

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CÁRMEN SÍLVIA GRANDO

CAMINHANDO COM A EDUCAÇÃO

PRÁTICA X TEORIA: DO TRADICIONAL AOS DIAS ATUAIS

**CAMPINAS
2005**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CÁRMEN SÍLVIA GRANDO

CAMINHANDO COM A EDUCAÇÃO

PRÁTICA X TEORIA: DO TRADICIONAL AOS DIAS ATUAIS

Memorial apresentado ao curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professoras em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão de Licenciatura em Pedagogia.

Campinas
2005

A todos os educadores
comprometidos com a
Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças que participaram da construção de minha história como professora, de minhas reflexões e de minhas mudanças.

Agradeço a todos os colegas de trabalho que, através das trocas de experiências, pudemos aperfeiçoar nossos conhecimentos.

Agradeço a possibilidade que foi me dada de estar participando deste curso.

Agradeço principalmente a minhas filhas: Raquel, Priscila e Sara que com paciência me auxiliaram em todos os momentos e situações durante meu percurso como professora e como aluna.

Agradeço a meus pais que tornaram minha vida possível.

In 3. "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A Gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Paulo Freire

Sumário

<u>APRESENTAÇÃO</u>	7
<u>INTRODUÇÃO</u>	8
<u>UMA ESCOLHA DESDE A INFÂNCIA: SER PROFESSORA</u>	10
<u>FORMAÇÃO PRIMÁRIA</u>	11
<u>FORMAÇÃO GINASIAL</u>	14
<u>ENSINO MÉDIO</u>	15
<u>VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO SUPERIOR</u>	17
<u>UM OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO: SER MÃE</u>	19
<u>RETOMANDO O SONHO</u>	20
<u>EM BUSCA DE NOVOS CONCEITOS</u>	25
<u>A INCLUSÃO</u>	34
<u>AS CRIANÇAS E O ENSINO DE HOJE</u>	39
<u>UMA PROFUNDA VISÃO</u>	41
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	43

Apresentação

Este trabalho mostra uma análise crítica elaborada durante a finalização do curso de pedagogia. Hoje, posso fazer uma reflexão de toda minha história de vida, focalizando principalmente as tendências pedagógicas pelas quais passei. Cada tendência está ligada à cultura social, política e econômica da época em que surgiu. Toda a minha experiência se iniciou no município de Campinas e depois, durante 21 anos, continuou no município de Paulínia. Trabalhei primeiramente com a Metodologia Tradicional de ensino, depois encontrei em contato com a Pedagogia Montessoriana. Em Paulínia, participei da implantação do PROEPRE (Programa de Educação Pré - Escolar). Pude conhecer, posteriormente, a visão do desenvolvimento segundo Piaget, o Construtivismo, e a teoria de Vigotsky. Atualmente trabalho com a Metodologia de Projetos. Essas tendências não foram acontecendo de forma separada, elas se entrelaçaram, e cada uma contribuiu para minha visão dentro da educação. Por ocasião da vida, pude entrar em contato profundamente com a questão da inclusão, tema muito discutido atualmente. Deve-se estar atento a prós e contras neste sentido, analisando qual seria a melhor maneira de agir, a cada caso. Por todo esse caminho, busquei uma forma ideal para educar, mas chego à conclusão que esta não existe. Devemos adaptar, a cada dia, nosso modo de trabalho, de acordo com nossa história de vida, a situação sócio-política do momento e as necessidades e histórias dos alunos.

Introdução

No presente memorial de formação proponho refletir e registrar aspectos relativos à minha trajetória de formação inicial e continuada, bem como a minha vivência pedagógica que foi sendo construída aos poucos, tanto na perspectiva teórica quanto na prática, em sala de aula. Hoje percebo o quanto essas duas perspectivas sempre estiveram articuladas em minha vida. Citarei momentos nos quais atuei como aluna e, outros, como professora. Durante todo esse processo sempre procurei por subsídios teóricos a respeito de qual seria o papel do professor e qual seria o papel do aluno na construção do conhecimento.

Na maior parte das vezes, lembrar não é viver, mas reviver, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (Bossi, 1995, p. 55).

Entendo que a concepção de que o conhecimento é um processo de construção faz parte da minha própria história, buscando sempre refletir sobre os aspectos sócio-culturais, políticos e históricos que permeavam os vários caminhos pedagógicos.

No início de minha carreira, após a minha formação no curso de magistério, considerava que a criança deveria ser submissa à autoridade do professor, acreditando que elas aprendiam somente o que lhes era ensinado pelo professor e que o conteúdo era pré-determinado e prescrito nos livros didáticos. Mais tarde, após os primeiros anos de docência, e sempre buscando por referenciais teóricos que subsidiassem a minha prática pedagógica, percebi que aquelas concepções não se sustentavam mais.

Passei a acreditar que os alunos construíam sozinhos seus conhecimentos, apenas em contato direto com o próprio objeto, sendo o professor um facilitador da aprendizagem do aluno, nesse contexto. A crença de que a redução do papel do professor a um mero facilitador pouco contribuía para a aprendizagem do aluno fez com que eu entrasse em contato com outras perspectivas teóricas que possibilitassem compreender o professor como um mediador do conhecimento e um pesquisador de sua prática pedagógica.

Assim, acredito na não existência de um método totalmente eficiente, de uma única teoria definitiva, pronta e acabada, capaz de subsidiar a compreensão das complexas relações existentes na sala de aula. Entendo a minha formação como um processo sem fim, de constante reflexão sobre a minha prática, buscando articular o

contexto no qual os meus alunos estão inseridos e as atuais perspectivas pedagógicas. Portanto, procuro adaptar-me à realidade e buscar uma articulação das relações entre o novo e o velho observando o que de bom reconheço em cada uma dessas perspectivas e o que é possível modificar para auxiliar meus alunos de maneira positiva. Inúmeras transformações sociais, políticas e, conseqüentemente, pedagógicas ocorreram ao longo destes anos e sei que elas continuarão, principalmente a influenciar a minha prática pedagógica. Inová-la requer um esforço contínuo de experimentação, reflexão e (re) significação da minha prática, buscando um trabalho que seja comprometido com a realidade e com qualidade. SCHPENHAUER, citado por MARTINO (1998), prega que a educação deve começar da experiência e ser adequada às capacidades da criança, de acordo com a sua idade.

As crianças são pessoas merecedoras de nossa atenção e respeito. Hoje sabemos que elas são muito mais capazes do que podíamos imaginar. Elas têm muito a dizer, ou mesmo a nos indicar quanto ao seu próprio desenvolvimento. Assim, devemos estar atentos para descobrir novas formas de ensiná-las. Quando chegam à escola, cada uma traz consigo experiências anteriores que diferem bastante umas das outras, de acordo com que lhes é oferecido pelas suas famílias e/ou pela sua inserção social. O grande desafio do professor passa a ser lidar com essa diversidade cultural, visto que a sala de aula não é homogênea.

Minha pretensão nesse memorial é tentar descrever e analisar detalhadamente o meu processo de formação, inserido em diferentes perspectivas pedagógicas que influenciaram e continuam a influenciar a minha prática pedagógica e, nesse sentido, evidenciar o quanto a participação e a aprendizagem nesse curso de formação de professores em Pedagogia interferiu no meu fazer pedagógico em sala de aula.

Quem são os atores da escola de ontem e de hoje? O estilo de vida agitado da modernidade aliado ao excesso de informações tem modificado a relação entre educadores, pais, alunos e o conhecimento? Como as crianças de hoje reagem a tantas informações que recebem diariamente através da televisão e outros meios de comunicação? Como devemos lidar com a questão da inclusão que muito se fala hoje e que poucos saberes docentes foram produzidos sobre ela? Estas são algumas questões que pretendo estar enfatizando em meu trabalho, uma vez que são resultantes de minhas práticas e reflexões durante anos.

Uma escolha desde a infância: ser professora

Nasci numa família que valoriza muito a educação, não apenas aquela aprendida no ambiente escolar, mas também aquela adquirida em casa, no convívio com os familiares e amigos. Meu pai, Antônio Grando, iniciou seus estudos em uma pequena cidade do interior de São Paulo, Cerquilha, e depois cursou sete anos de seminário. Após este tempo, continuou seus estudos na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), onde se formou em Letras (Português, Francês e Latim), lecionando em escolas públicas e privadas por mais de 37 anos. Minha mãe, Margarida Martinazzi Grando, apesar de também valorizar o estudo, pôde apenas cursar até a quarta série do ensino fundamental. Naquela época, décadas de 1930, 1940 e 1950, os deveres das mulheres estavam voltados aos cuidados com os filhos e com os afazeres domésticos. Apenas algumas mulheres ousavam reivindicar o direito do trabalho fora de casa.

Meus pais conceberam, além de mim, mais seis filhos, dois homens e quatro mulheres. Todos os meus irmãos optaram por seguir carreiras voltadas à área de ciências exatas - embora minhas três irmãs também tenham optado por ser professoras - enquanto eu, desde muito pequena, já brincava de escolinha com minhas bonecas e com minhas irmãs, sonhando em um dia ser professora “de crianças”. Ensinava a elas basicamente a matemática, que incluía as operações, e o português, que incluía as letras do alfabeto e formação de sílabas.

Formação primária

Meus pais se orgulhavam por poder manter seus filhos estudando em escolas de qualidade, o que para eles significava uma escola que oferecesse além do conteúdo, a religião. Meu pai lecionava em algumas escolas particulares, além de ser associado ao sindicato dos professores, assim podíamos frequentar qualquer escola particular no município de Campinas. Nós, mulheres tínhamos desconto de metade das mensalidades, enquanto os meninos, que estudavam em uma das escolas em que meu pai trabalhava, tinham o estudo gratuito. O salário de um professor já era, naquela época bastante desvalorizado e seria impossível o meu pai, professor, estudar seus sete filhos em escolas particulares sem bolsa.

Minha formação escolar iniciou-se em Campinas, no Instituto Educacional Imaculada, na pré-escola, com 6 anos de idade, em 1962. Cabe aqui mencionar que na época as escolas de meninos eram separadas das de meninas.

A escola era bastante rigorosa e suas bases eram religiosas, sendo dirigida por freiras. Os professores e dirigentes costumavam fazer comparações entre os alunos, destacando aqueles que possuíam maior ou menor facilidade, ou seja, enquanto uns eram elogiados, outros eram humilhados perante todos.

Naquela época, não havia o questionamento sobre diferentes métodos de ensino, o que mais se considerava era a cobrança por boa disciplina e rendimento escolar. Fui alfabetizada através do *Método Tradicional de Ensino*. Na história, pode-se afirmar que este método era utilizado na sociedade de classes escravista da idade antiga, destinando-se a uma pequena minoria. Teve seu declínio iniciado no movimento renascentista, porém, sobrevive até os dias de hoje.

Trata-se de um método onde todas as ações de ensino estão centradas no conhecimento passado pelo professor. O professor tem como obrigação vigiar e aconselhar o aluno, corrigir e ensinar a matéria, é visto como autoridade máxima, sendo o único responsável e condutor do ensino. Ao aluno cabe receber a informação e ser avaliado, de modo a se poder medir o quanto da teoria havia sido assimilado. Enfatizava-se a repetição de exercícios para a memorização. O conteúdo é passado sem ter relação com o cotidiano e a realidade social dos alunos. Na relação aluno-professor, a autoridade é o professor, exigindo atenção e disciplina dos alunos, impedindo-lhes a comunicação.

BORDENAVE (1999) enfatiza as conseqüências desta forma de ensino, tanto em nível individual, como em nível social. Em nível individual, o aluno aprende a tomar nota da matéria e memoriza-la, não questionando o que lhe é passado, seja pelo professor ou por textos; é instigado a ter uma atitude passiva, com falta de atitude. Ocorre um grande distanciamento entre a teoria e a prática, tendo falta de problematização da realidade. Em nível social, percebe-se a adoção inadequada de informações de países desenvolvidos, adotando o modo de pensamento destas regiões. Acontece uma grande tendência ao individualismo, sem a valorização da participação e da cooperação. O aluno ainda fica alienado à própria realidade, assim, tem grande tendência a se limitar a imitar padrões intelectuais, artísticos e institucionais estrangeiros.

Voltando à minha realidade, utilizava em meu estudo tradicional uma cartilha elaborada pela própria escola cujo método de ensino era o “global”, isto é, partia do texto para as frases, das frases para as palavras e, finalmente, das palavras para as sílabas. Esta cartilha não tinha muita correlação com os textos presentes na nossa realidade. Apresentava textos que seguiam uma seqüência ortográfica, como, por exemplo: “Babá leva o bebê; Bebê é a boneca, Bebê é bonito, bonito; Bebê fala bá, bá, bá”. Esta cartilha diferenciava-se daquela frequentemente utilizada na época, principalmente pelas escolas públicas: “Caminho Suave” – a qual utilizava o método analítico sintético de alfabetização, ou seja, partia da silabação para o texto. Entretanto, percebo que nenhum desses dos dois métodos considerava a inserção social da criança, o contexto no qual estava inserida e as experiências anteriormente vivenciadas no mundo letrado.

Tive muita dificuldade para me alfabetizar, pois acabei “decorando” os textos, às vezes com “musiquinhas”, sem compreender a construção da escrita. Conseguia “ler” sem ter a noção de como se dava esse processo e de qual o significado atribuído às palavras no meu contexto.

Uma das experiências marcantes, por ter sido um momento frustrante em minha formação primária foi quando eu estava na segunda série, com oito anos, e minha professora, após a correção de uma prova na qual eu havia obtido a nota 6,0, ridicularizou-me perante a classe ao solicitar que eu colocasse a minha nota na lousa para que todos soubessem. Lembro que me senti muito envergonhada, nervosa e exposta ao meu grupo de amigas que me recriminaram, assim como a professora. Esse fato desencadeou uma desmotivação com relação aos estudos. Outro fato de grande

impacto foi, mesmo tendo atingindo a aprovação escolar neste ano, meu pai solicitou à escola que eu fizesse novamente a segunda série, para ter uma maior base, implicando na minha reprovação. Durante muitos anos e, até hoje, tenho muita dificuldade em lembrar-me daquele fato. Analisando neste momento, sei o quanto o papel do professor é determinante no processo de avaliação, ao reconhecê-lo como um momento construtivo em vez de instrumento de punição. Mesmo assim, permaneci naquela escola até a quarta série do ensino fundamental.

Formação ginasial

Desde a infância, já tinha feito a minha escolha de cursar o magistério, optei, então, por estudar numa escola que oferecesse este curso, o colégio Ave Maria. Esta minha segunda escola também utilizava o ensino tradicional e era dirigida por religiosas, embora as freiras-professoras apresentassem um melhor relacionamento com os alunos. Sentia-me mais à vontade e os professores consideravam a produção e o crescimento individual dos alunos, valorizando-os.

Após a oitava série do ensino fundamental, ou ginásio como era chamado na época, as alunas tinham que optar pelo curso Científico ou o Magistério. Eu, que já estava totalmente determinada, optei pela área de ciências humanas, mais especificamente, para a formação no Magistério. No início ouvi muita gozação, todos diziam que este era um curso “espera marido”, mas, mesmo com essas “chacotas”, não mudei de idéia.

Ensino médio

A cada dia que passava minha convicção de ter feito a opção certa aumentava. Acreditava que as crianças eram inocentes, sinceras, amorosas, alegres, não tinham maldade... Tinha certeza que eu poderia colaborar para que elas se desenvolvessem, pensando em jamais cometer os mesmos erros que foram cometidos comigo na escola onde cursei as primeiras séries do ensino fundamental. Estava disposta a tudo para proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

Durante meu último ano de estudo no Magistério, em 1975, a *Pedagogia Montessoriana* estava se fortalecendo enquanto tendência pedagógica nas escolas de Campinas. Busquei, então, participar de um curso sobre o assunto e fiquei bastante interessada por essa teoria. Pude entrar em contato com diferentes maneiras de trabalhar com as crianças. Até então conhecia apenas a forma tradicional de ensino. Qual seria o melhor método para se trabalhar? Será que estou no caminho certo? O que será que existe de errado com o método tradicional?

O curso que realizei sobre o método montessoriano enfatizava a faixa etária dos 3 aos 10 anos de idade, período em que as principais funções, como, por exemplo, calma, tranqüilidade, autocontrole, domínio dos movimentos, acuidade auditiva, capacidade de concentração, são desenvolvidas. Segundo esse método, vários objetos deveriam estar à disposição da criança para a livre manipulação e descoberta dos conceitos visando o uso de tal conhecimento nas atividades da vida cotidiana, tais como abotoar, dar laços, nós, usar panos para limpar o piso, vassouras, espanadores, escovas para limpar sapatos. As novas áreas do conhecimento em Educação, mais especificamente em Psicologia, privilegiavam as etapas iniciais da vida da criança até atingir a etapa adulta. O método montessoriano priorizava o movimento livre, a auto-atividade, autodomínio, ambiente adequado e o preparo do educador para que orientasse a criança por meio de uma contínua atividade. A aprendizagem era pelos sentidos. Acreditava-se que experimentar o ambiente era trabalhar.

A educadora italiana Maria Montessori defendia que o professor de uma sala montessoriana necessitava de uma formação diferenciada, sendo o guardião e responsável pelo ambiente e materiais existentes; deveria apresentar-se bem e tratar a criança com delicadeza; deveria se preocupar com o comportamento das crianças para que, gradativamente, estas conseguissem sentir-se bem na sala de aula. Assim, as poesias, contos, rimas, exercícios variados com a manipulação de objetos contribuiriam

para esse bem-estar. O professor deveria ser um guia, localizar e trabalhar as dificuldades de cada criança, estimular a imaginação, a liberdade, a criatividade, a resolução de problemas, o amor à arte, à literatura e à música, sendo assim, um facilitador da aprendizagem sensorial dos alunos.

Talvez o que mais seja conhecido em Maria Montessori é a organização do conjunto de materiais para a educação dos sentidos, a educação dos movimentos, a formação da “mente” matemática, a alfabetização e a leitura de modo a contribuir para a normatização do comportamento. Montessori desenvolveu um programa de treinamento envolvendo materiais didáticos especiais.

Podemos dizer que os valores e ações pedagógicas defendidas por Montessori estão, ainda hoje, muito presentes nas práticas pedagógicas no ensino fundamental e no ideário pedagógico de muitos professores. Como exemplo, podemos observar, em muitas escolas públicas e particulares, atividades manipulativas com o material dourado e a caixa sensorial.

Reconheci, nessa teoria, uma possibilidade de inovar o processo de ensino e aprendizagem que até então me era familiar: o método tradicional. Além disso, a criança passou a ser o ator principal do processo de aprendizagem, satisfazendo o meu desejo de compreender como as crianças pensavam e aprendiam.

Vivência pedagógica e Formação superior

Assim que terminei meus estudos no magistério (1976) comecei a lecionar na segunda série do ensino fundamental e ao mesmo tempo cursava a Especialização em Educação Pré-Escola na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), uma licenciatura curta em Pedagogia, com duração de 2 anos. Este curso retratava mais especificamente a característica do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Em linha geral seguia a mesma teoria de ensino tradicional onde o professor era o ator principal que deveria transmitir os conhecimentos aos alunos. Naquela época considerava que apenas essa faculdade e o magistério eram suficientes para que eu pudesse lecionar com qualidade.

Minha primeira experiência profissional se deu no Instituto Vedruna, uma escola particular em Campinas, localizada na zona urbana que, por coincidência, utilizava o método Montessori como base de ensino. Fiquei nesta escola durante quatro anos e percebi, com o passar do tempo, as lacunas presentes na teoria quando vivenciadas em sala de aula, principalmente sem uma adequação ou mesmo (re) significação para o nosso contexto escolar. As crianças começavam a ser mais exigentes, questionadoras e curiosas, buscando maior conhecimento. A mídia, através da televisão, manipulava as crianças para cada vez mais terem vontades próprias e não apenas aceitar o que lhes era oferecido. As crianças necessitavam de diálogo, troca de experiências, interação e não dava mais para a educação em geral ignorar as novas formas de interação presentes na sociedade. Essa exigia mais do que um trabalho puramente individualizado e centrado apenas na manipulação dos materiais, com pouca interferência do professor. A sociedade exigia novas formas de produção, que envolvesse um trabalho coletivo, organizado e sistematizado.

Estas minhas primeiras experiências profissionais foram bastante difíceis. Passar da teoria para a prática envolve vencer grandes barreiras. A teoria é um auxílio, porém nem sempre nos prepara para a atuação direta em sala de aula. Vi cair por terra aquela imagem que tinha sobre as crianças (“boazinhas” e “obedientes”) uma vez que elas se mostravam bastante questionadoras, trazendo elementos para a discussão ao qual a teoria pouco me auxiliava e as minhas referências escolares anteriores – tradicionais – não me possibilitavam lidar com essas mudanças. As crianças já demonstravam ter conhecimentos anteriores e os traziam para as suas práticas em sala de aula, deixando de

ser o professor a única fonte do conhecimento o que às vezes, desencadeava certo desinteresse pelas atividades escolares que eu propunha.

Comecei a refletir, então, sobre como as crianças se comportavam, e mais, sobre minha postura diante delas. Será que eu, como professora, olhava para meus alunos como um “vir a ser”, delegando a eles obrigações precoces e desconsiderando sua cultura infantil? Será que estava furtando-lhes o lúdico ou permitindo que este fosse um momento onde ela usasse sua imaginação, sua criatividade, onde aprendesse a se relacionar e a se expressar?

Verifiquei que estava sempre propondo para as crianças o que elas deveriam fazer. Na escola, tirava-lhes o direito de brincar e todas as atividades escolares eram desenvolvidas com conteúdos pedagógicos. A criança não tinha o direito de criar suas próprias brincadeiras e acabava entrando no ritmo estressante dos adultos. Ao propor para a criança o que fazer, estava furtando-lhe o lúdico.

No último ano de trabalho no Instituto Vedruna tive a oportunidade de estar trabalhando também atuando em escolas estaduais. Estas escolas utilizavam o método de ensino tradicional. Passei por um período, então, de grandes conflitos teóricos: tinha que lecionar, tanto na perspectiva pedagógica montessoriana quanto na tradicional. Nesta época, não havia a possibilidade de colocar a minha metodologia de trabalho para dentro da sala de aula, apenas devia seguir o conteúdo programático que me era fornecido em cada escola, do contrário, perderia meu emprego.

Comecei então a buscar novas posturas pedagógicas, novos conhecimentos, sempre refletindo sobre a minha própria história de vida escolar. Os meus espaços de interlocução em relação à educação se limitavam à minha casa, com meu pai e minhas irmãs que também eram professores e viviam conflitos bastante próximos aos meus. No interior da escola a interlocução se restringia às escassas reuniões pedagógicas, muito mais diretivas no sentido de garantir que as teorias montessoria e tradicional estivessem sendo bem aplicadas, ou reuniões burocráticas.

Um outro olhar para a educação: ser mãe.

Em 1980 me casei e parei de lecionar para que pudesse auxiliar meu marido no comércio, porém nunca desisti de meu sonho de voltar a ser professora e por isso mantinha-me atualizada com relação às discussões na área educacional.

Engravidei logo após meu casamento, pude conhecer, então, uma nova experiência de educação: a maternidade. Existe uma grande diferença entre o “ser mãe” e o “ser professora”, pois o envolvimento emocional de mãe é extremamente delicado. Por mais que tenhamos conhecimentos e experiências práticas na educação de crianças, acabamos tomando algumas atitudes que nem sempre são as melhores. Temos um cuidado excessivo, a atenção é exclusiva e procuramos fazer todas as vontades, dentro de nossas possibilidades, para não vê-los chorar. Privamos-nos de muitas coisas para poder satisfazer os seus desejos. Transferimos todos os nossos sonhos a eles, queremos que tenham tudo aquilo que não pudemos ter. Analisando criticamente esta questão, vemos que estamos tirando sua liberdade de escolha sem dar-lhes a oportunidade de sozinhos buscar seus próprios interesses. Só percebemos as consequências destas falhas quando nossos filhos são adultos, através de suas atitudes frente a situações cotidianas.

Quatro anos depois, não me sentia realizada profissionalmente e o comércio não andava bem. Já tinha duas filhas, a Raquel e a Priscila. Esta última, após algum tempo, descobrimos que possuía uma disfunção neurológica. Esta foi mais uma lição na minha vida. A situação vivenciada em minha própria casa me permitiu uma grande reflexão sobre a Inclusão, tema que abordarei com mais detalhes mais adiante.

Em vista de todas essas dificuldades, decidi retomar minha carreira, não apenas para suprir necessidades financeiras, mas também para que pudesse acompanhar de perto todo o processo de aprendizado de minhas filhas.

Retomando o sonho

No dia 1/05/1985 comecei a lecionar como professora contratada para trabalhar com a Educação Infantil através de concurso público na Prefeitura Municipal de Paulínia onde estou até hoje. Para mim era um grande dia, já que, finalmente eu estaria trabalhando com as crianças de Educação Infantil que eu tanto havia sonhado e me preparado teoricamente para aquilo.

A metodologia de trabalho desta escola que eu acabara de ingressar era voltada para o método tradicional. As atividades estavam pré-elaboradas pelas orientadoras pedagógicas, como, por exemplo, os exercícios de coordenação motora que tínhamos que aplicar numa seqüência dita correta. Além disto, haviam conteúdos que deveríamos seguir, os quais eram anunciados nas reuniões de planejamento que constava de objetivos gerais, objetivos específicos, estratégias didáticas e avaliação. Apesar de se usar a cartilha no método tradicional, ela aparecia apenas na primeira série e nesta época eu lecionava na pré-escola.

Naquele momento já havia adquirido uma autonomia, tanto em termos teóricos quanto práticos que me possibilitaram uma maior criticidade diante das formas de trabalho. Não acreditava mais que o método tradicional era suficiente para uma eficiente construção de conhecimentos. Dominar a sala de aula quanto à (in) disciplina era um grande desafio, uma vez que as crianças já não se portavam mais como sujeitos passivos, elas não aceitavam qualquer trabalho imposto pela autoridade do professor. Eu tinha que buscar novidades, estratégias didáticas diversificadas; novas formas de aprendizagem, diferentes daquelas que eu era obrigada a utilizar. Apesar de toda essa visão que tinha, não podia manifestar minha opinião, muito menos, utilizar uma metodologia diferente daquela prescrita.

Após dois anos de meu trabalho, a tendência pedagógica utilizada na escola, e em toda a rede de ensino de Paulínia, foi alterada. A nova metodologia era baseada no projeto PROEPRE, coordenado pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Para uma melhor adequação dos professores e demais funcionários, a Prefeitura de Paulínia ofereceu um curso de 240 horas, em caráter obrigatório.

O PROEPRE é baseado na Epistemologia Genética de Jean Piaget (pensador que será melhor estudado adiante) e enfatiza quatro tipos de atividades, estas eram realizadas diariamente nas salas de aula:

- **Atividades diversificadas** nas quais as crianças trabalham individualmente ou em grupos dando a oportunidade de desenvolver-se de acordo com seu próprio ritmo assim, tendo assim, a oportunidade de satisfazer suas necessidades e interesses, realizando atividades, escolhendo, tomando decisões e progredindo em direção à conquista da autonomia;
- **Atividades Coletivas**, as quais podem ser escolhidas e realizadas por toda a classe. Elas proporcionam a troca de experiências aprendendo a viver em sociedade;
- **Atividades Individuais**, através das quais o professor trabalha individualmente com a criança, acompanhando o seu raciocínio e fazendo intervenções adequadas. Enquanto isso as outras crianças realizam as atividades diversificadas;
- **Atividades Independentes**, nas quais as crianças trabalham independentemente, sem solicitar a atenção da professora. Estas atividades favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da autonomia. Todos estes procedimentos favorecem o autocontrole e a responsabilidade propiciando a construção da autonomia intelectual;

Nesse projeto acreditava-se que todos esses tipos de atividades favoreceriam o controle e a responsabilidade, propiciando a construção da autonomia intelectual.

Este projeto me trouxe uma nova e melhor visão sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças. Pude compreender que um indivíduo só irá ultrapassar uma fase de desenvolvimento quando tiver maturidade para isso, ou seja, quando a etapa anterior estiver totalmente concluída.

Essa ordem de sucessão mostra que, para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares: quer dizer que a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressão indefinidas” (PIAGET, 1978).

A teoria psicogenética de Piaget enfatiza o que se chama de função simbólica: a capacidade de representar alguma coisa por meio de outra. A função simbólica ou pré-operatória aparece aproximadamente na criança com idade de um ano e meio e vai até aproximadamente 8 anos de idade, É a fase onde a criança faz representações e imaginações que não são visíveis fisicamente.

Um dos objetivos do professor é provavelmente que eles desenvolvam a sua sensibilidade e a capacidade de perceber o que a criança pensa numa determinada situação para que a partir disto ela se desenvolva.

O ano que o projeto esteve vigente, eu trabalhava utilizando as atividades diversificadas e atendimentos individuais. Em todo o percurso, a equipe da Dra.Orly esteve presente e supervisionava cada etapa, atuando diretamente nas salas de aula, em conjunto com as professoras. Esta situação era bastante constrangedora, uma vez que, mesmo após tantos anos de experiência, tive que aceitar uma pessoa no fundo de minha sala de aula analisando todo o trabalho, desde a minha maneira de falar, a minha postura, e até a localidade dos objetos, entre outras coisas. Hoje acredito que essa pessoa pudesse, em vez de me avaliar, ser uma interlocutora, compartilhando idéias, ou mesmo estratégias didáticas, teria contribuído muito mais para as reflexões sobre minha prática.

Haviam roteiros de questionamentos a serem seguidos. A cada pergunta feita aos alunos, existiam várias respostas possíveis e pré-determinadas e a partir destas, novas perguntas deveriam ser realizadas. As questões que fazíamos eram muito mais para verificar em que etapa do desenvolvimento as crianças se encontrava em vez de gerar problematizações, reflexões ou mesmo construção de conceitos pelos alunos. Representava uma “tradução pedagógica” do método clínico piagetiano.

Na época, a Prefeitura Municipal de Paulínia fez um grande investimento em materiais pedagógicos para cada escola, o que evidenciava que em termos de políticas públicas pelo menos essa ação pôde contribuir para que as escolas fossem equipadas com muitos materiais pedagógicos.

Após 4 anos de aplicação do PROEPRE, a Secretaria de Educação do município sofreu algumas alterações, entre as quais, a saída dos supervisores do projeto. Com isso, os professores em exercício aos poucos foram abandonando esta metodologia, uma vez que constatavam que as crianças já estavam fartas de tantas questões, ao ponto de algumas decorarem as respostas.

Esta transição ocorreu também em minha sala de aula. Percebi, nesta metodologia de trabalho, algumas deficiências cruciais. Ela também, como ensino tradicional, considera as crianças homogêneas, ou seja, considera que elas apresentavam um mesmo grau de conhecimento, não levando em conta o ritmo de aprendizagem de cada uma e a vivência cultural das mesmas. Temos que atentar que as crianças são imprevisíveis, apresentam interesses e questionamentos próprios e, a partir daí, devemos oferecer-lhes as condições para seu desenvolvimento.

Entretanto, algumas atividades do projeto permaneceram, como a realização das atividades diversificadas, que possibilitam tanto um trabalho individual como em grupo. Atividades como essa foram (re) significadas e incorporadas em nossas práticas pedagógicas atuais. Este fato evidencia a importância da vivência de diferentes perspectivas pedagógicas no sentido de produzir uma prática adequada ao nosso fazer pedagógico.

Após a saída do projeto PROEPRE da rede municipal de Paulínia houve um período de “confusão total”. Cada escola passou a adotar diferentes orientações metodológicas. Não se sabia mais qual era o caminho que deveria ser seguido, não havia um ponto de referência e cada escola começou a buscar sua própria linha de trabalho, uma vez que não existia mais uma obrigatoriedade. Esse momento teve uma consequência positiva, pois tivemos a oportunidade de escolha, de discutir em conjunto, no interior da nossa escola, compartilhando experiências e conhecimentos entre professores, direção e coordenação pedagógica, buscando definir qual era o nosso projeto pedagógico.

No coletivo dos professores entramos em uma eterna busca pela “melhor” metodologia de ensino. Passei a refletir sobre a minha prática e buscar uma nova forma de educar, considerando tudo o que eu já havia realizado em minha trajetória pessoal e profissional. Percebia que não era uma tarefa simples, exigia muita pesquisa, estudo, iniciativa e vontade, para que se pudesse desenvolver um ensino de qualidade. A responsabilidade era muito grande e eu sempre valorizava a aprendizagem de meus alunos.

Já nesta época, tinha muita vontade de retornar à faculdade, porém minha situação financeira não me permitia. Tinha três filhas que dependiam exclusivamente de mim. Procurei, então, fazer todos os cursos que me eram oferecidos gratuitamente pela prefeitura, buscando assim me aperfeiçoar da melhor maneira possível. Buscava subsídios tanto teóricos como práticos para desenvolver o meu trabalho pedagógico.

Tinha a certeza que jamais iria encontrar uma receita única capaz de lidar com a complexidade da sala de aula, visto que estamos lidando com seres humanos, com a heterogeneidade social, que deve ser respeitada.

Em busca de novos conceitos

O projeto PROERE também permitiu que eu entrasse em contato com uma teoria antes por mim ignorada, o **Construtivismo Piagetiano**.

JEAN PIAGET (1896-1980), nascido na Suíça, em Neuchâtel, foi um importante pensador e pesquisador do século XX. Embora não fosse um educador (era biólogo), se preocupava com o processo de construção do conhecimento. Teve seu trabalho fundamentado em uma reflexão: Como o homem atinge patamares de conhecimento mais avançados? Para responder a essa questão, Piaget realizou inúmeras pesquisas procurando explicações e analisando pensamentos, propondo problemas e investigando a fundo como os indivíduos resolvem os desafios do meio que lhe são impostos.

Segundo seus trabalhos, a resposta para tal pergunta está no pensamento infantil. Estudou, então, inicialmente as crianças e depois os adolescentes, acompanhando a evolução de pensamento durante as fases da vida, até chegar à idade adulta.

Para ele a inteligência está intimamente relacionada à adaptação biológica, constituindo-se essencialmente numa organização, permitindo a estruturação do universo. A pessoa avança à medida que se adapta às situações do meio, criando condições para superar obstáculos.

Dois mecanismos regem tal idéia: a assimilação e a acomodação. A assimilação permite que o indivíduo incorpore as informações obtidas para o avanço do obstáculo e a acomodação permite que o mesmo indivíduo modifique essas informações em função das resistências que o objeto a ser assimilado impõe. Para que ocorra uma adaptação à nova situação, é necessário que a incorporação e a modificação entrem em equilíbrio.

Durante as inúmeras assimilações e acomodações que vamos realizando em nossas sucessivas e constantes interações com o meio, avançamos e procuramos sempre a busca de um equilíbrio, até que um novo problema torne a nos desafiar desequilibrando-nos novamente.

Assim concebida, a inteligência infantil não poderia ser tratada, muito menos que a inteligência adulta, por métodos pedagógicos de pura receptividade. Toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse. (PIAGET, 1998, citado por SARAVALI, 2004).

Outro ponto importante a ser levantado é que Piaget tentou construir uma teoria cuja estrutura de pensamento fosse universal, independente da cultura, o que soa um tanto contraditório na medida em que pressupõe a relevância do ambiente na estimulação do desenvolvimento.

Piaget enfocou seu olhar sempre na questão da inteligência como o “motor” do desenvolvimento humano. Questões como a linguagem, afetividade, desenvolvimento do juízo moral e a aplicação da sua teoria à educação foram discutidos por ele, porém não foram seus temas centrais de preocupação.

Defendia que as crianças passavam obrigatoriamente por diversas fases de desenvolvimento.

1. Inteligência sensória motora: (até os 18 meses) antecede a linguagem. Corresponde a um desenvolvimento acelerado, mais numeroso e mais rápido que os demais. Aprendizagem direta sem haver o pensamento. A criança constrói a noção de objeto, de espaço, seqüências temporais e causalidade. É a ação pela ação, depois a aproximação pelo objeto de interesse e a procura do objeto escondido. Ainda nesta etapa aparece o espaço bucal, o visual, o tátil e o auditivo, tendo como ponto de referência o próprio corpo. Mais tarde, o espaço geral, compreendendo objetos concretos. Os movimentos coordenados, podendo deduzir e se prever os deslocamentos próprios.
2. Período pré-operatório: Acontece desde o surgimento de linguagem até aproximadamente 7 ou 8 anos de idade. Nesta etapa aparece a função simbólica pela linguagem, sistema de sinais sociais; “o jogo” – representação através de um gesto/ objeto - representar uma coisa por meio de outra; “o simbolismo gestual” - imitação indireta; “imagem mental”. Conseqüentemente há possibilidade então de acontecer agora o pensamento operatório. As operações são ações reversíveis e que se coordenam umas com as outras. Trata-se de “reaprender no plano do pensamento o que já aprendemos no plano da ação”. Nesta etapa surge o “grupo dos deslocamentos que constitui um resultado final fundamental” – é a reversibilidade (deslocar-se e retornar ao ponto de partida, porém sem conseguir representá-los).

3. Operações concretas: corresponde aproximadamente dos 7 aos 12 anos, porém as idades podem variar, neste caso, de um local para outro. A criança se torna capaz de certa lógica, de coordenar operações (reversibilidade). As operações do pensamento não são idênticas. O adolescente passa a raciocinar sobre a linguagem. Já existe uma lógica que diz respeito aos objetos manipuláveis: lógica das classes - reunir os objetos (classificação); lógica das relações - combinar diferentes relações (seriação); lógica dos números - contá-los materialmente (operações propriamente ditas). As estruturas de conjunto são necessárias para a elaboração do pensamento e é a partir daqui que as noções de conservação se tornam possíveis.

4. Operações formais: Acontece após os 12 anos (é a etapa do equilíbrio) e vai até onde já se raciocina e se deduz. Denominou-se a lógica das proposições - tem um sistema único dos diferentes agrupamentos: reciprocidade, inversão e reversibilidade (grupo INRC). É Combinatória, pois liga qualquer elemento a um outro. Para se chegar a essa lógica, deve-se passar por todas as etapas anteriores. E, tudo tem seu tempo no desenvolvimento da criança.

Os estágios, apesar de estarem bem delineados e separados, não podem existir separadamente. Estão interligados de tal forma que, para um indivíduo atingir um novo estágio é necessário que antes tenha passado pelo estágio anterior, mesmo na idade adulta. Em muitos casos, acontece de existirem pessoas que não chegaram à fase operatória formal com relação à sua capacidade de nadar, cozinhar... ou mesmo jogar xadrez.

Piaget comenta ainda que é possível encontrar adiantamentos ou atrasos em todo esse processo. Acredita que possa existir o fator “Maturação Biológica” já que existem diferentes ritmos no crescimento do indivíduo. Explica também que, durante estudos comparativos, verificou atraso nas idades, porém alguns psicólogos acreditam que seja devido à interação social e não por fatores psicológicos.

A pedagogia, ao se apropriar da teoria piagetiana, traz uma grande contribuição ao reconhecer que a formação de conceitos se dá por um processo de construção e não de transmissão de informações.

O termo “Construtivismo” foi elaborado por Piaget, apesar de ele não ter proposto um método construtivista de ensino. O termo se refere a como a criança elabora formas de conhecimentos eficazes para dar conta da realidade. A teoria enfatiza a valorização do indivíduo, faz a criança romper seus limites. Valoriza-se o esforço da criança na construção do conhecimento, tornando-a ativa no processo de conhecimento no qual há necessidade de reflexão e de elaboração pessoal. O papel da educação formalizada é permitir o avanço dos esquemas mentais, permitindo avanços que a criança possa adquirir. Entende-se que uma prática pedagógica com inspiração construtivista favorece a aprendizagem.

Tabela 1: Metodologias tradicional e construtivista (REZENDE, 2002).

Abordagem Tradicional	Abordagem construtivista
Enfoque no professor	Enfoque no aluno
Enfoque no conteúdo	Enfoque na construção individual de significados
A mente do aluno funciona como uma “tabula rasa”	A aprendizagem é uma construção do aluno sobre conhecimentos prévios
O aluno é receptor passivo de conhecimento	Ênfase no controle do aluno sobre sua aprendizagem
Memorização de conhecimento	Habilidades e conhecimentos são desenvolvidos no contexto onde serão utilizados.

Percebi que esta teoria construtivista, principalmente no início, teve uma repercussão bastante polêmica, havendo várias interpretações dentro de meu meio de trabalho e estudo. Entendia que se tratava de uma educação da liberdade isto é, a criança fazendo apenas o que sentia vontade, sem regras, sem limites e o professor apenas satisfazia seus desejos. Após muitas leituras e experiências práticas, percebi que a criança deve ficar livre para agir, mas não podemos confundir liberdade com permissividade. A diversidade cultural, cognitiva, social e histórica das crianças as ajuda na criação de sua própria identidade, podendo conviver com diversas situações, construindo sua própria autonomia.

Nessa perspectiva, o papel do professor é dirigir, intervir, propor, de maneira planejada e organizada. A avaliação deve ser utilizada para um melhor crescimento do aluno. O professor construtivista trabalha a partir do que o aluno trás de casa, com o conhecimento anterior, visando transformá-lo.

Na escola construtivista o aluno constrói internamente seu próprio conhecimento, baseando-se na sua experiência pessoal. Esta construção inicial pode sofrer mudanças, de modo que novos conhecimentos podem ser adquiridos. A aprendizagem não deve apenas refletir a realidade, mas deve construir uma interpretação significativa da mesma. No ambiente construtivista os problemas propostos não devem ser simplificados e descontextualizados.

O Construtivismo encara o erro como uma forma de aprendizagem e não de punição ou censura. Respostas imprecisas geralmente representam uma etapa do pensamento sobre o conteúdo. Desta forma, o professor se utiliza do erro para ver o quanto o aluno está progredindo e, a partir disso, oferecer novos desafios.

É comum associarmos ao professor construtivista os termos facilitador, mediador e orientador. Estes termos podem causar pensamentos equivocados sobre a teoria construtivista. Podem levar ao entendimento de que “ensinar” é prejudicial, que o aluno deve construir sozinho seus conhecimentos. O importante é que o professor seja um facilitador no enfoque de não apresentar ao aluno tudo pronto. O que se espera é que o professor ensine, mas de forma diferente, dando a oportunidade para que o aluno pesquise, invente e reinvente, e que ele possa assim usar suas próprias estruturas para elaborar novos conhecimentos. O conhecimento se constrói pelo diálogo e pela crítica, e é coletivo.

Empreguei essa tendência pedagógica por um longo período. Trabalhei na sala de aula dividindo-a em grupos e percebi o quanto a interação entre os alunos ajuda em seu desenvolvimento. Proporcionei também momentos de pesquisas, mas este trabalho já foi um pouco mais difícil, pois, com a implementação da internet (biblioteca virtual), muitas vezes os alunos acabavam apenas copiando os textos sem ao menos ler. Com o passar do tempo, vi a necessidade de intervir nas pesquisas, discutindo os textos, incentivado que eles próprios comentassem e discutissem sobre o assunto abordado. Começamos então a trabalhar com os textos em grupos, com discussões, análises e tive resultados positivos. As crianças traziam sua realidade, enriquecendo cada vez mais os trabalhos, ao passo que pude englobar diferentes culturas e diferentes temas.

A prática construtivista veio de encontro com que eu estava buscando. Era uma mudança de postura, da maneira de olhar, de acreditar na capacidade das crianças e saber que elas são capazes.

Apesar de ter grande relevância no meio educacional, a teoria de Piaget foi bastante criticada, visto que enfatiza o desenvolvimento individual da criança em interação com o meio. Nesta perspectiva, a criança necessita se desenvolver inteiramente para aprender na sua interação com o meio (material, social etc.). Mas a criança não vive só, ela está inserida em um meio social, em uma cultura específica.

Buscando por outras teorias que pudessem se aproximar mais do contexto ao qual eu atuava, marcado por uma diversidade cultural, que subsidiassem uma prática pedagógica que possibilitasse colocar o aluno em um movimento de problematização e reflexão sobre a produção coletiva de conhecimento e que visasse a formação de um sujeito crítico em relação à sociedade em uma prática emancipatória, entrei em contato com a teoria de **Vygotsky**, com sua perspectiva histórico-cultural.

Vygotsky foi um psicólogo russo, com formação em medicina e direito. Nasceu em Orsha em 1896 e se radicou em Gomel, ambas as cidades da Bielo-Rússia. Desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934, com 38 anos de idade. Esse contexto é importante para se entender o trabalho de Vygotsky voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Entre suas principais obras, e de maior repercussão no Brasil, pode-se citar: *Formação social da mente* (1984), *Pensamento e linguagem* (1993) e *A Construção do pensamento e da linguagem* (2001).

Para este russo, a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade unificada. Sua motivação de estudo era poder identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural. Ele afirma que o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

Sobre a linguagem infantil, Vygotsky afirma que:

...surge inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se função interna (Vygotsky, 1984, p. 101).

Um dos diferenciais das teorias de Vygotsky e Piaget é que o primeiro acredita num desenvolvimento posterior à aprendizagem, em um processo dialético, já o segundo prega o desenvolvimento antecedendo a aprendizagem.

Assim, reconheci na teoria vygotskyana e nas discussões pedagógicas de Paulo Freire, sendo que este último defende uma prática pedagógica emancipatória e libertadora, os subsídios teóricos para lidar com a diversidade cultural e a complexidade da minha sala de aula em um contexto histórico, político e social marcado pela globalização.

Aproximadamente em 2000, entrei em contato, através de cursos realizados em Paulínia (ENEP – Encontro Nacional de Educadores de Paulínia), com a Teoria de Projetos e comecei a buscar novas informações por acreditar que com ele eu chegaria a melhorar ainda mais a minha prática pedagógica.

Iniciei, a partir de então, atividades dentro da **Metodologia de Projetos de Trabalho**. Esta metodologia permite levar até os alunos o conhecimento, de forma a ensiná-los a aprender, a encontrar o sentido, o problema, a informação e a realidade contida em certo assunto. Considera, então, o aluno como responsável por sua própria aprendizagem e procura ligar a escola ao mundo que a rodeia. Nesta visão, o professor não é o único que detém o conhecimento, ele atua também como um aprendiz.

A metodologia tem como ponto de partida o planejamento e a organização de um projeto. O tema a ser abordado deve ser adequado ao nível de escolaridade dos alunos, estando vinculado a uma experiência comum ou a um fato da atualidade. Pode ser sugerido pelo professor ou pelos alunos, ou pode ainda surgir a partir de uma questão pendente de outro projeto. Os alunos passam a ser sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, já que os projetos são desenvolvidos com os alunos e não para os alunos, permitindo que eles estabeleçam suas próprias estratégias. O projeto é construído coletivamente por aquele grupo específico, visto por um contexto que lhes dão sentido e os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extra-escolar. Após a definição do tema, deve-se verificar como o projeto será desenvolvido e avaliado.

A prática da interdisciplinaridade, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores integrantes do processo pedagógico (Heloísa Lücke).

A realização de tal tipo de trabalho, desde então, tem sido muito significativa e positiva para mim e para meus alunos. Presencio uma grande participação e interesse por parte dos alunos, uma vez que eles planejam comigo cada passo. Uma outra questão importante nesta metodologia é a possibilidade do trabalho com a interdisciplinaridade, rompendo com um modelo fragmentado de Educação, transformando-se em um espaço significativo de aprendizagem. O tema escolhido tem sido desenvolvido de maneira a atingir vários conteúdos interligados.

Como exemplo prático posso citar um dos projetos que coordenei. Tivemos a oportunidade de assistir com as crianças a um documentário sobre a falta de água. Os alunos se interessaram muito pelo assunto, sugerindo, então, este tema para o projeto. Planejamos e levantamos vários dos conhecimentos já presentes e o que os alunos gostariam de estar se aprofundando. Definimos onde iríamos buscar esses conhecimentos e como iríamos deixar registrado o que havíamos aprendido.

Com tudo definido, fomos em busca de pesquisas, reportagens e participamos também de um passeio para conhecermos uma estação de tratamento de água. Fomos até o rio de onde a água era retirada e acompanhamos todo o caminho por ela percorrido, até que chegasse à caixa de d'água, local onde ocorre a distribuição para as casas.

Trabalhamos sobre o desperdício de água observando e registrando nossa rotina e conversamos com familiares para verificar como poderíamos estar economizando. Estudamos ainda qual o tipo de água que é potável e qual não é. Estudamos também o ciclo da água e seus estados físicos.

A interdisciplinaridade estava presente em todos os momentos. Na matemática estudamos o volume (medida de quantidade de uso, medida de quantidade de economia). Em língua portuguesa elaboramos os textos e fizemos as pesquisas. Enfocando a história, estudamos como, por culpa da irresponsabilidade humana, estamos perdendo este bem tão precioso. Já em ciências, pudemos estudar todos os fenômenos naturais e físicos relacionados à água.

Este trabalho teve a duração de um ano letivo e simultaneamente a ele surgiram temas para novos projetos como, por exemplo, preservação do meio ambiente, reciclagem de lixo e estudo da vida animal e vegetal.

No decorrer do ano, pode vir a surgir outro projeto voltado para o interesse de um grupo menor da sala e assim, apenas esse grupo pode trabalhar com o que lhes é significativo e depois transmitir aos amigos, se assim desejarem, o que foi aprendido.

Vejo as conseqüências do sucesso de projetos como um fato positivo, uma vez que pudemos colocar a escola à altura do seu tempo, sendo um espaço de reflexão e produção coletiva de conhecimento.

A Inclusão

Quero aqui deixar registrada a questão da inclusão, pois ela tem sido bastante polêmica no decorrer de toda a história e debatida em várias áreas de conhecimento, isto é, biológica, psicológica, médica, educacional, política, social etc. Outro ponto importante, que justifica a adição deste assunto neste memorial, é a experiência vivida com minha filha Priscila.

A visão da deficiência passou por várias modificações, de acordo com os momentos históricos e culturais. Nas sociedades primitivas, o deficiente era visto pela Igreja como provindo do pecado, assim, eram eliminados. Não sendo parecidos com Deus, eram colocados à margem da condição humana.

Posteriormente, esta concepção mudou e o deficiente passou a ser encarado como uma máquina complexa, sendo considerada a deficiência como uma disfuncionalidade do corpo. No século XVI, a deficiência passa do campo da igreja para o campo da medicina como uma visão fatalista.

Na Idade média, as deficiências eram explicadas pelas ciências das crendices, bruxarias e misticismos, mas, com o desenvolvimento científico, isso foi sendo aos poucos desmistificado, dando lugar às ciências médicas e a busca por curas. Porém, com isso, as deficiências passaram a ser encaradas como doenças, levando os indivíduos portadores para o isolamento em hospitais e asilos, uma vez que havia um medo da população frente ao perigo de contágio.

Durante as aulas de Educação Especial, mais precisamente no dia 09/03/06, tive a oportunidade de assistir ao filme “Victor, O menino Selvagem”. O filme originou do primeiro registro da tentativa de educar uma criança que era considerada por muitos como deficiente. No século XIX na França, através dos estudos de Jean Itard que foi considerado o Pai da Educação Especial, nasce uma das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança 'diferente'. Itard, em 1800, conseguiu dar um olhar diferenciado mostrando que o meio interfere significativamente no comportamento dos indivíduos, pois Victor convivia apenas com os animais, fora do contato com seres humanos.

Após esta descoberta, isto é, a influência do meio, outros nomes apareceram como educadores preocupados com a deficiência. Entre eles posso citar Maria Montessori, que desenvolveu um programa de treinamento envolvendo materiais didáticos especiais. Edward Seguin é considerado o criador da teoria psicogenética e

continuou o trabalho de Itard, fundando ainda o primeiro internato para retardados, dando ênfase no treinamento sensorial e motor.

A deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não apenas só passou a ser identificada a partir do final do século XVIII, como foi construída na trajetória histórica de determinadas formações sociais que, gradativamente, foram exigindo determinadas formas de produtividade intelectual, as quais culminaram na caracterização de um determinado tipo de indivíduo- os deficientes mentais- que não conseguiam, em relação a essas exigências do meio (produtividade intelectual), se constituir como normativos.

Se, em outras formações sócias, seja em tempos ou espaços diferentes, os requisitos e expectativas sociais não exigiram ou exigem um determinado tipo de atuação, que determine a existência desta ou daquela anormalidade, esta não é identificada, e isso não é atraso ou ignorância, mas porque as relações sociais estabelecidas não a requerem (BUENO, 1999).

Posso verificar, então, que o parâmetro do comportamento está no meio, no contexto social. É no grupo social que a criança se caracteriza normal ou anormal dependendo do que se considera padrão neste contexto. Desta forma, a inclusão é um trabalho coletivo que envolve toda a comunidade escolar.

Durante uma aula que tivemos no dia 31/03/06, com a professora de Educação Especial de Campinas, Claudia¹, ficou bem claro que a inclusão já está posta na constituição e não há mais volta. O estímulo que as crianças com limitações possuem nas escolas normais é fantástico, mas temos que lutar para que haja uma mudança de postura em relação ao nosso olhar. A família ainda sente medo da rejeição na sociedade. A escola tem que se preparar e mostrar um ensino de qualidade. Existe um potencial em cada uma das crianças e temos que ter sensibilidade para ver o seu momento. Temos que renovar nossos materiais e oferecer o que tem de melhor para os alunos. Temos que ver o aluno como um todo e não apenas a sua limitação.

Em minha vida pessoal e profissional passei por muitos momentos de reflexão e dúvidas. Com 3 anos de idade, minha filha apresentava sintomas ao qual não estavam de acordo com os “padrões normais” estabelecidos pela sociedade. Passou por inúmeros exames médicos e até hoje, com 24 anos, não foi possível obter nenhum diagnóstico clínico.

Na infância, 1984 aproximadamente, cursou a pré-escola no Município de Paulínia. Naquela época, o PROEPROI estava sendo implantado. Era passado pelos profissionais, que com ela trabalhavam, que minha filha era bastante esperta e que com

¹. Palestra ministrada por ZANANDE, Cláudia, no dia 31 de março de 2006, na Faculdade de Educação, UNICAMP.

isso, passava por cima de todos os questionamentos dando qualquer resposta para “escapar” daquela situação.

Comecei a notar que ela apresentava alguns problemas de coordenação motora e ainda não estava formulando frases completas, busquei então por auxílio médico. Após algumas consultas, definiu-se que ela tinha alguma deficiência, porém não se sabia o que seria e como ela iria se desenvolver, inclusive ainda não se sabe. Fui aconselhada a buscar por atendimentos especializados como fonoaudióloga, terapia ocupacional, psicologia e outros. Continuava na pré-escola e paralelamente tinha um atendimento específico no outro período.

Iniciou a primeira série do ensino fundamental em uma escola estadual em Campinas. Teve grandes dificuldades em acompanhar as aulas e não conseguiu ser alfabetizada. O método desenvolvido era o tradicional de ensino. Minha filha era considerada “boazinha, carinhosa e quietinha” tudo que uma professora com 35 alunos na classe almejava, porém refez esta etapa por mais dois anos, até o momento em que a professora afirmou que ela deveria procurar uma escola menor, na qual fosse possível um atendimento mais individualizado. Segundo ela, onde a Priscila estava, não teria nenhuma chance de desenvolvimento. Passou então para uma outra escola na esperança de conseguir esse desenvolvimento. Mais alguns anos se passaram sem muitos progressos.

As dificuldades iam se agravando. Ela já estava com 11 anos e ainda continuava na primeira série. A diferença de tamanho e a consciência que possuía sobre as dificuldades que tinha, se tornavam cada vez mais acentuadas. Ela entrou em um momento depressivo, com baixa estima e fiquei sem saber como poderia auxiliá-la. Esta situação estava sendo problemática para ela e para mim também. Conversando com seu neurologista, ele me desaconselhou a procurar por uma escola especializada, achava que ela deveria permanecer em uma escola “com padrões normais”.

Diante disso, ela passou a frequentar, na mesma escola, uma classe para crianças especiais, com dificuldades de aprendizado. Mais uma vez minha esperança se renovava. Passado um ano, não percebi mudança alguma. As crianças que lá estudavam eram bastante agressivas e ela foi regredindo ainda mais, aumentando seu nervosismo, sua insegurança e sua baixa estima. Foi nesta etapa que tomei a decisão e, contra o conselho do médico, transferi-a para uma escola que atendia crianças com déficit, o Instituto SER. Eu estava bastante insegura nesta decisão e com receio de não ter feito a escolha certa. Esta escola atende crianças altistas e crianças com várias disfunções

neurológicas. Foi aí que minha filha começou então a perceber que haviam pessoas com maiores problemas que ela e acabava ajudando estas outras crianças, sentindo-se útil. Tinha formado um grupo de colegas, os quais estavam no mesmo nível de aprendizagem e com idades até mais avançadas.

Conforme o tempo foi passando, o desenvolvimento de minha filha foi grande, perceptível no dia a dia. Sua auto-estima melhorou, ela sorria, contava-me tudo que estava acontecendo com alegria. Começou a ler e escrever demonstrando o quanto isso significava para ela.

Seu ritmo de desenvolvimento era respeitado e ela era tratada como um todo, sendo valorizada não apenas por saber ler e escrever, mas por ser um ser humano, com grandes potencialidades. Começou a participar de oficinas de artesanato, teatro, música, canto e outras.

Hoje, ela está terminando o supletivo de oitava série, uma vez que a escola, respeitando seu nível de aprendizagem, a prepara para que ela realize as provas por eliminação de matérias. Ela tem uma outra forma de olhar e lidar com tudo que a rodeia, isto é, tanto na escola como no meio social em que está inserida. Está constantemente fazendo apresentações artísticas em lugares públicos e está bem desinibida. Sabe que todos os ditos “normais” também possuem suas limitações. Ela luta e tenta vencer suas dificuldades, sentindo-se satisfeita a cada vitória. A escola também proporciona, em parceria com as indústrias, o acesso ao mercado de trabalho e agora, ela está entusiasmada a espera de sua inclusão.

Não sou contra a inclusão, considero apenas que é preciso estudar cada caso, cada situação, para que o desenvolvimento das crianças não seja prejudicado. Já trabalhei com muitas crianças com déficit em minha vida profissional e, graças ao que aprendi com minha filha, tenho certeza que colaborei para o desenvolvimento de cada uma. Ainda falta muito para chegarmos a uma inclusão da maneira adequada, mas acho que estamos no caminho certo.

Durante uma palestra ministrada pela doutora Ana Maria Torezan², pude refletir e relembrar tudo o que havia acontecido, levando em conta toda história da criança com dificuldade especial. Após grandes dificuldades e mudanças, só agora a sociedade está buscando trazer estas crianças para nosso convívio. Porém, para que isso seja possível, é necessária uma mobilização de todos os funcionários da escola, de toda a comunidade e

² Palestra ministrada por Torezan, A.M., no dia 22 de março de 2006, na Faculdade de Educação, UNICAMP.

de políticos, exigindo a necessidade de adequações no meio físico da escola, de acompanhamento específico com profissionais especializados e de conscientização de que essas crianças possuem grandes potencialidades, podendo desenvolver-se e se interar ao grupo social.

Nós professores temos que aprender a receber esses alunos de braços abertos, temos que aprender a vê-los como um ser total e não apenas como um ser que possui alguma patologia. Precisamos repensar a nossa prática e dar-nos uma oportunidade para construir uma escola capaz de incorporar todas as pessoas e atender as necessidades individuais independente da natureza e do grau de diferenças que possam apresentar.

As crianças e o ensino de hoje.

A modernidade também trouxe para as crianças uma enorme quantidade de informações, tanto através da mídia como através da informatização. A rapidez com que podemos ter acesso a diversos assuntos, leva às crianças a irem para a escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos e interesses que não podem ser ignorados, pelo contrário, devemos valorizá-los e aproveitá-los. Para nós professores, acostumados a sermos o centro das atenções, as dificuldades da educação ficaram ainda maiores, mas com certeza melhores, já que agora estamos priorizando nossos alunos e são eles os atores da sala de aula.

O sistema capitalista que vivemos hoje envolve todos os seres humanos, principalmente as crianças. Diante deste meio político-social, as crianças precisam ser melhor preparadas, para que tenham uma boa qualidade de vida. Assim, torna-se necessário que o professor esteja sempre atento, trazendo para a escola a vivência da criança, seus valores, a liberdade de expressão, o diálogo.

A tecnologia conquistou o espaço escolar, e a escola deve estar atenta a esta linguagem. Temos que compreender esse processo e trabalhar com ele a nosso favor. Devemos saber distinguir uma boa informação e a escola pode auxiliar nisto.

Esse grande desenvolvimento tecnológico atual permite que as crianças possuam acesso irrestrito à mídia, que descobriu que uma das melhores formas de lucro é estimular o consumismo desde a infância, pois ainda não possuem um limite e um controle sobre as coisas que desejam. Os pais, por conta da modernidade do trabalho fora, acabam por dar tudo que elas pedem para suprir a falta de atenção, já que passam quase o dia todo fora de casa.

No meu ponto de vista, um dos trabalhos do professor é não permitir que a mídia faça das crianças objetos de consumos. Temos que orientá-los para que saibam agir com criticidade e responsabilidade. O capitalismo não vê o ócio como um tempo do ser humano sentir prazer. Se nós educadores não levarmos em conta esse consumismo e também elaborarmos nosso plano de trabalho ignorando o lúdico na vida da criança, estaremos sendo adultocentricos, alienados à realidade.

Abramowicz (2003), em seu texto “O direito das crianças à educação infantil”, enuncia que:

A história da criança e da infância sempre foi construída sobre a criança e não com a criança. Isto significa que o adulto deve pensar na criança levando em conta que ela faz parte da sociedade e que, como os adultos, possuem seu lugar (ABRAMOWICZ, 2003).

Ao passo que essa grande quantidade de informações é benéfica, não podemos ignorar o efeito do “ataque” da mídia sobre a personalidade das crianças. Elas se tornaram autoritárias, já não aceitam imposições, muito pelo contrário, são elas que pretendem nos impor suas ordens. Temos que ter um equilíbrio para não sermos extremistas: autoritarismo infundado ou pacifismo. Devemos encontrar formas de construir a Democracia, propor regras, limites, conscientiza-los sobre a necessidade da responsabilidade. Democracia pressupõe direitos e também deveres.

Em uma das disciplinas cursadas durante minha Faculdade de Pedagogia, ouvi a seguinte frase: “*Devemos lutar até onde nossa espada alcança*” (GARCIA, 2005). Isto para mim significou que devemos fazer o possível, mas dentro de nossas possibilidades³.

³ GARCIA, Odair de Sá. Aula ministrada na Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

Uma profunda visão.

Apesar de sempre estar buscando novas alternativas de trabalho, pesquisando sobre novas tendências e autores, até três anos atrás considerava inviável estar cursando novamente uma faculdade, não apenas por questões financeiras, mas também por ter meus trabalhos domésticos e educação de minhas filhas. Em 2002 surgiu a oportunidade de realizar um grande sonho, cursar a faculdade de Pedagogia. Com minhas filhas em idade propícia, já cuidando cada uma de seus próprios interesses, retomei meus estudos.

Durante a faculdade, pude observar, através de uma análise crítica, todos os momentos educacionais que percorri. A História da educação atravessou várias etapas e cada uma das tendências pedagógicas foi satisfatória para acompanhar o contexto social da época.

Pude reavaliar cada passo, pensando em toda a experiência que tive durante esses 25 anos e relacionar a teoria passada durante este curso, com uma visão social, política e educacional. Muitas de minhas dúvidas iniciais foram esclarecidas, outras permanecem, e com certeza muitas ainda irão surgir. Não imaginava no início de minha vida profissional, que aquelas seriam as primeiras dúvidas, e não as últimas. Elas foram apenas o começo de uma busca constante. Percebo o quanto devo estudar e me aperfeiçoar ainda mais. Isso jamais fez com que eu desanimasse, muito pelo contrario, estou quase para me aposentar e continuo buscando respostas e novos conhecimentos no curso de Pedagogia. Pude descobrir em mim uma verdade que carrego, não apenas como professora, mas também como motivo de vida: Nunca parar de estudar, buscar, pesquisar, caminhar e a cada dia descobrir novos conhecimentos.

Todas as disciplinas que participei durante esses três anos de formação tiveram parte na construção de meu conhecimento. Houve uma inter-relação entre elas, de modo que passaram a fazer parte de minha história, para confirmar, ou não, na teoria, o que eu já fazia na prática. Mostraram-me que um professor nunca pode se acomodar ao que aprendeu, ele deve caminhar junto à sociedade e acompanhar seu desenvolvimento, seus valores, pois, além de formar o homem, a educação deve formar o cidadão.

Acredito que o trabalho de um bom professor não pode estar fundado apenas em teorias premeditadas por algum filósofo, ou por alguma metodologia de ensino pré-definida. Ele deve agir de acordo com sua história de vida. Deve passar pela teoria, mas não deixa-la inerte, rígida, imutável. Nosso modo de agir deve se aperfeiçoar de acordo com as experiências, seja através da prática ou através de novos estudos teóricos. Isso,

com certeza não se faz de uma hora para outra, leva tempo, anos, décadas de aperfeiçoamento e dedicação. Devemos aplicar no trabalho aquilo que acreditamos, que constatamos ser a melhor maneira de agir. A base do trabalho pedagógico depende da ideologia de cada pessoa. Acredito que o grande enfoque, hoje, é dar significado à aprendizagem, é trazer para a sala de aula a realidade das crianças, compreender o mundo que vivemos. Não podemos continuar a trabalhar da mesma forma que trabalhávamos há anos atrás, sendo conservadores, mas ao mesmo tempo, não podemos esquecer de todos os momentos históricos pelo qual a educação passou. Se não houvesse a transmissão das gerações não haveria o aperfeiçoamento da vida.

A Escola não é única responsável para transformar uma sociedade, mas ela tem bastante influência e é nisto que devemos pensar como educadores. Temos que mudar nossa postura, a postura na qual fomos educados, para que seja possível uma educação de qualidade. Temos que saber lidar com as diferenças. O professor deve ser estrategista, trabalhar com a interdisciplinariedade e a transversalidade, trabalhar com valores, com as relações sociais, com a auto-estima, auxiliando os alunos e até mesmo a comunidade escolar, para que possam viver a democracia e exigir os seus direitos. A autonomia é conquistada e construída e isso deve ser um dos nossos maiores objetivos.

Posso afirmar que precisamos considerar cada pessoa no contexto de sua história pessoal, de sua forma de “ver” a Educação. Devemos respeitar os diferentes pontos de vista e relevar o que nos é significativo dentro de nossos valores, crenças e nossa história.

Precisamos estar atentos e procurar não passar nossos conhecimentos como verdades absolutas, pois o mundo está em constante mudança e o que é verdade hoje, pode não ser amanhã. Nós problematizamos a prática quando temos a teoria.

Finalmente gostaria de citar uma colocação que ouvi sobre Paulo Freire (2001) na qual resume minha maneira de pensar:

(...) O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. (...) Caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (...). Quando a escola for então administrada no sistema da co-gestão, quando puder ter certa autonomia, com certeza haverá lugar para todos, pais, alunos e professores que construirão sua história (FREIRE, 1996, p.76-77).

Bibliografia

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v. 14(3), p. 13-24, 2003.
- ALMEIDA, Ordalina Alves. Palestra proferida no 14º. *Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS*, realizado no Palácio popular da cultura, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002.
- ARIÈS, Philippe. Prefácio. In. ARIÈS, Philippe. *A História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, p. 9-27, 1981.
- BARDUCHI, Ana Lúcia Jankovic. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem na teoria psicogenética de Jean Piaget. *Movimento & Percepção*, v. 4(4/5), p. 13-17, 2004.
- BIANCHETTI, Lúcio. Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2(3), p. 7-19, 1995.
- BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos. In: Santana, J.P. & Castro, J.L. *Capacitação em Desenvolvimento de Recursos Humanos CADRHU*. P. 261-268, Natal, Ministério da Saúde/ Organização Pan-Americana da Saúde, editora UFRN, 1999
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*. São Paulo. Cia das letras, 1995.
- BUENO, José Geraldo. A produção social da identidade do anormal. IN: FREITAS, Marcos Cezae. *História da Infância no Brasil*, p. 161-162, 1999.
- CAMPOS, Fernanda.C.A. & ROCHA, Ana Regina C. Design instrucional e construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software. *IV Congresso RIBIE*, 1998. Disponível on-line <http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/250M.PDF> . Acesso em 10/04/2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, meditação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, v.25 (66), p. 185-207, 2005.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite; SILVA, Rita de Cássia & MASSABNI, Vânia Galindo. *Construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução*. Disponível on-line <http://www.anped.org.br/27/gt20/t203.pdf>.
- DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Projetos de Trabalho na escola*. Minas Gerais, p. 30-34, 1995.

- DUARTE, Glaucius Décio. *Reflexões sobre a teoria do desenvolvimento da inteligência humana, de Jean Piaget, 2003*. Disponível em http://atlas.ucpel.tche.br/~glaucius/PGIE/trab3_00027.pdf. Acesso em 05/04/2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (28º ed.). São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14(2), p. 3-11, 2000.
- KAMII, Constance & DREVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*, 2ª. edição. Porto Alegre, Artes Médicas Editora, 180p., 1992.
- MARCELINO, Nelson, C. Lazer e infância – O furto do Lúdico: Implicações para o processo educativo. In: MARCELINO, Nelson C. *Pedagogia da Animação*. Campinas, ed. Papirus, p. 53-89, 1990.
- MARTINO, Luis Mauro. Escolas aprimoram correntes pedagógicas e procuram novos paradigmas para aprendizagem, na busca de alternativas ao sistema tradicional. *Revista da Educação*, v. 210, ed. Segmento, p. 50-51, 1998.
- MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Editora Nórdica, Rio de Janeiro, 135p, 1987.
- MOURA, Ana Maria Mielniczuk; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio & Mehlecke, Querte. *As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inford=188&sid=102>. Acesso em 15/04/2006.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *O indivíduo em liberdade*. Disponível on-line <http://www5.estadao.com.br/educando/noticias/2005/dez/14/131.htm>. Acesso em 10/04/2006.
- PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa na ciência da saúde. *Cad. Saúde Pública*, v. 19(5), p. 1527-1534, 2003.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo, p. 211-225, 1978.
- REZENDE, Flávia. As novas tendências na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio- Pesquisa em educação e Ciências*, v. 2(1), 1-18.
- ROSEMBERG, Fúvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, v. 28(12), p. 1466-1471, 1976.
- SARAVALI, Eliane Giachetto. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.5(2), p. 23-41, 2004

- SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, Dermeval, Cap. 1, p. 3-34, 1983.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Cap. 6: Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *Formação social da mente*, p. 89-103, 1994.
- YAMAMOTO, Marilda Prado & ROMEU, Sonia Aparecida. Currículo, Teoria e Prática. In: ANTONELA, Arlete D' (org.) *Supervisão e Currículo*, Editora Pioneira, 1983.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. *Montessori, 2005*. Disponível on-line <http://www.centrorefeducacional.com.br/montesso.html>. Acesso em 11/04/2006.