalidade e que precisamos considerar a dinâmica das variáveis que interferem nos resultados historicamente condicionados. A escola, instituição constituinte da sociedade capitalista sofre sérias intervenções ideológicas que interferem em sua função educativa. Nesse capítulo faremos uma breve discussão das funções educativas da escola e a possível função ideologicamente presente em suas práticas, além das idéias e concepções curriculares historicamente construídas. Acreditamos que essa temática traz reflexões significativas para a compreensão da funcionalidade da escola hoje e até que ponto a função das práticas exercidas atende às demandas sociais.

Acreditamos que a escola é uma instituição que exerce funções diferenciadas e precisa cumprir seu papel de universalização e gratuidade, porém, tem exercido funções secundárias que lhe retiram sua essencialidade e a transformam em instrumento de múltiplas funções impedindo-a de compor sua tarefa essencial que é servir como instrumento de ação das diversas relações existentes dentro e fora da escola.

Funções sócio-educativas da escola

Nas comunidades primitivas não existia escola como um momento separado da vida do indivíduo, estes se apropriavam coletivamente dos meios de vida fornecidos pela natureza para a satisfação de suas necessidades imediatas, os homens ainda não estavam divididos em classes, a educação coincidia com a própria vida, conforme Saviani (2000, p.15):

[...] a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais por essa forma se educavam. Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e eventualmente por palavras [...].

O aparecimento da escola como cotidiano está ligado à progressiva divisão social do trabalho. Se no comunismo primitivo a educação coincidia inteiramente com o processo de trabalho, à medida em que a convivência social se tornou mais complexa, o cotidiano compartimentou-se em momentos específicos. O resultado desse processo gerou a fragmentação da realidade dando origem às instituições sociais (Família, Igreja, Casamento, Estado, Escola, etc.) num sistema autônomo, com sua lógica e regras próprias.

Na fragmentação das responsabilidades a sociedade passa a exigir que a escola abarque quatro dimensões, “transmissão do patrimônio cultural, despertar das potencialidades espirituais, reflexão do que se vive e capacidade de modificar a realidade” (KRUPPA, 1994, p.36). Porém, a função educativa da escola hoje, ainda se reduz à primeira dimensão em que o acesso ao saber justifica-se por razões de ordem instrumental e ao processo de domesticação intelectual. A escola ao separar o espaço do aprendizado do espaço da existência impede o sujeito de pensar o cotidiano com suas implicações. Educa-se para obter sucesso sem a preocupação com a resolução de situações conflitivas. A transmissão e criação contínua do conhecimento na escola é feita de tal forma que é obrigada a organizar o conhecimento produzido e transmitido a partir de critérios, dos quais, o mais usado é o conhecimento decorrente das ciências, cuja base é extraída dos conteúdos das disciplinas escolares.

Diante da realidade histórica em que estamos inseridos, o acesso ao conhecimento e a compreensão deste, torna-se fundamental para a construção de uma sociedade democrática. No contexto histórico da sociedade contemporânea industrializada, a relação escola-trabalho, trabalho assalariado-autônomo, as questões políticas e econômicas tornam-se contraditórias na busca da formação do profissional. Questionamos então a função que a escola tem desempenhado na sociedade e as formas de transmissão do conhecimento como possibilidade de reconstrução do conhecimento ideologizado.

Becker (2004) defende suas idéias acerca do conhecimento, transmissão e reconstrução sobre a função social e educativa da escola e fundamenta-se sobre concepções acerca do conhecimento – empiristas, aprioristas; considera como parâmetro de análise a epistemologia genética, segundo a qual o conhecimento é construído pelo sujeito na medida de suas ações e coordenações das ações. O termo “construção – construtivismo – refere-se antes de qualquer conteúdo a essas estruturas.

Assim, Becker (2004, p. 28) apresenta três categorias que segundo ele caminham rumo à epistemologia do currículo na escola:

- 1) **O conhecimento é transmitido diretamente** – acreditamos que o professor ensina e que o aluno aprende nesta relação;
- 2) **O conhecimento pode ser transmitido, mas indiretamente** – acreditamos que o ensino depende do nível de maturação e vivência do aluno. Neste caso, há avanços rumo a uma epistemologia crítica;
- 3) **O conhecimento não pode ser transmitido** – constitui a polêmica entre transmissão e construção de conhecimentos, uma não exclui a outra.

Estas concepções centram-se na relação de ensino do professor, podendo ser transferido ao aluno, além de conceberem como fundamento do processo ensino-aprendizagem os paradigmas da epistemologia empirista e apriorista. Nesse sentido, Becker a partir de uma pesquisa realizada com professores pôde constatar que na maioria das falas dos professores:

[...] a visão empirista é a que mais resiste sendo que a apriorista é utilizada como um apoio à empirista, isso significa que muitos professores iniciam suas respostas de forma empirista, mas ao perceberem que os argumentos oriundos de tal visão não são mais suficientes [...] o quanto o ensino escolar trabalha com fundamentos em preconceitos herdados do senso comum. Isso se opõe à tarefa escolar de ensinar conhecimentos científicos, já que a ciência não é produção do senso comum e seus resultados são incompatíveis com ele [...] Para transformar o ensino na medida das necessidades atuais é necessário produzir uma crítica epistemológica que atinja o cerne das concepções de ensino e aprendizagem (BECKER, 2004. p. 38).

A análise realizada pelo autor coloca em questão a funcionalidade da escola e considera que esta deve superar a pedagogia da repetição. Este busca ainda as contribuições da epistemologia e da psicologia genética “que o objetivo da aprendizagem escolar não é acumular conteúdos, mas aumentar a capacidade de aprender” (BECKER, 2004, p. 39). O autor considera que devemos superar a pedagogia da repetição rumo a pedagogias críticas do currículo, já que a primeira busca no aluno a formação para submissão e passividade e a segunda traça caminhos à política de inserção no processo de democratização.

A visão apresentada por Gómez (2000) revela as funções sociais da escola que perpassam os caminhos da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência curricular. Destaca em suas discussões que a educação em seu sentido amplo caracteriza-se como socializadora e essa característica apresenta-se na busca da sobrevivência do homem às conquistas sociais por parte das novas gerações. No entanto, afirma que a socialização nas sociedades primitivas dava-se pelo contato direto tornando-se mais complexas com a aceleração do desenvolvimento e diversificação da vida em sociedade.

A complexidade das relações de socialização das novas gerações desloca-se, segundo Gómez (2000) de forma não tão simples, lineares ou mecânicas a grupos sociais como a família, meios de comunicação e a escola, porque a escola, além de conceber-se como instância soberana de elaboração de conhecimento diante de qualquer outra instituição social, distancia-se da socialização dos saberes construídos em outras instâncias. Nesse sentido, cabe à escola a função específica de reprodução ao introduzir paulatinamente as idéias, os conhecimentos, as concepções de forma que a socialização resulte em ações desejadas e de autocontrole social.

Numa visão crítica do processo de socialização concebido pela escola, acreditamos que ela assume funções dicotômicas, uma vez que sem a função de socializar o cidadão para intervir na vida pública e incorporar-se no mundo civil e na preparação do sujeito para o mundo do trabalho, deveria assumir um papel mais abrangente e compromissado com a universalização igualitária, sem necessariamente corresponder à emergência da demandas sociais economicistas.

Apesar do processo de socialização da escola apresentar-se como doutrinação ideológico, “inculcação” de apresentações particulares e forças políticas ocultas, o autor explicita que os processos de socialização são introduzidos na escola pelas relações sociais que se estabelecem, não simplesmente por transmissão ou disseminação de idéias e conhecimentos estabelecidos pelo currículo oficial, mas também como consequência das interações cotidianas no âmbito escolar, analisando fatores explícitos e implícitos nesse processo. Enfatiza que o processo de socialização escolar em meio a negociações e conflitos pode gerar recusas dos partícipes quanto à ação reprodutora desta; defende ainda a crença de que a escola, dificilmente atenderá à satisfação das exigências de ocupação na esfera social.

Apesar de em seus estudos apresentarem pontos comuns quanto à preocupação com a função sócio-educativa da escola, os caminhos da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento curricular Becker (2004) e Gómez (2000) afastam-se no que se refere à epistemologia que embasa as práticas de funcionamento escolar. Becker em suas análises busca contribuições na epistemologia e psicologia genética do desenvolvimento progressivo das estruturas mentais como conhecimento capaz de propiciar a aprendizagem do aluno, no sentido de buscar subsídios para explicar a necessidade de superação da pedagogia da repetição construída pelos sujeitos, rumo à pedagogia crítica do currículo. Gómez também na tentativa de revelar os caminhos pelos quais perpassou a escola rumo à reconstrução crítica do conhecimento curricular fundamentou-se numa epistemologia sociológica do conhecimento ao defender que a escola assumiu funções diferenciadas pelas características contextuais assumidas socialmente; nessa abordagem defende a permanente reconstrução autônoma da escola.

Em meio ao embate teórico entre reprodução e mudança, Gómez (2000) avança em relação a Becker (2004) por focar a possibilidade de redenção compensatória da escola quanto à sua função educativa ao permitir a flexibilização ao atendimento às diferenças, não no nível homogêneo generalizado, mas no sentido de atenuar os efeitos da desigualdade em que o aluno possa se defender em condições sociais possíveis. A busca da função educativa da escola poderá confirmar-se também, segundo orientações fornecidas pelo autor, para a reconstrução autônoma da criticidade por meio de mecanismos poderosos de comunicação. As análises de Becker (2004) enfocam a construção de um sujeito individual que desequilibra, acomoda e amadurece intelectualmente, numa perspectiva individual.

Diante dos debates acirrados sobre a socialização da função da escola e práticas de professores delineadas pelos autores em destaque, percebemos diante das abordagens, a presença constante nas escolas de práticas e discursos não pertencentes à realidade de todos os sujeitos envolvidos no processo, devido a uma preocupação da escola e de muitos profissionais em aplicar aquilo que deveria ou poderia ser, esquecendo o que permeia o real existente.

Estas leituras permitiram reflexões a este trabalho de pesquisa quanto ao processo de construção curricular e das práticas pedagógicas dos professores da escola Moaci Madeira

Campos, no sentido de esclarecer em relação à sua função socializadora e às práticas implícitas e explícitas do currículo. Toda essa contribuição traz à tona a descoberta de que o valor do discurso curricular nas escolas precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido, desenvolvido e realizado.

Confirmamos a contribuição de Becker (2004) acerca da função da escola como construtora do conhecimento pelas ações e coordenação das ações dos sujeitos envolvidos no processo e a de Gómez (2000) em afirmar que a função da escola deve perpassar os caminhos da reprodução à reconstrução crítica e buscar condições possíveis de atendimento às diferenças rumo a autonomia por meio de poderosos meios de comunicação. Embora sejamos adeptos de que as ações da escola podem partir dos próprios sujeitos envolvidos no processo, acreditamos que essas ações não necessariamente devam partir de poderosos meios de comunicação, mas originárias das subjetivas interrelações conflituosas estabelecidas entre os próprios sujeitos do processo.

Para que essas interrelações se concretizem o currículo como fato precisa ser concebido nas escolas, não como mera ilusão e superficialidade da nossa prática escolar e dos alunos, mas como uma realidade social das relações de produções subjetivas entre pessoas. Vale ressaltar a relevância na reconstrução do processo de socialização da escola, no delineamento de práticas pedagógicas reais a partir de discursos de professores para melhor compreensão das nuances que permearam e permeiam a concepção curricular.

Contudo, para que haja um crescimento qualitativo nas relações estabelecidas na escola é necessário que todos nos envolvamos no processo educativo. Para tanto, precisamos comprometer-nos politicamente com nossa tarefa de educar e que a nossa formação atinja dimensões técnico-científicas e éticas permeadas por ideários político-filosóficos ao assumir de forma democrática a tarefa educativa e compreender a partir das interrelações cotidianas a importância coletiva de nosso trabalho.

Teoria e prática: uma articulação necessária

Nos últimos anos muitas discussões surgiram em relação à articulação teórico-prática em sala de aula, sendo esta uma reflexão diretamente ligada às nossas práticas pedagógicas. Vasconcellos (1995, p.13) explica as dificuldades nesse terreno enfrentadas por nós, professores:

O problema metodológico não é o problema de uma escola, curso ou professor; ao contrário, é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida. Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!

Com base nessa mudança, nós professores poderemos repensar nossa formação e a educação, de modo a buscar a relação entre a teoria e a prática e uma maior compreensão articulada entre os conteúdos de ensino e a prática social, o que possibilitará uma maior aproximação entre escola e comunidade.

No contexto em que vivemos a escola não pode mais se fechar à construção de uma relação articulada de espaços culturais e históricos em permanente transformação, e como agentes do processo educacional precisamos como professores participar igualmente dessa transformação. Por isso, nesse mundo extremamente dinâmico, é de grande importância dar conta de que as mudanças que ocorrem na educação, ao longo dos anos são também de cunho valorativo e interferem na definição de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, pois o desenvolvimento profissional não se restringe ao mero treinamento e como eixo também de formação docente os valores precisam articular-se ao mesmo tempo com o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na visão de Novò (1992) desenvolvimento pessoal refere-se ao desenvolvimento de nossas singularidades como pessoas, o profissional aos nossos investimentos pessoais como professores no próprio processo de formação por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre as próprias práticas.

O desenvolvimento organizacional refere-se às mudanças de organização de gestão escolar, especialmente as referentes ao trabalho coletivo da escola uma vez que nossas práticas pedagógicas estão inseridas em uma cultura organizacional de colaboração e as ações não podem estar separadas desse espaço.

Certamente esta relação teoria e prática é de grande valia às nossas práticas quando formos valorizados pelo esforço no crescimento pessoal, como afirma Alves (2002, p.48): “considerar os professores como intelectuais envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos”.

Em razão dessa intelectualidade, considera-se de maior relevância defender nossos direitos de nos qualificar. Tudo isso leva a pensar que nossa formação precisa ser muito mais abrangente, incluir além dos aspectos ligados à intelectualidade, os referentes a valores sociais, políticos, espirituais e morais. Nesse âmbito, a formação é componente importante na construção da cidadania, uma vez que conscientes do papel que desempenhamos em sociedade, contribuimos de forma efetiva para a conscientização dos nossos educandos, em relação aos seus direitos e deveres como cidadãos.

Essas reflexões apontam para a importância do nosso papel na educação e o quanto é significativo nossa responsabilidade quanto à formação dos alunos para exercer de forma consciente e crítica sua cidadania. Mas o que acontece, na maioria dos casos, é uma busca constante de culpados, a transferência de responsabilidades e nossa imagem enquanto professores, bastante maculada perante a sociedade.

Nossa formação continuada traz benefícios tanto a elite social quanto à classe trabalhadora, elevando o nível de conhecimentos científicos, práticos, tecnológicos, humanos e reflexivos. É preciso ver a nossa atuação não como técnicos que cumprem seu dever em troca de um salário, mas como uma prática social inserida num determinado contexto e momento históricos que influencia e é suficientemente influenciado pela sociedade, sendo parte integrante desta como explicita Coutinho (2002, p.49):

As novas gerações de professores devem ser portadoras, não só de competências específicas na área de formação, mas de uma formação para a vida para enfrentar o seletivo mercado de trabalho que exige uma formação mais completa do homem e que sua cultura sirva de ponto de partida na construção dos valores éticos e morais, tão necessários ao momento histórico e contexto social atual.

A educação que visa essa formação integral do aluno não deve ser organizada por normas ou “receitas” elaboradas; precisamos desenvolver meios intencionais que objetivam analisar situações de ensino e aprendizagem significativas. Para alcançarmos essa autonomia para a profissionalização é necessário criatividade e criticidade nas ações desenvolvidas que poderão ser realizadas de forma individual ou coletivamente.

Nesse sentido, o processo de formação permanente deve começar na formação inicial, oportunizando aos alunos em formação uma reflexão sobre as incertezas dos novos tempos, tendo conhecimento dos possíveis desafios que terão que ultrapassar no sentido de conquistar seu espaço num mundo tão competitivo e de tantas exigências quanto à qualidade da formação que esperamos destes como atuantes nos dias de hoje e futuramente conforme afirma Perrenoud (1993, p. 141):

Não basta que a profissionalização seja globalmente uma garantia da qualidade e da eficácia do ensino. Só é importante favorecer a profissionalização se dermos à formação das novas gerações uma profundidade crescente. Esta opção nunca é tomada em definitivo, nem assumida por consensos gerais. É, contudo, a tendência dominante.

No desempenho da função docente precisamos colocar em exercício prático a democratização do ensino para todas as camadas sociais, com bom nível de qualidade para atendermos as expectativas de inserção social, pois o momento histórico é de preparação às vivências e para a vida, pessoal e profissional e conseqüentemente para acompanharmos essas mudanças e não deixarmos o aluno à margem do desenvolvimento das outras áreas do conhecimento humano.

A tarefa de ensinar hoje é árdua, nós professores costumamos nos deparar com alunos desmotivados, que não acreditam na força da educação, sendo necessário concentrar esforços para encontrar meios que possibilitem chegar a esses alunos e motivá-los, levando-os

a participarem, à troca mútua de saberes e experiências. Nesse trabalho é importante ressaltarmos que os conteúdos programáticos são significativos quando articulados com a história de vida dos alunos, tendo por cenário o contexto sócio-político onde a instituição de ensino está inserida.

Nossa profissionalização naturalmente é conquistada através de nossas práticas, do esforço e capacidade coletiva de auto-organização, de formação continuada que poderá ser feita através da instituição onde trabalhamos e/ou através de pequenos grupos de estudo. Em síntese, é urgente e necessária uma política que englobe o saber, o fazer e o como agir diante dos desafios, sendo essas três dimensões assumidas como pessoa e como profissional consciente do nosso papel de constante aprendiz.

Afirmar que produzimos saberes específicos no decorrer da nossa práxis educativa, e que não somos simples mediadores dos saberes produzidos pelos outros, permite aprofundarmos o debate sobre nossa identidade profissional voltarmos-nos para questões de teor epistemológico quanto à natureza, origem e fundamentos dos saberes na base da prática pedagógica docente. A abordagem dos saberes de experiência vistos como modo de apreensão da realidade ou ainda como saberes construídos na prática social cotidiana configura um paradigma de interesse pelo estudo das práticas pedagógicas docentes. Tardif (1991, p. 65) apresenta uma definição inicial como:

Conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da tarefa docente [...] São saberes práticos [...] Formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam a sua tarefa e a sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Essa perspectiva orienta para a necessidade de pensarmos as práticas a partir de perspectivas diferenciadas dos quadros institucionais tradicionais. A formação da e na prática deve ser concebida numa perspectiva de formação contínua que prepare para a reflexão constante. Assim, é necessário que a formação cotidiana constitua um exercício profissional que exija uma capacidade de reflexão crítica sobre nossas ações e estabeleça como pressuposto que a prática pedagógica constitui-se num processo de mediação dos saberes.

As decisões a serem tomadas em situações contingenciais do cotidiano escolar tornam-se mais complexas por exigirem maturidade na construção dos saberes que permeiam as práticas. Para isso, a necessidade de uma formação inicial e contínua no sentido de construirmos os saberes necessários à nossa autonomia, é crucial e segundo Tardif (2002) esses saberes, são plurais e caracterizados da seguinte forma: a) Os saberes disciplinares, são os transmitidos pelas universidades, servem de base ao conhecimento das matérias escolares; b) Os saberes curriculares, são os transmitidos por professores e correspondem aos programas, disciplinas, matérias e outros que constituem as bases da cultura escolar; c) Os saberes da formação profissional, são os oriundos das instituições de formação de professores (ciências da educação, pedagogia, saberes especializados e outros) d) e os saberes fundamentados na experiência são conhecimentos que atuam como filtros através dos quais as ações do professor em relação ao saber curricular pedagógico e disciplinar, são influenciadas por decisões avaliativas capazes de torná-los autônomos diante das exigências estruturais de currículos previamente propostos verticalmente.

A idéia da existência dos saberes diversos oferece oportunidade para uma reflexão crítica no sentido de nos preparar para sermos constantes investigadores e avaliadores autônomos das nossas práticas pedagógicas, tal qual afirma Tardif (2002, p.287) “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...] trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” e a formação como profissional pesquisador, defendida por Freire (1985) em que este profissional pesquisador traz consigo a investigação como estratégia de ensino, isso poderá, aliado à reflexão crítica, constituir-se como estratégia importante para a interligação entre teoria e prática no sentido de enfrentar os atuais desafios a partir de pequenos projetos de investigação que oportunizem combinar aspectos teórico-práticos, como meios de aprendizagem delineados num processo de investigação-ação-reflexão.

Nas idas e voltas do processo de ação e reflexão, trabalhar com projetos didáticos poderá possibilitar-nos uma nova forma de olhar o conhecimento pela necessidade de estabelecermos relações conceituais concretas e viabilizar um melhor desenvolvimento do educando, fundamental para a compreensão da relação entre outras realidades vividas. Por outro lado, permite em sala de aula o desenvolvimento de múltiplas e variadas atividades que organizem os projetos curriculares de forma interdisciplinar ao oportunizar aos alunos a

criarem suas próprias experiências, e de outras pessoas, construindo espaços historicamente organizados para atender as necessidades criadas ao considerar as diferentes temporalidades existentes no cotidiano.

No entanto, precisamos atentar para a realização de projetos que atendam aos modismos momentâneos, completamente distanciados do contexto sócio-cultural a que forem aplicados, pois conhecer e aplicar os programas institucionalizados sem um olhar crítico seria a organização ideal do saber curricular em nosso contexto real de ensino? Que currículo seria ideal para desenvolvermos em nossas salas de aulas, o programa oficial, o que foi transformado pelas editoras ou aquele construído pelos pesquisadores no cotidiano de suas práticas pedagógicas?

Diante de tais questionamentos é angustiante acreditarmos que mergulhados num turbilhão de rápidos acontecimentos, alimentamos a possibilidade de sequer tomarmos conhecimento de nossa inserção num mundo educacional permeado por pacotes e literaturas oficialmente deliberados em forma de projetos. Diante de tais percalços e limitações impostas pela sala de aula, até que ponto saberemos julgar e fazer escolhas difíceis sem sermos teleguiados pelos saberes formalizados?

Em meio a tantos desafios há a necessidade de acreditarmos no que afirma Gauthier (1998, p.359) sobre nossas práticas pedagógicas: “não se deve esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é a elaboração de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada [...]” pois, segundo afirma o mesmo autor, precisamos adaptar-nos a uma situação sempre nova, encarar novos desafios e realidades inéditas auxiliados por saberes que vão além do formalismo científico em que podemos “utilizar todo um banco de meios para obter a adesão do outro, para conseguir o seu consentimento, para provocar o desejo de maneira que possam juntos, construir o saber” (GAUTHIER, 1998, p. 370). Acredita ainda que o saber da ação pedagógica em interação com outros saberes nos ajudarão a deliberar e julgar. Mas, para que isso ocorra, é necessário que os desejos que dão origem a essas ações, sejam guiados pela ética que pode ser aprendida com a prática e se concretizar nela.

A reflexividade nas práticas pedagógicas: um esboço teórico

Nas práticas diárias em sala de aula, nós, professores nos angustiamos quanto ao desejo de encontrar melhores caminhos, quando pretendemos formar sujeitos e decidir a conveniência de ensinar esse ou aquele conteúdo.

Acreditamos que resgatar práticas pedagógicas significativas deve ser um dos objetivos para enfrentarmos os desafios de tornar a escola um espaço vivo em que experiências, valores e normas que regem nossa vida permeiem esse ambiente de interrelações como espelho das ações de cada um. A curiosidade na tarefa de investigarmos como ocorrem as práticas de construção curricular em meio as interrelações construídas no ambiente da escola Moaci Madeira Campos foi um dos motivos que nos levou a construção deste capítulo sobre o esboço da reflexão na intenção de resgatar essa ação como algo imprescindível à autonomia nas práticas pedagógicas diárias dos professores. Esta intenção adveio da necessidade de conhecermos as nuances no processo de amadurecimento da reflexividade rumo a autonomia nas práticas dos professores da referida escola.

O referencial teórico definido por nós remete a análises de práticas pedagógicas reais de construção curricular desenvolvido nas inter-relações do cotidiano da sala de aula. Para melhor compreensão da temática, enfocamos a reflexividade como prática essencial no cotidiano da escola, destacando o movimento de reconceitualização desta, como fundamental na definição de novos rumos, em diversos olhares que evidenciam a realidade da prática educativa.

Destacaremos a re-significação das práticas dos professores como profissionais reflexivos como possibilidade de oportunizar ao aluno o acesso à informação e construção do conhecimento que necessita para a vida, trazendo à sala de aula o impacto das complexidades do mundo contemporâneo. Faremos isso, por considerarmos que a construção curricular no cotidiano escolar será melhor sistematizada intencionalmente se as ações ocorrerem de forma prudente em meio a decisões que atendam aos interesses particulares dos reformuladores de currículos.

O interesse pela reflexão na prática pedagógica não é idéia nova, teve origem nos estudos de Dewey (1933). Como precursor da pedagogia reflexiva; prega a produção do conhecimento a partir de experiências fundamentadas em situações reflexivas vivenciadas na interação entre os aprendentes. Por isso, compreender o sentido, a função e o papel da escola pública no Brasil, como também o papel do professor e o sentido de suas práticas pedagógicas em sala de aula, constituem aspectos importantes e necessários à reflexão.

Referimo-nos à reflexão pensada por Arendt (1990, p.78) “Na atividade reflexionante ou reflexiva o homem se move fora do mundo dos fenômenos utilizando uma linguagem, todo pensamento exige que se pare para refletir”. Nós professores como sujeitos reflexivos precisamos nos debruçar sobre nossas próprias experiências relacionando-as a outras para o aperfeiçoamento e reconstrução do conhecimento.

A construção identitária dos professores como profissionais reflexivos rumo à autonomia é uma das temáticas bastante difundidas por vários pesquisadores, dentre estes, Zeichner (1993) que aponta alguns fatores que contribuíram para a construção da concepção de professor reflexivo. Destaca numa primeira dimensão o professor como agente ativo e responsável pela direção dos rumos do seu trabalho contrapondo-se ao mero executor de tarefas definidas por outrem. Um segundo ponto seria considerar o currículo implícito e não simplesmente o oficializado como válido e, por último, reconhecer a construção da prática do professor como um processo contínuo a ser aperfeiçoado ao longo de sua vida. Acreditamos que a reflexão não pode ocorrer de forma individualizada ou ocasionar mudanças imediatistas; há a necessidade de operar mudanças que ultrapassem a sala de aula, porém para que haja reflexividade torna-se necessário estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos para que não se incorra numa individualização do professor diante do contexto em que está inserido.

A definição do conceito de prático reflexivo construído por Zeichner (1993) é baseada na obra de Dewey (1959, p.19) que definiu a ação reflexiva como “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa [...] que se pratica à luz dos motivos que as justificam e das conseqüências que a conduz”. Zeichner (1993, p.18) comunga com Dewey ao afirmar que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas”. Em sua concepção afirma ser

incoerente relacionar o conceito de professor reflexivo a práticas e treinamentos que podem ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente para que o professor se torne reflexivo.

Dessa forma, a reflexão destacada pelos autores é uma ação que se dá espontaneamente a partir de uma situação problemática, respeitando a natureza da criança e os princípios do aprender fazendo, agindo, vivendo, a partir da capacidade de estabelecer relações entre fatos e objetos, concebendo os sentimentos/emoções como fatores que permeiam as atitudes dos professores e opondo-se a atitudes pré-estabelecidas tecnicamente. Nesse sentido, Dewey (1959) destaca três atitudes necessárias à ação reflexiva dos professores, para que se tornem responsáveis por sua aprendizagem: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Segundo ele, é necessário questionar sobre a consciência que o professor tem do seu papel, as responsabilidades, metas e objetivos que ele busca. Dessa forma poderá planejar ações que respondam a essas indagações. Isso leva à reflexão sobre a análise de Shön (1983), que definiu o processo de reflexão numa tripla dimensão: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, que contribuiu para a difusão e a inclusão no campo de formação de professores das teorias sobre a epistemologia da prática. A relevância da sua contribuição é destacada por Garcia:

A importância da contribuição de Shön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (1983, p.60).

Nesse âmbito, o primeiro movimento, *reflexão-na-ação* trata do ato de pensar do professor no decorrer de sua ação. Esse momento consiste em uma grande riqueza do diálogo com a situação problemática na prática do professor, porque é o momento do contato com a situação prática e suscita uma perspectiva de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento do processo de aprendizagem. Fazendo uma análise desse momento, Gómez diz que “pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional” (1995, p.104) Esse momento é propício para,

como professores percebermos os conhecimentos prévios que o aluno traz para escola e o ajudarmos na sua aprendizagem escolar a partir do que aprendeu anteriormente.

Um outro movimento é o da *reflexão-sobre-a-ação* em que olhamos retrospectivamente a ação ocorrida, fazemos uma análise e questionamos como realizamos essa ação e qual a atribuição do seu significado, construindo possivelmente, novas perspectivas de ação.

O terceiro movimento, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* possibilita-nos ter uma postura questionadora tanto na sala de aula, quanto fora dela reduzindo a racionalidade técnica, ao assumirmos uma postura crítica, elaborando estratégias de ações que se adequem às necessidades de todos os constituintes do processo. Esse é o movimento que possibilita a construção de teorias sobre a prática.

Embora os estudos de Shön tenham contribuído para a construção da prática pedagógica reflexiva do docente, opondo-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, têm sofrido algumas críticas, apontadas por Zeichner (1993), ao afirmar o reducionismo e a excessiva valorização do professor de forma individual como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática. Uma outra crítica é quanto à limitação da abordagem de Shön em relação ao processo de reflexão à prática imediata, desconsiderando as transformações sociais e políticas coletivas que poderão interferir na prática educativa.

Zeichner (1993) considera que uma das formas de nós professores assumirmos uma postura reflexiva deve ser a partir da socialização com nossos pares das teorias práticas do professor. Nesse ponto contribui para a construção do nosso objeto de estudo porque acreditamos que a prática reflexiva nas ações pedagógicas exercerá maior funcionalidade se for construída nas inter-relações cotidianas. Um outro ponto, enfatizado por ele quanto ao conceito de ensino reflexivo, diz respeito a nós professores não somente refletirmos sobre as teorias produzidas fora da escola e que aplicamos em sala de aula, mas também, na medida em que refletimos sozinhos ou em conjunto sejamos capazes de criticar, desenvolver nossas teorias e percebamos quais as condições sociais que modelam as nossas experiências de práticas pedagógicas.

Diante da vasta experiência nos programas de formação de professores, Zeichner (1993) chama a atenção para o conceito de professor como prático reflexivo empregado em diversos programas de formação nos EUA. Por isso, acreditamos na importância de atentarmos para estas considerações no intuito de não incorrerem em equívocos, já que o Brasil é um campo fértil para influências de programas de formação previamente elaborados. A princípio, a conclusão dele é que este conceito tem feito pouco para incentivar o nosso desenvolvimento e que muitas vezes criamos uma ilusão de desenvolvimento qualitativo do professor, levando aos modismos, sem possibilidade de mudanças institucionais.

Giroux e Simon (1997) destacam a desvalorização do trabalho docente como uma das maiores ameaças a professores e o futuro nas escolas públicas devido à desvalorização do trabalho crítico intelectual de professores e estudantes e ênfase em programas de treinamento de professores numa orientação de cunho behaviorista que prime pela eficiência ao negar a análise crítica das práticas ideológicas e materiais de ensino e reduzir a autonomia quanto ao desenvolvimento do planejamento curricular, julgamento e implementação de pacotes curriculares.

Acreditam que uma das formas de repensar e reestruturar a natureza da nossa atividade docente é, como professores, nos encarar como intelectuais transformadores úteis no fornecimento de bases teóricas de nossa própria prática no relacionamento de práticas ideológicas necessárias aos intelectuais ao assumir um papel de responsáveis na formação de propósitos e condições de escolarização. “Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”(Giroux e Simon 1997,p.163). Estes autores salientam em suas análises que ao encarar os professores como intelectuais abrimos a possibilidade de repensar e reformular tradições e condições que impedem que os profissionais sejam crítico-reflexivos. Contreras (2002, p. 122) numa releitura da obra de Giroux tenta mostrar que ele apresenta os professores enquanto intelectuais, mas não como professores que estão presos aos limites de suas salas de aulas. Diz ele que tem a sensação, de que a única forma pela qual nós professores chegaríamos a assumir um compromisso intelectual crítico e transformador seria por meio da leitura de nossa própria obra, como se nossa proposta fosse o ideal de reflexividade para a coletividade, ao contrário de Shön que defende a reflexividade individual.

Habermas também refletiu sobre a condição do modelo profissional reflexivo ao defender que:

As concepções práticas, aquelas que supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo, não são possíveis em uma sociedade em que os modos dominantes de produção forcem certas relações controladoras que estão enraizadas em uma comunicação distorcida ou em sistemas arbitrariamente coercitivos que em vez de reflexividade dão lugar a consciências deformadas (1982, p. 229).

Para muitos, esse pensamento pode ser concebido como radical, porém, se houver uma análise reflexiva sobre a sociedade atual perceberemos que em múltiplos campos, inclusive o escolar, há uma inserção das escolas em geral nas ideologias oficiais dominantes.

Ainda sobre o processo da reflexividade na atualidade, Madalena Freire afirma que para conhecer um objeto é necessário “recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo ocorrem mudanças não somente no objeto, mas também no sujeito que atua” (2003, p. 50).

A reflexão nesse processo deve significar a intervenção e encaminhamento à mudança, de apropriação de pensamento dos desejos e sonhos de vida e isso não será possível, sem a intencionalidade no ato de pensar o processo de ensino como construção real, “criando progressivamente uma nova cultura de formação do professor” (NOVÒA, 1995, p.30). Nesse sentido, Novóa (op.cit.) destaca a prática constante como resignificação da ação pedagógica e abertura de um caminho reflexivo a partir da nossa própria ação ao produzir um trabalho singular e significativo a todos os envolvidos, inclusive o professor que segundo Medina “sistematiza saberes e constrói conhecimento [...] aprende a significar o mundo, as coisas, as pessoas” (1995, p.179).

É imprescindível que, no interior da escola nós professores repensemos nossa prática pedagógica como auto-avaliadores e questionadores do nosso próprio fazer pedagógico, por isso, acreditamos que nós educadores enquanto sujeitos da nossa própria história, precisamos, conforme Novóa (1995, p. 17) recuperar o nosso processo identitário pela “adesão, a ação e auto-consciência” para nos constituirmos como sujeitos partícipes da própria mudança e construtores de um novo tempo.

Com a preocupação de abordar as práticas de construção curricular no cotidiano escolar, destacaremos que para refletir sobre formação profissional no ato educativo é necessário, conforme Novò (1995, p.28), “reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais [...] e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática” que nega a existência da ação imediatista da estruturação da prática profissional como:

Movimento direcionado à *reflexão-na-ação* estritamente individual dando lugar a profissionais que reagem a desumanização como um desafio coletivo nas inter-relações; e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano com base em princípios que norteiam questionamento, mudança, descoberta, invenção e participação, não ensinando num ato mecânico (NOVÒA, 1995, p.28).

Mas de acordo com Delores (2000, p.15) com a intenção de “ensinar a conhecer, fazer, conviver e a ser para vida”.

Acreditamos que refletir sobre a prática não se reduz a formação de competências e habilidades imediatas e individualistas na formação docente, mas à necessidade de um espaço que nos estimule a tomar decisões que contribuam para o despertar do senso crítico não apenas dentro da sala de aula, mas também nas relações intersubjetivas intra – escolar e em torno do meio social. Diante do exposto, indagamos aprende-se a refletir nas universidades? Qual a qualidade dessas reflexões? Até que ponto os cursos de graduação capacitam o professor a ser um profissional reflexivo? Basta um professor formado, para que haja reflexão em sua ação?

A prática pedagógica reflexiva não se faz somente a partir de uma boa formação teórico-metodológica, tampouco os cursos de graduação conseguem dar subsídios suficientes para que o professor se torne reflexivo, mesmo que este tenha sido graduado para tal fim. Isso se dá também pela concretização coletiva de ações pensadas e planejadas. Para que haja uma compreensão sobre a complexidade do ato de ensinar, nós professores precisamos estar cientes de que a aprendizagem não ocorre simplesmente através da aplicação de conhecimentos produzidos por outros, pois o sujeito assume sua prática a partir dos significados que ele e o coletivo lhes dão, num saber-fazer, provenientes de suas próprias

atividades, a partir das quais eles as estruturam e as orientam conscientes de operar mudanças que ultrapassem o imediatismo.

A reflexividade nas práticas pedagógicas dos professores mediante as exigências institucionais

No Brasil, significativas mudanças ocorrem na atualidade em detrimento da imposição do Estado neoliberal que determina a eficiência na produtividade e a excelência na capacidade administrativa das escolas ao vislumbrar a construção coletiva de um projeto “institucionalizado” como um desafio de refletir as práticas pedagógicas.

Convictos de que a mera reflexão sobre o trabalho docente é insuficiente para a compreensão de todos os campos da atividade humana exigida institucionalmente pela intensa pressão para mudança e devido à rapidez em que as coisas acontecem, a instabilidade passa a ser a marca de nossos dias, a incerteza e a insegurança preponderam no início dessa nova era. Em todas as partes, em todos os campos, as pessoas buscam o novo, o diferente, formas alternativas de encontrar o diferencial.

A urgência de profundas reformas ocorridas no sistema escolar nos torna, como profissionais da educação, presas fáceis do mercado educacional que aí se encontra; por isso, a necessidade de estarmos preparados para enfrentá-lo, sem ânsia de buscar atalhos ou idéias de economizar esforços, urge a necessidade de conscientização de todos os envolvidos no processo e de maior empenho com vistas ao crescimento das potencialidades que visem um maior desempenho escola-comunidade. Para isso, a Pedagogia Reflexiva autônoma e coletiva das ações precisa estar presente nas intenções dos que fazem esse processo como prática fundamentada nas inter-relações cotidianas no sentido de desmistificar a reflexão sobre as reais intenções do sistema.

Para tanto, hoje, pensarmos a prática reflexiva distanciada da articulação teoria-prática é acreditar na incapacidade de nós professores nos tornarmos produtores crítico-reflexivos do conhecimento a ser construído e refêns de modelos organizacionais de educação, totalmente inadequados à realidade a ser aplicada, reduzindo-nos a meros reprodutores de um saber externo. Nesse sentido, a nossa reflexividade profissional precisa

acompanhar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento, oriundos de um novo contexto, para nos colocarmos como profissionais pesquisadores que necessitam muito mais do que a intuição para proceder à reflexão, conscientes do real significado de nossas práticas em que a epistemologia do conhecimento seja originada também a partir das práticas coletivas de ação.

De acordo com Contreras (1997, p.123) nossa reflexividade como professores deve pautar-se em “análises das condições concretas das escolas” ao compreender as inserções dessa, num contexto de política educacional centralizadora e associada à concepção produtivista da educação, difundida por organismos externos à realidade nacional, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas do processo de globalização.

Portanto, a construção do currículo na escola precisa se consolidar em níveis de reflexividade crítica progressivamente mais abrangentes diferenciando-se das formas aleatórias, descontextualizadas e direcionadas de cima para baixo. Em suma, percebemos a urgência e a necessidade dos professores desmistificarem as ideologias institucionais direcionadas de forma vertical, fazendo uma releitura destas em direção a práticas participativas em que haja um real envolvimento de todos os partícipes no processo, com compromisso político e postura teórica assumida em práticas intencionalmente construídas, no sentido de elaborar estratégias de atuação que organizem práticas educativas subsidiadas pela compreensão crítica de suas ações.

Diante das variadas abordagens sobre a reflexividade, não devemos concebê-las em momento algum, como verdades absolutas, a intenção é analisar a complementaridade dos olhares reflexivos que se entrecruzam à prática. Em decorrência disso, dar vida à estruturação do trabalho docente e escolar, configura-se como intenção da prática reflexiva na possibilidade de criar resistências às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre os profissionais que geralmente limitam-se a analisar e preocupar-se apenas com os problemas de sala de aula.

Enfim, fazer um resgate reflexivo dos fundamentos da nossa prática como professor ao lado de um estudo permanente, da preocupação em estar em constante

desenvolvimento pessoal e profissional pode ser bastante promissor e revelador de uma prática mais consciente de nossas reais possibilidades. Porém, não podemos perder de vista que mesmo diante das dificuldades subjacentes ao processo ensino-aprendizagem é imprescindível que como professores passemos do simples estado de executantes para intelectuais críticos, autônomos diante das inter-relações coletivas estabelecidas durante o processo de reflexão.

Cientes de que a globalização provoca a necessidade de mudança não só na área econômica, mas também no processo educativo e de modo especial, na escola, faz-se necessário compreendermos o processo educativo e o papel que fazemos na escola. É necessário que numa prática reflexiva saíamos da escola, olhemos para fora dela, percebamos as transformações sociais para voltarmos novamente ao interior da escola e descobriremos que essas mudanças afetaram e afetarão esta por meio da inter-relação educação/sociedade. Nessa intenção num processo de reflexividade, no atual contexto, precisamos atentar para os seguintes questionamentos: Educar para quê? Que escola? Que educador? Que saber? Que currículo?

No próximo capítulo discutiremos as interrelações cotidianas como construção curricular no agir comunicativo da escola.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA E AS INTERRELAÇÕES NO AGIR COMUNICATIVO

Neste capítulo, esboçamos as dificuldades em definir currículo pela diversidade e singularidades curriculares em estudo. Nesse sentido, organizamos formas variadas de organização curricular de cunho histórico-filosófico esboçadas por estudiosos para em seguida discutirmos o Agir Comunicativo como outra singularidade curricular estruturada a partir da idéia da linguagem como proporcionadora do diálogo na construção curricular.

Definir concepções curriculares não é uma tarefa fácil. Já lemos ou ouvimos inúmeros esclarecimentos sobre o que seja currículo e acreditamos que o currículo toma características específicas de acordo com o contexto em que está inserido, seja em forma de teorias, correntes, pedagogias, métodos seja pelos pressupostos que o caracterizam. Uns o concebem como programas a serem implantados de forma vertical, também como simples teorias distantes da realidade da escola, há ainda os que reduzem o currículo a conteúdos programáticos. O currículo desenvolvido no cotidiano da escola e da sala de aula, embora às vezes oculto, configura-se como currículo vivenciado. Nesse sentido, vejamos o posicionamento sobre o conceito de currículo impregnado nas pessoas segundo Grilo (1988, p.11):

Com freqüência, currículo é usado, indiscriminadamente, para designar o programa de uma disciplina, de um curso inteiro, ou num sentido mais amplo, descrito como abrangendo as várias atividades educativas por meio das quais o conteúdo é desenvolvido, bem como os materiais e metodologias utilizados.

A pluralidade de definições curriculares e os equívocos com relação a interpretação do que seja currículo além das citadas acima advém de uma estreita relação entre os interesses e modelos políticos delineados e conseqüentemente o modelo de ensino. Nesse sentido, acreditamos que ao longo da história vários interesses permearam os valores políticos do Brasil. Assim ao longo dos contextos históricos, concepções diferenciadas de currículos foram delineadas em diferentes enfoques. Vejamos algumas concepções presentes

em diferentes contextos.

Quadro 01

Currículo como Método de Ensino

Sócrates (Séc. V a.C.)	João Amós Comenius (Séc XVII)	Pestalozzi (Séc. XVIII e XIX)	Friederich Herbat (Séc. XIX)	John Dewey (Séc. XIX e XX)
Currículo como conhecimento intransferível. Método: Ironia: - Refutação - Maiêutica	Currículo relacionado à natureza (inclusão dos fenômenos físicos nos currículos).	Pressupostos didáticos curriculares naturalistas.	Currículo como determinante no desenvolvimento do intelecto e do caráter.	Currículo ligado a experiência, métodos curriculares ativos.

Fonte: Construído a partir da obra *Didática e Filosofia*; Haydt (1994) p.15-23.

A evolução histórica da didática esboçada por Haydt (1994) destaca a construção curricular a partir de reflexões sobre o conhecimento e métodos de ensino, no âmbito da pedagogia em contextos diferenciados, destacando educadores-filósofos de diferentes épocas, conforme quadro acima.

A autora destaca que na didática desenvolvida por Sócrates o conhecimento não era algo transmitido a quem aprende. Denominado, ironia, afirma que o método socrático foi subdividido em dois momentos: refutação e maiêutica. Na primeira o indivíduo tomava consciência de que nada sabia e na segunda se conscientizava do erro como progressão de aprendizagem.

Apresenta João Amos Comênio como teórico de grande contribuição para melhoria do processo de ensino que valorizou o processo indutivo como forma ideal de se chegar ao conhecimento generalizado pelo desenvolvimento do domínio de si mesmo e o conhecimento de si e das coisas. Nos seus escritos o currículo relacionava-se à natureza e propunha a inclusão dos fenômenos físicos nos livros escolares. Além disso, criou um método para ensino de língua de acordo com suas idéias educativas. Proclamou na famosa obra *Didática Magna* alguns pressupostos curriculares que para ele, eram essenciais à prática

docente. Começa-se a conceber a importância da transmissão e aplicação do conhecimento curricular como algo a ser compreendido pelo aluno.

Pestalozzi é eleito por Haydt (1994) como defensor dos pressupostos didáticos curriculares naturalistas, assim como Rousseau acreditava que o homem nascia bom. Pai da idéia de que a educação deveria respeitar o desenvolvimento do aluno, Pestalozzi acreditava que o objetivo da educação era favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do jovem. Na intenção de alcançar tal objetivo elaborou um método de trabalho educativo com elementos inovadores para o momento. Contrário a imposição dogmática incluiu nos currículos o emprego de cálculo mental, uso de técnica silábica e fonética na linguagem e o estudo da geometria e das ciências, envolvendo o contato direto com o ambiente natural. Em seus constructos curriculares defendia o método de instrução que tinha por base a observação ou percepção sensorial que ia além do respeito a individualidade do aluno.

Na construção histórica da didática, Haydt (1994) destaca Herbart como defensor da idéia de que o homem não é compartimentalizado, mas uma unidade. Sua teoria curricular defende a noção de função assimiladora ao qual o indivíduo internaliza novas idéias através da experiência e sua relação com conceitos previamente formulados, considerando a educação como fator determinante ao desenvolvimento do intelecto e do caráter. Por isso, a função da escola era ajudar o aluno a desenvolver e integrar as representações mentais providas da experiência e do convívio social. Para Haydt (1994), o interesse na visão de Herbart não era simplesmente meio de garantir a atenção do aluno, mas uma forma de assegurar que novas idéias fossem assimiladas. Nesse sentido o professor deveria organizar e apresentar materiais de instrução curricular, de forma que o aluno percebesse a relação existente entre as várias matérias de estudos e a unidade do conhecimento.

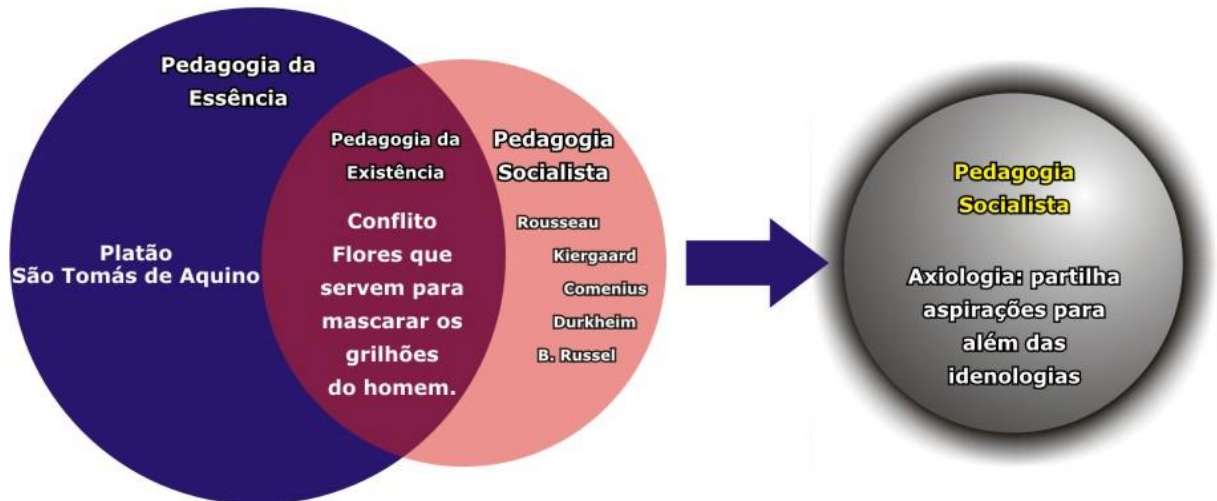
Outra concepção curricular destacada por Haydt (1994) é a defendida por Dewey cuja concepção do homem e da vida serve de base à defesa de que a ação é inerente ao homem. Defende a idéia de que a teoria resulta da prática, por isso, conhecimento e ensino estão intimamente ligados à experiência e que a criança por sua própria natureza produz alguma coisa e deve adquirir conhecimento por experiência própria. Ainda destaca que a atividade mental é fundamental e pode ou não vir seguida de atividade física. Defensor dos

métodos curriculares ativos prega o ensino pela ação e defende a escola como uma verdadeira comunidade de trabalho, em vez de lugar desligado das experiências reais.

A análise de Haydt nos ajudou a perceber que ao longo dos séculos, as concepções didáticas e os pressupostos curriculares foram teoricamente disseminados, mas ao invés de teoria e prática, o discurso é que preponderou no pensamento dos sujeitos. Nesses termos uma preocupação aparece constantemente: os professores se dão conta de que precisam conhecer a teoria ou são apenas reféns dos modismos sem conhecimento real dos leques de respostas disponíveis às realidades contingenciais? Como relacionar teoria e prática se lhes faltam uma das partes? Como falar de prática se não há uma teoria alicerçada às realizações concretas? E de projetos, sem a concretização do planejado, se falta compromisso no fazer docente?

Vimos que não é fácil a realização de ações, teórico-práticas, intencionais. A presença de práticas capazes de resolver contingências cotidianas exige a busca constante e o compromisso de tornar as intervenções significativas e os conhecimentos como resignificação da ação a partir da apropriação do desejo de produzir resultados reais e singulares. Assim, a partir da leitura da obra “A pedagogia e as grandes correntes filosóficas”, de Suchodolski (1984) esboçamos a figura abaixo:

Figura 01
Currículo na forma de pedagogias e correntes filosóficas



Fonte: Construído a partir da obra “A pedagogia e as grandes correntes filosóficas” de Suchodolski (1984)

A análise da construção curricular delineada por Suchodolski (1984) está filosoficamente ligada a história da pedagogia baseada na essência do homem e outra baseada na existência do homem. Numa divisão mais prática caracteriza-as em pedagogia da essência e pedagogia da existência. A primeira concebe o homem em sua verdadeira essência, apresenta-se no primeiro momento numa orientação mais tradicional representada pelos jesuítas que se tornaram representantes de grande parte da educação europeia com a disseminação de uma educação voltada para a juventude e com vigor religioso e dogmático da essência pedagógica que se assenta num ideal de homem racionalista. Numa outra instância manifesta-se através da filosofia da natureza que faz grandes progressos no sentido de uma concepção laica e científica das leis da natureza que defende as bases da vida humana em todos os seus domínios.

A Segunda perspectiva a pedagogia da existência, não nega a filosofia anterior, mas defende não mais a necessidade de dominar o homem, mas uma educação exclusivamente a serviço da individualidade “a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico acompanhando o desenvolvimento de suas forças, dos seus gostos e aspirações” (SUCHODOLSKI, 1984, p.36).

O autor afirma que a concepção da essência humana de currículo não pode dar origem a existência do homem. Nem toda essência responde às reais necessidades destes. Acredita que a contradição entre ambas descarta qualquer possibilidade de síntese por não preencherem as exigências e condições demandadas pela sociedade burguesa. A tentativa de união da pedagogia da essência à pedagogia da existência tendia a camuflar mais ainda as contradições entre ambas. Contraditório à união, Suchodolski apesar de caracterizar a velha pedagogia da essência do homem e pedagogia burguesa da existência apostou na esperança de uma pedagogia socialista que exprimisse os valores da partilha e aspirações a todos os homens de boa vontade.

Para melhor compreensão do objeto de estudo exporemos agora a visão de educação apresentada por Grillo (1988) que apresenta a história dos pressupostos curriculares educativos em forma de enfoques curriculares, subdividindo-os de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 02

Enfoques Curriculares

Tradicional	Cognitivista	Tecnicista	Auto-realização	Reconstrução social
Conteúdo	Interesse	Conteúdo	Descoberta	Contexto
Transmissão	Processo	Formação	Aquisição	Diálogo
Ensino	Estímulo	Tecnologia	Interação	Emancipação
Intelecto	Autonomia	Eficiência e eficácia	Auto-realização	Liberdade

Fonte: Construído a partir da obra “Construção social do currículo”; Grillo (1988, p.14-22)

Quanto à caracterização a autora acredita que o currículo pode assumir diferentes posições que perpassam a definição de um projeto de homem e sociedade. Demarca os enfoques curriculares desenvolvidos ao longo de contextos diferenciados subdividindo-os em: enfoque tradicional ou racionalismo acadêmico, enfoque cognitivista, enfoque tecnicista, auto-realização e reconstrução social.

Sobre o enfoque tradicional Grillo (1988) caracterizou-o como conteudista e que a transmissão se dá de forma linear, tendo o professor um transmissor do conhecimento necessário ao cultivo do intelecto e às produções da humanidade repassadas acriticamente de forma mecânica e autoritária de conhecimentos e valores sociais acumulados. No enfoque cognitivista destacou a capacidade do sujeito buscar seu desenvolvimento por meio da própria dinâmica de aprendizagem e o conteúdo como importante na medida em que vai ao encontro aos interesses do aluno. Sérias críticas são realizadas a essa abordagem, segundo a autora, no que se refere à supervalorização das teorias de aprendizagem.

Apresentou o enfoque tecnicista como formação de cunho profissionalizante com ênfase nas tecnologias aplicadas pelos professores. Nessa abordagem enfatizou o processo tecnológico na busca de meios eficientes quanto à aplicação de conteúdos considerados ultrapassados aos professores que não consomem intensamente os recursos técnicos em oferta. Quanto ao enfoque da auto-realização destacou a valorização de situações que possibilitam ao aluno a descoberta e a auto-realização; nesse enfoque curricular o conteúdo está centrado no interesse e necessidade do aluno e o professor um facilitador que auxilia no processo de aquisição do conhecimento selecionado a partir das necessidades e interesses do próprio aluno.

Por fim enfatiza como enfoque mais recente o da reconstrução social ou emancipatório em que a aprendizagem dos conteúdos curriculares deve estar em consonância com as questões sociais, relacionadas ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, além de possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, precisa priorizar o espaço educacional como ambiente de confronto e estímulo à construção social do currículo numa perspectiva crítica rumo à prática da liberdade.

Esboçaremos a seguir a construção histórico-filosófica dos pressupostos curriculares na busca de respostas sobre o conceito de filosofia da educação organizado por Ghiraldelli (2000) no quadro 3, sobre a análise realizada pelo mesmo autor.

Quadro 03

Pressupostos curriculares construídos a partir de pressupostos filosóficos

Era da razão e esclarecimento		Era do Historicismo		Era da consciência histórica da linguagem e da lógica					
Tradicional Iluminista	Tradicional — Durkheim	Tradicional Romântica	Escola das subjetividades Pedagogia Nova (Dewey)	Crítica aos critérios de verdade dos pressupostos modernos					Rorth (Peirce, Quine, Davidson)
				Demônios					
				1	2	3	4	5	
				Darwin	Marx	Nietzsche	Freud	Wittgenstein	
				Currículo como valorização da natureza.	Crítico do currículo como forma de alienação.	Crítico aos pressupostos curriculares lingüístico-morais	Currículo como compreensão falseada do homem consciente.	Defensor de currículos subjetivos.	

Fonte: Construído a partir da obra “Filosofia uma discussão metafilosófica”; Ghiraldelli (2000, p.11-87)

A trajetória percorrida pela filosofia tem sido desde o princípio conflituosa em diversos contextos. Ghiraldelli (2000) levanta aspectos relevantes e reflexões de cunho filosófico para tentar buscar respostas sobre o que seria mesmo a filosofia da educação baseada em pressupostos que concebemos nesta pesquisa como pressupostos curriculares.

Num primeiro momento o autor fala dos pressupostos defendidos nos séculos XVII e XVIII sobre a noção de infância como concepção que tem íntima ligação com as proposições filosóficas elaboradas no início dos tempos modernos por René Descartes e Rousseau como colaboradores da formulação do conceito de infância considerado como filosófico por pretender fundamentar todo um saber pedagógico e buscar a “verdade” concebida como tarefa fundamental à filosofia.

Para esclarecer os pressupostos filosóficos do pensamento moderno, num segundo momento, Ghiraldelli caracteriza a filosofia da educação a partir de Descartes, filósofo iluminista e da filosofia da educação romântica de Rousseau. Para o autor, Descartes enfatiza as meditações como critérios básicos para se chegar à certeza, pondo-a na dependência do pensamento subjetivo em que todo saber e conhecimento, construídos pelas ciências, são tidos como verdadeiros e compartilhados entre os indivíduos. Nessa concepção a infância é concebida como a união entre o corpo e a alma e que a alma é condenada a uma espécie de prisão, mas pela filosofia poderia se libertar desse estado originário (infância) e passar para o campo das meditações (estado de dúvida) em que a razão prepondera, chegando à “verdade”. Em contraposição o pensamento Rosseauneano dá origem a uma escola que funciona pela comunhão de subjetividades puras e sinceras se auto-denominando “Pedagogia Nova”.

Num terceiro momento, o autor utiliza cinco pensadores considerados demônios (Darwin, Marx, Nietzsche, Freud, Wittgenstein) que criticam os pressupostos filosófico-curriculares modernos, questionando neles os critérios de verdade adotados por essa filosofia. Darwin é tido como um dos demônios por afirmar que não há descontinuidade entre um ser vivo e outro. Portanto, o homem não pode ser considerado distinto de outros animais. Marx admite a idéia de homem como ser consciente de seus atos, porém, com uma falsa consciência. Em sua concepção o meio de produção capitalista pode tornar o homem alienado.

A partir desses cinco autores, Ghiraldelli faz a seguinte exposição:

Freud critica os pressupostos modernos quando afirma que a subjetividade não é só consciência, nela existem mais dois elementos que constitui a mente humana, (o ego e o superego). Nietzsche faz uma crítica aos pressupostos curriculares lingüístico-morais ao sujeito moderno e às conseqüências que a concepção de verdade poderia ocasionar; sua crítica é de cunho filosófico por meio de um tratado “psicológico”; afirma que se deve desconfiar da subjetividade para se acabar com idéia da existência de uma verdade metafísica promovida pela alma.

Enquanto analisa a linguagem a partir da observação sobre o emprego das palavras, sobre o destino da semântica de palavras, sentenças e frases, Wittgenstein preocupou-se com a relação entre palavras pensamentos e estados da mente. Defende que se deve resistir de fazer relação entre a sensação e qualquer outro sentido privado, pois seria incomunicável; uma vez que a definição privada estabelecida por alguém, não dá a certeza de que seja uma definição real, pois não é por meio de qualquer definição isolada que será considerada verdadeira. Defende que a filosofia moderna considera a possibilidade de uma linguagem privada. Sendo assim, isso não pode ser considerado como verdadeiro, pois a linguagem privada faz parte da imaginação, é fantasiosa.

Ghiraldelli faz uma exposição sobre a eficácia e a ineficácia do ideário da modernidade ou qual pedagogia seria mais viável, questionando os valores técnico-científicos desenvolvidos nas idéias de Durkheim e Dewey. Na visão do autor, é ressaltada a ampliação da educação e da pedagogia, porém fala da não valorização da filosofia, sendo considerada por Durkheim como pertencente ao passado, marcado pela utopia que negava o existente sem explicar a realidade. O que passa a vigorar como discurso são teorias científicas que funcionam como discursos explicativos e positivos, que segundo ele, eram capazes de explicar o desenvolvimento das sociedades para as quais estava voltada a educação.

Dewey ao contrário de Durkheim, fala de democratização do ensino, (estando a filosofia da educação ligada a moldes pragmáticos) capaz de proliferar segundo ele, comportamento dos mais diversos. A filosofia nessa concepção passa a responder questionamentos sobre o conhecimento por meio de investigações empíricas

Ressalta a crise da filosofia do sujeito e educação humanista com as críticas dos cinco (considerados demônios), questionando as novidades que a contemporaneidade mais ligada aos temas sociais trouxe em relação aos pressupostos filosóficos anteriores. Para fazer essa análise, o autor expõe as idéias de Rorty como pressupostos da concepção neopragmatista que privilegia pensamentos neohumanistas emergindo uma dimensão política do agir humano, privilegiando-as. Mas ao mesmo tempo busca não endossar idéias de outros naturalismos anteriores e atuais; não reivindicando qualquer fundamentação parametafísica ou lógico–transcendental. Tenta escapar de participar de qualquer teoria sobre a verdade no sentido tradicional.

Veamos a classificação fornecida por Silva (1999) sobre as tipologias curriculares para a melhor compreensão das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Nessa classificação, a caracterização curricular é definida de forma sintética e compreensível:

Quadro 04

Caracterização Curricular Como Teoria

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade/alteridade/diferença
Aprendizagem	Rep.cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações soc. de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero/raça/etnia sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Construído a partir da obra "Teorias Curriculares"; do autor Silva (1999, p.17)

Na visão de Silva (1999) depois das teorias críticas e pós-críticas não se pode mais conceber o currículo com a inocência de antes; há significados que ultrapassam a dimensão confiada pelas teorias tradicionais, pois representa a realidade e a concretude das relações

identitárias dos sujeitos na representação da vida estabelecida no cotidiano. Em sua concepção as teorias tradicionais do currículo concentram-se em questões técnicas, pedagógico-metodológicas na melhor forma de organização do conhecimento a ser transmitido. As teorias críticas do currículo, afirma Silva (1999) deslocam os conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder; ao tempo em que as teorias pós-críticas em sua forma de conceber currículo deslocam o conceito de ideologia para o conceito de discurso. Com esse esquema, Silva nos propõe a síntese de diferentes teorias do currículo categorizando-as em conceitos originados a partir de estudos especificamente contextualizados.

Em meio a debates e lutas rumo a concretização de currículos significativos à realidade, como a escola poderia torná-lo real diante do fenômeno da globalização que traz consigo realidades complexas ainda pouco compreendidas, visto que, a interligação do mundo, através das tecnologias da informação encurta distâncias numa economia de tempo e espaço cruzados num piscar de olhos sem necessariamente ultrapassar barreiras geográficas.

Para lidar com essas complexas transformações e torná-las uma idéia global e planetária, como a escola deverá autonomamente proceder no sentido de aprender a integrar-se e conectar-se a esses novos mundos e a lidar com o sentimento avassalador de interligação dos sujeitos a novas realidades, se nem ela mesma conseguiu ultrapassar a barreira da institucionalização?

A construção filosófico-curricular a partir das sínteses apresentadas nos quadros 1, 2, 3, 4 e figura 1 embora se contraponham na própria disposição estrutural e explicitação dos pressupostos seja em forma de correntes, pedagogias, métodos, seja na forma de teorias configuraram-se como grandes contribuidoras no sentido de lutar por um currículo que ultrapassasse a idéia de ensino e comprovação da rigorosidade da linguagem nos discursos.

A disposição estrutural sobre os pressupostos elaborados pelos autores já mencionados oportunizou a possibilidade de compreendermos que a crise filosófica moderna trouxe formas de enfrentamento aos pressupostos concebidos como verdadeiros e abriu espaço para a busca da construção histórico-cultural dos currículos. E é nesse trâmite que está

o cerne desta investigação, pois se os currículos podem apresentar-se em forma de correntes filosóficas, pedagogias, métodos (...), por que não delineá-lo a partir das práticas pedagógicas construídas no cotidiano das inter-relações já que as ações é que concretizam o real?

Diante das considerações realizadas sobre o currículo o entendemos como um terreno de políticas e um importante elemento envolvido num processo contínuo de análise e reformulação. Nesse sentido currículo e educação estão intimamente ligados ao processo cultural que determina conhecimentos importantes para a formação dos indivíduos. Apresenta-se em sua maioria organizado no setor educacional em forma de projetos institucionalizados (recontextualizados ou não) dentro e fora do âmbito escolar com característica que redimensiona a prática de forma mais compreensiva, autônoma pela recontextualização ou guiado por práticas incapazes de reorganizar estratégias e procedimentos significativos aos que nele estão envolvidos.

O currículo escolar, o agir comunicativo e as interrelações entre sujeito e objeto da ação comunicativa

De acordo com os valores da escola, diante de um projeto institucional verificar-se-á sua real intenção quanto às finalidades ou forma de encarar suas ações. Quando uma escola instala em suas ações cotidianas um modelo alheio à comunidade na qual está inserida, correrá o risco de manter-se isolada e fracassar ao esquecer os interesses que envolvem os princípios de um projeto intersetorial. Por outro lado, um currículo que inter-relacione o social, o cultural, o político e o econômico poderá abrir espaço para uma vida escolar vista numa pluralidade e lutas conflitantes ao criar condições para o fortalecimento do poder individual como afirmação da subjetividade no âmbito social.

O presente texto tem como finalidade sistematizar a compreensão do currículo à luz de abordagens reflexivas argumentativas do agir humano como processo de aprendizagem na construção de novos modos de ser no cotidiano das práticas pedagógicas. Na articulação destes fundamentos refletiremos o currículo numa perspectiva psicológica, político-pedagógica permeadas por fundamentos de natureza filosófica. A intenção é articular discussões sobre as decisões tomadas em termos de construção da singularidade curricular da

escola, mesmo diante do estabelecimento previamente determinado por discussões políticas de projetos educativos advindos das mantenedoras. Encaminharemos uma discussão crítica sobre a construção do currículo escolar a partir do agir comunicativo estabelecido no âmbito da escola como forma de reflexão às tomadas de decisões quanto à construção social do currículo.

Assim, iniciamos a abordagem sobre o assunto afirmando: a teoria crítica caracteriza-se por três grandes momentos; a década de 30, a década de 40 e a de 50. A década de 30 caracteriza um período marcado pela preocupação acerca da teoria do conhecimento. Os estudos da década de 40 remetem ao distanciamento da teoria marxista ao deixar de lado o tema da luta de classes e a substituição da teoria crítica da economia política pela crítica da civilização técnica em busca da origem do fenômeno totalitário não apenas na crise econômica, política, social, mas também no fenômeno metafísico. A partir da década de 50 que caracteriza o abandono às idéias originais da teoria crítica e volta-se às reflexões que valorizam as tendências do mundo moderno para o totalitarismo, em busca do mundo homogêneo, uniforme, sem oposição que anula os indivíduos, a sua autonomia e a liberdade de ação na história (FRIGOTTO, 1998).

A esses três períodos, podemos acrescentar um quarto que se fundamenta como um prolongamento que sem desfigurar o perfil teórico da teoria crítica procura de forma original, superar certas lacunas deixadas pelas tendências anteriores, tendo na figura de Jurgen Habermas, seu principal representante, cuja preocupação central é a reformulação da Teoria Crítica engajada nas lutas políticas de um exame teórico da ideologia crítica e revolucionária do presente (FRIGOTTO, 1998).

Habermas (1989) nos últimos anos confirma-se como importante referencial na área da educação principalmente pelos constructos teóricos de contestação a atribuição primordial à produção material na definição da humanidade como espécie em evolução. Habermas abre a possibilidade de discussão sobre o materialismo histórico-dialético, inicialmente sustentando a idéia de contraposição à economia, em seguida pela defesa de que a interação dá-se primordialmente por meio das funções comunicativas, estas cada vez mais

em consonância com a linguagem. Nessa perspectiva Habermas abre mão da categoria de classe-social e conflito social e elege a ação comunicativa como guardiã da integridade social.

A ação comunicativa em Habermas (1989) é uma das principais teorias desenvolvidas pelo autor. Introduzida pela primeira vez na Alemanha, a Teoria da Ação comunicativa é fundamentada em termos gerais como a teoria da sociedade moderna fundamentada por métodos da sociologia, filosofia social e filosofia da linguagem. Embora com suas limitações em tramitar tanto no terreno do materialismo, quando menciona o campo das interrelações, quanto do estruturalismo ao primar pelo consenso, Habermas discute a construção do campo político presente como forma de desconstrução da ideologia que às vezes confundimos com a idéia de hierarquia.

Em nossa abordagem teórica sobre a ação comunicativa enfatizaremos a linguagem por servir como possibilidade de garantir a democracia por pressupor a compreensão de interesses mútuos e alcance de um consenso. Contudo, para que a linguagem assumira esse papel democrático, no pensamento habermaziano é necessário que a comunicação seja clara, pois para Habermas, a distorção de palavras e de sua compreensão impedem uma comunicação efetiva, o consenso e, portanto, a prática efetiva da democracia, que ocorre segundo Habermas (1989, p.165) quando “os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo.” Nesse caso, o uso correto das palavras só ocorreria quando fosse abandonado o uso exclusivo da razão instrumental como manipulação de uma ciência que deixando de ter acesso a conhecimentos verdadeiros e a prática da ação comunicativa, não se limitaria a simples busca do consenso que em muitos casos serviria apenas como simples forma de dominação e poder; tal qual afirma o mesmo autor: “O estar de acordo não é de maneira nenhuma, a condição necessária de uma atitude dialógica para com aquilo que se quer”(HABERMAS,1987, p.95).

Habermas (1989, p. 166) acredita que a confusão do conhecimento com a dominação, exploração e o consenso pode tornar as relações desprovidas do caráter democrático. E a comunicação só será eficiente e não distorcida quando quatro critérios forem seguidos:

- O uso de regras semânticas inteligíveis;
- Ser verdadeiro no conteúdo dito;
- Justificação do emissor por direitos sociais ou normas invocadas pelo uso do idioma;
- Emissor que se utiliza de sinceridade sem procurar enganar o receptor.

Contudo, apesar dos critérios eleitos por Habermas possibilitarem na ação comunicativa o retorno ao diálogo construtivo capaz de alcançar um conhecimento mais profundo do que o alcançado pela relação entre o sujeito-cognoscente, objeto-cognoscível, para ele a prática da ação comunicativa não se limitaria a simples busca do consenso, da democracia, mas serviria de instrumento para a pedagogia, filosofia e muitos outros campos da ação humana.

Mesmo questionado no segundo critério quanto a proposição da definição de verdade, Habermas (1982) esclarece que a verdade como razão não deve ser tratada como instrumento de dominação, pois para ele a verdade da razão comunicativa além de compreender a esfera instrumental do conhecimento, alcança a esfera da interação entre os sujeitos, marcada pelas experiências pessoais e a possibilidade do diálogo compartilhado pela linguagem além de possibilitar a construção do conhecimento crítico pautado por argumentação submetido a critério de validade, sem contudo orientar-se por rígido domínio científico. Habermas (1982, p. 230) faz a seguinte observação sobre a ciência:

Não seguimos as pegadas da intenção sistemática da Doutrina da Ciência; ela fora pensada com o objetivo de situar seus leitores, em virtude de um ato solitário, no ponto nevrálgico da auto-contemplação de um Eu que produz absolutamente o mundo e a si mesmo.

A educação como elemento de formação integral do homem em todas as suas dimensões é um imperativo em nosso contexto, ao tempo em que promove e instiga à formação crítica do pensar e agir humano; promove a libertação de si e do outro como ato de reciprocidade. Nesse sentido, acreditamos que a educação pode ser libertadora, no agir e participar quando em conformidade com Freire (1987, p.9), quando diz “não pensa idéias,

pensa existência” e a existência nesse sentido é o próprio agir comunicativo dando sentido ao universo vocabular na busca constante da missão como sujeito social. Concordamos que a ação comunicativa nessa dimensão dá sentido à vida do sujeito quando proporciona a capacidade de construir uma realidade social mais humanitária diante da diversidade comunicativa nela existente. O que seria educar numa prática educativa crítica, senão “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o educador ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social pensante, comunicante” (FREIRE, 2002, p. 46).

Na prática educativa desejada para os novos tempos precisamos enveredar por caminhos que nos propiciem o ato de sentir, pensar, agir, analisar - comunicar - no sentido de transformarmos a realidade captando-a como se apresenta para traçarmos um plano de ação a partir da situação em contexto.

Freire (2002) fala sobre a importância da nossa intervenção na própria construção que certamente conjugada ao pensamento crítico de agir e transformar com responsabilidade contribuirá na nossa descoberta como seres pensantes e atuantes. Partindo dessa premissa é importante pensarmos em uma escola que proporcione de forma responsável a reinvenção do cotidiano das práticas escolares e assegure uma aprendizagem dialógica existencial.

Conforme Frigotto (1998) os meios de produção não têm poder para condicionar a existência do homem, sua evolução dá-se pela interação e percepção do mundo através da língua e do poder comunicativo. Dentro dessa concepção há um embate entre as idéias Marxistas que valorizam fundamentalmente a primazia da produção material na definição da evolução do homem pela força do trabalho. Na idéia de que a produção material do homem seja o centro, o homem é visto como um simples produto do seu trabalho, incapaz de pensar e constituir-se como sujeito ou evoluir historicamente como modificador da realidade em que está inserido.

Segundo Habermas (1982) embora a sociedade tenha evoluído há um impasse na relação educação-trabalho, pois esta não consegue libertar o homem para a transformação da realidade em que vive. Apesar da evolução tecnológica e científica o ser humano ainda

continua atrelado e explorado pelo trabalho sem usufruir ou ter amplos direitos sobre o que produz.

Na Concepção Habermaziana a consciência coletiva passa a ser individual e o homem visto como sujeito individual une-se a outros sujeitos subjetivos e aprimoram a liberdade política não mutilada numa intersubjetividade partilhada em que os atores se encontram, são vistos, ouvidos e capazes de se reconhecerem reciprocamente como serem responsáveis envolvidos na atividade e no sofrimento.

Em consonância às idéias de Habermas, Arendt (apud FREITAG, 1990 p.103) fala da ação comunicativa como resultante do poder: “O poder resulta da capacidade humana, não somente de agir ou de fazer algo, como de unir-se a outros e atuar em consonância com eles”. Nesse âmbito, o sentido fundamental do poder não consiste na realização de uma vontade alheia para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, uma comunicação orientada para o entendimento recíproco. A mesma autora acredita que “Enfim, o poder (comunicativamente produzido) das convicções comuns origina-se do fato de que os participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso” (FREITAG, 1990, p.103). Essa afirmação pode ser confirmada no discurso de Foucault (Apud GORE, 1994, p.10): “Se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em comunicação com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos como regimes de verdade”. Nesse sentido, a reciprocidade no agir comunicativo ocorre no âmbito das negociações, distanciando-se das formas de poder estabelecidas por grupos dominadores. Nessas relações Foucault (1992, p.46) diz que:

O poder não pode ser apreendido pelo estudo do conflito, da luta da resistência, a não ser em suas manifestações mais restritas. O poder não é característico de uma classe (a burguesia) ou de uma elite dominante, nem pode ser atribuído a uma delas [...] o poder é uma estratégia atribuível a funções (disposições, manobras, táticas e técnicas).

Nessa dimensão, na escola Moaci Madeira Campos o poder constitui-se na ação comunicativa, como efeito coletivo da fala, na qual o entendimento mútuo é um fim em si para todos os participantes? Nesse caso, veremos como deve manifestar-se o poder comunicativo segundo Arendt que comunga com as idéias defendidas por Habermas e

Foucault quando falam do poder de livre discurso e negociação. “a) Ordenamento que garante a liberdade política; b) na resistência contra as forças que ameaçam a liberdade política, tanto exterior como interiormente; c) naqueles atos revolucionários que fundam as nossas instituições da liberdade” (ARENDRT apud FREITAG, 1990, p.103).

O poder como um fim em si, sua existência não teria mais sentido no agir comunicativo, pois os atos de fala sendo considerados proporcionadores de entendimento mútuo poderiam ser alcançados através do diálogo discursivo não mais numa função manipuladora de pressupostos ideológicos absolutos. A ideologia poderia estar presente quando numa situação ideal for induzida por uma determinada comunidade lingüística com discurso disfarçado de real, mas é apenas aparente e os falantes imaginam ter o controle total da linguagem. Contudo, nessa situação concebida como ideal é possível uma análise crítica do uso da linguagem distinguindo-se o verdadeiro do falso consenso. Mas isso só será possível se os sujeitos tiverem a consciência de sua própria condição histórica e do resultado dos efeitos e conseqüências dos seus atos como condição de desmascarar o caráter ilusório que a ideologia produz.

Analisemos o que afirma Marcondes (2000, p.34) sobre a crítica filosófica de ilusão ideológica através da análise da linguagem:

Opera-se em dois planos: em primeiro lugar, em relação à ilusão no interior da linguagem, voltando-se para a origem convencional da força elocucionária dos atos de fala; em segundo lugar, no que se refere à ilusão no uso da própria linguagem, na medida em que a linguagem é em função da ideologia o meio de dominação e exercício de poder na esfera social, servindo assim para legitimar determinadas relações de força, relações essas que se encontram [...] dissimuladas sem se manifestar na expressão lingüística.

Diante das ações ideológico-lingüísticas, Habermas (1987) acredita que a função ilusória e manipuladora da ideologia pressupõe toda e qualquer situação ideal de discurso em potencial, uma vez que todo uso lingüístico, mesmo intencionalmente ilusório é orientado por princípios de verdade e da sinceridade por estar sujeito a deformações quanto à formulação de regras induzidas pela comunidade lingüística.

A situação ideal de discurso em ato comunicativo para Habermas apresenta-se em forma de comunicação livre e não distorcida entre sujeitos que embora pensem diferente são capazes de produzir um consenso racional, eliminar qualquer tipo de exclusão e denunciar as distorções ideológicas, as condições e possibilidades de entendimento entre indivíduos em igualdade de condições.

Portanto, a partir da reflexão realizada, reforçamos a compreensão do agir comunicativo como a finalidade da vida e como a “finalidade da educação confunde-se com a finalidade da vida” (TEIXEIRA, 1930, p.10) para ter sentido individual e social para nós na escola necessita de critérios mais finos de compreensão curricular para nos constituirmos como sujeitos autônomos no processo de construção deste, numa política de mediação da produção cultural. Mas como compreendemos currículo? Em relação a esta questão, Grillo (1988, p.12) tem o seguinte posicionamento:

(...) não há uma definição melhor de currículo ou mais moderna, o existe, isto sim, é a definição que melhor explicita a filosofia, os valores do grupo a que serve uma determinada proposta pedagógica. Um currículo ou uma proposta curricular, então, está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade.

Concordamos com a afirmação de Grillo (1988) quando afirma que o currículo tem especificidades particulares, por isso todos os que dele participam não o fazem de forma neutra porque permeado em qualquer sistematização ou ação estão valores filosóficos, históricos e político-sociológicos da cultura escolar, caracterizada neste estudo por Habermas (1989) em atos discursivos da linguagem como garantia da democracia, uma vez que esta pressupõe interesses mútuos e o alcance do consenso em nível de construção curricular. Forquin (1996, p.188), afirma que o currículo pode designar não somente o que é formalmente prescrito, oficialmente inscrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado na sala de aula, e que está às vezes, muito distante do prescrito. Nesse sentido, o currículo se constitui não só como programas de matérias, mas um espaço privilegiado de circulação de saberes diversos.

Detenhamo-nos um pouco a sublinhar a noção de cultura no contexto escolar a ser pensada na percepção democrática de Laplantine (1995, p.120) “A cultura [...] não é nada

mais que o próprio social, mas considerado dessa vez sob o ângulo dos caracteres distintivos que apresentam os comportamentos individuais dos membros desse grupo [...]”.

Dessa forma, acreditamos tornar-se necessária à compreensão da cultura distante do ambiente como instrumento de dominação e uma razão que não seja instrumento de poder nas relações, mas de democracia que alcance a esfera da interação entre sujeitos marcados pelo subjetivismo repleto de experiências pessoais e contextualização dialógica.

A cultura nesse contexto é entendida de forma dinâmica e estritamente humana como forma de “comunicação propriamente cultural que se dá através da troca não mais de signos e sim de símbolos, e por elaboração das atividades [...] referentes a estes. (LAPLANTINE; 1995, p. 121). Como a troca de símbolos ocorre em meio às inter-relações do cotidiano intra-escolar; pensemos sobre o que Resende (1995, p.5) caracteriza como cotidiano:

Todos os estudos sobre cotidianidade apontam a complexidade e contraditoriedade de seu conteúdo. Isso porque sugere entre outros aspectos, a reflexão sobre a vida dos gestos, das atividades rotineiras do mundo privado de cada um [...]. Atinge um modo de existência social que flui o fictício e o real, o abstrato e o concreto, o homogêneo e heterogêneo.

O cotidiano⁹ nessa perspectiva reflete a pluralidade de ações que caracterizam as práticas que permeiam o ambiente escolar e possibilidade de nós profissionais alterarmos os rumos do processo de construção desse cotidiano, uma vez que com mais intensidade, determinação e uma visão de totalidade possamos desmistificar planos, leis, decretos e projetos construídos em instâncias geralmente distantes das possibilidades e limites. A vazão ao diálogo, conflitos, confrontos dialeticamente construídos ampliará os horizontes a um permanente processo de transformação histórica rumo à autonomia aclamada pela constituição e negada nos trâmites das realidades existentes.

Não podemos negar a grande contribuição de Habermas em nossos estudos para a compreensão das interrelações no cotidiano da escola por meio do agir comunicativo. Porém,

⁹ Heller utiliza a expressão cotidiano para caracterizar a inserção do homem pela conquista de habilidades imprescindíveis à vida cotidiana.

mesmo diante de tal contribuição, como podemos garantir a autonomia dos sujeitos de uma determinada comunidade lingüística na tomada de certas decisões ou se estariam em igualdade de condições para decidirem ou deliberarem responsavelmente sobre seus atos? Como garantir o uso de racionalidade suficiente entre os partícipes e a certeza de que as decisões e interesses são consensuais? Essa garantia não seria retroceder ao velho pensamento iluminista que termina por defender a ideologia do mais forte?

Estrutura organizacional do currículo e o agir comunicativo na escola Moaci Madeira Campos

Não podemos negar que nossa atuação como profissionais da Educação hoje interage comunicativamente entre direitos, deveres, obrigações, proibições e limites de atuação em meio a condições de trabalho, má remuneração, discussão sobre o plano de carreira e a luta individual por acesso à formação continuada.

Em meio ao embate pela sobrevivência diante da incansável batalha pela internalização de tantas problemáticas, ainda precisamos nos orientar por Diretrizes Curriculares Nacionais previstas na Lei. Nº 9.131/95, e como orientação assumamos dentro da realidade educacional em que estamos inseridos nosso papel numa autonomia pedagógica mediada pelo Projeto Político Pedagógico (vide anexo A) dentro de um espaço de ação comunicativa, não como um simples espaço organizacional, mas de vivência e articulação das diversas formas de atuação.

De acordo com a descrição documental dos resultados obtidos sobre a estruturação curricular da escola Moaci Madeira Campos construímos as seguintes análises sobre a realidade desta.

Como elemento constituinte da realidade em questão é possível afirmarmos que desde que a conhecemos como instituição mesmo inserida nas complexas exigências institucionais há uma preocupação constante por parte dos que a constituem de prestar relevantes serviços à comunidade em que estão inseridos e é discurso homogêneo de todos

que nela atuam desde sua fundação que ainda é possível acreditarmos na luta por uma escola pública de qualidade pelo compromisso incansável que acompanha os profissionais desta instituição. Nesse sentido, a preocupação com a melhoria é sempre presente em nossas intenções e elaboração das ações cotidianas. Um exemplo disso foi a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que, além de exigência da SEMEC, confirmamos como uma forma de intensificação nas ações do cotidiano escolar.

Na busca de sistematização das ações educativas, nós da escola Moaci Madeira Campos, propomos à comunidade educativa a construção do Projeto Pedagógico na intenção de transformá-las em metas a alcançar. Como membro do grupo de sistematização do processo de construção da proposta, confirmamos que a participação dos pais, equipe administrativa e serviços de apoio foram fundamentais ao processo de democratização da elaboração do documento. De acordo com o referido documento são definidos os seguintes objetivos para atingir o ideal almejado:

- Maximizar o nível de aprendizagem real dos alunos;
- Implementar a democratização da gestão escolar.

No que se refere à construção da Proposta Pedagógica da Escola, nossa equipe pedagógica reuniu-se para a sistematização das ações no que se refere ao currículo. As ações desenvolvidas a esse fim foram as seguintes:

A partir de planejamento socializado, a escola propicia encontros mensais por etapa (cada bloco) tendo como guia os PCNs que destacam o uso processual útil à reflexão como forma de construção do conhecimento que tem como prioridade o desenvolvimento de competências e habilidades. Além da proposta, nossas práticas diárias são embasadas por projetos que nos auxiliam em nossas práticas, dentre elas, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que contempla o GESTAR, PROFA, PCNs em ação, além de bibliografias diversificadas que atendem as necessidades de aprendizagem e os objetivos propostos para o ensino fundamental.

No Projeto Político Pedagógico está incluída a concepção curricular dos que

fazem a escola: “currículo é um tipo de comunicação onde ocorrem novas trocas culturais, interculturais, um outro formato de construção do conhecimento, uma nova visão de história e uma outra perspectiva de futuro.”

Essa visão de currículo segundo consta no Projeto Pedagógico volta-se à formação da cidadania plena, além de atender as finalidades do currículo comum nacional. E ainda atentar para as especificidades da comunidade local, voltada para a difusão de valores fundamentais aos interesses sociais democráticos proclamados, tal qual afirma a lei vigente (LDB, 9394/96).

Nessa concepção o planejamento passa a existir como primordial ao processo de ensino a partir de encontros mensais (planejamentos, estudos) distribuídos em horários pedagógicos semanais, no sentido de oportunizar um clima organizacional que considere o respeito às diferenças.

No Projeto Pedagógico consta que a sistemática de avaliação da aprendizagem utilizada na escola apresenta-se de quatro formas distintas com o propósito de servir como instrumento fidedigno para o planejamento do fazer pedagógico. Apresenta-se inicialmente como avaliação diagnóstica com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento dos planejamentos posteriores e o melhor gerenciamento da heterogeneidade; em forma de avaliação contínua realizada pelo professor no decorrer do processo de ensino aprendizagem, com o objetivo de monitorar os percursos de progressão individualizada; realiza-se também a avaliação bimestral de forma padronizada para cada série no final de cada bimestre; como avaliação institucional, a auto-avaliação é um instrumento que se caracteriza num momento em que nosso trabalho coletivo é discutido e posto sob análise de professores, alunos, pedagogos e direção. O objetivo dessas avaliações segundo consta no projeto é verificar as principais deficiências de aprendizagem no processo de ensino para buscar soluções a tempo para as dificuldades encontradas.

Depois do primeiro passo para a melhoria nas ações – a sistematização do Projeto Político Pedagógico - como autonomia da escola, uma das discussões abordadas em reunião coletiva foi a necessidade de todos os professores termos como formação básica curso

superior para facilitar à execução de um trabalho de qualidade, o que levou a muitos de nós à busca constante de formação continuada nas áreas de formação de cada membro do grupo.

Atualmente dos vinte e cinco professores, cerca de 17 são especialistas ou especializandos, três são mestrandos, cinco graduados ou graduandos. Confirmamos essa condição como melhoria, porque antes da decisão coletiva pelo compromisso em voltar a estudar, cerca de quase metade dos professores sequer eram graduados; uma outra decisão pela melhoria foi sugerir à SEMEC que enviasse profissionais técnico-administrativos capazes de desempenhar funções de secretariado para fins de reorganização e melhor sistematização de documentos; como destaque entre as escolas da rede municipal, fomos beneficiados por projetos de grande relevância para a continuidade do processo de formação continuada (PDE, GESTAR, PROFA, PCNs em ação) que sem dúvida foram de grande relevância para a melhoria das nossas práticas pedagógicas. Depois da participação em estudos e formação continuada, muitos de nós, conseguimos aos poucos uma certa autonomia no desenvolvimento de nossas práticas, alguns, mesmo com a sistematização de suas ações necessitam do auxílio constante da supervisora para o desenvolvimento de algumas metodologias.

No cotidiano de algumas áreas, dentro da nossa perspectiva já foi um avanço significativo diante da situação de origem uma vez que buscamos ajuda no grupo. O processo de busca de melhorias nas práticas pedagógicas foi um passo importante ao interesse por cursos de formação e conseqüentemente teve impacto nos resultados tanto numéricos quanto qualitativos. Percebemos isso, no próprio perfil comunitário, que em sua especificidade poderia não ter retorno num processo inverso de desempenho, no entanto, contraria todas as instâncias e supera as problemáticas externas que o caracterizam.

Confirmamos o cotidiano das práticas pedagógicas pela sistematização das melhorias em forma de percentual, nos registros das ações da programação do P.P.P, nos planos de cursos anuais em que as ações são destacadas em forma de blocos de conteúdos; nos planejamentos mensais que são distribuídos semanalmente em encontros pedagógicos semanais por área de estudo, com reuniões que permitem a culminância de projetos que coletivamente ressignificam nossas ações e a aprendizagem dos alunos; por meio de

acompanhamento individual do processo de desempenho dos alunos na participação e realização de atividades desenvolvidas.

Nas reuniões de conselho também são sistematizadas formas de decisões que caracterizam a melhoria administrativa da escola e resolução de situações problema que ultrapassam as instâncias pedagógicas.

O cotidiano das práticas pedagógicas em nossa concepção permeia a ação e atuação do professor no trabalho escolar e tudo o que faz na escola em função da melhoria de suas práticas curriculares desde a elaboração de documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico à construção curricular pela prática de participação em projetos como PDE (Plano de desenvolvimento da escola), PROFA, GESTAR e planejamentos realizados autonomamente, a partir de metodologias que aproximem o ensino do cotidiano do aluno, além da ação política na ação educativa em que antes de nos percebermos como membros de uma categoria profissional nos percebamos como membros do pensar no sentido de estimular os alunos a agir, terem suas próprias posições e participação como cidadão em seu cotidiano.

Nessa formação política devem estar presentes os discursos pedagógicos voltados para a realidade o momento histórico. Reflitamos sobre a ação política nas palavras de Rios (1994, p.41):

Pensar na formação política apenas como sinônimo do exercício partidário é pensar incoerentemente, pois a consciência política do educador não se restringe ao simples corporativismo nem a organizações sindicais, voltadas para a defesa de seus direitos como trabalhadores em educação.

Ainda defende que essa perspectiva presente na ação educativa permite captar melhor a ingenuidade presente nas concepções que sustentam os discursos das instituições para manutenção de uma cultura; é através dela também que é possível apreender a autonomia da escola diante do sistema social como um todo, ao perceber o espaço educacional como um todo ao conceber o espaço educacional como ambiente de circulação de

ideologias. Porém, ainda na concepção de Rios (1994) é necessário conceber a política na escola como um conjunto de intencionalidades educacionais para que tenhamos conscientemente o tipo de homem e sociedade que a escola quer formar, pois segundo Rodrigues (apud RIOS, 1994, p.42):

(...) A escola vai cumprir a sua missão política quando não se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando, através de sua prática educativa puder preparar o cidadão para a vida, polis para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido.

Nessa intenção foi necessário que nós da escola Moaci Madeira Campos construíssemos o currículo coletivamente no cotidiano das nossas práticas pedagógicas reflexivas e permeados pela ação política como seres de interrelações descobríssemos que não é possível vivermos sem ética, pois esta refere-se ao modo como o homem pauta o seu comportamento, assim não é possível não sermos éticos, uma vez que a ética é que torna possível a qualidade do nosso relacionamento com os outros e a preocupação com a imagem diante das relações que estabelecemos.

Para a confirmação ou não das ações elaboradas no Projeto Político Pedagógico avaliamos as práticas Pedagógicas da escola Moaci Madeira Campos como forma de construção curricular a partir de observações feitas por nós e pelos discursos desses profissionais.

Geralmente, as práticas Pedagógicas dos professores nas escolas públicas estão naturalmente desarticuladas com as apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos sistematizados, e trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e na realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. Todavia, esta pesquisa confirma que nas práticas curriculares desenvolvidas na escola Moaci Madeira Campos, teoria e prática articulam-se numa estreita correlação.

Nesse cenário apresentado é urgente que pensemos a articulação do processo de construção curricular das práticas pedagógicas sistematizadas e concretas como um projeto

homogêneo entre o Projeto Político Pedagógico, e as práticas desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido esquematizaremos as práticas pedagógicas curriculares articuladas em forma de conjunto de meios integrados entre si que formam a concretização da estrutura do trabalho realizado na escola conforme a figura a seguir:

Figura 02

Práticas Pedagógicas Curriculares e Interrelações



A sistematização acima expressa a organização, concretização das intenções do que deve ser aprendido e ensinado na escola Moaci Madeira Campos.

As relações no ambiente da escola em conexão com as relações sociais mais amplas são responsáveis por um ambiente de interrelações capaz de proporcionar práticas pedagógicas mais significativas à aprendizagem. A relação professor-aluno, entre administração e alunos, entre alunos e alunos, escola-comunidade, a organização do espaço escolar; a forma de construção das regras e as normas internas na escola darão rumo à organização cotidiana do espaço educativo, delineando de forma clara a organização curricular.

Nessa dimensão, o currículo formal, o currículo real, e o currículo oculto,¹⁰ caminham lado a lado e mesmo as escolas trabalhando o currículo oficial, são os professores, pais e alunos quem definem o currículo independente do prescrito através das ações comunicativas de concretização das práticas.

Nessa abordagem o Currículo é um local em que professores e alunos experimentam os significados da aprendizagem cotidiana como algo que depende precisamente ser definido por eles. Silva (1999, p. 15) caracteriza de forma clara a forma ideal de definição curricular a ser construída nas escolas e essa definição deve ser singularmente definida em cada instituição, inclusive na escola Moaci Madeira Campos:

As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano ideal para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação?[...].

Enfim, a questão curricular como afirma o mesmo autor é uma questão de “identidade” construída a partir de subjetividades nas interrelações estabelecidas no interior da escola. O conhecimento que constitui o currículo da escola Moaci Madeira Campos está intimamente ligado ao que somos enquanto escola. Por isso, se voltarmos o nosso olhar para a construção identitária do currículo veremos a necessidade de buscarmos a construção de práticas pedagógicas tanto como tarefa político-social como propiciadoras de investigações em torno da natureza do próprio currículo. Para tanto, faz-se necessário entendermos o papel do currículo oficial para desvelar as concepções, valores e ideologias visando à reorganização de práticas curriculares mais justas e significativas aos que delas participam.

¹⁰ conhecimento corporificado tradicionalmente como não oficial, não validado, ilegítimo na visão de interesses particulares. É constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA 1999, p.46).

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos neste capítulo da dissertação informações sobre o objeto de estudo e a pesquisa de campo para que num primeiro momento tenhamos clareza em relação ao objeto de investigação para reflexão e compreensão de sua realidade existencial. No processo investigativo compreenderemos os encaminhamentos teórico-metodológicos a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo em que observamos, adquirimos informações em cadastro de professores, entrevistamos e estabelecemos diálogo por meio de entrevistas reflexivas.

Caracterização geral da pesquisa

A pesquisa realizada permitiu-nos conhecer as práticas pedagógicas, o currículo construído e desenvolvido no cotidiano da escola Moaci Madeira Campos, a partir das observações e do discurso dos professores sobre suas práticas de construção curricular, em meio as interrelações intra-escolares.

Portanto, conhecido o problema deste projeto: *Quais as interrelações entre o currículo escolar elaborado pelos professores de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental da escola Moaci Madeira Campos e as práticas pedagógicas desses professores e suas implicações para a melhoria da prática docente?* Estas interrelações entre as práticas pedagógicas dos professores e o currículo foram analisadas pelas relações intersubjetivas estabelecidas no ambiente escolar no processo de construção curricular cotidiano.

A pesquisa realizada é qualitativa do tipo descritivo. Optamos por essa

modalidade de pesquisa porque foi realizada em ambiente natural em que o pesquisador manteve contato direto com a situação investigada, envolvendo-se nela. Nessa tipologia o material coletado é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos e em significado dado às atividades, procedimentos e interações cotidianas, pois o nosso interesse nessa concepção não é buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, mas confrontar os dados a partir da coleta realizada e descrevê-los tal qual se apresentam, pois conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 26):

O significado que as pessoas dão as coisas e sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

A escolha dessa abordagem para a realização da pesquisa adveio das próprias características do objeto de estudo que procuramos desvelar por meio do olhar reflexivo dos seus atores, a fim de compreendermos o fenômeno conforme afirma Minayo (1994, p.15) “[...] o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado dela transbordante.”

Sobre essa modalidade de pesquisa, Minayo (1994, p.21) diz que:

A pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares [...]. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]. Trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças [...] que não podem ser realizados pela operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa nos possibilita uma visão de conjunto sobre o currículo da escola pesquisada em que os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, “ao contrário, se completam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p.22). Nesse caso, a diferença está apenas na forma de operacionalização dos dados.

Nesse sentido, a realidade concreta é tão rica que ultrapassa qualquer pensamento ou discurso elaborado, por esse motivo elegemos essa abordagem como apropriada para

organizar teoricamente os significados dos discursos narrados sobre as ações que se constituem como currículo escolar.

A pesquisa qualitativa nessa escolha envolve dados descritivos obtidos através da observação das inter-relações construídas no ambiente intra-escolar no cotidiano do trabalho, em reuniões e no discurso dos atores sobre o processo de construção curricular na preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem, descrevê-lo num contexto natural para obtenção dos dados sobre a realidade em estudo.

Nessa perspectiva desenvolvemos nossa investigação a partir de nossas próprias experiências na área, na qual agimos como ativos descobridores do significado das ações e das relações pedagógicas que se ocultam nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados foram colhidos interativamente num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa, na interação com os sujeitos envolvidos.

Campo de investigação: escola Moaci Madeira Campos

Justificamos a idéia de investigar as práticas pedagógicas como construção curricular e suas inter-relações estabelecidas no cotidiano da escola Moaci Madeira Campos¹¹ sua importância e implicações para a aprendizagem dos alunos junto à comunidade em que está inserida. A importância da escola para a região é percebida pelo número de vagas oferecidas e suportadas - embora com a existência de duas escolas nas imediações não consegue atender à demanda de alunos do bairro - e; pela qualidade do ensino, pela escolha permanente de estagiários na realização de suas pesquisas, por atender a uma demanda carente de Vilas no entorno do bairro Mocambinho e por seu desempenho nos últimos anos junto à avaliação de Rede, realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

A referida escola nos últimos cinco anos já ocupou o segundo, o terceiro e o

¹¹ É uma escola que funciona da alfabetização à 4ª série; vale ressaltar que existe uma outra escola do Estado com o mesmo nome no bairro Sacy em que funciona o ensino médio. A pesquisa será realizada na escola Moaci pertencente à rede municipal que funciona as séries iniciais do ensino fundamental.

quinto lugares na avaliação de rede da SEMEC; atualmente pertence à classe “A”¹² no Ranking, embora o ranking não seja a intenção primordial da escola, geralmente situa-se entre as 20 escolas em destaque nessa classificação. É considerada uma ótima média diante dos resultados da avaliação apresentados pelas demais escolas. Vale ressaltar que os professores elaboraram coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola juntamente com o seu currículo escolar.

Das memórias de um mestre ao surgimento de uma escola.

A Escola Municipal Moaci Madeira Campos localizada até o ano de 2003 à rua 6, Quadra 06 nº 4.726 e a partir de 2004 esta mesma rua passa a ser denominada Dean Rusk de Andrade no mesmo endereço, cep: 64017-140, na zona norte de Teresina, no residencial Santa Sofia, no bairro Mocambinho.

¹² Na escala de avaliação de A a D caracterizam-se como classe A as escolas que estão no grupo especial de melhor desempenho apresentado pelo somatório dos 4 indicadores exigidos na avaliação do RANKING (evasão, repetência, índice de distorção idade-série e avaliação de rede).



Fonte: Visão frontal da escola Municipal Moaci Madeira Campos.

A Escola Municipal Moaci Madeira Campos foi fundada na gestão do prefeito Prof. Raimundo Wall Ferraz que teve como Secretário Municipal de Educação e Cultura, o Prof. José Reis Pereira. A escola recebeu este nome em homenagem ao também Prof. Moaci Madeira Campos que “dedicou durante anos grande parte de sua existência ao magistério numa época em que este era, nessa capital, um sacerdócio” (SANTANA, 1996, p.3).

A homenagem deu-se pela determinação a que imprimira o jovem no auge de suas forças no desempenho de atividades educacionais, como grande colaborador da construção histórica educacional da cidade de Teresina. A homenagem foi muito justa, em conversa informal com alguns ex-alunos do referido professor, todos foram unânimes em nos afirmar “O professor Moaci foi um dos melhores professores de Teresina, austero, metódico, mas humilde competente e comprometido, com ele os alunos aprendiam”.

A referida escola teve autorização para funcionar em março de 1994. Foi inaugurada em 23 de agosto do mesmo ano com o objetivo de oferecer o ensino fundamental (1º e 2º blocos)¹³ nos turnos matutino e vespertino. A partir do ano de 1995 para melhorar o nível do ensino oferecido pela escola e atender à demanda da comunidade, esta passou a oferecer classes de alfabetização (último nível da educação infantil), cujos resultados contribuíram nos anos subseqüentes para a melhoria no desempenho dos alunos nos blocos posteriores.

Na história de gestão da referida escola, a primeira diretora foi a Professora Maria de Nazaré S. M. Carvalho, nomeada pelo Secretário da época Professor José Reis Pereira por um período de um ano. Nos pleitos seguintes, a direção passa a ser eleita através do voto direto de professores, alunos, funcionários e pais até o ano de 1998; com sua aposentadoria passa a ser eleita no ano subseqüente a Professora Maria Áurea Sotero Viana nos anos de 1999 e 2000. Posteriormente a Professora Georgina da Luz de Carvalho Cunha foi eleita nos anos de 2001 a 2002. Nos anos 2003 a 2004 concorreram como candidatas à direção quatro chapas, numa disputa acirrada. A eleita foi a Professora Maria Goreti da Silva Sousa. Na seqüência, nos anos 2004 a 2005 com a exigência da SEMEC de que os gestores para se candidatarem deveriam ter o curso de gestão administrativa oferecido pela referida Secretaria foi apresentada para concorrer à candidatura da direção da escola, chapa única¹⁴. Nos anos de 2005 e 2006 a escola enviou duas professoras para fazer o curso de gestão determinado pela SEMEC para que o diretor não fosse por indicação. Nessa eleição a escola teve outra vez chapa única, pois eram as únicas da escola que haviam participado do curso promovido pela Secretaria.

Conhecendo a comunidade escolar e suas particularidades

Quanto à estrutura física, a escola está instalada em prédio amplo com 1000 m², possui 22 dependências distribuídas em 11 salas de aulas, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 depósito para merenda escolar, 1 gabinete dentário, 2 banheiros, 1

¹³ Os quais respectivamente oferecem 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries

¹⁴ Talvez uma forma encontrada de controlar mais de perto os representantes administrativos e as ações da escola

pátio coberto; 2 depósitos para material de limpeza e escolar, 1 quadra de areia construída em 2005, antes dessa quadra as atividades esportivas eram realizadas em quadras públicas.

A referida escola não tem uma biblioteca como ambiente de estudo, ela organiza os livros num pequeno espaço, nas estantes da sala dos professores, e ainda nas estantes reservadas a cada professor nas salas de aulas. É importante ressaltar que vários projetos já foram enviados à Secretaria no intuito de conseguirmos a biblioteca, mas sabemos que este não é motivo para que deixemos de utilizar a pesquisa como fonte em nossas aulas.

Vale ressaltar que os recursos destinados à escola provêm de recursos federais e de fundos provindos de projetos dos quais a escola participa (PDE-fundescola). Os recursos são gastos em prol da qualidade das nossas ações pedagógicas como professores (compra de sons, vídeos, scanner, computadores para facilitar o trabalho administrativo, quadros de acrílico, retro-projetores, máquina fotográfica, filmadora e de recursos materiais concretos que auxiliem a uma melhor aprendizagem, dentre outros) preocupação primordial da escola. Como os recursos são insuficientes para atender às demandas da escola, como não recebe recursos, além dos já mencionados, tenta aplicar de forma responsável os recursos disponíveis e fazer campanhas para gastos imprevisíveis como conserto de equipamentos, materiais eletro-eletrônicos, pintura anual da escola e gastos inesperados.

Como funcionária da escola e, portanto parte integrante do processo implantado pela SEMEC, eu e a equipe que compõem a escola temos feito um esforço muito grande para nos afastar dessa forma de classificação do ranking, pois julgamos não ser o melhor caminho, uma vez que exclui aqueles que mais precisam da escola como forma de inserção social. Mas não podemos afirmar que estamos imunes às práticas orientadas pela SEMEC, porque fazemos parte de um sistema e por mais autonomia que tenhamos acabamos por incorporar as diretrizes desse sistema.

No setor administrativo, a escola dispõe de diretora, diretora adjunta, pedagoga, 25 professoras, 4 auxiliares de secretaria, 3 agentes de portaria, 5 auxiliares de serviços gerais.

Trata-se de uma escola bastante arborizada que proporciona um ambiente

agradável aos que nela convivem. Apesar de ampla, muito espaço externo precisa ser aproveitado no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida aos alunos.

Os valores defendidos pela escola perpassam a garantia de eficiência e eficácia nos serviços prestados; a defesa da gestão participativa e transparente; acesso, permanência e sucesso no processo de ensino; valorização do planejamento como realização das ações coletivas, de ações criativas, e flexíveis em prol da melhoria do acesso de ensino; além de responsabilidade, compromisso e respeito numa prática voltada para a humanização.

Apesar de referência na comunidade, e de todos os esforços no sentido de educar, a escola em evidência, enfrenta sérias dificuldades¹⁵ no alcance do seu ideal:

- 80% das famílias entrevistadas recebem até 1 salário mínimo. Cerca de 40% delas vive do trabalho informal e 30% está desempregada.
- Aproximadamente 60% mora em favelas situadas nas imediações da escola.
- O resultado obtido no questionamento sobre com quem vive a criança, constatou-se que 26% delas reside apenas com as mães.
- 86% delas não têm planos de saúde;
- Sobre o nível de escolaridade dos pais 10% são analfabetos, 34% cursou até a 4ª série, 36% até a 8ª série e 20% até o ensino médio.
- Quanto a preferência dos pais em relação à escolha da escola, 60% afirma que a escola tem um ensino de qualidade, 26% destaca o fato de ficar próximo de casa.
- 60% das famílias de alunos recebem bolsa-escola federal e vale gás e 70% recebe bolsa municipal.

Na escola, além de não podermos contar com o apoio da família quanto ao acompanhamento dos filhos nas atividades extra-classe enfrentamos ainda algumas dificuldades intra-escolares que se apresentam nos diversos segmentos da escola: administrativo, financeiro e pedagógico. O controle acirrado do que pode ou não ser comprado com recursos que chegam a escola e a burocracia encontrada quanto à aquisição de

¹⁵ Pesquisa realizada na escola para a construção do Diagnóstico do P.P.P-fonte direta.

profissionais disponíveis na SEMEC para lidarem com o acúmulo de funções diárias, tem sido gerador de dificuldade para a escola.

Apesar das dificuldades de aproximação família-escola, a escola sempre proporciona um espaço participativo no qual pais, alunos, professores e funcionários discutem a compreensão das responsabilidades através de debates democráticos, onde geralmente nas reuniões, depois dos informes gerais abrimos espaço para discussão sobre o processo de funcionamento interno da escola e posteriormente para conversas individuais dos pais com os professores. Geralmente a assiduidade dos pais em reuniões é um aspecto positivo, porém, ainda enfrentamos problemas como a falta de acompanhamento de alguns pais na vida escolar do aluno; essa tem sido uma de nossas lutas constantes de superação.

Para atingir o ideal de escola democrática elaboramos nas salas de aulas no início da cada ano a partir de contrato didático com os alunos, normas disciplinares para o melhor funcionamento da escola; além do plano de desenvolvimento da escola como norteador das práticas cotidianas e o regimento escolar como norteador da estrutura organizacional da escola em questão quanto às competências, atribuições, direitos e deveres dos elementos que a constituem.

Nessa perspectiva a escola forma uma equipe de referência na comunidade a que serve, pois embora não haja 100 % de acompanhamento dos pais em relação às atividades desenvolvidas extra-escola por sua ausência em casa por motivos diversos, há o reconhecimento dos pais quanto ao trabalho que fazemos para alcançar tal êxito, já que as práticas educativas envolvem a maximização do nível de aprendizagem dos alunos pelo desenvolvimento da democratização desta ao oportunizar aqueles alunos que não são acompanhados a terem uma aprendizagem acompanhada pela escola, a fim de não serem excluídos do processo.

A intenção da escola com essa ação, é propagar a idéia de que o aluno não pode ser penalizado, avaliado de forma discriminatória e excluído do processo de forma estanque, sem a oportunidade de evolução processual no desempenho. Por isso, a incessante busca na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a formação ética,

assegurada por um clima de cooperação e respeito mútuo, mesmo diante da violência disseminada pela vida real e meios de comunicação.

As tabelas abaixo representam o rendimento comparativo dos anos de 2002, 2003 e 2004, como resultados obtidos após a elaboração das metas no Projeto Político Pedagógico a serem alcançadas na garantia de que essas ações sejam desenvolvidas na prática e garantam em nível de planejamento intenções presentes e futuras que melhorem o desempenho diante das metas internas estabelecidas pela escola a cada ano.

Tabela 01

Índice de aprovação, evasão e distorção idade-série e metas a alcançar em 2003

RESULTADOS/2002		METAS/2003
APROVAÇÃO	78,70%	85%
EVASÃO	0,0%	0,0%
DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE	19,67%	15%

Fonte: Pesquisa direta na Escola Municipal “Profª Moaci Madeira Campos” – 2004.

Tabela 02

Índice de aprovação, evasão e distorção idade-série e metas a alcançar em 2004

RESULTADOS/2003		METAS/2004	RESULTADOS/2004
APROVAÇÃO	82,31%	90%	83.83%
EVASÃO	0,01%	0,0%	0,06%
DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE	11,29%	10%	10.47%

Fonte: Pesquisa direta na Escola Municipal “Profª Moaci Madeira Campos” – 2004.

Em termos de percentual, observamos que em nível de ações pedagógicas a escola a cada ano estabelece novas metas a alcançar e embora não as alcance, o percentual das tabelas mostra que há um crescimento significativo no que se refere ao resultado do trabalho. Para que isso ocorra algumas estratégias são estabelecidas coletivamente como metas a alcançar no Projeto Político Pedagógico:

- Desenvolver ações que favoreçam a aquisição das competências mínimas exigidas em cada bloco;
- Acompanhar e monitorar freqüentemente o desempenho acadêmico de professores e alunos;
- Aperfeiçoar a capacitação de todos os professores / Dar continuidade aos programas de formação continuada dos professores, pedagogos e diretor;
- Capacitar funcionários no aspecto (relações interpessoais);
- Estimular a participação efetiva dos pais no desempenho dos alunos e na gestão escolar;
- Avaliar anualmente a instituição nos aspectos; pedagógico, administrativo e financeiro;
- Estimular a participação efetiva do Conselho Escolar no acompanhamento e tomada de decisões;

As metas destacadas no Projeto Político Pedagógico fazem parte da incessante busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola que tem como foco o aluno como protagonista na produção do conhecimento e sua formação ética, aliada a um clima de cooperação e respeito mútuo.

Na intenção de alcançar êxito na aprendizagem dos alunos a escola numa ação conjunta elabora projetos para minimizar as dificuldades na aquisição de leituras e escritas que atendem alunos da 2ª etapa do 1º bloco. Nesse projeto, denominado APE (acompanhamento de Apoio Pedagógico)¹⁶.

¹⁶ Neste projeto os alunos são assistidos em horários opostos da sala regular em grupos de no máximo seis em cada horário de duas horas em dois ou três dias da semana, perfazendo uma carga horária de quatro ou seis horas

Com esse projeto propomos trabalhar com poucos alunos para que de forma individualizada, utilizando metodologias voltadas para atividades lúdicas possamos conseguir melhores resultados. Nessa linha de trabalho a sala de Apoio Pedagógico mostra que é fundamental que o aluno possa interagir de forma confiante em si mesmo, descobrindo, investigando e construindo conceitos.

Caracterização da Unidade Pesquisada

O universo da pesquisa abrangeu uma amostra de 12 sujeitos pertencentes à comunidade escolar, professores, a supervisora, e a diretora. No ano de 2002, ano de construção do Projeto Político Pedagógico, a escola tinha 637 alunos, 27 professores, 3 representantes do corpo técnico administrativo e hoje 670 alunos, 25 professores, 4 representantes do corpo técnico-administrativo. A amostra para a realização da pesquisa é composta por 10 professores, dentre os 25 do corpo docente; a diretora da escola e a supervisora.

Diante da quantidade de professores apresentada nos quadros de demonstração do universo da pesquisa, apresentamos uma população amostra que nos possibilitou conhecer as particularidades contidas nos discursos sobre o processo de construção curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A tabela abaixo caracteriza a representatividade do perfil acadêmico (titulação máxima) dos professores, tempo de magistério nas redes pública e privada.

Tabela 03

Perfil dos recursos humanos

semanais. As turmas não são fixas, podem receber ou liberar alunos durante todo o ano letivo; os projetos propõem a trabalhar com metodologias voltadas para atividades lúdicas para que possa interagir de forma confiante com o meio descobrindo as coisas, investigando e construindo conceitos.

Turno	Qtº	Ensino Superior						Tempo de Magistério	
		Graduação		Pós-Graduação					
				Especialização		Mestrado			
		Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Púb.	Priv.
Diretor	01			01				16	
Vice Diretor	01			02				25	
Superv. Pedag.	01			01				25	
Profº	25	02	03	02	15		3	12 -26	3-6

Fonte: Pesquisa direta na Escola Municipal “Profº Moaci Madeira Campos” – 2006.

A necessidade de sabermos sobre o perfil dos professores, ocorreu por acreditarmos que tudo aquilo que construímos em nossa trajetória de vida está direta ou indiretamente relacionado àquilo que somos como pessoas e profissionais. Se isso ocorre, a forma como atuamos em sala de aula pode estar ligada ao perfil que construímos ao longo da nossa trajetória.

Técnicas, instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Inúmeras pesquisas qualitativas utilizam a entrevista como instrumento de coleta de dados, porém, tradicionalmente trata-se de um encontro estritamente profissional entre duas pessoas em que uma delas (entrevistador) coleta os dados e a outra (entrevistado) ocupa uma posição passiva diante da conversa. Nessa investigação a entrevista constitui-se como momento reflexivo de interação em que face a face estabelecemos uma relação de cordialidade com o entrevistado, porque o espaço da investigação é o nosso ambiente de trabalho. Nessa circunstância nossa intenção ultrapassa o sentimento de mera busca de informações, permitindo-nos conquistar maior confiabilidade e abertura para que o entrevistado se sentisse à vontade para trazer relevantes contribuições ao nosso trabalho.

Realizamos o processo de coleta de dados por meio de entrevistas reflexivas¹⁷. Compreendemos a entrevista reflexiva de acordo com o conceito descrito por Szymanski (2002, p.14):

[...] encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala [...] a [...] chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.

Sem dúvida é inquestionável a contribuição que essa modalidade de entrevista nos proporcionou quanto à qualidade e clareza das informações obtidas a partir de um diálogo interativo entre pesquisador-pesquisado de resultados significativos à construção do objeto de estudo.

Num contato inicial solicitamos ao entrevistado sua permissão para a gravação da entrevista, assegurando o seu direito de anonimato como também o de acesso às gravações e análises, em atendimento às observações de Szymanski (2002; p.20) sobre esse primeiro contato: “Seria desejável que parte do primeiro encontro [...] se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas”. Para a confirmação do anonimato, aos entrevistados atribuímos pseudônimos (P1, P2, P3 ... P10) para professores, (S) para supervisor, (D) para diretor a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

Nas entrevistas analisamos discursos dos professores nas ações desenvolvidas em suas práticas na escola. Na intenção de colher maiores informações sobre o perfil individual dos sujeitos pesquisados (companheiros de trabalho), antes da entrevista criamos um clima de descontração e aquecimento, através de uma conversa informal, pois como alguém que também faz parte do ambiente de trabalho aproveitamos para colher relevantes informações sobre o perfil individual dos profissionais como formação, tempo de serviço e âmbito de experiência profissional como forma de introduzir o tema estudado.

¹⁷ A reflexividade apresenta-se quando o próprio entrevistado na sua fala percebe a possibilidade de articulá-la de uma outra maneira como “[...] o direito de ouvir e talvez de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista [...]” (SZYMANSKI, 2002, p.15).

Escolhemos a caracterização do perfil dos profissionais porque o perfil destes está intimamente ligado às práticas desenvolvidas no dia-a-dia escolar e dão maiores esclarecimentos sobre o porquê de suas ações. Dessa forma, consideramos o que enfatiza Allport (Apud SELLTIZ, 1975, p.265) “Se desejamos saber como as pessoas se sentem [...] como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir [...] por que não perguntar a elas?”

Além de entrevistas reflexivas semidirigidas individuais abertas, utilizamos a caracterização sobre o processo de construção do currículo pela vivência no processo construção do Projeto Político Pedagógico, como participe no grupo de sistematização e por meio deste, verificamos as formas de planejamento e avaliação as características da gestão e da própria dinâmica de organização das práticas curriculares. Pela observação participante nas inter-relações estabelecidas no interior da escola com roteiro previamente estruturado confirmamos ou não as informações contidas no Projeto Político Pedagógico e a relação entre direção-professores, professores-professores, professores-alunos; observação das relações estabelecidas por nós em reuniões; observação sobre como ocorre as interrelações no processo de planejamento, avaliação e estrutura organizacional do currículo e a própria disposição do espaço físico para a realização das atividades educativas.

Realizamos os registros das entrevistas com os professores, na primeira etapa nos dias úteis de 06 a 12 de novembro de 2002 com pré-testes, nos turnos manhã e tarde numa segunda etapa de confirmação em dezembro de 2004 estabelecemos o contato com a escola com a exposição do tema, objetivos, metodologia e a confirmação do apoio da diretora e vice-diretora quanto à realização deste trabalho com o compromisso de um retorno ao final dos resultados obtidos e realização em março de 2006 nos momentos de intervalos, recreios e/ou horários pedagógicos dos professores. Aproveitamos os momentos de presença na escola, devido o livre acesso ao espaço escolar como também aos que a constituem.

Elaboramos as questões da entrevista em torno de seis itens abertos direcionados à diretora, à supervisora e aos 10 professores; três destes itens relacionados aos discursos sobre o processo de construção curricular das práticas pedagógicas e três, sobre a própria forma de

organização curricular, lembrando que como procedimento de pesquisa “os objetivos da entrevista devem estar claros [...], a fim de buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor” (SZYMANSKI, 2002, p.18).

Além das entrevistas feitas aos professores, obtivemos os demais dados referentes ao perfil destes, obtivemos num primeiro momento de ensaio à entrevista, por meio de conversa informal e por meio de análise de documentação obtida pelo cadastramento de professores, e da observação conforme os objetivos da pesquisa.

Quanto à análise de documentos, organizamo-los depois da aquisição de toda a documentação que a escola forneceu sobre a legalidade e funcionamento de projetos. Como o levantamento das informações documentais ocorreu antes das observações e das entrevistas, na terceira etapa realizamos a transcrição das gravações, seguida da organização das respostas por meio das relações e diferenças dos elementos necessários à sistematização de dados importantes à caracterização curricular da escola em questão. Essa etapa nos proporcionou a análise das falas dos sujeitos, prestando relevante contribuição à sistematização do desenvolvimento do currículo no cotidiano da escola, bem como as implicações desse currículo para a melhoria da qualidade educativa. Para responder a essas questões, dois eixos serão os norteadores desta investigação: Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva e Práticas curriculares e as interrelações cotidianas do agir comunicativo.

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a pesquisa de campo partimos para uma releitura intensiva e sistematizada do referencial teórico construído ao longo da investigação, das observações e das entrevistas dos professores que nos oportunizou observar e descrever situações diversas.

Essa leitura aprofundada dos dados nos proporcionou compreender a organização curricular da escola pela relação entre o Projeto Político Pedagógico e o currículo construído pelos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas em meio ao cotidiano intra-escolar.

A apresentação dos discursos dos professores deu-nos direção para melhor caracterização de como se apresenta o currículo e os subsídios para sabermos até que ponto a reflexividade permeia o cotidiano dos professores como auto-avaliadores de suas ações no processo de ensino. Para analisarmos a construção curricular em meio as interrelações entre os discursos dos professores foram iluminados pelos aportes teóricos indicados nos capítulos construídos anteriormente.

Considerando o conjunto de informações relevantes à compreensão do objeto desta dissertação, elegemos a partir dos resultados das entrevistas, da análise de documentos e das observações, os seguintes eixos temáticos que norteiam a análise: *currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva* e as *interrelações entre currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano dos professores*. Escolhemos essa forma de organização dos dados por considerar uma das melhores formas de sistematizar dados aparentemente fragmentados e torná-los consistentes dando-lhes sentido.

Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva

Este eixo, essência da forma de construção curricular desenvolvida na escola Moaci Madeira Campos, propicia a partir de discursos dos professores conhecer como o currículo é organizado, assim como as relações construídas no processo de reflexão frente às práticas desenvolvidas.

Este eixo aponta para a compreensão da forma de organização curricular pelos discursos construídos pelos professores no desempenho de suas funções na escola em que também desempenhamos nosso trabalho como docente. Nesse processo de construção do currículo da escola, analisamos o papel, as formas de atuação dos professores em relação ao currículo construído pela equipe escolar e as posturas assumidas frente ao desempenho de suas práticas, bem como as características organizacionais frente as atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento de atribuições da escola que ultrapassa a idéia de ensinar os alunos a ler, escrever, contar, cabendo, além disso, ensinar os alunos a respeitar, tolerar e cooperar. Neste eixo, serão consideradas também as formas de organização e construção

coletiva do currículo na busca da autonomia desejada; como também as formas de organização coletiva das práticas curriculares no contexto geral da escola.

É nesse contexto de complexidade de novas atribuições da escola que nós professores desenvolvemos o nosso trabalho e a partir dessa perspectiva somos cobrados pelos pais, comunidade e pela sociedade, muitas vezes responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de condições de trabalho. Nós, professores, no intuito de enfrentarmos essa nova realidade tentamos suprir os desafios pela formação que nem sempre dá condições para que possamos assumir novas atribuições como a de nos tornarmos formadores crítico-reflexivos.

No intuito de compreendermos melhor como funciona a organização curricular da Escola Moaci Madeira Campos, a análise deste eixo nos ajudou a entender a forma de construção do currículo pelas ações delineadas no cotidiano da escola e articulação entre as práticas docentes diante da proposta assumida como projeto mais amplo.

A explicitação das especificidades sobre a forma de construção curricular, os esforços quanto à organização do processo de formação intra-escolar e o debate em torno das práticas curriculares desenvolvidas na escola, mediados pelos contextos sócio-culturais, assim como o entendimento das formas de articulação entre os saberes curriculares, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, os saberes científicos fruto dos esforços na história de construção interna do currículo da escola, servir-nos-ão de espelho para compreendermos melhor o currículo, sobremaneira o da escola, campo da pesquisa.

Consideramos como construção curricular coletiva neste eixo todo o esforço destinado à organização geral do currículo na escola. Nesse sentido, podemos esclarecer as formas de elaboração dos planejamentos, a relação teórico-prática construída a partir das reflexões em torno da construção e reconstrução curricular, assim como a postura estabelecida a partir das avaliações realizadas sobre as práticas pedagógicas e a forma de organização em busca da autonomia.

O contato constante com os professores entrevistados, direção, supervisão e o fato de fazermos parte do processo de construção curricular da escola proporcionou-nos visualizar aspectos relevantes quanto ao desafio dos professores na construção de uma proposta curricular mesmo atrelados a tantas burocracias¹⁸. Os depoimentos confirmam a forma de organização curricular da escola.

Geralmente em nosso planejamento nos baseamos nos PCNs, na proposta da SEMEC (a nova proposta) e no próprio Projeto Político que é construído a partir de debates sobre esses documentos. A escola geralmente decide mesmo com a contribuição dos projetos o que fazer ou não com relação ao que trabalhar com os alunos na escola... O nosso currículo não é só documental não, nós agimos e analisamos o que fazemos. Mesmo tendo como referência os PCNs, PROFA, GESTAR, a proposta da secretaria, temos o nosso Projeto Político Pedagógico feito por nós, motivo de orgulho (no qual está contido o currículo). (P 1).

As orientações que estão presentes em nossa discussão com relação as nossas práticas são orientações dos PCNs, proposta curricular da SEMEC e de alguns projetos de formação continuada que a escola participou (PROFA, GESTAR) além dessas discussões, a partir dos estudos realizados extra-escola sempre que nos reunimos para avaliar nossas ações cotidianas de sala de aula, analisamos criticamente algumas concepções construídas a partir dessas ações e dos próprios documentos institucionais (Supervisora).

Nosso currículo, embora construído com base nas propostas governamentais, sempre analisamos o que estamos fazendo e o resultado do que estamos desenvolvendo em sala de aula, temos nossa forma particular de planejar, de avaliar, de discutir. O resultado do nosso trabalho é reorganizar nossas práticas a partir dos nossos erros. (P.8).

A gente sempre tem como referência os PCNs, a Proposta da SEMEC e os projetos que fizemos na formação continuada, mas não é por isso que vamos seguir completamente sem analisar criticamente essas propostas. Mesmo existindo os documentos institucionais nossa escola tem analisado ela não está obrigada a aceitar os currículos institucionalmente implantados e colocar tal qual vem o pacote pronto. A gente analisa e adapta à realidade.(P5)

¹⁸ O processo coletivo de elaboração do currículo da escola tem sua base no planejamento, o qual está respaldado nos PCNs, na Proposta Curricular da SEMEC e nas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O discurso das professoras e da supervisora mostra a postura da equipe da escola mediante a institucionalização curricular analisando e discutindo os aspectos relevantes das orientações documentais para articular o currículo construído na escola na tentativa de elucidar práticas pedagógicas que possam contribuir com o rompimento de paradigmas de aquisição de conhecimentos dogmáticos como únicos.

Os professores proclamam mesmo em discurso o importante papel de analisar criticamente o currículo institucionalizado e avaliar constantemente as práticas com a intenção de adaptá-las à realidade. A partir do momento em que proclamamos, mesmo em discursos políticos, que a função curricular da escola não é apenas reproduzir o conhecimento existente numa cultura considerada única, tampouco repetir modelos que se impõem quando a função da escola é apenas transmitir conhecimentos previamente estabelecidos podemos confirmar o discurso de Silva (1999, p.152) que proclama a idéia de que “depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como o de eficiência” nessa visão o currículo ultrapassa a perspectiva de resistência às mudanças.

Nossa postura como professores em relação à construção curricular é sempre reflexiva no momento em que é contínua a auto-avaliação das ações. O nível de reflexividade amplia-se à medida em que surgem novas variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, pois é nesse instante que buscamos soluções conjuntas na tentativa amenizar possíveis problemáticas que venham afetar o melhor desempenho nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma inseridos em nossa realidade, podemos na busca da autonomia dos saberes necessários para a construção e reconstrução de nossas práticas elaborar o currículo desta escola mesmo com a existência de burocracias que, às vezes, emperram o trabalho da escola. Essa busca constante de autonomia pode ser evidenciada nos discursos dos professores:

Nosso trabalho foi sempre pautado na busca da autonomia, mas por mais que busquemos ainda estamos ligados a um sistema que forma

uma rede de relações e não podemos nos distanciar completamente. Mas o nosso objetivo é sempre estarmos conscientes de que estamos tentando melhorar a cada dia. (S)

Seria muito bom se nós tivéssemos autonomia o suficiente para andarmos sozinhos. A própria Secretaria não deixa as escolas respirarem, mesmo assim a escola Moaci pode ser considerada na rede municipal uma escola quase autônoma, porque eles que estão lá na SEMEC já sabem qual é a nossa intenção na educação, que a gente quer é desenvolver em bom trabalho, com compromisso e responsabilidade, mesmo tendo como referência os PCNs, PROFA, GESTAR, a proposta da Secretaria, temos o nosso Projeto Político feito por nós, a gente vai conquistando a autonomia devagarzinho mesmo. (P4)

As falas da supervisora e da professora deixam claro o esforço da escola em desempenhar ações que levem à busca da autonomia (palavra-chave para a compreensão do eixo). Em seus discursos acreditam que mesmo ligada a um sistema institucionalmente estruturado, numa rede de relações e projetos pré-estabelecidos, sempre estão em busca constante de práticas pedagógicas que envolvam características singulares da escola. Nas falas podemos perceber a dificuldade que a escola encontra em desenvolver um trabalho autônomo diante das exigências burocráticas da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) como a de retirar o supervisor e professores da escola para participar de reuniões que nem sempre contribuem como algo benéfico à escola ou projetos direcionados por setores específicos da mantenedora como forma de mostrar serviço, mesmo que inviável à realidade em questão.

O direcionamento do currículo, apoiado em programas de ensino e elaborados por especialistas, embora orientem as práticas da escola prejudicam a sua autonomia na construção curricular, devido a tanta burocracia direcionada pela mantenedora. Na escola só precisamos ter a consciência de que o currículo precisa conter as práticas vivenciadas e considerarmos suas singularidades para que possamos dar um passo na conquista dessa autonomia. Precisamos compreender que a construção curricular para ser autônoma precisa ultrapassar o simples desejo governamental de reverter momentaneamente os altos índices de fracasso escolar. A idéia de construção curricular é normalmente apresentada através de pacotes de treinamentos como práticas oficiais, mas, na realidade está completamente

desarticulada com o projeto coletivo da escola. As nossas práticas como profissionais atuantes na escola estão em consonância com a idéia de práticas delineadas por Coutinho (2002), que sirvam como ponto de partida para a construção de valores necessários à formação humana.

Nos depoimentos constatamos que como professores da escola não estamos imunes à realização de práticas, a partir de currículos distanciados da nossa realidade, porém, a permanente formação contribui para que de forma madura analisemos sempre nossas práticas e nos auto-avaliemos diante dos erros e a partir de novas perspectivas de acerto para construirmos currículo a partir da análise de nossas posturas como uma forma de investigação e experimentação.

Quanto à nossa forma de atuação na elaboração dos planejamentos, podemos afirmar que embora deixe a desejar, por não dispormos de tempo suficiente, é uma prática que ao longo dos anos tem funcionado em nossas ações. Podemos comprovar isso nas próprias falas dos professores:

Nós temos nossa própria forma de participação nos planejamentos. Cada professor depois do planejamento bimestral, conjunto, por séries e disciplinas tem o seu HPI (horário pedagógico individual) semanal. Mas o nosso horário não é como eu vejo em muitas escolas por aí, que os professores aproveitam para ir ao médico, o nosso é realmente planejado para planejar nossas práticas. (p4)

Na verdade, nós fazemos o planejamento bimestral, [...] e desse planejamento eu vou tirando o planejamento diário no HPI. (p9)

Durante o planejamento [...] nós professores da alfabetização com a coordenação [...] vamos reunir as habilidades que queríamos adquirir [...] o tipo de leitura, música, história. (p1)

A prática dos professores é sempre apoiada em planejamentos que são realizados mutuamente, esses planejamentos têm como base a Proposta Curricular de Ensino apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apoiado também no próprio livro dos alunos, além de outros materiais complementares. (S)

As falas destacam a seriedade nos planejamentos quanto à sistematização de nossas práticas intencionais na escola Moaci Madeira Campos, isso se confirma como um

aspecto positivo diante de práticas aleatórias rotineiras de escolas que, segundo Therrien (1998) abrem espaços para a rotina das práticas contingenciais mais intensas em ações que primam pelo não planejamento. Nesses casos, difere das práticas de planejamento da escola Moaci Madeira Campos porque o professor fica a mercê da improvisação e da desorganização não contribuindo positivamente para a aprendizagem dos alunos.

Diante da cultura e políticas de socialização da escola tentamos além de incentivar os alunos a valorizarem nossa cultura (Anexo L, fotos 01 a 09 e 16) elaboramos os nossos planos de ensino anuais em todas as áreas (anexo C), planejamentos bimestrais (anexo C), subdivisões de planejamentos bimestrais e HPI (horários pedagógicos individuais) nos quais são planejadas as aulas semanais a partir dos planejamentos bimestrais e elaborados projetos a partir das atividades programadas. Esses projetos têm como ápice a culminância, envolvendo a escola como um todo. Embora no último ano essas socializações gerais tenham reduzido significativamente, ainda se constitui uma prática em nossas ações.

A organização curricular embora não atenda ainda aos nossos anseios como grupo, as decisões sobre a construção curricular acontecem devido à prática de gestão que serve como apoio à realização de ações compartilhadas, concretizadas em decisões tomadas com a participação dos envolvidos no processo (professores, direção, funcionários em geral e os pais) (anexo L, foto 11).

Nossa intenção na construção curricular inclui a preocupação com a forma e organização do espaço e tempo para os planejamentos, HPIS, reuniões e encontros para estudo e auto-avaliação das práticas. Realizamos os planejamentos bimestralmente por área de atuação, nesse dia os professores escalados para planejar passam a tarde planejando. A turma assiste os dois primeiros horários com o professor de outra área e no segundo horário é liberada e nos planejamentos individuais, combinamos juntamente com a supervisora uma forma em que toda semana cada dia, nós, professores, de diferentes áreas e séries temos o nosso HPI (horário pedagógico individual). Para que a escola funcione normalmente no momento em que planejamos, os horários são organizados de uma forma em que os alunos permaneçam na escola assistindo aula na sala, com um professor de HPI que paralelo ao trabalho de área realiza um trabalho com as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na

área de Língua Portuguesa. Os encontros acontecem geralmente na sala, o professor de reforço planeja suas aulas nos dias livres. Essa forma de gestão abre espaço e apóia a realização de práticas pedagógicas conjuntas e criativas quanto à elaboração de projetos próprios a partir dos pressupostos propostos institucionalmente, mas crítico quanto aos ajustes à realidade local.

Somos cientes de que tomar decisões que valorizem as individualidades compartilhadas e em respeito às singularidades não é tarefa fácil, no entanto, as avaliações realizadas sobre nossas próprias práticas abrem espaço para que discutamos as particularidades diante das realidades heterogêneas existentes na escola. As práticas pedagógicas, embora complexas procuram envolver nas ações o respeito à interação entre professor, alunos e pais (anexo L, fotos 11 e 13).

Nossas ações docentes na escola são resultado de muito empenho por parte dos profissionais que nela atuam. A fala da Diretora caracteriza a consciência reflexiva em realizar práticas cada vez mais intencionais quanto a melhoria do processo:

Se fôssemos construir um projeto só para prestar conta, não teria sentido, a gente sabe que algumas coisas precisam ser revistas, sabemos das dificuldades para que os princípios se caracterizem como reais na prática. Temos a plena consciência de que ainda falta muito para chegarmos lá. (D)

A postura da Diretora em seu discurso confirma o que os outros entrevistados afirmaram em suas falas, a permanente preocupação em tornar as práticas cada vez mais consistentes com a maturidade de reconhecer que ainda falta muito para o alcance do que desejamos como ideal.

Nesse caso, a articulação teórico-prática, necessária, não ultrapassa as paredes metodológicas da escola, pois sabemos que as práticas docentes são fundamentais ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, mas sem a inserção dos alunos a novos mundos, estaremos por algum tempo, anos luz de uma relação teórico-prática capaz de proporcionar aos nossos alunos a compreensão dos novos rumos que anunciam a reconstrução

da escola no cenário mundial. Por mais que tenhamos autonomia, criatividade na elaboração de projetos próprios e o esboço de um currículo estruturado horizontalmente em nível de relação de poder comunicativo intra-escolar e reflexividade permanente nas ações, ainda estamos distantes da construção de um currículo que contribua para compreensão do mundo através das diversas linguagens que permeiam a esfera social (tecnologicamente falando).

O objetivo de alcançar a autonomia em nossas práticas curriculares possibilita, de acordo com os discursos dos professores, a vontade de sistematizar e organizar melhor as práticas a serem desenvolvidas na escola. O discurso de elaboração de um trabalho coletivo entre os que fazem a escola é unânime entre os entrevistados:

O que predomina na escola é o trabalho coletivo e também esses momentos de troca de experiência de saber como o aluno está crescendo e em que está crescendo, e fazer esse registro, e no planejamento coletivo está sempre dialogando e procurando envolver todos os profissionais da escola, desde o vigia, porque não basta só professor executar a atividade que todos estão envolvidos. (P4)

[...] com relação aos colegas de trabalho com certeza trabalhar em equipe é fundamental e aqui na escola a gente tem esse trabalho em equipe, a gente procura trocar experiência [...] dividir com o colega, acho que isso é importante na prática, enriquece a gente e facilita o trabalho. (p6)

Posso confirmar que o empenho coletivo pode ser considerado a marca do nosso trabalho. Não há uma preocupação em mostrar serviço, a luta constante é em torno da melhoria da aprendizagem da escola como um todo, não importa se é a turma A, B, ou C todas fazem parte da escola Moaci Madeira Campos. (p9)

As falas deixam explícito o esforço dos professores em desempenhar ações compartilhadas que proporcionem o envolvimento destes na construção de saberes para a organização das práticas. Percebemos também o empenho da escola como um todo em disponibilizar esforço no sentido de desenvolver um trabalho colaborativo e dos professores quando elegem a auto-avaliação de como estratégia de melhorar as práticas pedagógicas.

Embora não esteja claro nas falas, é importante ressaltarmos que como docente da instituição, participe e observadora das ações desenvolvidas, o saber da experiência é central

quanto às trocas entre professores no sentido de melhorar seu desempenho. É prática da escola a realização de encontros para estudos sistematizados teoricamente acerca das práticas desenvolvidas em sala. Além de discussões e debates crítico-reflexivos em torno dos documentos institucionalmente propostos (PCNs, Proposta Curricular da SEMEC e projetos de formação continuada GESTAR, PROFA culminando na elaboração do Projeto Político Pedagógico).

A partir do momento em que proclamamos mesmo em discurso a prática da reflexividade na ação como professores, confirmamos que o exercício docente na escola Moaci Madeira Campos não se esgota no domínio do saber da disciplina ou disciplinas a que cada um de nós, professores, se encontra vinculado, nem simplesmente ao domínio do que tem sido designado a cada um de nós nas práticas cotidianas. Admitimos que em nossa construção curricular abarcamos campos que ultrapassam a aquisição de conhecimentos do domínio das disciplinas, tendo em mente o reconhecimento da dimensão social do ato educativo e da complexidade que as situações sociais acarretam para as nossas práticas docentes. A formação contínua constantemente assegurada pela escola através de encontros (reuniões) tem exercido forte relação com a missão coletiva de identificarmos as necessidades reais da escola em nível de identificação de problemas e escolha das formas de minimizá-los no cotidiano das nossas práticas.

No que se refere à forma de organização e construção coletiva do currículo na busca da autonomia, nossos discursos como professores confirmam as intervenções reflexivas contínuas:

As atividades [...] são bastante complexas, então pra gente trabalhar sozinha é um pouco difícil, então [...] nós temos graças a Deus assim, a colaboração de colegas da mesma série, a direção está sempre disponível, a supervisora sempre que nós temos dúvidas, nós recorremos, ela está pronta a nos socorrer, tem também disponíveis a nos atender. (p.5)

Sempre estamos nos auto - avaliando diante das ações realizadas estou sempre acompanhando, os planejamentos mensais são sempre marcados por área para que eu possa juntamente com eles acompanhar o que está acontecendo no cotidiano. Nós não vamos dizer que temos

um clima assim 100% mas é um clima bom, não há um individualismo e todos trabalham no sentido do progresso coletivo e não apenas individual, um procura ajudar o outro. (S)

A importância de se trabalhar coletivamente, uns ajudando os outros mutuamente revela na escola a tentativa de construirmos em nossas práticas, ações intencionais e auto-avaliativas capazes de minimizar a distância do existente, para o alcance do existir e encarar a ação docente tal qual afirma Giroux e Simon (1997) que ressaltam a importância dos professores se confirmarem como intelectuais. Nesse caso, uma das formas de nos confirmarmos como intelectuais, além da formação é quando nos auto-avaliamos em nossas ações e nos tornamos pesquisadores das nossas próprias incertezas para chegarmos ao ideal de prática almejada.

A autonomia aos poucos é alcançada quando ultrapassamos o saber da experiência e construirmos novos saberes a partir dos saberes destacados por Tardif (1991). Na busca da autonomia, Tardif (2002) nos diz que a prática reflexiva na construção de currículos cotidianos precisa carregar “marcas humanas” como processo identitário capaz de produzir mudanças reais e mobilizar a construção do conhecimento pelo diálogo entre os diversos contextos. Para isso, as diversas opiniões em reuniões e encontros oportunizam na escola a organização das decisões tomadas envolvendo todos os componentes do trabalho na abertura de perspectivas de execução de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de opiniões, diante das complexas contradições.

Ao abordar o currículo e o seu processo de construção registramos que embora a escola não tenha autonomia suficiente para eximir-se dos currículos mais amplos (em âmbito nacional, estadual e municipal), procura construir no âmbito da escola um currículo participativo a partir da análise dos currículos institucionalmente propostos. Como resultado dessa análise organizamos um currículo intrinsecamente relacionado às necessidades específicas da comunidade escolar. Os discursos dos professores evidenciam a forma de construção curricular:

Nosso currículo é construído como resultado das discussões sobre as orientações curriculares institucionais, a partir daí fazemos opção pela conquista da autonomia como forma de efetivarmos um currículo mais democrático efetivando-se como campo curricular inclusivo. (P6)

Trabalhar com temas que desenvolvam valores que estão implícitos no Projeto Político Pedagógico como instância curricular, o aluno se vê como cidadão dentro da sociedade em âmbito escolar projetamos ações que proporcionem o crescimento dos alunos, da escola e da comunidade em que estamos inseridos. (P3)

A nossa discussão de alguns anos é a tentativa de formar cidadãos críticos, participativos, a escola vem buscando a conquista desse homem. Na sala de aula venho tentando com o meu trabalho, quando estou questionando estou relacionando aos anseios do nosso currículo pelo tipo de homem desejado. (P5)

O ato de repensar contínuo é sempre difícil, porém, acreditamos ser uma das formas de encontrarmos quais os melhores caminhos a seguir. Mais grave ainda, não estamos seguros sobre os valores, atitudes e comportamentos que podem ser estimulados para que aprendamos a viver com pessoas diferentes provindas das mais diversas raças e culturas com idéias, crenças e religiões das mais variadas. Mesmo envoltos a essa diversidade pretendemos, na escola Moaci Madeira Campos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico formar o cidadão, o ser individual capaz de realizar-se como pessoa, o ser social que se identifica com seu grupo realizando-se socialmente num dado contexto. Essa parece ser uma missão impossível, mas esse é o desafio a que nós, professores da escola em questão nos defrontamos. A cada instante diante de uma situação nova reconhecemos a necessidade de redimensionar nossas práticas curriculares para não nos apegar cegamente a modelos de planejamentos organizacionais inadequados à realidade a ser aplicada. Podemos afirmar que a prática de planejar, embora deixe a desejar, por não dispormos de tempo suficiente, é uma prática que ao longo dos anos tem funcionado em nossas ações.

O reconhecimento dos programas institucionalmente definidos em nível nacional - PCNs; em nível Municipal – SEMEC; em nível escolar-P.P.P e a utilização destes a partir de análises críticas nos ajuda a reorganizar nossas práticas curriculares. Podemos destacar que com a sistematização das ações intencionais direcionadas a envolver Projetos na sala de aula, podemos afirmar que em nível de sistematização das práticas a serem desenvolvidas a participação nas ações da escola e observação constante do cotidiano de organização

curricular, nos faz afirmar que sempre no início de cada ano letivo, após a realização do diagnóstico da realidade dos alunos, os professores de áreas afins reúnem-se para a construção dos planos de curso levando em consideração os objetivos e ações delineadas no Projeto Político Pedagógico, bem como as orientações dos PCNs que estão intrinsecamente relacionadas à Prática Curricular da escola e servem de orientação para a elaboração do currículo, estas são organizadas e ampliadas por decisão dos próprios professores que elegend as habilidades que atendem às necessidades, níveis e singularidades dos alunos. Embora saibamos que isso seja prática de todas as escolas, senão da maioria, sabemos da responsabilidade com que nos desempenhamos quanto ao atendimento às singularidades e necessidades dos alunos.

A tentativa da escola rumo à construção de um currículo próprio levou-nos à elaboração do Projeto Político Pedagógico o qual foi construído a partir da realização específica de reuniões fora do horário de aula, após o expediente normal de aula ou aos finais de semana, principalmente aos sábados.

As reuniões foram realizadas desde o período de adesão, envolvendo professores, pais e funcionários em geral, à pesquisa sobre a caracterização das singularidades da escola dentro do contexto escolar e a realidade da comunidade para a construção do marco institucional.

Houve reunião até para a escolha e divisão dos grupos de organização das etapas do Projeto Político Pedagógico, tal qual confirmamos no registro em Ata (anexo C). Podemos afirmar nossa participação como elemento eleito do grupo de sistematização do Projeto.

Nas reuniões eram tomadas as decisões coletivamente acerca dos objetivos, metas, valores, visão de futuro, ações e logo após, o grupo de sistematização reunia-se para organizar e estrutura o texto mediante as decisões deliberadas em reunião.

Em nível de estruturação e organização escrita o Projeto Político Pedagógico não se diferenciou dos outros, porque os elementos constitutivos do Projeto foram padronizados pela SEMEC. A organização escrita sobre as decisões coletivas tomadas em reunião poderiam

ter sido melhor organizadas se houvesse tempo disponível para tal e os professores responsáveis por essa função, não tivessem tantas outras responsabilidades. Em nível de ações curriculares ocorreram mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores. (Anexo L, Fotos, 9, 14, 15 e 17).

O positivo de tudo isso, foi que diante de tantas preocupações e tarefas escolares a desempenhar, podemos afirmar que bom ou ruim, podemos dizer que foi construído por nós com todas as dificuldades em elaborar questionários, sistematizá-los e categorizá-los em nível de semelhanças de respostas sobre os valores, sonhos possíveis, necessidades reais e padronizá-los em nível de anseios dos envolvidos para a escrita do documento. Além dos anseios dos envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico como currículo foram realizados também momentos de estudos dos PCNs, proposta Curricular e Projetos como GESTAR, PROFA, PCNs em ação como fundamentação para a reorganização das práticas pedagógicas curriculares.

Escrito o Projeto Político Pedagógico documento que engloba o currículo da escola, foram realizadas reuniões para organizar ações a partir dos anseios sistematizados sobre a visão dos envolvidos na realidade escolar para a concretização da dinâmica integradora que permita a construção da identidade exercendo o direito à singularidade, à transparência, à solidariedade e a participação para que a escola seja palco de inovações e investigações na busca da autonomia. Para o alcance de tais anseios, anualmente organizamos novas ações em nível de práticas pedagógicas curriculares de acordo com o diagnóstico realizado no início de cada ano letivo. Ao final de cada semestre realizamos um encontro específico para avaliação interna das ações, com o objetivo de explicar e compreender as causas de existência dos problemas bem como suas relações e mudanças essenciais na definição e aprimoramento dos rumos da prática educativa.

Hoje mais do que nunca é necessária a presença do hábito de planejar as decisões que atendam aos interesses entre as diversas opiniões e expectativas, pois o planejamento se consolida em níveis progressivamente mais abrangentes, diferenciando-se das formas de planejar aleatórias, descontextualizadas e indicadas de cima para baixo. Estudiosos como Silva (1999), contestam a forma de pensar neoliberal de estabelecer critérios de planejamento

que se distancie de práticas que muitas vezes nada têm a ver com a realidade das escolas e geralmente são elaborados por especialistas, teóricos, peritos em currículo, distantes do processo de construção da identidade da escola e aleatórios ao modo de pensar, sentir, limitam ao ato de fazer currículo para que outros executem.

Porém, a finalidade e as metas do ato de planejar só serão alcançadas quando o processo de planejamento for concebido como uma prática de participação, democracia, libertação. Para isso, todos os envolvidos no processo devemos preparar-nos para utilizar diferentes linguagens que devem ser construídas numa variedade de enfoques multidimensionais como: jogos, atividades dramáticas, desenhos, música, observação de formas geométricas, números, cálculos, seriações, textos coletivos, histórias contadas oralmente e escritas de acordo com a temática a ser trabalhada (anexo D). Ao trabalharmos dessa forma, estaremos resgatando o fortalecimento da auto-estima, auto-conceito e autonomia, como características fundamentais que devem estar presentes nas práticas curriculares coletivas de qualquer escola.

Compreendermos os processos constitutivos das nossas práticas na escola inclui sabermos, como atuamos no cotidiano diante dos nossos afazeres, burocracias e condições institucionais a que somos submetidos depois de longa jornada de trabalho. Embora enfrentemos todas essas dificuldades criamos oportunidade melhorar nossas práticas de acordo com os próprios depoimentos dos professores:

São atividades assim [...] exposições debates, diálogos, sobre os temas das áreas, na matemática os professores se utilizam bastante de material dourado, Q.V.L, nas séries iniciais escalas, palitos, que são usados, mais para contagens, as atividades de leituras são constantes, leitura e interpretações. (P5)

Trabalho em grupo com os alunos, produção de texto, através de desenho. Trabalho com material concreto, matemática, material dourado que é mais usado aqui na escola, e também palito... semente e material escolar do aluno. (P.3) (anexo L, foto 10, 12, 14 e 15)

Uma das atividades mais usadas em sala de aula é a leitura, a escrita, o atendimento individualizado, após ter feito toda a trajetória também no coletivo e jogos, música, memorização de textos, levantar a auto-

estima, relação familiar-escola, visitas domiciliares. Conversa com o aluno e com os pais de aluno. (P2) (anexo L, foto 17)

Embora os discursos não sejam suficientes para caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da escola em questão, fica evidente nas falas a forma organizada como os professores desempenham as ações metodológicas no cotidiano de suas práticas.

Geralmente nós professores desenvolvemos no cotidiano de nossas práticas projetos que atendam dificuldades enfrentadas pelos alunos como: projetos de leituras, produção textual, de refação textual, conforme apêndice. Acreditamos ser um trabalho significativo quanto à busca do melhor desempenho do aluno na aprendizagem.

Ressaltamos que tivemos épocas em que estes projetos eram mais socializados em nível de culminância em atividades práticas envolvendo professores e alunos. Embora o trabalho continue sendo desenvolvido com a mesma responsabilidade, e mesmo afimco. Os resultados ao final de cada projeto precisam ser socializados mais vezes, pois antes todos os meses socializávamos os resultados dos projetos por área de atuação.

Mas mesmo em altos e baixos a busca da autonomia sempre será alvo de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da escola. Podemos afirmar que um projeto de práticas dessa natureza, mesmo com suas falhas, não consegue ser desenvolvido em escola alguma sem que haja, na instituição, um corpo de professores comprometido ou disposto a trabalhar coletivamente.

De maneira geral podemos dizer que os aspectos motivacionais criados pelos próprios professores são de grande valia para que as condições objetivas do trabalho destes possam ser indicadas como fator de superação dos problemas de aprendizagem dos alunos, com a construção da cultura de superação quanto ao enfrentamento das problemáticas cotidianas.

Práticas curriculares e as interações cotidianas do agir comunicativo.

Analisar as inter-relações entre o currículo e as práticas pedagógicas em meio as intersubjetividades no cotidiano da escola não é tarefa fácil. Face a essa problemática, assim como em todas as escolas, nós da escola Moaci Madeira Campos vivenciamos no cotidiano de nossas práticas novos desafios entre erros e acertos quanto à construção de um agir comunicativo que esteja intimamente relacionado às práticas de convivência no cotidiano da sala de aula. Por isso, neste eixo consideramos como pontos para reflexão as práticas curriculares, as inter-relações destas como forma de organização curricular da escola em meio às práticas cotidianas construídas no processo de elaboração curricular. O ponto de sustentação deste eixo é a relação estabelecida entre o currículo delineado institucionalmente pela escola e as práticas pedagógicas dos professores nas interrelações cotidianas do agir comunicativo.

Na área da educação sempre o que esperamos é ter respostas, sugestões e propostas ao surgimento de problemas cotidianos. No entanto, cada vez mais parece que se quisermos contribuir de alguma forma minimamente, o que temos que apresentar são resoluções provisórias que nem sempre incidem positivamente sobre as respostas cabíveis aos problemas apresentados que geralmente são singulares e localizados. Pretendermos mais do que isso hoje ultrapassar o bom senso de reconhecermos nossas impossibilidades diante de tantas singularidades, já que deslizamos nas incertezas do novo milênio. Mas diante das incertezas há algo que consideramos admirável e saudável na escola Moaci Madeira Campos é a forma sábia de conviver com o diferente, a diversidade de opiniões na construção de relações efetivas de democracia no agir comunicativo. Atitudes dialógicas marcam o cotidiano das práticas na busca constante do sentido a ser dado à aprendizagem no sentido de proporcionar aos educandos relações saudáveis de comunicação uns com os outros na busca constante da construção de uma realidade mais humanitária no agir comunicativo.

Destacamos as inter-relações neste eixo em dois âmbitos, as inter-relações entre teoria e prática curricular e a contribuição do ambiente escolar como espaço de construção de interações e trocas como condição para a construção de ações reflexivas coletivamente. Analisemos os discursos de como as práticas se relacionam com o cotidiano do agir comunicativo:

Com relação ao colega de trabalho com certeza trabalhar em equipe é fundamental e aqui na escola tem esse trabalho em equipe. A gente procura trocar experiência, elaborar tarefa, dividir com o colega. Eu acho que isso é importante na prática, enriquece a gente e facilita o trabalho. (P5)

Sempre fomos premiados por um clima de boas relações em nível profissional como em nível pessoal porque consideramos esse clima como fator relevante na estratégia de ensino-aprendizagem; a questão da afetividade tanto entre professores, entre funcionários - professores, professores - alunos, pais – professores. (S)

As interações entre professor-professor é muito boa; trabalha no coletivo uns ajudando os outros na medida do possível. Com os alunos também do mesmo jeito, há uma relação de amizade sempre tem aqueles que gostam de ajudar aqueles que precisam. (P2)

Em relação a esse contato, eu não me queixo porque nós do grupo Moaci somos assim, unidos. Tanto faz ser a parte administrativa como na parte pedagógica a gente sempre faz um trabalho de companheirismo [...] nós professores temos que estar preocupados com esse clima e dá o melhor de nós para que o melhor aconteça, porque todos fazemos parte da escola. (P9)

No âmbito desta investigação as interações cotidianas se dão de duas formas; a primeira já enfatizada, a relação teórico-prática; e a segunda, referente às falas dos entrevistados como relações interpessoais fundamentais à convivência dentro e fora da escola. Segundo os discursos dos entrevistados, na escola Moaci Madeira Campos a interação dialógica está presente no cotidiano da escola como perspectiva de busca da compreensão das subjetividades no que se refere à construção de um ambiente democrático, participativo e colaborativo como princípios necessários à reinvenção de cenários curriculares que se caracterizam pela intensidade das trocas.

A criação de espaços comunicativos como contribuição para a geração de novas produções atribui à escola Moaci Madeira Campos uma nova função, a de ressignificar o espaço de convivência. Nesse processo de reinvenção assumimos a responsabilidade partilhada de ver o outro como grande contribuidor do crescimento de todos, possibilitando o desenvolvimento sócio-emocional de seus membros ao tempo em que contribui para a valorização de subjetividades plurais.

A não criação desse espaço de convivência dá margem ao distancimento do que propomos como instituição. Para proporcionarmos um ensino que tenha sentido aos alunos, já que alcançar esse estágio é uma missão complexa, visamos na escola Moaci Madeira Campos, a necessidade de uma convivência saudável com vistas ao crescimento das potencialidades dos alunos, por isso, nos debruçamos sobre as problemáticas, as examinamos, as relacionamos e analisamos na intenção de revê-las à luz do conhecimento pela reflexão na e sobre a prática. É interessante comprovarmos isso, nos próprios discursos dos professores:

Sempre que possível fazemos reuniões para avaliar nossas práticas e rever algumas coisas que não estão funcionando, pra isso, todos dão opinião nas reuniões sobre o problema e a gente tenta resolver. Podemos dizer que construímos nossas práticas coletivamente e aos poucos tentamos melhorar nossas práticas avaliando sempre nossa postura como pessoa em determinadas ações. (P6).

As práticas diárias fazem parte da realidade dos professores, por isso, uma que temos melhorado bastante é a da reflexão sobre nossas ações, pois se percebe que o aluno aprende bem melhor quando agimos a partir da reflexão sobre nossos erros. (P7)

Nessa perspectiva de renovação de práticas educativas em torno de problemas gerados nas práticas pedagógicas, nós professores, em atitude investigativa, participamos como sujeitos da investigação e a tornamos uma atividade partilhada, interativa produtora de novos saberes relevantes à renovação de práticas facilitadoras da aprendizagem, portanto, da autonomia de todos os que nela intervém. Dessa forma, nós professores concentramos nossas reflexões com vistas nas escolhas e decisões, deliberando coletivamente o poder de repensar o currículo e a docência dando margem à escuta atenta, ao olhar inquiridor antes de arriscarmos a qualquer tomada de decisão a fim de possibilitarmos a construção do diálogo entre nossas práticas formativas e as práticas cotidianas como base para nossa formação em exercício. Estamos, pois, diante de uma investigação que, conjuntamente nos colocamos não só no plano da indagação, mas também no plano da problematização e da intervenção tendo em vista a transformação do contexto vivenciado.

No entanto, uma ação investigativa sem o respeito as intersubjetividades e a ausência de relações interpessoais, não chegaria a bons resultados. A nossa profissão entendida como um trabalho de libertação e espaço de dialogicidade abre alas para um agir comunicativo democrático capaz de unir subjetividades em busca de uma escola consciente da sua função e professores capazes de construir ambientes que proporcionem o respeito mútuo e a boa convivência. Podemos perceber isso, nas falas dos professores:

As interrelações entre professor-professor é muito boa; [...] com os alunos também do mesmo jeito, uma relação muito boa. Com os alunos há uma relação de amizade sempre tem aqueles que gostam de ajudar aqueles que precisam. (P 3)

Sempre que estou trabalhando, encontro alguém que me ajuda e principalmente as colegas que estão na mesma série... sempre aproveitando os horários pedagógicos pra elaborar atividades e conversar sobre as dificuldades que a gente tem e o que a gente pode fazer pra melhorar a aprendizagem dos alunos. (P.9)

Em equipe agente procura trocar experiência, elaborar tarefa, dividir com o colega, e eu acho que isso é importante na prática, enriquece, agente facilita o trabalho. (P5)

Os professores do Moaci se dedicam muito ao que fazem, nós estamos sempre estudando, marcamos sempre encontros para discutir os problemas que a escola enfrenta, sempre estamos disponíveis a melhorar. (P8)

Nos depoimentos dos professores deixamos claro o nosso empenho na escola em proporcionarmos um ambiente colaborativo na busca do saber fazer para podermos dá conta da missão de interpretarmos os próprios papéis e ampliarmos a comunicação na vida cotidiana, recriando novos contextos a partir dos erros do passado e do presente. É na busca de um ambiente colaborativo que surge a nossa compreensão das inter-relações como essenciais ao cotidiano do agir comunicativo em que o entendimento mútuo resume-se na unidade de três mundos: o mundo objetivo referente às representações e acontecimentos; o mundo social que visa a renovação das relações interpessoais; o mundo subjetivo quando o ato de falar tem a função de manifestar aspectos vivenciais de auto-representação. (HABERMAS, 1989)

No caso da Escola Moaci Madeira Campos, nós professores buscamos renovar as relações interpessoais e manifestar novas subjetividades na busca da construção de um cotidiano que atenda a necessidades interpessoais desejáveis. Nesta perspectiva, a dimensão subjetiva está ligada à dimensão social, os mundos vividos pelos sujeitos envolvidos no processo estão interrelacionados ao incorporar no cotidiano, identidades plurais. O cotidiano a que nos referimos é o já definido por Resende (1995) que caracteriza como as atividades rotineiras do mundo de cada um que atinge um modo concreto ou abstrato de existência. Ainda reflete as ações, e as relações construídas diariamente caracterizadas por Gómez (2000) como implícitas nas ações cotidianas.

A intervenção nessas ações precisa levar em consideração a reciprocidade entre o pensamento crítico, o agir e o transformar para que possamos pensar uma escola produtora de significados que comunguem com as idéias de Freire (2002) propiciadora da dialogicidade na sua existência ao primar pela formação de seres pensantes e comunicantes.

A reciprocidade quanto às convicções comuns em relação à construção de uma comunicação direcionada às práticas coletivamente produzidas em prol da realização da vontade consensual opera-se numa relação de poder horizontal em que nós, professores, direção, funcionários e pais atuamos num clima de comunicação da verdade em consonância com as idéias de Foucault (Apud GORE 1994, p.10), “todos os discursos podem ser vistos como regime de verdades” em que o agir comunicativo se desvela no âmbito das negociações.

No que se refere à estruturação curricular organizacional (conforme figura p.82), construímos na escola nosso currículo em meio as interrelações cotidianas do ambiente intra-escolar sem esquecer a influência exercida pelas exigências sistemáticas institucionais.

Quanto à realização de atividades auxiliadas tecnologicamente por equipamentos e recursos disponíveis a nós professores (computadores, scanner, retroprojetores, filmadora, máquina fotográfica, vídeo k-7, DVDs e outros), na escola estamos engatinhando na busca de melhorar cada vez mais. Porém, a inserção dos alunos no mundo tecnologicamente delineado pelo sistema ainda não faz parte da nossa realidade palpável acreditamos que o processo de

globalização distancia cada vez mais as camadas menos favorecidas da inserção no mundo tecnologicamente avançado.

Apesar de na escola Moaci Madeira Campos ainda não estarmos inseridos nesse mundo de diferentes linguagens tecnológicas, tentamos de acordo com Suchodolski (1984) superar a velha pedagogia da essência em busca da esperança em uma pedagogia que valorize a partilha, e as aspirações dos sujeitos em relações intersubjetivas de construção curricular que valorizem o existencial na ação comunicativa.

No que se refere à relação teórico-prática do currículo da escola Moaci Madeira Campos, analisemos as falas da Diretora, Supervisora e Professores entrevistados:

A relação do Projeto Político Pedagógico com as práticas está presente na dimensão filosófica dentro do próprio currículo, presente nas práticas dos professores, na visão de mundo, nos princípios e objetivos. (D)

Percebemos a relação do Projeto Político Pedagógico nas práticas, nos encontros semanais, no que é ensinado, na forma de avaliação, nas reuniões para avaliação e reavaliação das ações. (S)

A relação do projeto político pedagógico é vista quando a gente trabalha partindo da realidade do conhecimento do aluno, a preocupação com a formação integral do aluno, a questão do humano. (P1)

A relação ocorre quando nas atividades trabalhamos o respeito de um aluno com o outro, nas opiniões dos outros valorizando os direitos dos outros. (P 2)

No Projeto Político Pedagógico colocamos o tipo de homem, a gente coloca o planejamento ligado aos conteúdos. Primeiro a gente faz o plano anual, faz os planejamentos mensais, depois colocamos no plano de aula e procuramos concretizar. (P7)

Na matemática estou sempre relacionando e inserindo o aluno no meio em que vive, trabalhando os conteúdos relacionados a vida (P. 08).
A relação ocorre na hora da seleção dos textos com a preocupação de sempre está relacionando ao tipo de homem que queremos formar, numa aula passeio, em qualquer atividade estamos sempre preocupados em fazer essa relação. (P10)

As falas demonstram claramente a existência da relação teórico-prática do currículo em nível de desenvolvimento metodológico na escola. A Diretora lembra do marco doutrinal que evidencia a dimensão filosófica do Projeto Político Pedagógico da escola ligada às nossas práticas pedagógicas; a supervisora destaca os encontros semanais como forma de auto-avaliação das ações e reorganização do currículo, além da própria forma de avaliar que está em destaque no Projeto Político Pedagógico.

Os professores em seus discursos acreditam que a relação teórico-prática está presente quando trabalhamos em sala de aula atividades ligadas aos valores em destaque no Projeto Político Pedagógico (formação integral, humana, para a cidadania, respeito mútuo); teoria e prática confirmam-se no tipo de homem almejado desde o planejamento anual, mensal, e no plano de aula pela caracterização deste; enfim, a relação ocorre quando nas práticas desenvolvidas em sala houver uma estreita ligação entre planejamentos realizados em todos os âmbitos (anual, mensal e de aula) e a ligação destas práticas à realidade dos alunos.

As falas de forma geral evidenciam o currículo ideal com permanente preocupação em relacionarmos nossas práticas aos anseios elencados no Projeto Político Pedagógico de formação integral dos alunos, conforme afirma Coutinho (2002). Implica dizer que a organização das práticas pedagógicas curriculares em sala de aula são definidas pela articulação com a realidade do aluno e sua formação para a vida no sentido de enfrentarem desafios presentes e futuros.

O currículo ideal em nossa concepção como professores dar-se pela constante reflexividade como agentes responsáveis pela direção dos rumos do nosso próprio trabalho e o reconhecimento do aperfeiçoamento contínuo, não numa dimensão individual como acredita Shön (1983), mas assumindo uma postura reflexiva a partir da socialização com os pares das teorias práticas conforme destaca Zeichner (1993), implicando mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas como enfatizam Dewey (1959) e Zeichner (1993), além de pautar-se na análise das condições concretas diante do contexto em que estamos inseridos em conformidade com Contreras (1997).

A função exercida pela escola Moaci Madeira Campos diante da construção curricular desenvolvida é definida pelo próprio papel que exercemos como profissionais. Na

execução desses papéis nós, professores, nos interrelacionamos e conjuntamente no interior da escola a partir de ação comunicativa, atentamos para a forma de organização curricular intencional quando afirmamos que o tipo de homem resultará a partir do currículo intencionalmente estruturado na escola. Desenvolvemos nossas práticas pela troca do saber da experiência além de compartilharmos momentos de aprendizagem no que se refere ao saber disciplinar e o saber curricular pedagógico no auxílio às decisões intra-escolares.

Os discursos dos entrevistados da escola Moaci Madeira Campos enfatizam que o currículo é resultado de muita discussão, por isso, podemos designá-lo conforme Forquin (1996): não se caracteriza somente com o formalmente prescrito oficialmente inscrito como programa, mas também o que é ensinado na sala de aula. Constitui-se não só como programa das matérias, mas também como percurso de nossa formação na própria escola a partir da reavaliação das ações por meio dos atos comunicativos. Indica também o conjunto de competências adquiridas na escola por trocas de experiências que delineamos em meio a dimensões cognitivo-sócio-cultural permeadas por interrelações no espaço intra-escolar em que as relações de poder são horizontalmente compartilhadas, e a recepção da mensagem pelos alunos advém do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

As análises documentais, as falas dos professores e nossa participação como docente da escola nos mostram evidências quanto a reflexividade presente no cotidiano de nossas práticas pedagógicas. Um exemplo disso é o empenho pela melhoria da nossa formação grupal como passo importante à conquista da autonomia. Confirmamos tanto no Projeto Político Pedagógico quanto nos discursos o esforço em sistematizar nossas ações curriculares em forma de planejamentos mensais, semanais, encontros pedagógicos coletivos e horários pedagógicos individuais, além da resignificação das ações pela culminância de projetos (Anexo D, fotos 5-10) desenvolvidos a partir das práticas de sala de aula, mesmo sabendo que no último ano as culminâncias dos projetos reduziram significativamente devido às burocracias da mantenedora. O primeiro passo à busca da autonomia a ser conquistada já está sendo delineado na escola, pois somos cientes de que a construção curricular autônoma precisa ultrapassar ao simples desejo de apresentar altos índices numéricos sem uma qualidade mínima.

A qualidade se dá pela busca de alternativas de tornar as práticas pedagógicas mais estimulantes e vivenciais. Em termos de resultados de um trabalho árduo de retirada de alunos dos perigos das ruas de vilas e favelas, a escola ganha o respeito na comunidade e referência municipal e nacional pela conquista gradativa de resultados e empenho da direção, dos professores, alunos e funcionários que fazem a escola Moaci Madeira Campos. Em nível nacional conquista o sétimo e nono lugares de melhor desempenho nas respectivas áreas de Matemática e Língua Portuguesa; em nível municipal destacou-se como escola de melhor desempenho entre todas as escolas da rede na cidade de Teresina e em primeiro lugar entre as capitais do Nordeste; além de acumular inúmeros prêmios por participar de projetos nacionais (primeiro e segundo lugares em projetos apresentados por professores alfabetizadores); inúmeras vezes primeiro, segundo e terceiro lugares em concursos municipais de redação e olimpíadas de matemática.

Acreditamos que os resultados acima, embora representem números, apresenta resultados contínuos de um esforço conquistado pela equipe ao longo dos doze anos de fundação da escola. Para o estado do Piauí que apresentou ao longo de anos resultados insatisfatórios quanto ao desempenho, constituir-se entre os melhores do Brasil e o melhor entre as capitais do Nordeste com desempenho acima das médias Estadual e Nacional é motivo de orgulho para professores, pais e alunos que lutam em prol de uma escola pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos básicos desta pesquisa foram delineados a partir dos dois eixos norteadores: *O currículo escolar rumo a construção autônoma coletiva e Práticas curriculares e as interações cotidianas do Agir Comunicativo* intencionam apontar algumas implicações das nossas práticas pedagógicas para a melhoria significativa destas e da aprendizagem dos alunos.

Os próprios índices de aprovação, evasão, distorção idade-série e metas a alcançar demonstrados nas tabelas (p.92 e 93) revelam a veracidade da nossa intencionalidade enquanto professores da escola, em rever nossas práticas a cada ano na perspectiva de atingir resultados cada vez melhores. Embora não alcancemos as metas desejadas anualmente, verificamos na própria demonstração das tabelas de percentuais um crescimento a cada meta proposta.

A avaliação que costumeiramente fazemos na escola com relação às propostas prescritas de currículo e reorganização destas de acordo com a realidade em que estamos inseridos nos proporciona atitudes reflexivas e coletivas de aprendizagem capazes de implicar na construção de um ensino significativo aos que nele estão envolvidos.

As constantes ações intencionais e a permanente avaliação destas, fazem da nossa escola um espaço de construção curricular capaz de proporcionar ações que se distanciem da visão de números apresentados como resultados qualitativos e nos aproximemos de práticas socialmente existenciais e identitárias capazes de assumir compromissos com nossos propósitos e finalidades transportando-as ao contexto de atuação.

Em face dessas considerações, as discussões delineadas a partir de leituras sobre as práticas desenvolvidas proporcionam o desvelamento da relação intersubjetiva na escola e a viabilização da idéia de que nossa formação seja considerada produtora de práticas sobre o

ensino em consonância com os referenciais teóricos que iluminam o nosso trabalho docente como ações intelectualmente produzidas. Nesse sentido, nossa racionalidade reflexiva docente possibilitará a construção de um diálogo entre as práticas formativas e as práticas cotidianas na escola e na sala de aula.

Precisamos ultrapassar as barreiras burocráticas da mantenedora quanto à realização de projetos institucionalmente direcionados à escola sem um estudo minucioso sobre a aplicabilidade destes à realidade em que estamos inseridos; ainda enfrentamos problemas como a ausência da inserção de professores e alunos ao mundo da tecnologia. Mas, mesmo enfrentando essas problemáticas damos passos significativos quanto à situação de origem de formação dos professores rumo à melhoria das práticas pedagógicas e no que se refere às decisões que caracterizam as práticas de gestão administrativa da escola e resolução de situações que ultrapassam as instâncias pedagógicas.

Chegamos ao final da investigação, o de sistematização das reflexões sobre as análises realizadas. Em relação ao próprio momento de investigação, vivenciamos situações inquietantes de dúvidas e incertezas quanto à leitura dos resultados; isso se deve à lacuna que a formação básica nos deixou quanto a ação de nos tornarmos profissionais pesquisadores da nossa própria ação e estarmos conscientemente preparados para desvelar a realidade, seja ela qual for. Vivenciamos essas dificuldades ao longo da investigação e reconhecemos a importância de chegarmos ao final de uma investigação na qual estamos inseridos como sujeitos da pesquisa, sabendo que fomos capazes de nos desprender de qualquer apego particular no que se refere ao campo de investigação.

Devemos concordar que como corpo docente da instituição em questão e partícipe do processo sabemos da nossa responsabilidade enquanto profissional e pesquisadora em nos isentar quanto ao resultado da investigação, mas estamos cientes da nossa contribuição enquanto agente da realidade em questão.

A inquietação em desnudar o processo de construção do currículo da Escola Moaci Madeira Campos diante dos currículos institucionalizados como diretrizes em vigor levou-nos à realização desta investigação. Com base no estudo bibliográfico e de campo

constatamos que as escolas necessitam de práticas cada vez mais significativas como caminhos de construção de saberes necessários à própria vida.

A adoção de currículos na escola passa pela idéia de operacionalização e organização dos elementos que o constituem, portanto, é necessário que trabalhemos em prol de um currículo que promova um ambiente propício à participação no processo social escolar dos profissionais, de alunos e de pais, uma vez que entendemos que é por essa participação que desenvolvemos a consciência social crítica e o sentido de cidadania. Além de constituir-se em forma de matriz curricular; como é o corpo docente que de fato faz acontecer esta matriz, representamos papel central nas definições sobre o acompanhamento do processo de construção cotidiana do currículo. Na escola Moaci Madeira Campos nós professores construímos o currículo ao analisarmos e discutirmos como pensamos e agimos em relação às dificuldades e avanços constatados e a relação estabelecida entre a aprendizagem e as necessidades dos discentes considerados em sua historicidade.

Essa pesquisa nos faz observar a importância da presença da cultura na vida escolar na construção das identidades, respeito às subjetividades no trabalho docente e a contribuição desta para a construção de um ambiente de interrelações capaz de repensar o currículo da escola numa dimensão epistemológica da prática em que a base na concepção de profissionais reflexivos é pensar a prática a partir da própria prática, como ação resultante da experiência de trabalho. Acreditamos pois, que não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva que só existe a partir e em relação com a prática, pois não há pensamento fora da práxis humana, a consciência e as concepções se formulam através do pensamento sobre as práticas e as relações que elas geram.

Nas práticas delineadas na escola Moaci Madeira Campos, a construção do conhecimento, a valorização das experiências dos alunos, a cooperatividade em projetos organizados coletivamente dá à escola discernimento para organizar o currículo em função de metas propostas na busca da autonomia e a possibilidade dos alunos também se tornarem autônomos nas diferentes dimensões da vida que os proporcionem refletir, participar e assumir responsabilidades no processo educativo que os incentivem a valorizar tais atitudes no cotidiano de suas ações. A construção da autonomia nas ações curriculares da escola, além

dos exemplos já mencionados, acontece também através dos questionamentos aos pacotes previamente prontos que chegam às escolas e são aplicados diretamente, sem sequer serem analisados.

O que percebemos ao longo da investigação é que a práxis investigativa na construção do processo curricular da escola em questão é caracterizado pelo esforço coletivo e intencional de professores em prol de práticas reflexivas no instante em que há uma preocupação visível quanto ao esforço dos profissionais em desempenhar um bom trabalho em meio à institucionalização curricular. O currículo embora permeie uma diversidade de elementos documentados, na realidade representa o que realmente é efetivado no cotidiano diante das práticas sobrecarregadas de burocracias no instante em que as necessidades diagnosticadas pela escola caminham lado a aplicação de projetos que no máximo atendem às exigências setoriais da mantenedora que exige desses setores a cultura da produtividade, mesmo distanciados da realidade em questão.

Nesses termos, o currículo tendo como inspiração as interrelações construídas no cotidiano intra-escolar ultrapassa a idéia de constituir-se simplesmente na forma documental; a medida em que a interação crítica e dialógica se constituem como perspectivas vivenciadas pelas pessoas na busca não só da compreensão do que cada um quer dizer, mas também dos contextos culturais dos quais seus atos e suas palavras adquirem significado, o currículo passa a constituir sentido àqueles que participam da sua construção. Nesse espaço de construção já não somos individuais fazemos parte de um cenário de construção curricular que envolve subjetividades entre o instituinte e o instituído e mesmo como sujeitos individuais refletimos o currículo de acordo com concepções concensuais refletindo a concepção através das ações operacionalizadas na prática.

Ressaltamos que a ressignificação das práticas dos professores como profissionais reflexivos possibilitam ao aluno o acesso à informação e construção do conhecimento que necessita para a vida como busca de caminhos que redimensionem a relação com o saber imprescindível ao movimento do pensar e repensar a educação com ações capazes de efetivar mudanças qualitativas no currículo da escola.

Nossas reflexões acima nos mostram que os dados da pesquisa são relevantes no que se refere ao conhecimento do currículo como construção cotidiana das práticas pedagógicas e a relação destas com a sistematização descrita nos documentos. Essas análises, no caso específico da escola Moaci Madeira Campos contribuirão para novas reflexões quanto ao desencadeamento de estudos relativos à construção curricular interna da escola permitindo a incessante presença da pesquisa na prática e da prática na pesquisa como prática solidária na ação comunicativa.

Faz-se necessário repensarmos a construção curricular na escola como forma de buscar respostas aos problemas enfrentados no cotidiano e investir num currículo que vincule teoria e prática a partir da pesquisa alicerçado em fundamentos epistemológicos que assegurem a formação de professores frente aos desafios do contexto atual. A reflexão crítica da prática docente seria um elo e um caminho necessário para superar a dicotomia entre o discurso e a realidade, entre a teoria e a prática.

Enfim, para pensarmos, compreendermos e refletirmos o currículo na direção de uma construção participativa no sentido de vincular teoria e prática a partir de reflexões sobre a realidade em questão precisamos oportunizar na escola momentos que possibilitem a desmistificação da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas nessa instituição a fim de construirmos currículos participativos que visem a implementação de estratégias plurais de ensino.

No que se refere aos dois eixos delimitados para a construção do objeto da pesquisa; sobre o primeiro eixo “Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva” compreendemos a construção curricular da escola como projeto organizacional mais amplo, articulado à forma de construção cotidiana como práticas coletivamente construídas, rumo à autonomia diante do projeto assumido. No que trata do segundo eixo “Práticas curriculares e as interações cotidianas do agir comunicativo” analisamos os desafios vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas da escola e a relação teórico-prática em meio a intersubjetividade como construção de um espaço coletivo de ações advindas do agir comunicativo, democraticamente construído no interior da escola.

A escolha dos eixos “Currículo escolar e sua construção na busca da autonomia coletiva e Práticas curriculares e as interrelações cotidianas do agir comunicativo” ao longo das análises foi de fundamental importância para a compreensão do objeto. Através destes caracterizamos as práticas curriculares da escola Moaci Madeira Campos como um exercício constante de pensar e problematizar o cotidiano das nossas Práticas Pedagógicas e responder às situações singulares a que estamos submetidos diariamente como espaço de recriação coletiva dessa Prática. Nessa dimensão curricular chegamos à conclusão que nós professores coletivamente não nos limitamos a deliberar por meio de regras, receitas sem uma análise prévia da funcionalidade e atendimento às especificidades do cenário escolar, nos comportamos como investigadores das próprias práticas e como delineadores das relações intra-escolar como base para o desenvolvimento autônomo e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, Fernando. **Conhecimento: transmissão ou construção?** In ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, as aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e arte.** Curitiba: champagnat, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.** 3. ed. Brasília, 2001.

- BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARVALHO, L. R. **As reformas Pombalinas de Instrução Pública**. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1992.
- CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- COUTINHO, Regina Maria Teles. **Formação do Professor-Formador: desafios e perspectivas de mudanças**. Teresina 2002.
- DELORES, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Ranços e avanços**. 11. ed. Campinas: Papyrus.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo; FAZENDA, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FORQUIN, J-C. (1996). As abordagens Sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21,n.1, p.187-198, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moaci; ROMÃO, José E (org.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo. Cortez, 2000.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**, São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. (org.). **O que é filosofia da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: BP & A, 2000.
- GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. **Estudo Curricular e Política Cultural**. Porto Alegre Artes Médicas, 1997.
- GOMEZ, M. A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- GORE, Jennifer M. Foucault e a Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis:Vozes, 1994. p.9-20.
- GRAMSCI, Antonio. **Conceito de hegemonia em Gramsci**; (trad.) Coutinho, Carlos Nelson. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

- GRILLO, Marlene et al. **Ensino, revisão crítica: construção social do currículo**. Sagra, 2. Ed. 1988.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- _____. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **Sociologia: O conceito de poder de Hannah Arendt**. Trad. de Bárbara Freitag. São Paulo: Ática, 1990.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo. Ática 1994.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LA PLANTINE, François. **Aprender antropologia**. CHAUVEL, Marie-Agnès (trad.). 8. ed. Brasiliense. 1995.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O Pensamento Curricular no Brasil: IN Currículo: Debates contemporâneos**. - São Paulo Cortez, 2002.
- MACEDO, Donaldo; BARTOLOMÉ, Lília. “A Globalização como Forma de Colonialismo: um desafio para os educadores e educadoras. IN: SILVA, Luis Heron (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis, 2002.
- MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre – RS, ed. AGE, 1995.
- MENESES, L. C. **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas - SP: papiros, 1990.
- _____. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. IN: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas - SP: CDES, nº 79, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- MOREIRA, A F. B; LOPES, A. R. C; MACEDO, E. F. **Currículo de ciências**: um estudo sócio-histórico. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, UERJ, 2000 (Relatório de Pesquisa).
- MOREIRA, A F. B., MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: Moreira, A F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Multiculturalismo e o campo do currículo** (Projeto de Pesquisa). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, UERJ, 2000.
- NONATO, Antônia F. E. Silva, Eleuza de Melo. **Movimento de educadores e o curso de Pedagogia**: a identidade em questão. In: Brzezinski, Iria (org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- Proposta Curricular do Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Teresina/SEMEC.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- RIBEIRO, Maria Luzia Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar – 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- RIOS, Teresinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6 ed. São Paulo Cortez, 1994.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, vazes, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação, cidadania e transição democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SCHEIBE, Leda. IN: **Formação de professores: políticas e debates**. VEIGA, Ilma Passos, AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2002.

- SELLTIZ, W. e C. (1975). **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. 5 ed. São Paulo: EPU/EDUSP.
- SEVERINO, Antônio J. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, p.131, jan. abr. 1993.
- SHÖN, D.A. **Lê praticien réflexif**. Montreal: Logiques. (Tradução de The reflexive practitioner, 1983.).
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Espaços para Educação das Relações Interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. IN: SILVA, Luis Heron (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis - RJ: VOZES, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagógica e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. SOEIRO, Liliana Rombert.(trad.). 3. Ed. Horizonte, LDA, 1984.
- SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.
- TARDIF, M. et al. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. p.215-234.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TERESINA. Câmara Municipal de Teresina. **Lei de Organização do Município de Teresina**. 1990.
- TERRIEN, Jacques. **Experiência profissional e saber docente**: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. Formação dos professores e contextos sociais. Porto: RES, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VÁZQUEZ, S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VON ZUBEN, Newton A. **Filosofia da educação**: atitude filosófica e a questão do filosofar., Campinas, SP: Proposições,1992. v.3,n.2,p.7-28.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE ARAÚJO DE CARVALHO
MESTRANDA: UMBELINA SARAIVA ALVES
PESQUISA: **Construção curricular no âmbito escolar**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
DA ESCOLA MOACI MADEIRA CAMPOS

1. Como a escola constrói, reconstrói e avalia suas práticas curriculares?
2. Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e

- da autonomia da escola em relação a essas propostas curriculares?
3. Relate sobre algumas ações que costuma desenvolver na sala de aula no cotidiano de suas práticas e a contribuição destas para uma aprendizagem significativa.
 4. Fale um pouco sobre as interrelações no cotidiano da escola e as influências dessa ação comunicativa na sua prática pedagógica.
 5. Como é organizado o currículo da escola?
 6. Existe relação entre o currículo da escola e as práticas pedagógicas dos professores?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE ARAÚJO DE CARVALHO
MESTRANDA: UMBELINA SARAIVA ALVES
PESQUISA: **Construção curricular no âmbito escolar**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA E SUPERVISORA
DA ESCOLA MOACI MADEIRA CAMPOS

- 1 Como a escola constrói, reconstrói e avalia suas práticas curriculares?
- 2 Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e da autonomia da escola em relação a essas propostas curriculares?
- 3 Relate sobre algumas ações que os professores costumam desenvolver na sala de aula no cotidiano das práticas e a contribuição destas para uma aprendizagem significativa.
- 4 Fale um pouco sobre as interações no cotidiano da escola e as influências destas na ação comunicativa e prática pedagógica dos professores.
- 5 Como é organizado o currículo da escola?
- 6 .Existe relação entre o currículo da escola e as práticas pedagógicas dos professores? Explique como ocorre.

APÊNDICE C

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

1. IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:
- Endereço:
- Função:
- Natureza do contrato de trabalho:

- () Servidor público municipal concursado.
- () Contrato de estágio junto à SEMEC.
- () Outro.

➤ Área de atuação:

➤ Carga horária de trabalho:

2. FORMAÇÃO:

- Nível Médio () Curso:
- Nível Superior/ graduação () Curso:
- Nível Pós-graduação () Curso:
- Programas de formação continuada que tem participado:

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- Tempo de magistério:
- Tempo de atuação na função exercida:
- Tempo de trabalho na escola Moaci Madeira Campos

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: MARLENE ARAÚJO DE CARVALHO
MESTRANDA: UMBELINA SARAIVA ALVES
PESQUISA: **Construção curricular no âmbito escolar**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DAS INTERRELAÇÕES
DA ESCOLA MOACI MADEIRA CAMPOS

- 1 - Observação do ambiente intra-escolar
- 2 - Observação das reuniões de pais e mestres e das reuniões do Conselho Escolar
- 3 - Observação das interações entre os elementos constituintes da escola (direção, supervisão, professores, alunos e pais)
- 4 - Observação da existência da relação teórico-prática na construção curricular

APÊNDICE E
ENTREVISTAS

Currículo escolar e sua construção coletiva	Interrelações entre o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano dos professores
<p>P1 – Geralmente em nosso planejamento nos baseamos nos PCNs, na proposta curricular da SEMEC (a nova proposta), e no projeto político. A escola geralmente decide, mesmo com a contribuição dos projetos, o que fazer ou não com relação ao que trabalhar com os alunos. Na escola a gente sempre tenta nos planejamentos e combina as habilidades a serem atingidas nas práticas desenvolvidas. O nosso currículo não é só documental nós agimos e analisamos o que fazemos através de reuniões em que a gente decide o que mudar, melhorar ou que continuar fazendo. A nossa construção curricular tem um pouco dos documentos, mas agente sabe o que está fazendo. Fazendo uma avaliação dos últimos anos, percebo que com o aumento das exigências da secretaria estamos esquecendo muitas coisas boas que fazíamos antes em detrimento das burocracias da SEMEC. Antes desenvolvíamos belos projetos e fazíamos a culminância, lembro-me que todo mês tinha a culminância de um projeto; hoje a burocracia é tanta que quase não temos tempo para respirar. As atividades continuam sendo realizadas nas salas de aulas, mas as culminâncias são raras, eu lembro que os alunos adoravam, e aprendiam muito mais.</p> <p>S - as orientações que estão presentes em nossa discussão com relação as nossas práticas são as orientações dos PCNs, Proposta Curricular da SEMEC e de alguns projetos de formação continuada que a escola participou (PROFA, GESTAR) além dessas discussões, a partir dos estudos realizados extra-escola sempre que nos reunimos para avaliar nossas ações, analisamos criticamente algumas concepções construídas no cotidiano das nossas ações, e dos próprios documentos institucionais. Nosso trabalho foi sempre pautado na busca da autonomia, mas por mais que busquemos ainda estamos ligados a um sistema que forma uma rede de relações e não podemos nos distanciar completamente. Mas o nosso objetivo é sempre estarmos conscientes de que estamos tentando melhorar a cada dia. Sempre estamos nos auto-avaliando diante das ações realizadas. Estou sempre acompanhando os professores em todas as séries. Os planejamentos são sempre marcados por área para que eu possa juntamente com eles acompanhar o que está acontecendo no cotidiano.</p> <p>P3 - Trabalha no coletivo, uns ajudando os outros, na medida do possível. Os PCNs, a Proposta Curricular, o projeto GESTAR, PCNs em Ação são os documentos que a escola consulta para a realização de suas práticas, os professores se reúnem por área de atuação e fazem os planejamentos juntos. a gente sabe</p>	<p>P1 - durante o planejamento agente as professoras da alfabetização com a coordenação, com a coordenadora vamos reunir as habilidades que queremos adquirir, nós não que a criança tenha capacidade de adquirir, então agente relaciona algumas habilidades e a partir dessas habilidades nós decidimos qual, que tipo de texto, qual o tipo de leitura e que atividades eles irão trabalhar em sala de aula, outra coisa que o professor utiliza em sala de aula no caso eu, textos, dramatização, a gente utiliza música, história, utiliza muita leitura também desenhos, ilustrações isso no caso da alfabetização né, e no caso de terceira série agente usa material concreto, como professora de matemática agente utiliza material dourado, nós utilizamos também, tampinhas, palitos, QVL, (quadro valor de lugar), tudo relacionado com a matemática de 3ª série, com a utilização desse material agente forma grupos de dupla ou de três crianças e ali agente vai desenvolvendo a aula, o professor faz a exposição ele faz a exposição, vai fazendo a pergunta e a criança vai registrando no seu caderno ou numa folha e o professor vai observando e naquele momento você vai observando as dificuldades e fazendo logo as correções chamando a atenção de cada um disso no todo.</p> <p>S - os professores trabalham muito com oficinas, embora tenha também momentos de exposições, debates, diálogos, sobre os temas das áreas, a matemática os professores se utilizam bastante de material dourado, QVL. Nas séries de iniciais escalas de Cosinere, palitos que são usados mais para contagens, equipamentos, as atividades de leituras são rotineiras, leitura, interpretação, discussão sobre os temas nas diversas áreas, a leitura é básica, ela geralmente está presente, aliás, é as aulas de leitura, elas visam a desenvolver habilidades da própria leitura, interpretação em todas as disciplinas, na língua portuguesa vem se trabalhando ultimamente a análise dos textos.</p> <p>- sempre fomos primados por um clima de boas relações a nível profissional como a nível pessoal por que consideramos esse clima como um fator bem relevante na estratégia de ensino aprendizagem, a questão da afetividade tanto entre professores, entre funcionários com professores, professores e alunos, pais professores. Eu considero um clima bom favorável é claro nós não somos perfeito somos seres humanos temos nossas diferenças nós não vamos dizer que temos um clima assim 100% mais é um clima bom, aqui todos nós temos mais de 30 anos as experiências estão socializadas, não há um individualismo é todos trabalham no sentido do progresso coletivo e não apenas individual cada um</p>

<p>que tem todos esses documentos, agente não pode fugir totalmente, mais o nosso trabalho é feito com muita consciência do que fazemos, sabemos que não é só seguir os documento por seguir, pois sabemos o que estamos fazendo, as nossas práticas são sempre realizadas depois de muita discussão com a supervisora,tudo o que a gente faz ela acompanha e auxilia a gente na sala de aula, pergunta em que estamos sentindo dificuldade ajuda quando precisamos. No final do ano, sempre sentamos, revemos o que fizemos, discutimos os erros e acertos numa avaliação geral, depois vemos o que pode ser mudado ou não.</p>	<p>procura ajudar o outro no que for possível, o próprio planejamento é coletivo as produções materiais para aprendizagem também são produzidos coletivamente, então são fatores que consideramos, como fatores de sucesso, as práticas diárias as que fazem parte das realidades dos professores, por isso uma que temos refletido e temos melhorado bastante e temos obtido bons resultados, é a prática da revisão de texto em que o professor vai fazendo as intervenções necessárias para reflexão sobre o que estão fazendo, e é claro a partir da reflexão se percebe que o aluno aprende bem melhor.</p>
<p>P4 - O que predomina na escola é o trabalho coletivo e também esses momentos de troca de experiência de saber como que o aluno está, crescendo em que está crescendo, e fazer esse registro, e no planejamento coletivo está sempre dialogando e procurando envolver todos os profissionais da escola, desde o vigia, porque não basta só o professor executar a atividade que todos estão envolvidos. Seria muito bom se nós tivéssemos autonomia o suficiente para andar sozinhos, a própria secretaria não deixa as escolas respirar, quando num é uma coisa é outra. Mas mesmo assim a escola Moaci pode se considerar na rede municipal uma escola quase autônoma, porque eles que estão lá na SEMEC já sabem qual é a nossa intenção na educação que a gente quer é desenvolver um bom trabalho, com compromisso e responsabilidade, mesmo tendo como referência os PCNs, PROFA, GESTAR, a proposta da Secretaria, temos o nosso projeto político feito por nós, a gente vai conquistando a autonomia devagarzinho mesmo... nós temos nossa própria forma de planejar, nós temos cada professor, nosso HPI (horário pedagógico individual) por semana. Antes a prefeitura não concordava com o HPI nas escolas, mas mesmo assim o Moaci tinha, agora é que os professores reivindicaram e ganharam, mas nós há muito tempo temos, mas o nosso horário não é como eu vejo em muitas escolas por aí, que os professores aproveitam pra ir ao médico, o nosso é realmente aproveitado para planejar nossas práticas, realmente!</p>	<p>P3 - As interrelações entre professor –professor é muito boa; com os alunos também do mesmo jeito, uma relação muito boa. Com os alunos há uma relação de amizade sempre tem aqueles que gosta de ajudar aqueles que precisam. Já trabalhei com entrevista, aula passeio; observação de ambiente, na praça ao redor da escola, trabalho em grupo com os alunos, produção de texto, através de desenho. Trabalho com material concreto, matemática, material concreto; material dourado que é o mais usado aqui na escola, e também palito, semente, objetos, material escolar do aluno do dia a dia,coleção, pincel.</p>
<p>P5 -As atividades na sala de aula elas são bastante complexas, então pra gente trabalhar sozinha é um pouco difícil, então eu acho que nós temos graças a Deus a colaboração de colegas da mesma série, a direção está sempre disponível, a supervisora sempre que nós temos dúvidas , nós recorremos , ela está pronta a nos recorrer;tem o pessoal da secretaria que estão sempre também disponíveis a nos atender quando a gente precisa de material eu tenho essa sorte de ter até pessoas que agilizam esse material pra mim, sempre que eu estou trabalhando sempre encontro alguém que me ajudam e principalmente as colegas</p>	<p>P4 - Eu procuro trabalhar a questão de valores, a relação interpessoal entre professor e aluno e comunidade de modo geral... Uma das atividades mais usadas em sala de aula é a leitura ajustando a sala à escrita , o atendimento individualizado,após ter feito toda a trajetória também no coletivo e jogos,música , memorização de textos, jogos teatrais,conversa individualizada tentando resgatar a auto estima, relação família- escola , visitas domiciliares, conversa com o aluno e também com os pais de aluno. Como eu trabalho de apoio pedagógico específico os alunos , têm aula regular em outro turno, as atividades são mais desenvolvidas em forma de oficinas.</p> <p>P5 - Bom diariamente eu gosto de fazer uma leitura compartilhada no primeiro momento , um momento de escuta, já faz parte da minha prática fazer as questões orais pra que os alunos eles desenvolvam essa capacidade de oralidade de entender e de compreender, são atividades assim, faço bastante cruzadinha, procura de palavras em diagramas,é combinação de letras pra descobrir palavras,utilizamos também tipo dominó –figuras e nome da figura , agente sempre organiza as oficinas pra fazer esse trabalho,como são alunos de ...agente procura fazer o trabalho mais com o concreto onde eles manipulam os objetos, e em matemática por exemplo estamos sempre contando com material concreto, é eu percebo que os alunos melhoram bastante quando eles escrevem atividades escrita,</p>

<p>que estão na mesma série que eu; sempre aproveitando os horários pedagógicos pra elaborar as atividades e conversar sobre as dificuldades que a gente está tendo o que a gente pode fazer pra melhorar a aprendizagem dos alunos, embora aja alguns casos de criança especial. Sempre no final do ano é feita uma reunião geral com seus funcionários e professores onde nós avaliamos o trabalho anual, o rendimento, de cada turma, analisamos o que precisa melhorar, e no início do ano organizamos as atividades levando em consideração o planejamento. Mesmo existindo os documentos institucionais, nossa escola ela tem analisado e ela não está assim obrigada a aceitar os currículos institucionalmente implantados, e colocar tal vem o pacote pronto; agente analisa e adapta a nossa realidade, a realidade em que a escola está inserida.</p>	<p>principalmente com ditado mudo que a gente coloca figuras onde eles vão tentar escrever nomes, são atividades que eu desenvolvo que eu percebo com eles cresçam. Essas atividades não são assim realizadas aleatoriamente sempre que a gente elabora uma atividade nós temos os objetivos, o que queremos com aquilo. As atividades na sala de aula elas são bastante complexas, então pra gente trabalhar sozinha é um pouco difícil, então eu acho que nós temos graças a Deus, a colaboração de colegas da mesma série, a direção está sempre disponível, a supervisora sempre que nós temos dúvidas , nós recorremos, ela está pronta a nos recorrer; tem o pessoal da secretaria que estão sempre também disponíveis a nos atender quando a gente precisa de material eu tenho essa sorte de ter até pessoas que agilizam esse material pra mim, sempre que eu estou trabalhando sempre encontro alguém que me ajudam e principalmente as colegas que estão na mesma série que eu; sempre aproveitando os horários pedagógicos pra elaborar as atividades e conversar sobre as dificuldades que a gente está tendo o que a gente pode fazer pra melhorar a aprendizagem dos alunos...</p>
<p>P6 todas as práticas que são desenvolvidas são baseadas no planejamento, a gente não trabalha aleatoriamente, nunca, só que tem algumas coisas, algumas situações que a gente tem que modificar aquilo que planejou e não improvisar, então às vezes isso acaba acontecendo, a gente procura evitar a improvisação, e tudo é planejado em todas as práticas. A gente sempre tem como referência os PCNs, proposta da SEMEC e os projetos que fizemos na formação coNtinuada. Mas não é por isso que vamos seguir completamente sem analisar criticamente essas propostas, nenhuma escola que eu conheço da rede municipal tem autonomia completa para agir, mas muitas escolas por eles conhecerem o trabalho, eles respeitam; o Moaci é uma dessas escolas sempre que possível fazemos reuniões para avaliar nossas práticas e rever algumas coisas que não estão funcionando, pra isso, todos dão opinião nas reuniões sobre o problema e a gente tenta resolver. Podemos dizer que construímos nossas práticas coletivamente e aos poucos tetamos melhorar nossas práticas avaliando sempre nossa postura como pessoa em determinadas ações.</p>	<p>P6 - Bom com relação aos alunos, a minha , a minha relação interpessoal com os alunos geralmente a gente não tem tempo realmente quer ter um convívio mais pessoal com os alunos, embora isso seja importante a gente quer ter um convívio pessoal ,conhecer o aluno ,saber um pouco da história de vida deles, a família deles, os gosto dele, os sentimento dele,mas às vezes acontece e isso é importante, e isso é uma falha nossa,nem sempre a gente tem essa oportunidade.Os alunos ficam praticamente sem essa aproximação, é importante, mas via de regra eu não faço isso. Agora com relação aos colegas de trabalho, com certeza trabalhar em equipe é fundamental e aqui na escola a gente tem esse trabalho em equipe, a gente procura trocar experiência, elaborar tarefa, dividir com o colega, com a colega, eu acho que isso é importante na prática, enriquece a gente e facilita o trabalho da gente. A relação pessoal assim de amizade, eu acho que ela não interfere tanto no trabalho,né, no meu ponto de vista.</p>
<p>P8 - Em relação a esse contato, aqui com o grupo, eu não me queixo,porque nós do grupo Moaci, somos assim unidos. Tanto faz ser a parte administrativa como na parte pedagógica, o corpo docente a gente sempre faz assim um trabalho de companheirismo.Não é aquele negócio de dizer assim, ,ah... fulano é melhor, eu sou melhor, a gente procura sempre fazer o melhor, o grupo é que participa e a gente procura; essa influência a gente pensa assim que nós professor temos que está preocupados, com esse clima e fazer o melhor e dá o melhor de si pra que o melhor aconteça, entre a escola, o grupo, porque todos nós fazemos parte da escola... Como uma escola que se preocupa com seus alunos, os professores do Moaci se dedicam muito ao</p>	<p>P7 - Aqui eu não tenho trabalhado muito com projeto, porque o trabalho é mais direcionado pela coordenadora e a gente trabalha mesmo mais direto com o conteúdo e com a aprendizagem desse conteúdo. Quando eu trabalhava com projeto eu percebia que as crianças desenvolviam melhor as habilidades, a observação, havia um crescimento mais rápido no desempenho da escrita e da leitura. O resto das praticas funciona a aprendizagem acontece, as coisas andam, comungam, as escolas que eu trabalhei na rede municipal as coisas acontecem em ambientes de harmonia digamos assim</p>

<p>que fazem. Nós estamos sempre estudando, marcamos sempre encontros para discutir os problemas que a escola enfrenta, sempre estamos disponíveis a melhorar. Nos encontros temos oportunidade de abrir os PCNs e discutir a Língua portuguesa, a geografia, a história, a matemática, as áreas que nos auxiliam em nossas práticas, temos oportunidade para discutirmos a proposta curricular municipal, as habilidades eleitas como essenciais de 1ª a 4ª séries. Nosso currículo, embora construído com base nas propostas governamentais, sempre analisamos o que estamos fazendo, e o resultado do estamos desenvolvendo em sala de aula. Temos nossa forma particular de planejar, de avaliar, de discutir os resultados do nosso trabalho e reorganizar nossas práticas a partir dos erros do passado para melhorar a cada dia.</p>	<p>P8 - Como nós sempre planejamos a gente segue uma rotina; a gente sempre trabalha a escuta, pra que eles aprendam a escutar, é um trabalho constante, a leitura, ela é sempre contextualizada, a gente não trabalha uma leitura solta, ela sempre tem um contexto. E essa preocupação que a gente tem em sala de aula é de sempre tá procurando observar cada aluno de carteira em carteira, num trabalho constante, exatamente pra gente conhecer o nível de cada criança e acompanhar o desenvolvimento no dia a dia. Nós planejamos, a gente se preocupa no caso da leitura, a oficina de leitura a gente sempre costuma fazer; desenvolver um trabalho assim mais sistematizado assim, da aprendizagem deles e jogos, na sala de aula a gente trabalha com jogos, material concreto, pra que eles possa tanto manipular, né como...é.....pra acontecer essa leitura ele precisa também do concreto. Porque aqui a gente se preocupa mais com essa parte bem prática.</p>
<p>P9 - A prática da aula começa na verdade na minha casa no meu quarto a noite..há...há...há planejando, Na ação do dia seguinte, pego a rotina do dia e vou pensando, elaborando sobre o que vai ser feito, todos os dias. Na verdade a gente faz o planejamento bimestral, e desse planejamento eu vou tirando o planejamento diário, e essa rotina é toda feita em cima desse planejamento. Em relação a essas propostas institucionais?</p>	<p>P9 - Nas oficinas de leitura, eu observo que as crianças participam bastante, elas se envolvem realmente com a leitura, eu faço a primeira leitura porque as crianças de primeira série ainda não sabem ler bem ainda. A primeira é feita coletivamente, depois em grupo e individualmente, nas atividades de montagem de texto eles participam bastante, nas dificuldades de listagem eu observo que eles realmente busquem, tentem fazer, onde eles tem que dá conta de separar nome de brincadeiras com nome de material escolar, ele tem que ler pra fazer essa separação, eu sinto que eles realmente lêem, ou lê ou não faz. Outra coisa, trabalhando com a matemática, trabalhamos com material concreto, com palitinhos, com material dourado ou mesmo com esse material feito desenho.</p>
<p>Nós utilizamos a proposta da prefeitura (a nova proposta curricular) os PCNs que ultimamente está sempre presente em cima da mesa, registradas as habilidades, a se trabalhar. Agora mesmo a secretaria pediu que organizássemos as habilidades em história trabalhadas na 1ª série, eles vão olhar, retirar alguma coisa, acrescentar, e nós até colocamos que muita coisa assim na 1ª série muito exigente. A escola tem autonomia porque a escola discute o que é prioridade ou não, a escola tem sim, autonomia no que deve ou não ser trabalhado. Na Língua portuguesa, é no momento que trabalhamos com essas crianças a leitura, a leitura no pátio, a oficina de leitura; no está produzindo, está sim de acordo com o PPP. Os valores permeados em nosso currículo são os da amizade, respeito, solidariedade. A escola vai construindo de acordo com as suas aplicações de acordo com a realidade das crianças. A adequação depende da realidade da criança da visão que o professor tem também, primeiro a pessoa tem que ter essa visão, essa sabedoria, de distinguir bem o que deve ser ou não trabalhado. O currículo se dá pela autonomia dos professores de seguir ou não esse currículo, vai fazer uma análise do currículo e vê, o que é que deve ser colocado o que é que deve ser acrescentado pra se trabalhar bem com as crianças.</p>	<p>P3 Meu nome é Maria Inês, trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental, atualmente estou com HPI, primeira etapa, segunda e terceira. Trabalho com ciências e matemática, estou cursando pedagogia, tenho 26 anos de magistério, atuando em primeira e segunda séries.</p>
<p>P1 Bom dia, sou professora Sônia trabalho no Colégio Moaci Madeira Campos nos turnos da manhã e tarde, trabalho no magistério há 22 anos, minha</p>	<p>1- Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas institucionais? Os PCNs, a proposta curricular, o projeto GESTAR, PCNs em ação são os documentos que a escola consulta para a realização de suas práticas, os professores se reúnem por área de atuação e fazem os planejamentos juntos. A gente sabe que tem todos esses documentos, agente não pode fugir totalmente, mais o nosso trabalho é feito com muita consciência do que fazemos, sabemos que não é só seguir os documentos por seguir, pois sabemos o que estamos</p>

<p>formação é Pedagogia, trabalhei tanto na escola privada como na escola pública, tanto na escola pública como na escola privada agente adquire muitas experiências e estabelece aí uma diferenciação em vista da escola pública das crianças de escola pública pra crianças de escola privada, aí o que mais me chamou atenção exatamente o acompanhamento dos pais, que na escola privada os pais se preocupam em acompanhar os seus filhos, na pública não eles acham banalidades, eles banalizam a escola pública, e no entanto a escola pública, o ensino da escola pública é igual, pra mim é igual o da escola privada, o problema aí é o acompanhamento e valorização que não existe dos pais só isso o resto é igual escola pública ou privada, mas as problemáticas são as mesmas, as dificuldades são as mesmas, sendo que na escola pública as professoras, o grupo da forma em geral tem que se disdobrar pra fazer a função dos pais o que acarreta a super carga para o professor.</p> <p>1 - Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas curriculares? -geralmente em nosso planejamento nos baseamos nos PCNs, na proposta da SEMEC (a nova proposta), e no, no projeto político. a escola geralmente decide ,mesmo com a contribuição dos projetos, o que fazer ou não com relação ao que trabalhar com os alunos. na escola a gente sempre senta nos planejamentos e combina as habilidades a serem atingidas nas práticas desenvolvidas.</p> <p>2 - Como a escola constrói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular? No planejamento nós combinamos, os professores de cada área como elaborar as práticas no cotidiano, construir conhecimento. O nosso currículo não é só documental, nós agimos e analisamos o que fazemos através de reuniões em que a gente decide o que mudar, melhorar ou que continuar fazendo. A nossa construção curricular tem um pouco dos documentos, mas agente sabe o que está fazendo. Fazendo uma avaliação dos últimos anos, percebo que com o aumento das exigências da secretaria estamos esquecendo muitas coisas boas que fazíamos antes em detrimento das burocracias da SEMEC. Antes desenvolvíamos belos projetos e fazíamos a culminância, lembro-me que todo mês tinha a culminância de um projeto; hoje a burocracia é tanta que quase não temos tempo para respirar. As atividades continuam sendo realizadas nas salas de aulas, mas as culminâncias são raras, eu lembro que os alunos adoravam, e aprendiam muito mais.</p> <p>3-Professora Sonia relate sobre algumas ações que costuma desenvolver em sala de aula no cotidiano de suas práticas.</p>	<p>fazendo.</p> <p>2- Como a escola constrói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular? As nossas práticas são sempre realizadas depois de muita discussão com a supervisora, tudo o que a gente faz ela acompanha e auxilia a gente na sala de aula, pergunta em que estamos sentindo dificuldade ajuda quando precisamos. No final do ano, sempre sentamos, revemos o que fizemos, discutimos os erros e acertos numa avaliação geral, depois vemos o que pode ser mudado ou não.</p> <p>3 - Relate um pouco sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Nas aulas de ciências, eu trabalho, já trabalhei com entrevista, aula passeio, observação de ambiente, na praça ao redor da escola, trabalho em grupo com os alunos, produção de texto através de desenho. Trabalho com material concreto, matemática, material concreto; material dourado que é o mais usado aqui na escola, e também, material dourado, palito, semente, objeto, material escolar do aluno do dia a dia,coleção, pincel.</p> <p>4 - Em que tipo de práticas pedagógicas você percebe que os alunos se desempenham melhor na aprendizagem? Quando eu trabalho com material concreto.Eu observo que o desempenho dele é melhor, eles se desempenham mais, ajuda os colegas.</p> <p>5-Quais as inter-relações intra- escolar existentes no cotidiano da escola e a contribuição destas para sua prática em sala de aula? As interrelações entre professor –professor é muito boa; trabalha no coletivo, uns ajudando os outros, na medida do possível com os alunos também do mesmo jeito, uma relação muito boa. Com os alunos há uma relação de amizade sempre tem aqueles que gosto de ajudar aqueles que precisam.</p> <p>P4 Sou Francisca Freitas, trabalho com crianças de segunda série, com crianças que ainda não foram alfabetizadas, minha formação, estou concluindo Pedagogia, estou completando agora 24 anos de experiência; onde durante todo esse tempo a minha experiência maior é com crianças que tem dificuldade de aprendizagem.</p> <p>1-Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas curriculares? seria muito bom se nós tivéssemos autonomia o suficiente para andar sozinho, a própria secretaria não deixa as escolas respirar, quando num é uma coisa é outra. Mas mesmo assim a escola Moaci pode se</p>
---	--

<p>Em primeiro lugar o professor pra entrar na sala de aula tem que ter o plano de aula. E nesse plano de aula o professor traça estratégias de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido na sala de aula se vou dar no caso da alfabetização se vou falar sobre análise, palavra chave já foi trabalhada então ela tira dentro do contexto e naquele texto agente tira aquela palavra e vai analisando, ta bom, nesse momento a criança vai identificar, identifica as letras, números de letras, números de sílabas, a primeira, a última e as que ficam no intervalo as que ficam no meio porque aí tem que fazer um todo, se a palavra a criança vai classificação tanto do som como da sílaba, durante o planejamento agente as professoras da alfabetização com a coordenação, com a coordenadora vamos reunir as habilidades que queremos adquirir, nós não que a criança tenha capacidade de adquirir, então agente relaciona algumas habilidades e a partir dessas habilidades nós decidimos qual, que tipo de texto, qual o tipo de leitura e que atividades eles irão trabalhar em sala de aula, outra coisa que o professor utiliza em sala de aula no caso eu, textos, dramatização, gente utiliza música, história, utiliza muita leitura também desenhos, ilustrações isso no caso da alfabetização, e no caso de terceira série agente usa material concreto, como professora de matemática agente utiliza material dourado, nós utilizamos também, tampinhas, palitos, QVL, (quadro valor de lugar), tudo relacionado com a matemática de 3ª série, com a utilização desse material agente forma grupos de dupla ou de três crianças e ali agente vai desenvolvendo a aula de acordo, o professor faz a exposição ele faz a exposição ele vai fazendo a pergunta e a criança vai registrando no seu caderno ou numa folha e o professor vai observando e naquele momento você vai observando as dificuldades e fazendo logo as correção chamando a atenção de cada um isso no todo.</p>	<p>considerar na rede municipal uma escola quase autônoma, porque eles que estão lá na SEMEC já sabem qual é a nossa intenção na educação que a gente quer é desenvolver um bom trabalho, com compromisso e responsabilidade, mesmo tendo como referência os PCNs, PROFA, GESTAR, a proposta da secretaria, temos o nosso projeto político feito por nós, a gente vai conquistando a autonomia devagarzinho mesmo.</p>
<p>5 - Que tipo de prática desenvolvidas em sala de aula os alunos desempenham melhor em sala de aula?</p>	<p>2-Como a escola constrói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular?</p>
<p>Como nós trabalhamos na alfabetização acho que mais é na brincadeira, a pessoa vai lá brinca com ele, arranja qualquer tipo de brincadeira, pra desenvolver aquela atividade no caso a letra vamos na letra, o professor nesse momento é um moleque é um palhaço na sala de aula, tudo com os pequeninos dá muito certo, já na 3ª série, eu acho assim que a criança na prática mesmo, pra ela aprender, eu acho assim que individualmente o professor chamando cada aluno, é chamando atenção dele levando ao quadro, muitos outros ficam inibidos mas o professor tem que fazer ele superar essa dificuldade, por que em primeiro lugar nós estamos ali é pra aprender, portanto eu erro qualquer cidadão tem a capacidade de errar com ou sem instrução, então nesse momento levar ele na</p>	<p>Nós temos nossa própria forma de planejar, nós temos cada professor, nosso HPI (horário pedagógico individual) por semana. Antes a prefeitura não concordava com o HPI nas escolas, mais mesmo assim o Moaci tinha, agora é que os professores reivindicaram e ganharam, nós há muito tempo temos, mas o nosso horário não é como eu vejo em muitas escolas por aí, que os professores aproveitam pra ir ao médico, o nosso é realmente aproveitado para planejar nossas práticas, realmente! Nenhuma escola é perfeita, a nossa também não é, mas a gente faz o possível pra desenvolver um bom trabalho.</p>
	<p>3-Relate algumas ações que você costuma desenvolver em sala de aula no cotidiano de suas práticas.</p>
	<p>É importante que tenhamos primeiramente o planejamento em mãos. Porém sempre aparece algo de imprevisto, mas devemos ter cuidado para que isso não vire também uma rotina. A aula começa exatamente quando damos bom dia, pra arrumação da sala de aula, a disposição das carteiras, e diariamente eu faço uma leitura de escuta, e eu procuro trabalhar a questão de valores, a relação interpessoal entre professor e aluno e comunidade de modo geral. Uma das atividades mais usadas em sala de aula é a leitura ajustando a sala á escrita, o atendimento individualizado, após ter feito toda a trajetória também no coletivo e jogos, música, memorização de textos, jogos teatrais, conversa individualizada tentando resgatar a auto estima, relação família- escola, visitas domiciliares, conversa com o aluno e também com os pais de aluno. Como eu trabalho de apoio pedagógico específico e esses alunos, eles tem aula regular em outro turno, as atividades são mais desenvolvidas em forma de oficinas.</p>
	<p>4-Em que práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula os alunos se desempenham melhor ?</p>
	<p>No momento de contar história é excelente, no momento de contar história, recontar histórias; o professor passar para a criança e outra coisa que eles gostam muito é a questão da memorização de texto, isso que eu falei, ajustando a fala a escrita.</p>
	<p>P6 - Meu nome é Ana Dar'c, eu trabalho pela manhã</p>

<p>brincadeira, de levar ao quadro, aplaudir sempre aquela criança, valorizar, sempre valorizar o trabalho do aluno, pra completar os exercícios de matemática fizemos umas aulas passeios com eles, e aí eu vi que eles se interessaram em desenvolver o trabalho.</p> <p>S.</p> <p>Sou Roseana pedagoga da Escola Moaci Madeira Campos que atende o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, é 25 anos de experiência na rede estadual, 16 na rede municipal, formada em Pedagogia com especialização em supervisão escolar, orientação educacional e especialização em pedagogia escolar</p> <p>1-que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas institucionais? as orientações que estão presentes em nossa discussão com relação as nossas práticas são as orientações dos PCNs, proposta curricular da SEMEC e de alguns projetos de formação continuada que a escola participou (PROFA, GESTAR) além dessas discussões, a partir dos estudos realizados extra-escola sempre que nos reunimos para avaliar nossas ações, analisamos criticamente algumas concepções construídas no cotidiano das nossas ações, e dos próprios documentos institucionais. Nosso trabalho foi sempre pautado na busca da autonomia, mas por mais que busquemos ainda estamos ligados a um sistema que forma uma rede de relações e não podemos nos distanciar completamente. Mas o nosso objetivo é sempre estarmos conscientes de que estamos tentando melhorar a cada dia.</p> <p>2-Como a escola constói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular? sempre estamos nos auto-avaliando diante das ações realizadas. Estou sempre acompanhando os professores em todas as séries. Os planejamentos são sempre marcados por área para que eu possa juntamente com eles acompanhar o que está acontecendo no cotidiano. As aulas geralmente acontecem em forma de oficinas, com o auxílio dos recursos necessários ao bom desempenho dos alunos na aprendizagem.</p> <p>3-Professora Roseana relate sobre algumas ações que costuma acompanhar em sala de aula no cotidiano das práticas dos professores. As práticas dos professores é sempre apoiada em planejamento que são realizados mutuamente, esses planejamentos tem como base a proposta curricular de ensino apoiado nos parâmetros curriculares nacionais, apoiado também no próprio livro dos alunos, e oralmente no dia-dia, os professores trabalham muito com oficinas, embora tenha também momentos de exposições, debates, diálogos, sobre os temas das áreas, a matemática os professores se utilizam</p>	<p>na segunda série, a tarde na quarta série, já tenho 20 anos de experiência como professora, e sou formada em pedagogia, fiz especialização também, trabalho a noite, a noite com normal superior, especialização em supervisão escolar e docência do ensino superior.</p> <p>3-Relate sobre algumas ações que costuma desenvolver em sala de aula no cotidiano escolar. Aí tem que vê a disciplina, por exemplo, português procuro fazer leitura, leitura dramatizada leitura oral, leitura silenciosa e todas as práticas que são desenvolvidas são baseadas no planejamento, a gente não trabalha aleatoriamente, nunca, só que tem algumas coisas, algumas situações que a gente tem que modificar aquilo que planejou e não improvisar, então às vezes isso acaba acontecendo, a gente procura evitar a improvisação, e tudo é planejado em todas as práticas.</p> <p>4-Em que práticas desenvolvidas em sala de aula você percebe que os alunos se desempenham melhor. Eu percebo que quando a gente faz oficina, onde eles trabalham em grupo, com dupla, com trio, eles tem um desempenho melhor no trabalho.</p> <p>P9 - Eu trabalho pela manhã na primeira série, a tarde na terceira série, a minha formação, é pedagogia com especialização em alfabetização, eu trabalho são 12 anos de prefeitura, 3anos de escola particular.</p> <p>1-que documentos institucionais são utilizados pela escola para construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas institucionais? Nós utilizamos a proposta da prefeitura (a nova proposta curricular) os PCNs que ultimamente sempre está presente em cima da mesa, registradas as habilidades, a se trabalhar. Agora mesmo a secretaria pediu que organizássemos as habilidades em história trabalhadas na 1ª série, eles vão olhar retirar alguma coisa, acrescentar, e nós até colocamos que muita coisa assim na 1ª série muito exigente. A escola tem autonomia porque a escola discute o que é prioridade ou não, a escola tem sim, autonomia no que deve ou não ser trabalhado na língua portuguesa, é no momento que trabalhamos com essas crianças a leitura, a leitura no pátio, a oficina de leitura; no está produzindo, está sim de acordo com o P.P.P. Os valores permeados em nosso currículo são os da amizade, respeito, solidariedade.</p> <p>2-como a escola constrói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular? A escola vai construindo de acordo com as suas aplicações de acordo com a realidade das crianças, adequação depende da realidade da criança da visão que o professor tem também, primeiro a pessoa tem que ter essa visão, essa sabedoria, de distinguir bem o</p>
---	--

<p>bastante de material dourado, QVL e nas séries de iniciais escalas de Cosinere , palitos que são usados mais para contagens, equipamentos, as atividades de leituras são rotineiras , leitura, interpretação, discussão sobre os temas nas diversas áreas, a leitura é básica, ela geralmente está presente, aliás, é as aulas de leitura, elas visam a desenvolver habilidades da própria leitura, interpretação em todas as disciplinas, na língua portuguesa vem se trabalhando ultimamente a análise dos textos.</p>	<p>que deve ser ou não trabalhado.o currículo se dá pela autonomia dos professores de seguir ou não esse currículo, vai fazer uma análise do currículo e vê, o que deve ser colocado, o que deve ser acrescentado pra se trabalhar bem com as crianças.</p>
<p>4-Que tipo de prática desenvolvidas em sala de aula pelo acompanhamento você percebe que os alunos aprendem melhor em sala de aula?</p>	<p>3-Relate sobre algumas ações costumeiramente desenvolvidas em sala de aula no cotidiano de suas práticas.</p>
<p>Por exemplos nas áreas de ciências geografia história, geralmente as discussões além das leituras e debates os alunos se empolgam muito participam ativamente se entusiasma, então agente acredita que eles realmente aprendem e se entusiasma por essas disciplinas, em matemática principalmente quando os conteúdos são desenvolvidos através de oficinas porque ali eles estão em ação e o professor fazendo as intervenções necessárias para reflexão sobre o que estão fazendo, e é claro a partir da reflexão se percebe que o aluno aprende bem melhor, com uso das aulas práticas também de matemática, claro estão dentro das oficinas, por exemplo ao estudar a unidade de comprimento eles ficam empolgadíssimos quando eles estão na prática de levi usando o metro, usando centímetro, fazendo registro dessas medidas, na oficina de resolução de problemas, então no geral a oficina é uma prática que garante a aprendizagem é tanto que ali não são professores mas principalmente os alunos estão em ação.</p>	<p>Vou comentar sobre a rotina em sala de aula. Ao chegarmos tem a leitura compartilhada, tem dia que é um texto informativo, narrativo, uma fábula, um conto. Esse texto é previamente escolhido por mim.Logo após tem a oração, logo depois coloco pras crianças o que vamos trabalhar naquela manhã. A prática da aula começa na verdade na minha casa no meu quarto a noite..há...há...há...há.....planejando a ação do dia seguinte, pego a rotina do dia e vou pensando ,elaborando sobre o que vai ser feito, todos os dias.Na verdade a gente faz o planejamento bimestral, desse planejamento eu vou tirando o planejamento diário, e essa rotina é toda feita em cima desse planejamento.</p>
<p>5-Fale um pouco sobre as inter-relações no cotidiano da escola e a influência destas na prática pedagógica dos professores.</p>	<p>4-Em que práticas desenvolvidas na sala de aula os alunos se desempenham melhor na aprendizagem?</p>
<p>Olha, estou aqui desde a fundação e nós sempre fomos primados por um clima de boas relações a nível profissional como a nível pessoal por que consideramos esse clima como um fator bem relevante na estratégia de ensino aprendizagem, a questão da afetividade tanto entre professores, entre funcionários com professores, professores e alunos, pais professores. Eu considero um clima bom favorável é claro nós não somos perfeito somos seres humanos temos nossas diferenças nós não vamos dizer que temos um clima assim 100% mas é um clima bom, aqui todos nós temos mais de 30 anos as experiências estão socializadas, não há um individualismo todos trabalham no sentido do progresso coletivo e não apenas individual cada um procura ajudar o outro no que for possível, o próprio planejamento é coletivo as produções materiais para aprendizagem também são produzidos coletivamente,</p>	<p>Nas oficinas de leitura, eu observo que as crianças participam bastante, elas se envolvem realmente com a leitura, eu faço a primeira leitura porque as crianças de primeira série ainda não sabem ler bem ainda. A primeira é feita coletivamente, depois em grupo e individualmente, nas atividades de montagem de texto eles participam bastante, nas atividades de listagem eu observo que eles realmente busquem, tentem fazer, onde eles têm que dá conta de separar nome de brincadeiras com nome de material escolar, ele tem que ler pra fazer essa separação, eu sinto que eles realmente lêem, ou lê ou não faz. Outra coisa, na matemática, trabalhamos com material concreto, com palitinhos, com material dourado ou mesmo com esse material feito desenho.</p>
	<p>O que predomina na escola é o trabalho coletivo e também esses momentos de troca de experiência de saber como que o aluno está, crescendo em quê está crescendo, e fazer esse registro, e no planejamento coletivo está sempre dialogando e procurando envolver todos os profissionais da escola, desde o vigia, porque não basta só o professor executar a atividade que todos estão envolvidos.</p>
	<p>6. Existe relação entre o currículo da escola e as práticas pedagógicas dos professores? Explique como ocorre.</p>
	<p>P1 – A relação do currículo é vista quando a gente trabalha partindo da realidade do conhecimento do</p>

<p>então são fatores que consideramos, como fatores de sucesso, as práticas diárias as que fazem parte das realidades dos professores, por isso uma que temos refletido e temos melhorado bastante e temos obtido bons resultados, é a prática da revisão de texto os alunos produzem textos e o professor faz uma análise, usa tanto o texto de aluno como de terceiros, a própria análise também de textos de autores renomados, a análise lingüística daquele texto, é prática que agente tem percebido como tem contribuído para que os alunos se apropriem da língua e da própria capacidade de produzir textos.</p> <p>P5- Eu sou Neude, trabalho atualmente com alfabetização, sou formada em pedagogia magistério, séries iniciais; tenho 18 anos de serviço mais em alfabetização eu to desde 93; essa é a minha maior experiência na área de alfabetização. Trabalho com jovens e adulto a noite e em outras séries, mais desde que cheguei na alfabetização durante o dia sempre trabalho em alfabetização e a noite com jovens e adultos também na primeira etapa que é alfabetização também.</p> <p>2-Como a escola constrói e reconstrói conhecimento e avalia essa construção curricular? -sempre no final do ano é feita uma reunião geral com seus funcionários e professores onde nós avaliamos o trabalho anual, o rendimento, de cada turma, é analisamos o que precisa melhorar, e no início do ano organizamos as atividades levando em consideração o planejamento .</p> <p>1-Que documentos institucionais são utilizados pela escola para a construção curricular e a autonomia da escola em relação a essas propostas institucionais? Mesmo existindo os documentos institucionais, nossa escola ela tem analisado e ela não está assim obrigada a aceitar os currículos institucionalmente implantados, e colocar tal vem o pacote pronto, agente analisa e adapta a nossa realidade,a realidade em que a escola está inserida.</p> <p>3- Relate algumas ações desenvolvidas em sala de aula no cotidiano de suas práticas. Bom diariamente eu gosto de fazer uma leitura compartilhada, no primeiro momento, um momento de escuta, já faz parte da minha prática fazer as questões orais pra que os alunos eles desenvolvam essa capacidade de oralidade de entender e de compreender, são atividade assim, faço bastante cruzadinha, procura de palavras em diagramas, é combinação de letras pra descobrir palavras, utilizamos também tipo dominó –figuras e nome da figura , agente sempre organiza as oficinas pra fazer esse trabalho, como são alunos a agente procura fazer o trabalho mais com o concreto onde eles manipulam</p>	<p>aluno, a preocupação com a formação integral do aluno, a questão do humano.</p> <p>P2 – A relação ocorre quando nas atividades trabalhamos o respeito de um aluno com o outro e o respeito às opiniões dos outros.</p> <p>P3 – Trabalhar com temas que desenvolva valores que estão implícitos no Projeto Político Pedagógico, o aluno se vê como cidadão dentro da sociedade.</p> <p>P4 – Projetamos para o crescimento das crianças, da escola, da comunidade em que estão inseridos.</p> <p>P5 – A nossa discussão de alguns anos é na tentativa de formar cidadãos críticos, participativos, a escola vem buscando a conquista desse homem. Na sala de aula venho tentando como o meu trabalho.</p> <p>P6 – Quando estou questionando estou relacionando ao currículo pelo tipo de homem desejado.</p> <p>P7 – No currículo colocamos o tipo de homem, os planejamentos estão ligados aos conteúdos. Primeiro agente faz o plano anual, faz os planejamentos mensais, depois colocamos no plano de aula, procuramos concretizar.</p> <p>P8 – Na matemática estou sempre relacionando e inserindo o aluno no meio em que ele vive, trabalhando os conteúdos relacionados à vida.</p> <p>P9 – A relação ocorre no momento em que fazemos leituras compartilhadas para os alunos ampliarem sua visão de mundo.</p> <p>P10 – A relação ocorre na hora da seleção dos textos com a preocupação de sempre está relacionando ao tipo de homem que queremos formar, numa aula passeio, em qualquer atividade estamos sempre preocupados em fazer essa relação.</p> <p>Diretora: a relação do Projeto Político Pedagógico com as práticas está dimensão filosófica dentro do próprio currículo, presente nas práticas dos professores, na visão de mundo, nos princípios e objetivos.</p> <p>Supervisora: percebemos a relação do Projeto Político Pedagógico nas práticas, nos encontros semanais, no que é ensinado, na forma de avaliar, nas reuniões para a avaliação e reavaliação das ações.</p>
--	--

os objetos, e em matemática por exemplo estamos sempre contando com material concreto, é eu percebo que os alunos melhoram bastante quando eles escrevem atividades escrita, principalmente com ditado mudo que a gente coloca figuras onde eles vão tentar escrever nomes, são atividades que eu desenvolvo que eu percebo com eles cresçam. Essas atividades não são assim realizadas aleatoriamente sempre que a gente elabora uma atividade nós temos os objetivos, o que queremos com aquilo. Hoje pra mim eu tenho bem claro o que é uma atividade de leitura e o que é uma atividade de escrita, quer dizer não faço mais essa confusão, mas as atividades de escrita é que faz com que eles se desenvolvam mais.

4-fale um pouco sobre as inter-relações no cotidiano da escola e a influência destas na sua prática pedagógica.

As atividades na sala de aula são bastante complexas, então pra gente trabalhar sozinha é um pouco difícil, então eu acho que nós temos graças a Deus a colaboração de colegas da mesma série, a direção está sempre disponível, a supervisora sempre que nós temos dúvidas, nós recorremos, ela está pronta a nos recorrer; tem o pessoal da secretaria que estão sempre também disponíveis a nos atender quando a gente precisa de material eu tenho essa sorte de ter até pessoas que agilizam esse material pra mim, sempre que eu estou trabalhando sempre encontro alguém que me ajudam e principalmente as colegas que estão na mesma série sempre aproveitando os horários pedagógicos pra elaborar as atividades e conversar sobre as dificuldades que a gente está tendo o que a gente pode fazer pra melhorar a aprendizagem dos alunos, embora aja alguns casos de criança especial, eu tenho uma criança especial na minha sala, crianças irritadas, crianças assim que não ficam quietas um minuto. Essa relação ela tem sido amigável, conta-se com ajuda de conversa com os pais, eu procuro me controlar o máximo para não gritar procuro refletir mesmo quando eu saio do tom...há...há...há...Eu sou a professora sou a adulta da sala então eu não posso ter esse comportamento assim...há..há...há...há.tem que ter um comportamento bem diferente.

ANEXOS

ANEXO A

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

TERESINA PIAUÍ

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO
2. JUSTIFICATIVA
3. HISTÓRICO ESCOLAR
4. DIAGNÓSTICO ESCOLAR
5. CONTEXTO DA ESCOLA
6. FINALIDADES DA ESCOLA
7. SERVIÇO EXISTENTE NA ESCOLA
8. FUNDAMENTAÇÃO
 - 8.1 LEGAL
 - 8.2 PEDAGOGIA
 - 8.3 FILOSOFIA
 - 8.4 TEÓRICA
9. CURRÍCULO DA ESCOLA
10. AÇÕES TÉCNICO PEDAGÓGICA
11. COMPARATIVO DO RENDIMENTO 2002/2003
12. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO
13. DOCUMENTOS COMPLEMENTARES
 - 13.1 P.D.E.
 - 13.2 REGIMENTO INTERNO
 - 13.3 ESTATUTO DE CONSELHO ESCOLAR
 - 13.4 CALENDÁRIO ESCOLAR
 - 13.5 PROJETOS DIDÁTICOS
 - 13.6 CLASSIFICAÇÃO DE ESCOLA NOS RANKING 2003 E 2004.

1 IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: Escola Municipal Moaci Madeira Campos

Endereço: Rua 06 Quadra 06 N° 4726, Santa Sofia, no bairro
Mocambinho, CEP – 64017 – 140, Zona Norte

Telefone:

215- 7964 / 224- 3836

2. Equipe Dirigente:

Diretor (a) Maria Goreti da Silva Sousa

Vice: Haêde Gomes Silva

Pedagoga: Roseana Maria Martins de Lima

Secretária: Aurenice Bonfim de Oliveira

3. Níveis de Ensino: 1º e 2º blocos: Matutino e Vespertino

Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série

4. N° de Salas de Aula: 11

5. Colaboradores

- Adriana da Conceição Macêdo
- Ana D'arc Lopes dos Reis
- Ana Rosa Silva Ramos
- Francinete de Sousa B. Arrais
- Francisca das Chagas do Nascimento Costa

- Francisca das Chagas e Silva Freitas
- Geórgia da Luz de Carvalho Cunha
- Haêde Gomes Silva
- Hostiza Machado Vieira
- Lindalva Barbosa Maciel Silva
- Lúcia de Fátima A. Pereira
- Maria da Conceição S. Rodrigues
- Maria do Socorro Lopes Matos da Silva
- Maria do Socorro Soares
- Maria Goreti da Silva Sousa
- Maria Inês dos Santos Martins
- Maria Neude de C. Fonsêca
- Maria Oneide da Silva Oliveira
- Roseana Maria Martins de Lima
- Sônia Maria Magalhães Lima
- Soraya Telles Dutra
- Umbelina Saraiva dos Reis
- Zilda Rodrigues de Sousa

2 – JUSTIFICATIVA

O Projeto Político Pedagógico além de um documento elaborado coletivamente pela comunidade, escolar, objetiva nortear e orientar as ações que garantam o cumprimento do papel social da escola, bem como minimizar suas problemáticas, tais como: repetência, indisciplina, distorção idade / série, hiperatividade, violência e ausência da família na escola.

Nos últimos anos a exigência de uma educação de qualidade tem sido uma temática permanente nas discussões do contexto educacional. A busca da qualidade tem sido a finalidade primordial desta instituição, no entanto, apesar da redução considerável dos indicadores citados anteriormente em decorrência do compromisso, empenho e melhoria da formação continuada dos profissionais deste estabelecimento, as dificuldades ainda são muitas e, precisam ser superadas. Conscientes de que a intenção dos partícipes desta instituição é proporcionar uma educação que envolva tomadas de decisões coletivas e ações cada vez mais intencionais, capazes de reduzir significativamente as ameaças presentes no cotidiano escolar, resolveu – se sistematizar as ações já existentes e transformá-las num Projeto Político Pedagógico.

A verdadeira intenção de uma proposta sistematizada como esta, é deixar bem definido o tipo de homem (cidadão) e de sociedade que se quer formar, para que as ações a serem realizadas possam ser planejadas e direcionadas a esse fim.

3. Histórico da Escola

A Escola Municipal Moaci Madeira Campos foi fundada na gestão do Prefeito Prof. Raimundo Wall Ferraz, tendo como Secretário Municipal de Educação e Cultura, o Prof. José Reis Pereira.

A autorização para funcionamento deu-se a 28 de março de 1994, sendo inaugurada na data de 23 de agosto do mesmo ano, com o objetivo de oferecer Ensino Fundamental (1º e 2º bloco) nos turnos matutino e vespertino.

A partir 1995, para atender a demanda da comunidade, a escola passou a oferecer classes de alfabetização da Educação Infantil, decisão esta que veio contribuir significativamente para o melhor desempenho dos alunos do 1º bloco.

Desde sua fundação até os dias atuais a escola vem concentrando esforços no sentido de possibilitar uma educação de qualidade e assim cumprir com sua função de agente de mudanças, contribuindo para a formação necessária ao exercício da cidadania.

A primeira diretora da escola profª. Maria de Nazaré S. M. Carvalho foi nomeada pelo Secretário da época profº. José Reis Pereira; por um período de um ano, passando a ser eleita no ano seguinte através do voto direto de professores, alunos, funcionários e pais.

3.1- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

A Escola está instalada em amplo prédio que consta de 22 dependências sendo assim distribuídos e ocupados: 11 salas de aula, 1 diretoria; 1 secretaria; 1 sala de professores; 1 cozinha; 1 depósito para merenda escolar; 1 gabinete de dentário; 02 banheiros 1 pátio coberto, 2 depósitos para material de limpeza, escolares e outros.

3.2. RECURSOS HUMANOS

— A Escola para atender ao funcionamento, conta com o seguinte corpo docente e administrativos: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 1 pedagoga, 25 professoras 1 secretária, 4 auxiliares de secretaria, 3 agentes de portaria e 5 auxiliares de serviços gerais.

O corpo docente apresenta a seguinte qualificação:

15 graduadas em Pedagogia

02 cursando Filosofia

01 cursando Letras.

05 cursando Pedagogia

02 com o Pedagógico.

Dentre as 15 professoras graduadas em Pedagogia 9 delas tem especialização em diversas áreas como: Administração Escolar Supervisão, Docente para Ensino Superior, Pedagogia Escolar, Psicopedagogia.

4 Diagnóstico da Escola

Desde a sua fundação a Escola vem buscando incessantemente a melhoria do processo ensino aprendizagem tendo como foco o aluno como protagonista na aquisição do conhecimento e sua formação ética assegurada por um clima de cooperação e respeito mútuo.

Tem a pretensão de ser referência na comunidade a que serve, no município, estado e até mesmo nacionalmente.

Apesar de todos os esforços concentrados nesse sentido, ainda não atingiu-se o ideal desejado, visto que fatores intra e extra escolares dificultam o alcance desse ideal.

Por atender uma clientela de classe menos favorecida, a Escola precisa estruturar-se ainda mais e desenvolver competências técnico, ética e política que possibilitem a superação dos déficit deixados por algumas famílias visto que essas muitas vezes não cumprir com o seu papel de humanizar a criança e apoiar a escola no processo acadêmico de construção do conhecimento do aluno.

A realidade sócio – econômica da comunidade a que se atende apresenta-se:

.Aproximadamente 60% dos alunos moram em favelas que ficam situadas nas imediações da escola;

.80% das famílias entrevistadas recebem até 1 salário mínimo. Cerca de 40% delas vivem de biscates e 30% são desempregadas.

.Quanto à moradia, cerca de 60% das casas não são rebocadas. Em média 15% dessas não têm banheiros, 5% fossas sépticas e 80% com banheiros.

O resultado obtido no questionamento sobre com quem vive a criança, constatou-se que 26% delas reside apenas com as mães.

Na amostra coletada pode-se constatar que 83% das famílias não têm plano de saúde.

O nível de escolaridade dos pais apresentou os seguintes índices: 10% são analfabetos, 34% cursaram de 1ª a 4ª, 36% de 5ª a 8ª e 20% ensino médio.

Quanto a preferência dos pais em relação a escolha da escola; 68% disseram que a escola tem um ensino de qualidade, 26% citaram que é pelo fato dela ficar próximo de casa.

No que se refere aos benefícios que as famílias recebem, aproximadamente 60% recebem bolsa escola federal e vale- gás e 70% recebem bolsa escola municipal.

Cerca de 83% são atendidas pelo SUS.

Aproximadamente 54% das famílias têm como diversas principal visita a amigos e apenas 26% freqüentam clubes próximo de casa.

A realidade acima descrita, evidencia o grande desafio imposto à escola no sentido de alcançar os resultados almejados em sua tarefa educativa.

Além de não poder contar com o apoio da família, tem – se ainda as dificuldades entra – escolares que se apresentam nos diversos segmentos da escola: administrativo, financeiro e pedagógico.

No financeiro, o controle acirrado no que pode ou não comprar com determinados recursos, fazem que a escola se restrinja a limitações. Além da burocracia rígida sem profissionais disponíveis para lidar com ela devido ao acúmulo de trabalho e funções.

5 – Contexto da Escola

O contexto mundial caracterizado pela “globalização” da economia e das comunicações, nunca se configurou tão imprevisível. Leis são legitimadas e processadas como democráticas e as práticas sociais se configuram pelas lutas em prol do direito à cidadania, que segundo GADOTI passa por 3 níveis: o primeiro nível diz respeito às lutas pelas necessidades básicas de subsistência; o segundo nível trata das lutas pelo direito à participação concreta nas melhorias sociais e o terceiro que completa a amplitude cidadã, trata das lutas em prol das tomadas de decisões nas ações político-sociais.

Tantas lutas, não têm surtido os efeitos necessários para que haja mudanças concretas e significativas no cotidiano dos sujeitos.

Inserida nesse contexto, a “Escola” tem proporcionado situações que geram discussões e debates, no sentido de despertar a consciência na busca do exercício pleno da cidadania, tanto no âmbito da sala de aula, como em eventos de cunho nacional, regional, e até mundial.

Dentre outras discussões levantadas, o Projeto Político Pedagógico tem se configurado como uma prática necessária a busca da autonomia nas escolas e a integração escola comunidade no direito à qualidade tão almejada.

Pesquisas realizadas na Escola Moaci Madeira Campos para efeito de construção do Projeto Político Pedagógico mostrou os seguintes resultados de questionários e questões, sobre a situação atual e a realidade sócio - política e econômica nos efeitos da globalização, para a construção do Marco Situacional.

Levando em consideração a comunhão de idéias da amostra coletada de 60 pais pesquisados, vale ressaltar que generalizaremos as respostas nas seguintes falas (usaremos S para indicar os sujeitos pesquisados).

S1: “Apesar da chamada globalização que deveria dar igualdade de direitos e responsabilidades, poucos são os que participam se beneficiam dos efeitos positivos da globalização”.

S2: As diferenças sociais são muito grandes e as dificuldades por que passam jovens famílias, professores religiosos e todos os setores profissionais, passam por momentos de busca de uma nova identidade para se adequar as novas exigências do mundo atual”.

S3. “Compreendemos que este mundo anda sem sentido. Sem perspectivas de um futuro promissor, devido às desigualdades sociais. Vemos que é necessário mudanças para que possamos ter uma vida mais digna”.

S4. “... sentimos também no mundo um espírito de egoísmo que em nome da evolução tem destruído o planeta. Compreendemos que algo precisa ser mudado porque se não, o futuro de todos nós estará comprometido.

S5 “... estamos vivendo momentos muito difíceis em relação à economia, o país está passando por uma crise que vem acabando com muitos pobres.”

No geral a pesquisa mostrou que a situação atual configura a desvalorização da pessoa humana em suas individualidades e direitos, uma vez que os valores humanos são confundidos com valores materiais, onde o poder e o ter se sobrepõem ao ser.

Há ainda depoimentos que acreditam que a situação atual existe pelo desinteresse das autoridades competentes e representantes governamentais que proporcionam o desemprego, miséria e a violência.

Politicamente as leis precisam ser mudadas pois têm favorecido a uma minoria e desprivilegiado a maioria desprovida de suas necessidades básicas.

o – finalidade da escola

6.1 NOSSOS VALORES.

6.2 QUALIDADE.

- Garantia de eficiência e eficácia nos serviços prestados por essa escola no sentido de oferecer um ensino de qualidade a sua clientela.

6.3 DEMOCRATIZAÇÃO

- Gestão participativa e transparente e igualdade de oportunidade, respeitando as necessidades e a capacidade da escola.

6.4 EQUIDADE

- Acesso, permanência e sucesso no processo educacional.

6.5 COLETIVIDADE

- Valorização do planejamento e realização das ações coletivamente.

6.6 INOVAÇÃO

- Ações criativas ousadas, e flexíveis visando a melhoria do ensino e aprendizagem.

6.7 ÉTICA

- Responsabilidade, compromisso e respeito para que em todo o seu percurso, a prática pedagógica esteja voltada para a humanização do homem.

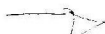
NOSSA VISÃO DE FUTURO

Pretendemos ser uma escola que através da sua equipe venha ser ainda mais, uma referência na comunidade a que servimos, no município, estado e até mesmo nacionalmente, pelo êxito alcançado no trabalho educativo que já da equipe, compartilhada para pais de nossos alunos e comunidade.

NOSSA MISSÃO

Buscar incessantemente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco, o aluno como protagonista na produção do conhecimento e sua formação ética, assegurado por um clima de cooperação e respeito mútuo.

NOSSOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Maximizar o nível de aprendizagem dos alunos. 

Implementar a democratização da gestão escolar.

7. SERVIÇOS EXISTENTES NA ESCOLA

- SALA DE APOIO PEDAGÓGICO – APE

É um projeto que atende alunos da 2º etapa do 1º bloco com dificuldades, na aquisição da leitura e escrita.

Os alunos são assistidos, em horários oposto da sala regular, atendendo grupos de no máximo 6 alunos em cada horário de 2 horas, em 2 ou 3 dias na semana, perfazendo uma carga horária de 4 a 6 horas semanais. As turmas não são fixas, podemos receber ou liberar alunos durante todo o ano letivo.

O projeto se propõe a trabalhar de forma individualizada, utilizando metodologia voltada para atividade lúdicas. Nessa linha de trabalho a sala de apoio pedagógico mostra que é fundamental que o aluno possa interagir de forma confiante, com o meio, associando sua capacidade, descobrindo coisas, investigando, construindo conceitos.

8. Fundamentação

8.1. Legal

A estrutura e funcionamento da Escola fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e pareceres complementares.

- Freqüência Escolar – É assegurada em diversos dispositivos da lei 93 94/96 no inciso III do art. 5º, quando determina que o poder público zele junto aos pais ou responsáveis pela freqüência dos membros à escola; no art. 24, inciso VI, declara que o controle da freqüência fica a cargo da escola, exigindo o mínimo de 75% total de horas letivas para aprovação; no art. 12, inciso VII, quando atribui à escola a incumbência de informação aos pais e responsáveis a freqüência e o rendimento dos alunos.
- Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluíra pelo menos 4 horas de trabalho efetivos em sala de aula.

8.2 Fundamentação Pedagógica

Os pressupostos teóricos de um Projeto Político Pedagógico devem caracterizar – se como a própria identidade da escola incluindo suas finalidades e práticas cotidianas. O marco operativo segundo Vasconcelos (2000 : 183) configura – se como a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos e devemos ser.

Levando em consideração a politicidade do ato pedagógico inerente a educação, e portanto, à construção do Projeto Pedagógico da escola, a equipe pedagógica da instituição reuniu-se para sistematizar as ações no que se refere ao currículo e a avaliação do processo de ensino. Para isso, é relevante resaltar as ações presentes na dinâmica da escola.

A partir da visão do planejamento socializado e ascendente contribuindo para que as pessoas, as escolas e a sociedade sejam cidadãs, a escola propicia encontros mensais por etapas de (cada bloco) tendo como parâmetros os PCNS que destacam uso – reflexão, uso como forma de construção do conhecimento processual que prioriza a construção de competências e habilidades. Além da proposta citada, utiliza – se também os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada proporcionados por projetos que auxiliam o professor em sua prática pedagógica (PDE: GESTAR, PROFA, PCNS em ação) e uso de bibliografias variadas que atendem as necessidades de aprendizagem e aos objetivos propostos para o Ensino Fundamental e para cada bloco, além de proporcionar momentos de reflexão, avaliação, trocas de experiências e aprendizagem.

No que se refere ao currículo, a concepção pedagógica da escola aponta para o estabelecimento de relações emancipadoras cidadãs favoráveis à construção da interatividade entre as pessoas intra e extra escola. Nessa intenção, o grupo entende que o currículo é um tipo de comunicação onde ocorre novas trocas culturais e interculturais, culturais, um outro formato de construção do conhecimento uma nova visão da história, e uma outra perspectiva de futuro. Por isso, precisa configurar –se como flexível atendendo às reais necessidades dos alunos; precisa estar voltado para a formação da cidadania plena, além de atender às finalidades do currículo comum nacional. Ainda, atentar para as especificidades da comunidade local, voltadas para a difusão de valores fundamentais aos interesses sociais democráticos proclamados, que contemplam a lei vigente (LDB 9394/ 96).

Os objetos do sistema ao qual a escola está ligada estão em consonância com a proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola e proposições almeçadas, que estão voltadas para a construção de uma proposta essencialmente voltada para um sujeito social. Portanto, um dos objetivos gerais da escola é maximizar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e a democratização da gestão escolar numa dimensão dialógica e intencional do processo

de ensino que resultará em ações que produzem instrumentos básicos para aprender, utilizar a linguagem em diversas situações cotidianas, construindo atitudes e valores que permitam uma consciência saudável de relações “multiculturais” (Stewart Hall).

Quanto à realização das práticas cotidianas, os profissionais desta instituição costumam mobilizar coletivamente a escola em torno de miniprojetos que propiciem uma aprendizagem significativa, advinda de metodologias variadas que contemplam a construção de conhecimentos a partir da inter relação professor – aluno em que o professor exercerá o papel de mediador, tendo como meta, proporcionar uma educação de qualidade a partir de situações problematizadoras.

A avaliação também contempla o objetivo de estar voltada para o processo de ação – reflexão – ação, ser acolhedora, reflexiva, admitir a prevaência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e seguindo as características enumeradas por Jussara Hoffman, será “diagnóstica, contínua, formativa e somativa” .

A relação professor – aluno configura – se como: respeitosa, harmoniosa e definidora de papéis, numa disciplina voltada para a construção de ações democráticas que se distanciam daquelas construídas a partir de punições severas.

Para que todas as ações citadas, realmente se configurem, a escola cria um espaço coletivo constante para a construção do trabalho a partir de encontros mensais (planejamentos, estudos) horários pedagógicos semanais, no sentido de oportunizar um clima organizacional que leve em consideração o respeito à diferença, ao mesmo tempo em que luta contra ações egoístas e individuais.

Nessa concepção, a questão do planejamento passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superando sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente e pela integração de todos os setores da atividade humana numa ação global, com vistas à solução de problemas comuns tendo presente a integração escola – realidade social dando à ação humana uma reorganização contínua, consciente e intencional.

Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários estamos garantindo a ampliação da compreensão desse sobre a realidade escolar através do debate democrático. Posturas divergentes sobre os problemas da escola são discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença e possibilitamos um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica, administrativa de escola.

O resultado de todo o trabalho realizado pela escola é substituído à avaliação interina um que o desenvolvimento do aluno é acompanhado continuamente através do desempenho em atividades diversificadas integradas á instrumentos que envolvam aspectos quantitativos e qualitativos. E quando à avaliação externa, a escola é submetida continuamente a instrumentos avaliativos de desempenho, uma ligada ao programa GESTAR (de cunho diagnóstico) e a outra configura – se como avaliação geral de desempenho, a qual a escola destaca – se sempre entre as cinco primeiras colocadas, chegando a ser classificada para classe A de acordo com o Ranking das escolas municipais de Teresina.

Priorizando ações como essas, acreditamos estar contribuindo para construção de uma sociedade multicultural capaz de pensar, agir e questionar a partir de reflexões e estar aberta a mudanças contextuais como forma de compreensão das transformações, que naturalmente ocorrerão a partir das relações estabelecidas entre homem, instrumento de trabalho e a natureza, numa cíclica ação e reconstrução de si mesmo.

8,3 FUNDAMENTÃO FILOSÓFICA

Marco Doutrinal

...a crítica permanente em que implica o planejamento, transforma-o num instrumento que possibilita a superação das rotinas, dando à ação humana uma reorganização contínua e consciente (DALMAS, 1997).

O ato de planejar participativamente nos permite avaliar a situação da nossa escola como um todo, prevê as dificuldades e as formas de superá-las; aumenta nossa compreensão sobre as ações a serem executadas; permite ver a complexidade desta e facilita a comunicação grupal mostrando o papel de cada um dos atores envolvidos no processo, o que cada um pensa, qual será o modo de ação, gerando compromissos e responsabilidades mútuas.

A intenção de planejar coletivamente faz parte da história de construção da nossa realidade, pois o desejo de transformar sonho em realidade objetiva, por todos os que participam do processo, é essencial para a construção de um resultado não-responsáveis e comunitários.

Diante das utopias e valores oxiológicos que nos move nesse mundo globalizado, nossa intenção coletiva é à constituição de um homem capaz de tornar suas próprias decisões, consciente dos seus direitos e deveres, desprovidos de egoísmo, capaz de julgar com responsabilidade, com o direito de viver e ser feliz, visando um futuro melhor e uma sociedade mais humana que prime pela igualdade, ética e criatividade.

Coletivamente considerando nossa realidade, desejamos que nossa escola contribua para a formação de valores éticos, humanos e sociais com autonomia de proporcionar a capacidade para dialogar e criticar em momentos oportunos.

Nossa intenção enquanto instituição formal do saber é tornar os sujeitos cidadãos participativos, criativos, atuantes, solidário, capaz de sistematizar os conteúdos e relacioná-los à prática social. Para isso, uma das preocupações básicas é a de preparar psicologicamente nossos profissionais para lidar com situações diversas e fundamentá-lo na intenção de sistematizar os conteúdos explorados relacionando-os ao mundo vivido.

Para que as intenções acima não sejam em vão procuramos estabelecer um clima organizacional que prime pela amizade, companheirismo, diálogo, participação, e uma relação que todos os que formam o corpo “escola comunidade” possam sugerir, buscar apoio e resolver as variáveis que interferem no cotidiano escolar através de projetos elaborados e praticados a partir das necessidades e demandas originadas pela própria comunidade.

Em termos ideais, com os projetos assumidos pela escola em nível Nacional (PDE, PCNS) e projetos que auxiliam as práticas cotidianas dos professores (GESTAR, PROFA e outros) consideramos ter conseguido um crescimento considerável, significativo para o desempenho geral da escola e reconhecemos o esforço de governo em destinar a executar um trabalho consciente e internacional.

Porém, mesmo reconhecendo o emprego do governo em investir em projetos sociais, percebemos coletivamente ainda a necessidade de oportunizar a formação graduada aos profissionais que ainda não a têm, dar autonomia real (não apenas proclamada em discurso) e condições para que a escola junto à comunidade possa elaborar e encaminhar seus projetos com êxito.

Construir nas escolas clínicas especializadas para portadores de necessidade especiais, valorizando profissionais e servidos como gerenciador que facilite o trabalho da escola dando condições para que esta desempenhe seu papel burocrático automaticamente.

Enfim, que além da avaliação externa, haja acompanhamento constante (pela secretaria) do trabalho desenvolvido pela escola na comunidade, não somente o acompanhamento dos resultados das avaliações.

8.4 Fundamentação Teórica

Afirmar que a escola é o único espaço educacional e que dela depende a transformação social, é esquecer a sociedade como multicultural em um mundo de relação tão diversas. É não perceber que a transformação não necessariamente precisa partir da escola ou que esta necessite mudar sua funcionalidade. Concebê-la como um, dentre vários outros espaços de atuação e participação dos sujeitos é a representação viva da construção curricular em espaços diferenciados e situações vividas no dia-a-dia.

Diante de toda essa diversidade, cremos que a escola não pode fechar as portas para o mundo. Resgatar a cidadania deve ser um dos objetivos primeiros para se tentar solucionar e enfrentar cada vez mais novos desafios.

Nas intenção de atender aos novos desafios oriundos de uma sociedade tão complexa e exigente, além das idéias desenvolvidas por Paulo Freire, nossa Proposta fundamenta – se no ideário teórico defendido por Vygotsky, Bakhtin, Lúria, Leontiev e Emilia Ferreira cujo propósito estão presentes na Proposta curricular da SEMEC e PCNS.

Vygotsky contemporâneo de Piaget contribui com nossa Proposta, quando privilegia e define a cultura como uma espécie de palco de negociações. Seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Considera assim, a vida social como um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo.

Em Paulo Freire, nossos alunos encontrarão muito mais motivação para aprender a partir do momento em que o processo educacional levar em consideração as suas necessidade, interesses, afetividade, pois para ele “ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho, os homens se motivam em comunhão”.

Comungamos também com os pressupostos teóricos de Bakhtin quando afirma ... “o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamento alheios, o qual não pode deixar de refletir – se na forma da expressão verbal do nosso”. Sua teoria representa um avanço em relação à perspectiva internacional de Piaget por abordar as questões o real numa ótica

sociocultural e não individual. Não existe a preocupação de encaixar a criança em um determinado estágio de desenvolvimento, contribui na formação de uma maneira de compromisso contextualizado, histórico, político.

Além dessas teorias, nossa Proposta de ação baseia – se na linha da “Pedagogia de Projetos” incentivando o professor a buscar parcerias no objetivo de desenvolver atividades coletivas⁶¹ âmbito interdisciplinar. Vejamos o que afirma Hernandez; defensor desta Pedagogia “A escola deve reorganizar o currículo por projetos. Os projetos trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na sua colocação em prática,... por basear – se nas descobertas espontâneas dos alunos”.

Os estudos da sociolinguística trazem enormes contribuições que permitem repensar o lugar das variantes lingüísticas no ensino da língua, e, assim, combater os preconceitos contra os diversas modalidades de expressões oral e escritas dos alunos. Abre – se espaço para a valorização das diferenças, reformula – se a noção do erro, como tentativa de acerto, que é muito importante para o processo de ensino, aprendizagem. Como grande contribuidora desse ideário destacamos Emilia Freire , vejamos : “Não se deve manter as crianças assepticamente afastadas da língua escrita. Mas tampouco trata – se de ensinar – lhes um modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro...”

Destacamos ainda o desenvolvimento das competências e habilidades defendidos por Perrenond.

Mas de forma mais ampla a construção dos “Aprenderes” de Jacque Delores envolvendo não simplesmente competências e habilidades mas o saber conhecer, saber fazer, saber conviver se integrarão numa só dimensão “O saber ser” para a vida.

Os demais autores citados contribuem de uma forma ou de outra, com seus pressupostos, no sentido de orientar nossa proposta a criar condições para o educando superar uma visão restrita do mundo, ampliar significativamente sua inserção no espaço em que vive e para a construção de uma “escola cidadã”, menos burocrática, mais humanizada, politizada e comprometida com os interesses e necessidades da comunidade.

9 – O Currículo da Escola

CONTÉUDOS CURRICULARES A SEREM TRABALHADOS DURANTE O ANO LETIVO

O currículo é visto como um instrumento produzido historicamente, no qual confluem decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes.

Entendendo que o currículo exige uma atuação pedagógica dos profissionais que fazem a escola dinâmica onde o aluno é visto como potencialmente sujeito da sua própria história onde a relação professor/aluno é de grande importância, reconhecemos o saber que a criança traz ao ingressar na escola, estabelecendo o elo entre o saber do aluno e o conhecimento sistematizado.

Com isso o conteúdo deve adequar tanto a situação específica da instituição escolar e do desenvolvimento do educando quando aos diferentes saberes a que recorre.

Os conteúdos trabalhados na escola contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) bem como a proposta curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as Orientações oriundas dos programas de formação GESTAR, DROFA e PCN EM AÇÃO.

A estrutura curricular da proposta está dividida em dois blocos, sendo que o 1º bloco corresponde à 1ª e 2ª série e o segundo bloco à 3ª e 4ª série, que assegura uma organização e um encadeamento dos conteúdos a partir de habilidades.

A proposta tem por base a elasticidade do tempo para o processo de alfabetização, dando assim continuidade ao processo até o final do 2º bloco.

ANEXO B



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS
CONJUNTO SANTA SOFIA R. 06 Q. 06
FONE 2157964

REGIMENTO

ESCOLA MUNICIPAL

MOACI MADEIRA CAMPOS

TERESINA – PI

Regimento Escolar

Capítulo I

Da Identidade da Escola

Art. 1º - A Escola Municipal Moaci Madeira Campos, pertencente à Rede Municipal de Teresina, autorizada para funcionar a partir de 28 de março de 1994, e inaugurada em 23 de agosto do mesmo ano. Entidade de personalidade jurídica, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ nº - 01.048.218/0001-89, localizada à rua 06, Nº 4726, Santa Sofia, no Bairro Mocambinho, CEP – 64017-140, Zona Norte.

Art. 2º - A Escola Municipal Moaci Madeira Campos oferece ensino de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, com organização por bloco, sendo o 1º bloco correspondente a 1ª e 2ª séries e o 2º bloco a 3ª e 4ª séries. Buscando incessantemente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo o aluno como protagonista principal na construção do conhecimento.

Capítulo II

Dos Fins

Art. 3º - A Escola Municipal Moaci Madeira Campos, visa ser uma escola que através de sua equipe venha a ser ainda mais, uma referência na comunidade a que serve, no município, estado e nacionalmente pelo êxito alcançado no trabalho educativo que já vem sendo realizado, fruto do esforço coletivo e da competência profissional da equipe, compartilhada pelos pais dos alunos e comunidade.

Art. 4º - As formas de execução serão desenvolvidas de acordo com as normas determinadas pelo Conselho Municipal de Educação e estão basicamente voltadas para:

Prestar serviços educacionais, através de práticas inovadoras que permitam a formação integral do aluno.

Incentivar e apoiar a comunidade na preservação da cultura popular dos bens comunitários.

Garantir através de um sistema de controle próprio, execução, acompanhamento e avaliação do processo ensino - aprendizagem.

Proporcionar o contínuo aperfeiçoamento do corpo docente pessoal técnico e administrativo da escola, incentivando sua participação em cursos, seminários, semanas pedagógicas e círculos de estudos.

Capítulo III

Dos Objetivos

Art. 5º - Os objetivos gerais da escola devem convergir sempre para os fins mais amplos da educação Nacional, expressos no Art. 2º da Lei Federal 9.394, de Dezembro de 1996.

Capítulo IV

Da Estrutura Organizacional

Art. 6º - A Escola Municipal Moaci Madeira Campos tem sua estrutura administrativa assim constituída:

- I) Diretoria
- II) Secretaria
- III) Auxiliar de Serviços
- IV) Corpo Docente
- V) Corpo Discente
- VI) Serviço de Supervisão Pedagógico
- VII) Conselho Escolar

Capítulo V

Da Diretoria

Art. 7º - A Escola Municipal Moaci Madeira Campos, tem um diretor e um vice-diretor subordinados a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, eleitos por um período de 2(dois) anos, através do voto secreto da comunidade escolar.

Seção I

Da Competência

Art. 8º - Compete ao Diretor

- I – Elaborar em conjunto com o corpo docente, técnico e administrativo, o Projeto Político Pedagógico da escola, submetendo-o a apreciação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC;
- II – Promover reuniões com o pessoal técnico, administrativo, corpo docente e discente, visando um melhor entrosamento e funcionamento das atividades.
- III – Controlar a assiduidade e pontualidade do corpo docente e administrativo;
- IV – Zelar pela disciplina escolar com o apoio de todo o corpo docente, técnico e administrativo;
- V – Assinar com a Secretaria a documentação expedida pela Escola.
- VI – Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento, bem como as leis, decretos, regulamentos e determinações das autoridades educacionais;
- VII – Propor medidas para melhor funcionamento técnico pedagógico e administrativo da escola;
- VIII – Representar a Escola perante os poderes (Constituintes) e onde quer que se faça necessário;
- IX – Zelar pelo cumprimento do horário estabelecido quanto ao início e término de cada expediente;
- X – Conhecer para melhor desempenho da função da legislação (LDB) referente às séries iniciais do ensino fundamental;
- XI – Permanecer na escola até o final de cada expediente salvo, quando for convocado pelo setor competente para reuniões ou encontros;
- XII – Supervisionar todas as atividades que se realizem na escola;
- XIII – Participar mensalmente do planejamento pedagógico;
- XIV – Designar os professores, para as etapas (blocos/série) de acordo com as suas habilitações;
- XV – Apresentar ao setor competentes relatórios de atividades desenvolvidas na escola;
- XVI – Promover o intercâmbio com outras escolas e a integração da Escola Comunidade;
- XVII – Elaborar juntamente com os integrantes do corpo técnico, docente e Conselho Escolar o calendário escolar;
- XVIII – Convocar e presidir reuniões;

- XIX – Avaliar, juntamente com o corpo técnico docente administrativo, as ações da Escola;
- XX – Distribuir funções, atribuir responsabilidade e delegar poderes;
- XXI – Atuar na dimensão com precisão;
- XXII – Garantir a permanência do aluno a fim de assegurar o seu sucesso;
- XXIII – Gerenciar os recursos financeiros da Escola ao lado do Conselho Escolar e Fiscal, prestando contas dos recursos recebidos;
- XXIV – Participar do acompanhamento, controle e avaliação da execução de projetos desenvolvidos na Escola;
- XXV – Garantir a carga horária mínima exigida por lei;
- XXVI-Participar de grupos de estudos e formação contínua em serviço
- XXVII-Elaborar plano de ação para cada setor, determinando o quê? Quem? Quando deve acontecer cada ação.
- XVIII-Executar as demais atribuições que lhe cabem nos termos deste regimento e quaisquer outros que decoram da própria natureza do cargo.
- XXIX-O diretor que não cumprir os deveres estará sujeito a advertência e penalidades cabíveis.

Seção II

Da competência do vice-diretor Art.9º- compete ao vice-diretor

- I-Representar ou substituir o diretor na sua ausência;
- II-Acompanhar o diretor em todas as tarefas administrativas;
- III-Supervisionar e coordenar os serviços de apoio as atividades da Escola;

Capitulo VI da secretaria

Art. 10º- o serviço de Secretario tem a seu cargo a escrituração e o arquivo dos dados referentes à vida escolar do aluno bem como os trabalhos de expediente da Escola.

Art.11º- As atividades do Serviço de Secretaria são exercidas pelo Secretario e por seus auxiliares;

Seção I

Da competência

Art.12º- compete ao secretario

- I- Acatar as ordens emanadas do(a) diretor(a) da Escola;
- II- Planejar, dinamizar e acompanhar o serviço da Secretaria;
- III- Organizar os arquivos de modo a garantir a segurança da vida escolar, permitindo a localização rápida e eficiente de informações referentes a mesma;
- IV- Orientar os trabalhos do pessoal da Secretaria distribuindo as tarefas de acordo com as necessidades do serviço;
- V- Secretariar as reuniões da escola, quando se fizer necessário e apresentar relatório das mesmas;
- VI- Prestar aos órgãos competentes no prazo estipulado, as informações solicitadas;
- VII- Elaborar relatório das atividades realizadas no setor e encaminha-lo a direção;
- VIII- Registrar a frequência do pessoal e encaminhá-lo a direção;
- IX- Apresentar estatísticas que comprove o numero de discente em frequência normal, evadidos, transferidos e concludentes, distorção idade x serie
- X- Zelar pelo guarda, ordem e conservação do material didático, de consumo e permanente.
- XI- Manter atualizada a ficha cadastral do pessoal docente, técnico e administrativo;
- XII- Manter sigilo profissional;
- XIII- Responsabilizar-se pelo (a):

- a) Controle na entrega das transferências certificados de conclusão e declarações em tempo pré-determinado;
 - b) Registrar no livro e em quadro estatístico o resultado final de cada etapa;
 - c) Informar a SEMEC sobre a vida funcional do pessoal da escola no que se refere a frequência, afastamento e retorno as atividades;
 - d) Organizar os diários de classe, livros de ata, de ponto e fichas de rendimento;
 - e) Executar outras tarefas de interesse do serviço;
- XIV-Evitar o manuseio, por pessoas estranhas ao serviço, bem como a retirada do âmbito do estabelecimento, de pastas livros diários de classe e registro de qualquer natureza, salvo quando oficialmente requeridos por órgão autorizado;
- XIV- Cuidar da comunicação externa do estabelecimento com a comunidade escolar ou com terceiros;

A critério da direção, outras atividades podem ser atribuídas ao secretário, como por exemplo:

- cuidar da contabilidade, tesouraria e pessoal;
- cuidar do almoxarifado, vigilância e zeladoria;
- cuidar da datilografia, e computação;
- receber, conferir, armazenar e distribuir material permanente e de consumo;
- inventariar, anualmente, o material escolar existente;
- encaminhar à direção toda a correspondência recebida etc.

Seção II

DA COMPETENCIA DOS AUXILIARES DE SECRETARIA

Art 13º- Aos Auxiliares de Secretaria compete:

- I- Exercer as atribuições que lhe forem determinadas pelo(a) diretor(a) e do secretário;
- II- Manter sigilo profissional;
- III- Auxiliar o secretário a manter toda a documentação da Escola;
- IV- Zelar pela disciplina geral dos alunos;
- V- Atender aos professores nas solicitações de material escolar e sobre os fatos escolares;
- VI- Usar de solicitude e delicadeza no trabalho com os alunos.

Capítulo VII Dos Auxiliares de serviço

Art 14º-Os auxiliares de serviço são pessoas que prestam a escola e contribuem para o bom funcionamento com os alunos;

Seção I

Da competência dos agentes de portaria

Art 15º- Compete aos agentes de portaria;

- I- Exercer as atribuições que lhe forem determinadas pela direção;
- II- Permanecer no estabelecimento durante o horário de trabalho ausentando se somente após a chegada do seu substituto;
- III- Trazer sob guarda as chaves do estabelecimento, com obrigação de abrir e fechar em horários determinados pela direção;
- IV- Manter bom comportamento e respeito;
- V- Executar outras tarefas de interesse do serviço, a critério de direção;
- VI- Usar de delicadeza, solicitude e moderação com os alunos e demais funcionários;

Seção II Da competência do zelador

Art. 16º Compete ao zelador e merendeira

- I- Chegar ao local de trabalho meia hora antes do início das atividades e nele permanecer até o final;
- II- Zelar pela conservação do prédio, moveis, materiais didáticos e utensílios em geral dando uma boa aparência ao local de trabalho;
- III- Cuidar da limpeza e conservação da escola;
- IV- Comparecer a escola quando solicitado no período das reuniões, festividades, planejamento, etc;
- V- Colaborar com a disciplina da escola, tratando os alunos com compreensão e bons modos;
- VI- Fazer a merenda de acordo com o cardápio do dia;
- VII- Colaborar com a direção, professores e demais funcionários;
- VIII- Executar as atribuições que lhe forem determinadas pela direção;

Capítulo VIII Do corpo docente

O corpo docente é constituído pelos professores

Seção I

Das atribuições do corpo docente

Art. 17º-são atribuições do corpo docente

- I- Planejar o trabalho docente em consonância com o plano de ação de modo a ser exeqüível a realidade escolar como em todo e em particular a classe;
- II- Reger classe em conformidade com a distribuição feita pelo diretor e pedagogo no horário estabelecido;
- III- Zelar pela disciplina geral do estabelecimento em cooperação com a direção e particularmente pela disciplina em sua classe;
- IV- Acompanha o aproveitamento do aluno, organizando um registro cumulativo de seu desempenho;
- V- Zelar cuidadosamente pela educação moral, religiosa e cívica de seus alunos;
- VI- Estar presente no estabelecimento na hora estabelecida para o início das atividades, retirando-se ao completar o seu horário de trabalho;
- VII- Manter com os colegas espírito de colaboração e solidariedade, indispensável ao bom desempenho das atividades realizadas na escola;
- VIII- Atender as solicitações do diretor e do pedagogo, feitas no interesse do ensino-aprendizagem;
- IX- Registrar no diário de classe a matéria lecionada, as presenças, faltas e rendimento dos alunos;
- X- Zelar pela entrada e saída dos alunos, em classe de acordo com o horário estabelecido pela direção;
- XI- Cumprir a carga horária estabelecida em lei;
- XII- Ser criativo no desenvolvimento do seu trabalho, atualizando-se permanentemente, procurando inovações;
- XIII- Evidenciar espíritos críticos no desempenho de sua profissão;
- XIV- Ter autocontrole e equilíbrio emocional, reconhecendo suas limitações e esforçando-se por supera-las;

- XV- Ser zeloso no cumprimento do seu dever profissional, demonstrando elevado nível de consciência e comprometimento com a profissão;
- XVI- Atuar com probidade firmeza de caráter, autoridade moral, imparcialidade, compreensão e sem preconceito;
- XVII- Procurar assessoramento, junto aos órgãos competentes, sempre que necessário;
- XVIII- Ocupar integralmente o tempo destinado as aulas do desenvolvimento das tarefas inerentes ao processo ensino-aprendizagem;
- XIX- Dar liberdade de expressão aos alunos, incentivando-os a serem críticos e reflexivos frente a sua própria realidade educacional e social;
- XX- Ensinar partindo da realidade dos alunos dos objetivos de educação nacional;
- XXI- Respeitar a individualidade de todos os membros da comunidade escolar, auxiliando na formação de homens mais humanos;
- XXII- Desenvolver no educando a consciência dos valores morais, o senso de responsabilidades e a formação da mentalidade livre de preconceitos;
- XXIII- Atender a todos os alunos, sem distinção de raça, credo, religiosidade ou classe social;
- XXIV- Valorizar a profissão, cumprindo seus deveres e reivindicando seus direitos, mantendo atitudes de compromisso com a educação;
- XXV- Selecionar ou indicar material didático e paradidático;
- XXVI- Informar á Coordenação Pedagógica, sobre o andamento do trabalho de sala de aula e o rendimento dos alunos;
- XXVII- Avaliar o desempenho do aluno quanto ao alcance dos objetivos propostos e em conformidade com o sistema de avaliação definido neste regimento.
- XXVIII- Participar das reuniões e solenidades promovidas pela escola;
- XXIX- Desenvolver suas atividades de maneira integrada com a Direção e Coordenação Pedagógica.

Art 18- O pessoal docente que não cumprir os seus deveres estará sujeito as seguintes personalidades;

- I- Advertência pelo diretor;
- II- Encaminhamento através de ofício a Secretaria Municipal de Educação e Cultura que tomará as devidas providencias;

Capitulo IX

Do corpo discente

Art 19- O corpo discente formado pelos alunos da escola devera comparecer as aulas de acordo com as exigências do regimento escolar;

Seção I

Das atribuições do corpo discente

Art 20- São atribuições do corpo discente;

- I- Respeitar a autoridade do diretor, dos professores e dos funcionários do estabelecimento e trata-los com urbanidade;
- II- Apresentar-se decentemente trajado e com asseio;
- III- Ser assíduo e pontual nas atividades escolares;
- IV- Tratar com urbanidade os colegas;
- V- Comparecer as comemorações cívicas na escola;
- VI- Zelar pela conservação do prédio escolar, material didático, móveis e de todo o material de uso coletivo;

- VII- Idenizar os prejuízos quando produzirem danos ao material do estabelecimento e aos objetos de propriedade dos colegas e funcionários
- VIII- Devolver, no tempo devido, os livros que retirarem do banco de livros;
- IX- Tratar com respeito as autoridades ou visitantes;
- X- Esmerar-se na execução dos trabalhos e atividades propostas pelos professores e pela administração;
- XI-

Art 21-Ao corpo discente é expressamente proibido:

- I- Entrar em classe ou sair sem permissão do professor;
- II- Ocupar-se durante as aulas com quaisquer outras atividades estranhas as mesmas;
- III- Ausentar-se do estabelecimento sem autorização da direção;
- IV- Formar grupos, promovendo algazarras ou distúrbios nos corredores e pátios bem como, nas imediações do estabelecimento durante o período de aula ou atividades extraclasse;
- V- Portar armas ou objetos perigosos, promover brigas, pichações ou delas participar nas dependências ou proximidades da escola.
- VI- Trazer consigo livros, impressos, gravuras ou escritos considerados imorais;
- VII- Fumar, jogar ou usar bebidas alcoólicas em toda a área da escola;
- VIII- Usar bonés, mini saís, shortinhos e outros tipos de roupas inadequadas.
- IX- Praticar dentro ou fora da escola ato ofensivo a moral e aos bons costumes;

Art 22- O pessoal discente que não cumprir com os deveres estará sujeito as seguintes penalidades:

- I- Advertência oral pelo professor ou diretor quando portar indevidamente na sala de aula ou no recinto do estabelecimento;
- II- Advertência à família sobre o comportamento do aluno;
- III- Analise junto ao conselho Escolar das penalidades cabíveis e de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente;

Capitulo X

Do serviço do pedagogo

ART 23- A Escola Municipal Moaci Madeira Campos tem uma pedagoga para o turno matutino e vespertino sendo esta responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas.

Seção I

DA COMPETENCIA DO PEDAGOGO

Art 24- Compete ao pedagogo;

- I- Planejar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades técnicas e pedagógicas da escola;
- II- Participar da elaboração e execução do Plano de Ação da escola;
- III- Realizar reuniões como pessoal docente para avaliação do desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- IV- Assegurar a funcionalidade dos horários pedagógica dos professores;
- V- Elaborar relatório das atividades desenvolvidas na Escola e encaminha-lo ao setor competente;
- VI- Orientar na elaboração e organização de projetos pedagógicos;

- VII- Analisar as fichas de rendimento escolar e diário de classe;
- VIII- Discutir com os professores alternativas e soluções para problemas existente na escola, referentes ao ensino-aprendizagem;
- IX- Planejar com o diretor e professor as comemorações cívicas, sociais e religiosas do calendário escolar;
- X- Dignificar e valorizar a profissão exercendo-a como carreira, honrando seus compromissos com a coletividade que serve;
- XI- Respeitar e cumprir determinações oriundas de superiores, desde que aplicados objetivamente as leis e regulamentos oficiais;
- XII- Cumprir integralmente o horário, executando com entusiasmos as tarefas inerentes a sua função;
- XIII- Realizar trabalho integrado com os demais órgãos, participando das atividades gerais da escola, facilitando fluxo de informação da mesma;
- XIV- Oportunizar o aperfeiçoamento constante do professor;
- XV- Estimular a criatividade e a formação do espírito crítico do professor;
- XVI- Respeitar o professor como pessoa, auxiliando-o a desenvolver suas habilidades;
- XVII- Aceitar as sugestões dos professores, incentivando-os a expô-los e defender seus pontos de vistas;

CAPITULO XI

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art 25-A Escola Municipal Moaci Madeira Campos, tem sua organização curricular de acordo com a legislação vigente;LDB.

Art 26- A Escola Municipal Moaci Madeira Campos, oferece as Séries Iniciais do Ensino Fundamental organizadas em dois blocos, sendo que cada bloco está dividido em duas etapas.

Art 27- A organização do currículo será com base na Proposta Curricular do município, Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis Educacionais, e as Peculiaridades da comunidade Escolar;

Parágrafo Único-A grade curricular com respectiva carga horária e planos de curso estarão em anexo e fazem parte deste Regimento.

CAPITULO XII

DO FUNCIONAMENTO, MATRÍCULA E TRANSFERENCIAS.

Seção I

DO FUNCIONAMENTO

Art 28-O ingresso do aluno á escola se dará mediante a apresentação e recebimento da documentação exigida pela secretaria de educação –Semec, conforme edital expedido ás escolas ao final de cada ano.

Art 29- O pai, mãe ou responsável pelo aluno que solicitar matricula por transferência deverá apresentar documentação da escola de origem que defina a etapa, bloco ou série que o aluno estava cursando,

Art 30-Será admitida a matricula mediante transferência, em qualquer etapa ou bloco desde que haja vagas, e que apresente o mínimo de distorção idade série possível.

Parágrafo Único -Ao efetuar a matrícula o aluno ou responsável tomará conhecimento do Regimento e normas internas da escola e ao assinar o requerimento de matrícula, estará concordando e submetendo-se a todas as exigências;

Seção II DAS TRANSFERENCIAS

Art 31- A Escola Municipal Moaci Madeira Campos concederá transferência em qualquer época do ano letivo, se for solicitada pelo pai ou responsável do aluno em tempo hábil informando a etapa ou bloco que esse se encontra bem como o seu desempenho acadêmico ;

Art 32- A transferência deve ser fornecida pela Secretaria da Escola, com autorização e assinatura da Diretora e Secretária num prazo máximo de 15 dias após o pedido,

Parágrafo Único – A documentação expedida deve ser fiel aos registros do aluno , sem rasuras ou outros danos que possam inviabilizar a sua legalidade.

CAPÍTULO XIII

DA AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO ESCOLAR

Art 33- A escola Municipal Moaci Madeira Campos estabelecerá uma sistemática de avaliação e recuperação com base em discussões com o Conselho de Classe e Equipe Pedagógica , de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 inciso V, o qual expressa as seguintes observações quanto aos critérios;

- A) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- B) Possibilidades de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar;
- C) Possibilidade de avanço etapa/blocos mediante verificação da aprendizagem;
- D) Obrigatoriedade de estudos de recuperação

Art 34- A sistemática de Avaliação consta das seguintes normas a saber;

- I- Os aspectos qualitativos preponderarão sobre os quantitativos.
- II- Bimestralmente os alunos submeterão-se a uma avaliação dos conteúdos estudados onde será registrada uma nota numa escala que vai de 0 a 24 pontos, podendo o aluno obter no mínimo 12 pontos e no máximo 24
- III- Ao final de cada ano o aluno terá quatro notas , onde serão somadas e extraída a média.
- IV- A nota final corresponderá a 48 pontos onde essa será dividida por 4 tendo-se portanto a média 12 para efeito de aprovação, além de uma frequência igual ou superior a 75% do total de dias letivos;
- V- O aluno será avaliado também através da participação, assiduidade, trabalhos em grupos, testes escritos, pesquisas, e outras atividades propostas;

Art 35- A recuperação será paralela durante todo o processo ensino- aprendizagem, mediante estudos paralelos com redirecionamento de alguns conteúdos com novas metodologia oportunizando assim uma nova experiência a fim de que o aluno corrija algumas deficiências.

PARÁGRAFO ÚNICO-A Escola também conta com uma recuperação no mês de janeiro para os alunos da 2ª Etapa do 2º Bloco como reforço para aqueles com déficit de aprendizagem oportunizando a esses mais conhecimentos

para o ingresso nas 5ª séries. Vale ressaltar que a Escola conta com a ajuda da SEMEC para assegurar professores para essa atividade do contrário seria impossível.

CAPÍTULO XIV

DOS CERTIFICADOS

Art. 36º- Ao concluir a 2ª Etapa do 2º Bloco o aluno receberá o histórico escolar que comprove a sua escolaridade.

CAPÍTULO XV

DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 37º - O calendário escolar deverá prever:

- I- Início e término do ano letivo;
- II- Dias de planejamento;
- III- Férias coletivas (início e término)
- IV- Encontros pedagógicos;
- V- Início e término dos períodos letivos;
- VI- Entrega de ficha a Secretaria da Escola;
- VII- Reuniões de pais e mestres;
- VIII- Entrega de fichas a supervisão;
- IX- Feriados e dias Santos;
- X- Sábados letivos;
- XI- Resultado anual;
- XII- Datas de comemorações cívicas, religiosas e festas escolares;
- XIII- Recesso;
- XIV- Período de reposição.

CAPÍTULO XVI

DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Art. 38º - As instituições escolares são organizações de caráter educacional com normas próprias de funcionamento, aprovados pelo conselho escolar.

SEÇÃO I

DAS REUNIÕES DE PAIS E MESTRES

Art. 39º - Será uma instituição que tem como finalidade promover a aproximação dos familiares dos alunos entre si e junto à escola, proporcionado oportunidade em que os pais e professores possam estudar em conjunto, problemas que interessam a ação educativa da família e da escolar.

CAPÍTULO XVII

DO CONSELHO ESCOLAR

Art. 40º - O conselho Escolar é um órgão de natureza consultiva e deliberativa e será constituído pela Direção, Assessorias e representantes, eleitos em assembléia geral da escola, da coordenação e do corpo docente, sendo o Diretor seu presidente nato.

Parágrafo Único- O Diretor, em sua ausência, poderá delegar a presidência

Do conselho escolar para seus assessores ou qualquer membro desse conselho. As decisões serão pela maioria simples, metade mais um(1) e caberá ao presidente, quando necessário, a decisão final

Art. 41º-Compete ao Conselho Escolar:

- I- Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, propiciando o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.
- II- Avaliar o comportamento das classes e dos alunos individualmente;
- III- Decidir sobre a aceleração, promoção ou retenção do aluno que ao final do ano letivo não tenha atingido as condições de aproveitamento contidas neste regimento;
- IV- Servir de canal para o diálogo entre escola e Famílias.

Parágrafo Único- O Conselho Escolar reúne-se ordinariamente uma(1) vez por mês e extraordinariamente quando convocado pelo Diretor

Art. 42º - As reuniões de pais e mestres ocorrerão de acordo com a necessidade surgida, e serão convocadas pelo diretor ou pelo professor.

CAPITULO XVIII

DO PERÍODO LETIVO, HORARIO E FREQUÊNCIA

Art.43º - O ano letivo escolar terá início de acordo com as determinações da Secretária Municipal de Educação e Cultura – SEMEC e compreenderá, no mínimo, 200 dias de trabalho escolar com carga horária mínima de 800 horas.

Parágrafo Único – O término do ano letivo ficará condicionado ao cumprimento do número mínimo de dias previstos.

Art. 44º - O período semanal de atividades compreenderá, no mínimo vinte horas de trabalho escolar, exceção feita às semanas em que ocorrer feriadões.

Art. 45º - A Escola Municipal Moacir Madeira Campos funcionará no horário das 7:20 às 11:20 e 13:20 às 17:20

Art. 46º - É Obrigatório a frequência as aulas e as demais atividades curriculares.

Art. 47º - Cabe aos pais e responsáveis ou ao próprio aluno, comunicar a escola o motivo de falta de comparecimento do aluno.

Parágrafo Único - Não sendo as faltas justificadas dentro do prazo de 5 (cinco) dias a Direção solicitará dos responsáveis as informações responsáveis.

Art.48º - Consideram-se faltas justificadas as motivadas por doenças ou falecimento de familiares.

CAPÍTULO XIX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art.49º - Os dispositivos do presente regimento só vigorarão quando não contrariarem a legislação vigente.

Art. 50º - Os casos omissos, não previstos neste regimento serão resolvidos pelo Diretor e Conselho Escolar ou Secretaria Municipal de Educação e Cultura SEMEC, ouvindo as partes interessadas.

Art. 51º - Nenhum pronunciamento oficial que envolva responsabilidades da Escola, poderá ser feito sem prévia autorização da Secretaria da Educação e Direção do conselho Escolar.

Art. 52º - A legislação do ensino que modifique as disposições do presente Requerimento, tem a aplicação imediata e automática.

Art. 53º - O presente Requerimento deverá ser conhecido e cumpridas as suas determinações pelo corpo técnico docente - discente e administrativo da escola.

Art. 54º - Este Regimento é dado a conhecer a todos os participantes da comunidade escolar e comunidade em geral.

Art. 55º - Este regimento entra em vigor após a publicação do componente oficial de aprovação e nos termos do mesmo.

Teresina/Abril de 2003

Maria Goreti da Silva Sampaio

Assinatura do Diretor(a)

ANEXO C

PLANO DE CURSO – 2ª SÉRIE
Categoria de conteúdos : Linguagem oral

HABILIDADES	CONTEÚDOS	AValiação	METODOLOGIA
1- Escutar texto lidos pelo professor ou por outro aluno; 2- Manifestar interesse por ouvir a leitura de texto, dando opiniões e idéias expondo sentimentos e experiências; 3. Valorizar a escuta como fonte de fruição estética e entretenimento; 4. Observar a seqüência lógico – temporal em textos narrativos; 5. Fazer antecipações a partir de trechos ou títulos de texto; 6. Confirmar ou retificar as suposições feitas anteriormente; 7. Recontar textos ouvidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos narrativos, poéticos, informativo, jornalísticos epistolares). • Exploração das possibilidades lúdicas da linguagem. • Recitação de poemas e valorização dos aspectos fônicos: rima ritmo, <u>assonâncias</u> e <u>aliterações</u> • Adequação da linguagem a situações mais formais de comunicação. • Narração de contos e história conhecidas. • Participação em situações de inter- câmbio oral que envolve planejamento tomada de decisões e distribuição de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de atividades que levem o aluno a demonstrar a compreensão lógico – temporal: <ul style="list-style-type: none"> - oralmente - dramatizando - desenhando - mímicas • Participação e interação nas atividades propostas; • Observação de atividades prazerosas ao ouvir leituras de textos diversos (atenção!). • Memorização de fatos ocorridos nas histórias ouvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de pesquisa de diferentes de textos. • Complementação de textos lacunados para colocação ou recursos linguísticos ; • Leitura e estudo de biografia de autores da literatura infantil; • Comparação de textos; • Identificação da fala do narrador e das personagens nos textos em estudo.

Categoria de conteúdos: linguagem escrita

HABILIDADE	CONTEÚDOS	AValiação	METODOLOGIA
<p>Ler fluentemente, com ritmo e entonação adequados aos vários gêneros de texto (narrativo, poético, letra de música, publicitários, jornalísticos, epistolares, em quadrinhos, biografias, instrucionais, informativo, texto imagem, literatura cordel)</p> <p>Identificar informações relevantes para compreensão dos vários gêneros de texto;</p> <p>Perceber as relações entre imagem e texto verbal para atribuir sentido ao texto;</p> <p>Relacionar o sentido do texto com os indicadores de suporte, a organização gráfica e autoria.</p> <p>Reconhecer a unidade temática do texto em estudo;</p> <p>Observar a separação entre o discurso do narrador e personagem e as marcas dessa separação;</p> <p>Comparar textos considerando tema, características textuais do gênero, organização das idéias, suporte e finalidade.</p>	<p>Estudo das características dos gênero, narrativos, poéticos publicitários, jornalísticos, epistolares em quadrinhos biografias, instrucionais, informativo.</p> <p>Seleção de estratégias específicas de leitura em função do buscar de informações.</p> <p>Identificação de informações relevantes.</p> <p>Reconhecimento e integração dos elementos extra verbais na leitura significativa do texto.</p> <p>Reconhecimento das diferenças entre as linguagens oral e escrita.</p> <p>Reconhecimento do suporte textual e da forma gráfica do texto como estratégias de antecipação de leitura.</p> <p>Identificação da unidade temática dos texto em estudo.</p> <p>Compreensão do parágrafo como micro unidade de sentido.</p> <p>Compreensão de efeitos produzidos com o uso do discurso direto e do discurso indireto.</p> <p>Comparação de textos considerando características textuais do gênero, suporte e finalidade.</p> <p>Mobilização de conhecimentos prévios para leitura significativa dos textos..</p> <p>Exploração de estratégias de antecipação e posterior verificação.</p> <p>Estabelecimento de relações temáticas entre textos de diferentes gêneros.</p>	<p>no decorrer do ano letivo;</p> <p>Realização de testes bimestrais;</p> <p>Observação do desempenho dos alunos nas atividades didáticas em classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividades de classe e • grau de autonomia na realização das atividades • atitudes de cooperação • atitudes de busca / pesquisa • ritmo de desenvolvimento das habilidades propostas. <p>Acompanhamento de trabalhos em grupos;</p> <p>Análise do desempenho gradativo dos alunos</p>	<p>Leituras diversos:</p> <p>Oral;</p> <p>Silenciosa;</p> <p>Individual;</p> <p>Coletiva;</p> <p>Em grupos;</p> <p>Identificação da unidade temática</p> <p>Discussão das idéias centrais dos textos em estudo;</p> <p>Caracterização dos gêneros textuais;</p> <p>Identificação das personagens e suas ações nos textos em estudo.</p> <p>Oficinas de leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais</p>

Categoria de conteúdos : Prática e produção de textos orais e escritos

HABILIDADES	CONTEÚDOS	AValiação	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir oralmente ou por escrito, textos lidos e ouvidos ou fatos vivenciados; • Escrever de modo legível, mesmo não observando convenções ortográficas; • Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando destinatário, a finalidade do texto, o tipo de linguagem mais adequado. • Manter a coerência ao escrever títulos, legendas, narrativas; • Utilizar os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos e advérbios; • Segmenta o texto usando a pontuação de final de frase (ponto, final, interrogação e exclamação). • Utiliza letra maiúscula no início de frases, de nomes próprios e de títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto escritos, considerando-se as características do gênero; • Produção de textos de gêneros variados: narrativos, bilhetes, convites, jornalísticos); Análise de aspectos notacionais da escrita: pontuação, grifos maiúsculas, abreviaturas; • Ortografia: <ul style="list-style-type: none"> - distinção entre letras que possuem apenas um traço de diferenciação no som ou na escrita (p/b; t/d; f/v; qu/gu); • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> - mecanismos de coesão (pronomes, sinônimos e advérbios). - Uso de maiúsculas - Sinais de pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduções orais; • Reproduções escritas; • Atendimento à proposta; • Observação da coesão textual • Utilização da pontuação e letra maiúscula; • Propostas de produções individuais e grupais. • Acompanhamento do crescimento nas produções escritas: <ul style="list-style-type: none"> - organização de idéias; - organização gráfica; - segmentação, etc. 	<p>Produções de textos em todos os gêneros em estudos de modo:</p> <p>Individual em grupo em dupla a partir de gravuras, fotos e dados fornecidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto – correções • Rescritas • Correção de textos • Oficinas de ortografia • Oficina de tonicidade • Produção de frases em grupo para correção, pelo próprio grupo das frases produzidas.

PLANO DE CURSO 3º SERIE

Categoria de conteúdos → Linguagem Escrita (leitura e interpretação)

HABILIDADES:	CONTEÚDOS:	AVALIAÇÃO:	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações relevantes para a compreensão dos diversos tipos de textos em estudo, pesquisando informações e idéias principais de parágrafos: narrativas, história em quadrinhos, poemas, epistolares, textos não – verbais (capas de livros, fotos, telas, ilustrações), embalagens, jornalístico, Biografias, anedota, lenda, roteiro de viagem, intrucionais, verbete, anúncios, classificados e publicitários. • Interpretar e inferir idéias implícitas em diversos gênero de texto; • Lê textos com pronúncias ritmo e entonação adequados a cada gênero cada estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de textos dos seguintes gêneros e suas características: <ul style="list-style-type: none"> __ Narrativas __ Jornalísticos __ Historias em quadrinhos __ Poemas epistolares __ Não – verbais (capas de livros, fotos, telas, ilustrações) __ embalagens, __ Biografias, __ Anedota, __ Lenda, __ Roteiro de viagem, __ Intrucionais, __ Verbetes __ Anúncios (classificados e publicitários). 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise individual de desempenho da turma em atividades de classe <ul style="list-style-type: none"> __ autonomia __ cooperação __ buscar / pesquisa __ timo para alcance de habilidades. • Realização de testes bimestrais. • Aplicação de atividades que levam os alunos a demonstrar a compreensão dos diversos gêneros de texto: <ul style="list-style-type: none"> __ oralmente __ dramatizando 	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras diversificadas: oral, individual, em duplas, em trios ou grupos maiores , em forma de jogral; • Identificação de unidade temática dos diversos texto. <ul style="list-style-type: none"> __ oralmente __ por escrito __ em grupos __ em forma de oficinas • Discussão de idéias centrais • Leituras orais em frente à turma • Dramatização a partir dos textos lidos (em grupos ou monólogos)

HABILIDADES:	CONTEÚDOS:	AVALIAÇÃO:	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação e inferir idéias implícitas em diversos gêneros de texto; • Reconhecer a unidade temática dos diversos textos; • Relacionar o sentido do texto com as suas características e os indicadores de suporte; • Observar as marcas do separação do discurso dos personagens identificado as marcas dessa separação (travessão, aspas e dois pontos); • Identificar no texto como são apresentados os personagens; • Perceber a seqüência lógico – temporal dos fatos e suas causas e conseqüências; • Destacar o valor expressivo dos recursos linguísticos (repetição, onomatopéias, sinais de pontuação, ordem das palavras na frase); 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações temáticas entre textos de diferentes gêneros. • Exploração de estratégias de antecipação e posterior verificação de leitura; • Reconhecimento do suporte textual como estratégias de antecipação e posterior. • Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais; • Recitação de poemas e valorização dos aspectos fônicos: rima, ritmo, assonâncias e aliterações; • Narração de contos e histórias conhecidas, a partir de seqüências escritas; 	<p>__desenhando __mímicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração da capacidade de memorização de idéias contidas nos diversos textos estudados; • Reproduções orais • Argumentações lógicas baseadas em textos já estudados; • Uso, na prática, de todos os aspectos trabalhados com relação à leitura e interpretação de textos de gêneros variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de “diagramas” para caracterização dos gêneros diferentes de textos; • Oficina de pesquisas de diferentes suportes de textos; • Caracterização de personagens com desenhos ou com apenas uma palavra ou expressão dita por cada aluno; • Complementação de textos lacunados para colocação de pontuação ou recursos linguísticos.

HABILIDADE	CONTEÚDOS:	AVALIAÇÃO:	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Usar os mecanismos de coesão para marcar a causalidade e temporalidade entre os fatos dos textos (conjunções e pronomes); • Reconhecer os diferentes padrões de linguagem e o uso destas em textos diversos; • Utilizar a leitura para estudo, revisão e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em situações de intercâmbio oral que envolvam planejamento, tomada de decisões e distribuição de tarefas. • Utilização da linguagem oral em situações de argumentação; • Participação ativa em atividades de grupos que envolvem planejamento, tomada de decisões e divisão de tarefas; • Valorização da pluralidade de discursos e da diversidade cultural; • Desenvolvimento de atividades críticas diante de textos persuasivos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões e detalhes com participação ativa dos alunos demonstrando qualidade nas informações retidas ao longo dos estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina para trocar e experimentação de termos de coesão. • Dramatizações • Debates • Leitura diversificadas.

Categoria de conteúdos → PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO 3º SÉRIE

HABILIDADE	CONTEÚDOS	AValiação	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar a modalidade de texto indicada na proposta de produção, considerando o destinatário e a finalidade do texto e as características do gênero (narrativas, história em quadrinhos, poemas, epistolares, roteiro de viagens e instrucionais, telas, ilustrações e capas de livros); Estabelecer a coerência textual em todos os gêneros em estudo;] Empregar adequadamente os elementos coesivos da língua (pronomes, sinônimos, advérbios). Desenvolver o tema proposto; Utiliza a segmentação marcada por pontuação de final de frase (. ! ? ...) e ainda de interior de frases como as vírgulas nas enumeração; Usar adequadamente as letras maiúsculas; Dominar o uso ortográfico de: S/Ç/SS/X/SC/S/Z/X/CH/G/J; Obedecer as diferentes de tonicidade fazendo uso correto da acentuação (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, terminadas em "L, I (S)", AO (S), R, X, UM, UNS, Ã, (ÃS), e em ditongos seguido ou não de S; Aplicar regra – padrão de concordância verbal e nominal flexionada as palavras em gênero e números; Faz a separação nos discursos do narrador e dos personagens usando as marcas dessa separação (travessão, aspas, dois pontos); 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento da necessidade da língua escrita para realizar tarefas práticas; Aquisição de procedimentos de produção escrita: discussão, consultas, redação de versão preliminares, seleção de formato, suporte e diagramação; Respeito pela produção alheia; Preocupação com aspectos normativos da língua como forma de ampliar as possibilidade de plena participação social; Valorização de recursos extra – verbais como forma de assegurar e ampliar a comunicabilidade do texto escrita; Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e por elementos de coesão; Análise de aspectos ortográficos padrões da língua, inferindo as regularidade ortográficas para posterior explicitação das mesmas! Emprego de concordância nominal e verbal; Hierarquização da informação; Reconhecimento das diferentes entre as linguagens oral e escrita; Reconhecimento do discursos direto e indireto utilizando as marcas dessa separação; 	<ul style="list-style-type: none"> Atendimento à proposta solicitada em cada situação; Demonstração de coerência nos textos produzidos; Uso adequado de pontuação e recursos coesivos Explicitação, através da prática, do uso correto de maiúsculas e de algumas regras ortográficas já estudadas; Utilização de concordância verbal e nominal Percepção clara, revelada em produções próprias dos alunos, das marcas de superação entre a fada do narrador e dos personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Produções de textos em todos os gêneros em estudos de modo: <ul style="list-style-type: none"> ___ individual ___ em grupo ___ em dupla (autor e escrita) ___ a partir de gravuras, fotos e dados fornecidos. Auto – correções Rescritas Correção de texto de um colega e conversa com o mesmo sobre sugestões p/ melhorar os textos Oficinas de ortografia Oficina de tonicidade Produção de frases em grupo para correção, pelo próprio, grupo das frases produzidas.

HABILIDADE

- Compreender o significado do conceito de liberdade no imaginário social à época da escravidão ;
- Orgulhar-se de pertencer a sua etnia, mas acima de tudo ter orgulho de ser brasileira;

Organizações políticas e administrações urbanas

- Reconhecer as diferenças entre os espaços urbano e rural, identificando as atividades predominantes em cada um deles;
- Identificar e compreender as formas de organização do espaço urbano;
- Conhecer as origens de algumas cidades brasileiras
- Perceber os elementos que fazem parte do cotidiano da cidade ou lugar onde mora;
- Conhecer os problemas de uma cidade, conscientizando – se da importância de participar na busca de soluções para os problemas de uma cidade ou do lugar onde mora;
- Conhecer exemplos do cotidiano de cidades de outros tempos e espaços, identificando semelhança e diferentes, transformações e permanência;

Organização histórica e temporal

- Compreender as mudanças que estão se operando em si, de caráter biológico e intelectual;
- Identificar as relações de parentesco e os antepassados das pessoas da família;
- Pesquisar e identificar as origens da família;
- Conhecer, respeitar e valorizar a diversidade presente do patrimônio socio cultural de nosso país, compreendendo esse tipo de ação como um exercício de cidadania;
- Conhecer as origens da cidade, compreendendo suas funções
- Conhecer a história do lugar onde mora, valorizando e respeitando a memória local;
- Perceber e compreender o lugar onde mora como um espaço de cultura e história, de convivência social e de exercício da cidadania;
- Identificar os valores do local onde mora, de envolvendo uma comportamento de respeito e valorização a eles; fortalecer a sua identidade e as práticas de cidadania por meio de vivências na rua onde mora;
- Perceber as transformações que ocorrem nas cidades, compreendendo-as como resultado de ações prometidas pelo homem no seu fazer cotidiano;
- Conhecer aspectos da cidade ou lugar onde mora, intensificando algumas transformações que nela ocorreram;
- Conhecer aspectos das cidades históricas brasileiras, percebendo a convivência do antigo e do moderno;
- Entender a influência cultural das grandes cidades antigas, no mundo, sobre as cidades modernas;
- Interpretar imagens (mapas, fotos, gravuras, gráficos, etc.) e sua relação com o tema a ser estudado
- Identificar as informações relevantes de parágrafos e textos, memorizando-as p/ futuras conexões com novos temas e descobertas;
- Responder coerentemente a questionamentos propostos oralmente ou por escrita apresentando desenvoltura ortográfica e de concordância verbal e nominal.
- Relacionar os temas estudados com o momento atual e em situações da vida prática;
- Produzir textos/resumos ao final de uma unidade de estudos contemplando a essência do tema ou mínimo possível
- Relacionando letras de musicas, poemas e textos diversos com temas em estudos;

PLANO DE CURSO – LÍNGUA PORTUGUESA I

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1 – CATEGORIA

1.1 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

2 – HABILIDADES

- Encontrar informações em textos (narrativos, poemas, anúncios, HQ, cartas jornalísticas – notícias, reportagens – textos informativos).
- Selecionar e criar títulos adequados aos textos.
- Relacionar as características textuais do gênero, as características gráficas do tipo de texto, os indicadores de suporte e de autoria ao sentido atribuído no texto.
- Reconhecer a unidade temática do texto.
- Organizar fatos obedecendo à seqüência lógico-temporal, com compreensão da idéia central de cada parágrafo e do texto como um todo.
- Observar as causas e conseqüências de acontecimentos ou fatos ocorridos no texto.
- Relacionar sentimentos de personagens aos acontecimentos do texto.
- Justificar respostas dadas a partir da compreensão de leitura textual.
- Reorganizar idéias contidas no texto para responder perguntas adequadamente.
- Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso dos personagens em narrativas ficcionais e de entrevistados em notícias e reportagens, identificando as marcas dessa separação.
- Reconhecer em textos o valor expressivo dos recursos da língua (repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação, ordem de palavras na frase).
- Identificar, em textos, diferentes padrões de linguagem em situações comunicativas variadas.
- Utilizar informações fornecidas por glossário e ou verbete do dicionário para maior compreensão textual.
- Interpretar com base em informações retiradas do texto ou inferindo uma idéia implícita nele.
- Segmentar o parágrafo internamente em frases, reconhecendo o ponto e os conectivos como determinantes da separação de frases.
- Identificar textos que respondam às necessidades imediatas compreendendo o sentido nas mensagens orais e escritas.
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais e ou informais, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos.
- Ler textos e os compreende apoiando-se em conhecimentos prévios.
- Compreender os significados das palavras dos textos pelo contexto, utilizando-se de antecipações e inferências.

2 - PRODUÇÃO TEXTUAL

- HABILIDADES

- Atender à proposta de produção de texto, considerando o estudo de gêneros específicos diferenciados.
- Utilizar e justificar letras maiúsculas no início de frases, nomes próprios e de títulos.
- Manter a coerência ao escrever títulos, legendas, narrativas, continuidade temática e de sentido geral do texto.
- Organizar frases, parágrafos, trechos e textos utilizando adequadamente os mecanismos de coesão por meio de conectivos.
- Ater-se ao tema proposto, desenvolvendo-o
- Acentuar as palavras mais usuais, observando as diferenças de tonicidade.
- Dominar ortograficamente as palavras mais usuais.
- Atender às regras padrão de concordância nominal e verbal.
- Flexionar corretamente as palavras em gênero número.
- Utilizar marcas de separação entre o discurso do narrador e o discurso dos personagens(direto / indireto).
- Dividir o texto em parágrafos, empregando adequadamente os recursos de pontuação no início, no interior e no final das frases.
- Aplicar os elementos constitutivos e os envolvidos na produção textual de tipologias diversas.
- Empregar a linguagem correspondente ao contexto da situação comunicativa, observando que tipo de interlocutor se dirige especificamente cada texto.
- Reconhecer e utilizar recursos coesivos, relacionando a elementos internos do texto.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados.
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e com ajuda do professor.

3-CONTEÚDOS

- LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Leitura e interpretação de textos diversos: notícia, reportagem, entrevista, verbete de enciclopédia, publicidade comercial, texto de opinião, lenda, fábulas HQ, poema, conto, provérbio, letra de canção, cartaz, anúncio classificado, bula, receita.

Semântica textual

Atividades orais e escritas que permitam a busca de informações no interior de textos e das idéias centrais dos parágrafos e do texto como um todo.

Recitação e criação de poemas.

Segmentação de parágrafos.

Organização de parágrafos segmentados para formação de textos/ segmentação interna de parágrafos em frases.

Estudo de textos poéticos.

Identificação de estrofes, versos, rimas.
 Identificação de narrador (personagem observador).
 Estudos dos discursos presentes no texto.

– PRODUÇÃO TEXTUAL

- Registro de texto de gêneros textuais trabalhados a partir de leitura oral.
- Continuação de histórias a partir de início dado.
- Reconstrução de textos desordenados
- Produção de textos de gêneros textuais trabalhados
- Elaboração de glossário de palavras ou expressões presentes nos textos trabalhados
- Exploração das possibilidades estéticas da linguagem
- Elaboração de cartazes a partir de textos trabalhados
- Formulação de perguntas como forma de construção do itens

– ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

- Estudo e emprego de elementos de coesão
- Uso da letra maiúscula em nomes próprios
- Análise de significados de palavras e expressões
- Comparação entre a linguagem literária e a linguagem de um texto informativo
- Comparação e emprego da linguagem formal e informal
- Uso de pronomes pessoais como elemento de coesão
- Observação de regularidades ortográficas: c e ç
- Observação de efeitos de sentido produzido com o emprego de advérbios
- Aplicação de regra prática para resolver dificuldade ortográfica: “mas” e “mais”
- Emprego de conjunções adversativas e aditivas como elementos de coesão.
- Análise da adequação da linguagem ao leitor
- Uso da onomatopéia nas HQ
- Uso dos sinais de pontuação como recurso de ênfase na linguagem das QH e textos narrativos
- Análise dos efeitos produzidos pelo uso da linguagem formal em situação informal.
- Análise das variações lingüísticas de personagens das HQ
- Identificação das sílabas tônicas que determinam o ritmo do poema
- Identificação de versos e estrofes
- Identificação de campos semânticos do poema
- Uso dos dois pontos para introduzir explicação
- Uso das aspas para introduzir citação
- Normatização ortográfica: x, ch
- Observação do sufixo oso
- Acentuação gráfica
- Identificação do tipo de narrador e do discurso indireto
- Ortografia: s, z no final das palavras
- Reconhecimento de elementos da narrativa

- Reconhecimento dos usos sociais da linguagem
 - Emprego das regras de concordância nominal e verbal
 - Uso dos pronomes como elementos coesivos
 - Inferência de regras de acentuação gráfica
 - Emprego e significado dos prefixos anti e des
 - Aplicação da regra prática para resolver dificuldade ortográfica: mal, mau
 - Estudo de frases, períodos e orações e ampliação destes
 - Estudo de substantivos, adjetivos, pronomes, verbos e flexão destes.
 - Leitura e análise da estrutura de gêneros textuais estudados
 - Oficinas de textos (análise lingüística de textos produzidos, refacção de textos).
 - Análise de idéias contidas em textos variados (narrativas, poemas) para a produção.
 - Elaboração de frases simples, complexas e claras.
 - Ampliação de orações
 - Resumos de pequenos textos
 - Criação de respostas a partir de perguntas elaboradas.
 - Coesão e coerência de idéias em criação textual.
 - Organização de idéias observando a seqüência e o sentido.
 - Emprego de conectivos em ligações de trechos das produções textuais
 - Estudo da estrutura e elaboração de bilhetes, cartas, anúncios e criação de narrativas.
 - Estudo de dificuldades ortográficas mais usuais: sons do x, rr, ss, m/n, s/z.
 - Atividades escritas que possibilitem a redução dos equívocos som/grafia (p/b, f/v, t/d, e/i, l/u, o/u, lh/nh/ch, ao/am, ei e ai intermediários)
 - Proposição de atividades referentes à divisão silábica.
 - Emprego adequado dos sinais de pontuação em frases e textos.
 - Reconhecimento e emprego de substantivos, artigos, adjetivos, pronomes (pessoais), verbos e advérbios em frase e textos.
 - Flexão adequada de substantivos, adjetivos, artigos, pronomes e verbos.
- Substituição de nomes por pronomes em textos.
- Atividades envolvendo dificuldades estudadas
- identificação em textos de palavras que trabalhem as dificuldades
 - ditados (consensual, relâmpago...)
 - cruzadinhas
 - análise comparativa envolvendo som e grafia
 - leitura de listas de palavras com as dificuldades trabalhadas
 - estudo das dificuldades som/grafia a partir de leituras orais
 - complementação de frases
 - complementação de textos variados
 - montagem de palavras a partir de sílabas
 - Estudo do verbo e suas flexões de pessoa, tempo e modo
 - Uso dos porquês

ATITUDINAIS

- Participação ativa em atividades de grupos que envolvam planejamento, tomada de decisões e divisão de tarefas.

- Respeito às diferentes variedades lingüísticas da língua portuguesa
- Desenvolvimento de atitudes críticas diante de textos persuasivos
- Valorização de textos literários como fonte de fruição estética e entretenimento
- Interesse e busca autônoma por leitura de textos variados
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita para realizar tarefas concretas
- Respeito pela produção alheia
- Valorização de expressões da tradição popular como patrimônio cultural
- Valorização de recursos extra-verbais como forma de assegurar ampliar a comunidade do texto escrito
- Reflexão crítica a respeito das informações em diferentes meios massivos de comunicação
- Expressão de sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando, considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar
- Capacidade afetiva, ligada ao relacionamento interpessoal, à compreensão e convivência no grupo, à percepção e respeito às diferenças.

4. METODOLOGIA

- Leitura oral de textos variados, realizados pelo professor, alunos, (individual e coletivamente).

- Leitura jogralizada e dramatizada.
- Realização de oficinas
- Realização de sarais poéticos
- Exposição de murais
- Peças teatrais
- Jornal falado
 - Realização de jogos gramaticais

5- AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada mediante participação ativa do aluno nas atividades diárias diversas e nas avaliações sistemáticas bimestrais diagnósticas e de acompanhamento seguindo os critérios propostos nos PCN's: nível de autonomia na realização das tarefas, crescimento gradativo, capacidade de ouvir e agir.

ANEXO D

AÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Elaboração e execução de projetos voltados para valores leitura poesia e recreação.

Elaboração de mini – projetos didáticos abordados os conteúdos de forma interdisciplinar.

Realização de aulas passeios no decorrer do ano.

Elaboração de documentos conteúdos normas e recomendações que assegurem o cumprimento das lições de casa.

Realização de planejamento mensal para cada etapa dos bloco.

Avaliação bimestral para verificação das aprendizagens e autonomia dos alunos.

Elaboração e execução de programa de capacitação para funcionário

Realização bimestral de encontros para estudos e reflexão.

Elaboração e realização de um projeto de encontros mensais dos PCNs em ação com pedagogo, diretores e professores.

Elaboração execução de projetos para reforço escolar.

Criação de 2 turmas de reforço para alunos da 2ª etapa do 1º e 2º bloco.

Elaboração e implantação de um projeto de conselho de classe.

Práticas pedagógicas de professores acompanhadas pela pedagoga e com intervenções diárias

Revisão dos planos diários

Encontros bimestrais com os pais com o objetivo de integra- los nas atividades.

Elaboração de um doc. que estabeleça os requisitos que servirão de parâmetros de desempenho para toda equipa escolar (rotinas).

Realização de seminários com a comunidade escolar.

Avaliação envolvendo todos os segmentos da escola.

Realizações de uma campanha com encontros, visitas domiciliares e outros.

Elaboração de um documento para registro do desempenho dos alunos.

Reuniões mensais com os membros do conselho Escolar.

Encontros bimestrais p/ tomados de decisões com o conselho de classe .

Elaboração e execução de um relatório com as ocorrências indesejáveis seja do aluno ou funcionários em geral.

. Cumprimento do calendário escolar assegurando os 200 dias letivos.

. Elevar o índice de aprendizagem dos alunos principalmente nas disciplinas mais críticas.

. Controlar freqüência dos alunos a fim de que não haja desperdício do tempo escolar.

. Comprar alguns bens permanentes e de consumo para o melhor desempenho do professor em sala de aula.

. Reduzir a zero a evasão.

. Assegurar em sala de 1ª série os professores com melhor perfil p/ alfabetizar.

Organização de um grupo de monitores para auxiliar alunos das turmas críticas.

Manter a higiene física da instituição de forma que todos sintam-se bem.

Elevar a auto – estima dos profissionais para que sintam-se a cada dia mais estimulados e gostando do que fazem.

Implementar o plano anual de descritores de desempenho dos alunos

ANEXO E
ATA DE POSSE DOS CONSELHEIROS

ESTADO DO PIAUÍ

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA

Secretaria Municipal de Educação e Cultura / SEMEC

Escola Municipal Prof^o Moaci Madeira Campos

ATA DA POSSE DOS CONSELHEIROS DO CONSELHO ESCOLAR E
CONSELHO FISCAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROF^o MOACI MADEIRA
CAMPOS

Aos 28 do mês de junho de mil novecentos e noventa e cinco, realizou-se na Escola Municipal Prof^o Moaci Madeira Campos a posse dos Conselheiros do Conselho Escolar e Conselho Fiscal da referida escola municipal de acordo com o que estabelece o decreto de número dois mil oitocentos e um, de dois de fevereiro de mil novecentos e noventa e cinco. Os trabalhos ocorreram normalmente tendo sido no final, lavrado a ata no momento foi empossado os Conselheiros e Supletes eleitos de cada segmento:

Docente. Cons. Esc. Roseana Maria Martins de Lima Georgina da Luz de C. Cunha / Cons. Fisc. Ana Maria Chaves da Silva / Supletes Cons. Esc. Maria Eliete Paixão Santos Cons. Fisc. Maria Oneide da Silva Oliveira / Administrativo. Cons. Esc. Ana Virgínia N. da Cunha, Jesuslene Costa Silva Sousa / Cons. Fisc. Débora Maria L. da Silva / Suplente. Cons. Esc. Francisca Fernandes Silva / Cons. Fisc. Maria das Dores G. da Conceição / Comunidade. Cons. Esc. Maria Ducarmo Coêlho, Maria Edinar Pereira, Isabel Vieira de Maia, Maria Neuraci P. da C. Lima, Pedro José de Oliveira / Cons. Esc. Maria Gorete V. Santos / Cons. Fisc. José Ramalho Freitas.

Teresina, 27 de março de 1996.

ANEXO F

CERTIDÃO DE REGISTRO DO ESTATUTO DA ESCOLA MOACI MADEIRA
CAMPOS

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



CARTÓRIO THEMISTOCLES SAMPAIO

Rua Lizandro Nogueira, 1223 - Fone: 221-7886
TERESINA - PIAUÍ

ANATÁLIA GONÇALVES DE SAMPAIO PEREIRA, Tabeliã Pública do
3.º Ofício, Oficial do Registro de Títulos, Documentos e outros papéis
e de Protesto de Letras e outros Títulos, desta Comarca de Teresina,
Capital do Estado do Piauí, por nomeação legal etc.

CERTIDÃO

CERTIFICO

à requerimento de pessoa interessada que revendo em Cartó-
rio do 3º Ofício de Notas os livros de Registros de Pes-
soa Jurídica, no Livro A nº 4, sob nº de ordem 463, data-
do de 29 de setembro de 1995, encontra-se registrado o Es-
tatuto da Escola Municipal Moaci Madeira Campos. O referi-
do é verdade e dou fé. Eu, Elizabete Douale
_____, P/ Oficial do Registro de Pessoa Jurí-
dica o escrevi, subscrevo, dato e assino.

Teresina, 29 de setembro de 1995.

Elizabete Douale
OFICIAL



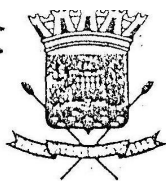
ANEXO G
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA
CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Meses	nº de dias letivos	Início das Aulas	Planejamento pedagógico	Encontro/pais e escola	Provas bimestrais	Avaliação Diagnóstica	Avaliação de Rede	Olimpíada de Matemática	concurso de Redação	Comemorações	Ultimo prazo p/ encaminhamentos das notas bimestrais	Cons. de classe	Férias coletivas	Prêmio profº. Alfab.	Feriado
Fev.	12	09.	02 a 06	13(reun.)		1ª quinzena									23, 24 e 25
Março	22		08 - 1ª etapa 12- 2ª etapa												
Abril	18		26- 1ª etapa 28 - 2ª etapa	30(plan-tão esc.)	19 e 20							29			9, 21
Maio	21						2ª quinzena			08 festa das mães		07			01.
Junho	22			25- reúnio						26 festas juninas					10
Julho	11		12 - 1ª etapa 16 - 2ª etapa		08 e 09							23		19 a 31	
Agosto	21	02.		06 -Plan-tão Esc.				1ª quinzena	1ª quinzena			05.			16 07.
Setemb.	21						1ª quinzena								
Outubro	16		04 - 1ª etapa 06 - 2ª etapa	22(Plan-tão Esc.)	01 e 02						18	21			12, 15 19, 28
Novemb.	20														02 e 15
Dez.	16			23 (Plan-tão Esc.)	13 e 14			1ª semana			30	22		1ª quinzena	25
	200 DIAS LETIVOS												02 a . 31/jan 2005		

ANEXO H
GRATIFICAÇÃO DE DESEMPENHO DO RANKING



Prefeitura Municipal de Teresina

Parágrafo único. Considera-se avaliação externa de desempenho acadêmico o resultado do nível de proficiência em habilidades cognitivas básicas desenvolvidas no processo de escolarização, obtido através de teste padronizado.

Art. 5º A gratificação de que trata o *caput* do art. 1º, será devida ao pessoal do magistério – pedagogo, lotado na escola, diretor e vice-diretor e professor, este em efetivo exercício do magistério em sala de aula – e que satisfaçam as condições previstas no Decreto regulamentador desta Lei.

Parágrafo único. A gratificação de desempenho atribuída ao professor e ao pedagogo será vinculada à sua escola de lotação e carga horária ali estabelecida quando da avaliação da escola.

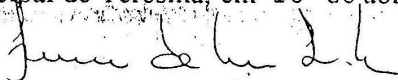
Art. 6º Para a gratificação de desempenho escolar serão destinados recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Art. 7º Os critérios para percepção da gratificação prevista nesta Lei serão regulamentados através de Decreto.


Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário e, em especial, o § 2º, do art. 1º, da Lei nº 2.677, de 12 de junho de 1998.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina, em 18 de abril de 2002.


FIRMINO DA SILVEIRA SOARES FILHO
 Prefeito de Teresina

Esta Lei foi sancionada e numerada aos dezoito dias do mês de abril do ano dois mil e dois.


MATIAS AUGUSTO DE OLIVEIRA MATOS
 Secretário Municipal de Governo

RANKING 2004 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS (por indicador)

asse	ESCOLAS	2003				RANKING GERAL
		% APROVAÇÃO	% DISTORÇÃO	% EVASÃO	AVALIAÇÃO DE REDE	
A	João Porfilho de L. Cordão	89,66	3,38	0,00	6,96	99,64
	Simões Filho	98,09	4,03	0,00	6,81	97,45
	Oscar Cavalcante	86,60	3,08	0,00	5,84	96,85
	Cajazeiras	92,22	3,96	0,00	6,88	96,34
	Esc. Téc. Pop. N. S. Paz - Inic	93,91	1,55	0,00	6,76	94,51
	Domingos Afonso Mafrense	82,58	4,87	0,46	7,82	92,56
	Parque Itararé	85,29	4,33	0,07	6,49	90,80
	Gurupá de Baixo	100,00	8,00	0,00	6,73	87,05
	Santa Maria da Codipi	80,18	4,60	0,00	6,09	86,61
	Antilhon Ribeiro Soares	93,33	6,02	0,00	6,16	86,38
	Iolanda Raulino	80,26	4,51	0,78	5,90	85,49
	Clodoaldo Freitas	82,77	6,56	0,21	7,04	85,25
	Casa Meio Norte	87,04	9,87	0,23	7,82	85,12
	Esc. Téc. Pop. N. S. Paz - Fem.	97,16	7,80	0,00	6,19	84,37
	Darcy P. de Carvalho	72,90	4,95	0,79	6,50	83,90
	Nelson do Amaral Sobreira	86,39	8,07	0,26	7,01	83,70
	Serafim	100,00	7,40	0,00	5,42	82,82
	Esc. Téc. Pop. N. S. Paz - Masc.	95,47	8,52	0,00	6,0	82,18
	Mascarenhas de Moraes	89,93	10,43	0,00	6,56	80,84
	Luis Fortes	91,07	11,42	0,47	6,77	80,81
	Moacir Madeira Campos	82,31	11,29	0,00	7,29	80,77
	Elias Ximenes do Prado Junior	88,63	8,60	0,00	6,11	80,46
	Nova Brasília	87,50	8,56	1,44	6,52	80,33
	Válter Alencar	80,56	10,15	0,00	6,85	79,39
	Planalto Ininga	84,02	8,06	0,00	5,97	79,21
	Dona Isabel Pereira	97,36	23,80	0,00	6,72	79,03
	Mário Covas	83,62	8,89	0,00	6,16	78,83
	Gurupá de Cima	100,00	9,67	0,00	5,08	78,75
	Alda Neiva	83,58	14,83	0,00	7,01	78,23
	Murilo Braga	94,11	15,96	0,00	6,23	77,93
	Zoraide Almeida	94,86	15,83	0,00	6,13	77,81
	Vieira Toranga	89,58	18,68	0,00	6,74	77,77
	Raimundo Adão	87,93	19,42	0,00	6,73	77,06
	Teresa Noronha	74,43	10,05	0,00	6,47	76,15
	Jornalista João Emilio Falcão	87,56	15,46	0,00	6,18	75,95
	Padre Angelo Imperiali	77,41	8,31	1,36	6	75,66
	Lindamir Lima	76,60	12,19	0,00	6,51	75,45
	Barjas Negri	89,07	16,70	1,36	6,37	75,36
	Teodoro Carvalho Filho	84,61	42,85	0,00	7,15	75,26
	Chapadinha	100,00	40,00	0,00	5,91	75,19
	Dom Hélder Câmara	85,10	13,66	0,66	6,13	75,09
	Dionísio Carvalho	88,23	26,31	0,00	6,49	75,05
Francílio Almeida	81,35	10,78	0,19	5,84	75,00	
Extrema	78,96	10,38	0,00	5,83	74,75	
Noé Araújo Fortes	81,13	13,91	0,00	6,19	74,68	
Laurindo de Castro	94,23	22,72	0,00	5,80	74,68	
José Carlos	80,92	15,20	0,00	6,32	74,60	
Noé Fortes	88,34	30,02	0,00	6,41	74,36	
Centro dos Afonsinhos	91,30	26,08	0,00	6,05	74,28	
Roberto Cerqueira Dantas	85,27	12,28	1,91	6,04	74,26	
São José	83,33	25,00	0,00	6,56	74,02	
Areias	89,35	22,26	0,00	5,96	73,92	
Ruben Ludwig	76,11	8,57	0,70	5,55	73,86	
Parque Piauí	82,24	19,20	0,00	6,30	73,73	
Residencial Pedra Mole	82,01	11,65	0,00	5,54	73,62	
Ofélio Leitão	88,52	18,93	0,89	6	73,62	
Joca Vieira	89,92	37,65	0,42	6,31	73,44	
Benjamin S. de Carvalho	79,36	21,42	0,00	6,53	73,29	
Waldemar Sandes	72,32	12,15	0,78	6,43	73,10	
Alcides Lebre	78,04	13,06	0,00	5,87	72,91	
Cacimba Velha	95,60	43,34	0,00	5,70	72,89	
Antonio Gaioso	87,18	19,33	0,00	5,71	72,88	
Santo Antonio	81,57	14,28	0,00	5,70	72,74	
Angolá	86,66	23,25	0,00	5,89	72,67	
Almira Viana	83,60	20,93	0,00	5,94	72,36	
Galileu Veloso	83,87	17,75	0,00	5,70	72,25	
Antonio Tertio	100,00	43,07	0,00	5,18	72,19	
Antonio Ferraz	79,24	20,99	1,03	6,49	72,15	
Limoeiro	77,77	15,00	0,00	5,90	72,09	
José Ivan Filho	83,01	23,58	0,00	5,96	71,80	
Raimundo de Area Leão Melo	88,13	17,11	0,00	5,19	71,72	

ANEXO J

ATA DE REUNIÃO DE CONSTRUÇÃO DO P.P.P.

4

ESTADO DO PIAUÍ

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ESCOLA MUNICIPAL MOACÉ MADEIRA CAMPOS

Ata da Reunião

Às quinze horas do dia quinze do mês de novembro toda comunidade escolar reuniu-se para responder questionário diagnóstico do Projeto Político Pedagógico da escola. Foi discutido também sobre a eleição para diretor e vice-diretor para o biênio 2003/04.

Fizeram-se presentes os seguintes membros

Maria do Socorro Soares

Aureliene Costa Silva de Sousa

Roseana Maria Martins de Lima

Raíde Gomes Silva

Francisca das Chagas e Silveira Freitas

Angela Maria Barros

Edith Maria Monteiro Amorim

ANEXO L
FOTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CURRICULARES NA ESCOLA
MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS



Foto 01: Projetos teatrais – literatura infantil.



Foto 02: Projetos teatrais – Folclore piauiense.



Foto 03: Projetos teatrais – folclore brasileiro



Foto 04: Projeto - Danças típicas



Foto 05: Teatro sobre atividades desenvolvidas em sala de aula.



Foto 06: Atividades teatrais a partir da literatura



Foto 07: Participação dos alunos em atividades desenvolvidas intra e extra-classe.



Foto 08: Culminância de práticas pedagógicas desenvolvidas em Língua Portuguesa



Foto 09: Teatro a partir de leituras em literatura infantil.



Foto 10: Práticas pedagógicas concretas na área de matemática



Foto 11: Reunião de pais e mestres



Foto 12: Atividades com poliedros na área de matemática



Foto 13: Culminância de projeto: participação dos professores em apresentações



Foto 14: Projetos desenvolvidos com os alunos envolvendo arte.



Foto 15: Projetos desenvolvidos na área de ciências



Foto 16: Prática desportiva desenvolvida com os alunos – campeonato interno



Foto 17: Aula passeio – Zoobotânico de Teresina.