

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZABETE ENCARNAÇÃO MILAN FABRINI

MEMÓRIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZABETE ENCARNAÇÃO MILAN FABRINI

MEMÓRIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES

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

CAMPINAS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Fabrini, Elizabete Encarnação Milan.

F115m Memorial de Formação : memórias, práticas e reflexões/ Elizabete Encarnação Milan Fabrini. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-131-BFE

“Aprender é construir significados,
ensinar é oportunizar esta construção.”

Demerval Saviani

ÍNDICE

1. Apresentação	06
2. Do Magistério ao PROESF	07
3. Gestão e Autonomia nas Escolas Públicas	12
4. Ver e Olhar	19
5. A Questão da Inteligência: Todos podem aprender?	22
6. Ciclos	25
7. Alfabetizar e Letrar	31
8. Para que ensinar Ciências?	35
9. História não se Ensina	37
10. Considerações Finais	40
11. Referências Bibliográficas	43
12. Bibliografia Consultada	46

Apresentação:

Caro leitor, iniciei a escrita deste memorial relatando os fatos que me levaram a optar pela área de educação, pois já estava com trinta e cinco anos de idade e trazia uma bagagem profissional na área administrativa, em contato com o público, mais precisamente na área bancária, portanto, seguir para o caminho da Educação, foi realmente uma opção e não uma imposição.

Faço também um breve relato de minha formação no magistério e de meus primeiros anos como professora até chegar ao início do PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries de Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas).

Preferi relatar as memórias do curso organizando por temas, selecionando aqueles que acredito terem sido mais significativos para a realidade onde atuo profissionalmente: a rede pública de ensino, primeiras séries do ensino fundamental.

Considero os temas relatados significativos também à medida que possibilitaram uma análise crítica sobre minha prática, através do embasamento teórico que me forneceram.

Do Magistério ao PROESF:

Segundo Guedes Pinto (2002):

“A rememoração possui a força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência. É como se estivéssemos ‘passando a limpo’ a nossa história.”

Início então a escrita de meu memorial de formação, revendo minha escolha profissional na área da educação, os incentivos que me levaram a ser hoje uma professora.

No ano de 1990, minhas duas filhas, uma com nove e outra com seis anos, estudavam em uma escola particular considerada “classe A”, no município de Campinas. Traziam as lições de casa e eu possuía tempo suficiente para acompanhá-las na realização das mesmas. Ficava observando a variedade de material didático que a escola utilizava, todas as atividades traziam gravuras para serem coloridas, as histórias dos livros infantis eram interessantes; notava também que o modo de alfabetizar era bem diferente do modo como eu fui alfabetizada (em 1964), os materiais que possuía não eram como os das minhas filhas, os livros quase não continham ilustrações, eram impressos em papel rústico e não despertavam interesse para a leitura.

Hoje, após muitas leituras, compreendo que, em 1964, fui alfabetizada pelo modelo tradicional de ensino e minhas filhas, quando cursavam as primeiras séries do Ensino Fundamental, em 1990, já foram alfabetizadas pelo modelo construtivista.

Nessa mesma época, 1990, onde residia, existia o curso de magistério e uma colega convidou-me para fazê-lo. Fiquei um pouco indecisa e comecei a colocar empecilhos: não vou conseguir, são mais quatro anos freqüentando a escola e minhas filhas sentirão minha falta à tarde, pois elas estudavam de manhã e, ainda, teria que cursar à tarde mas, por outro lado sentia falta de participar do mundo “lá fora”, pois havia parado de trabalhar já fazia nove anos e percebia que as mudanças aconteciam em todos os setores sociais, não só educacionais, mas também financeiros. Sentia falta de ter o meu salário, de atualizar os meus conhecimentos.

Minha mãe também me incentivava, pois como era analfabeta, valorizava muito o “saber ler” e admirava as professoras, recordando sempre da única que teve durante o pouco tempo que freqüentou a escola rural onde nasceu, na fazenda. Ela dizia que a escola ficava bem próxima à estação de trem denominada “Pedro Américo”.

Meu marido também incentivou, bem diferente das demais pessoas da família e outras que faziam parte do meu cotidiano que diziam:

_ Estudar de novo para quê?

Ser professora então não compensava, pois não conseguiria colocar-me no mercado de trabalho e se conseguisse, o salário era muito baixo.

Resolvi fazer a matrícula junto com minha colega.

Apesar de já possuímos o ensino médio, antigo colegial, tivemos que começar desde o primeiro ano e cursar... quatro anos.

E, às vezes, desanimava, pois os professores faltavam muito. Cheguei a ficar semanas sem aulas de disciplinas importantes que estavam ligadas à prática daquilo que iríamos trabalhar com os alunos e também em casa. Minha presença fazia falta para minhas filhas, pois elas ficavam sozinhas, não tinham a ajuda de ninguém, então

passava a tarde toda preocupada e meus pensamentos ficavam divididos entre o que se passava em sala de aula e a imaginação do que as mesmas estariam fazendo em casa, naquela época (1990). Não existia telefone celular, mas, na escola havia um orelhão que eu utilizava para conversar com elas no intervalo.

Enfim, os quatro anos passaram rápido e concluí o magistério em 1994.

No ano de 1995, consegui uma sala de aula rural a 12 Km de casa, como ACT (Admitida em Caráter Temporário) do Estado. Foi um desafio. A escola não possuía infra-estrutura nenhuma e trabalhava com classe multisseriada, mas o que me preocupava era minha inexperiência, que consegui vencer pedindo informações e pesquisando experiências que haviam dado certo com professoras que já atuavam como educadoras. Observava também minhas filhas, apesar da realidade delas ser bem diferente da realidade dos meus alunos.

Nos anos seguintes, até 1998, continuei a trabalhar pelo estado como ACT e fui também me deparando com várias realidades sociais, pois meus alunos geralmente eram oriundos de classes sociais desfavorecidas, eu trabalhava em favelas e lugares que outros colegas tinham medo, devido à violência e fatos que ocorriam nesses lugares, mas nunca enfrentei problemas, pois não discriminava os alunos pela classe social a que pertenciam, mas os considerava pelas suas necessidades e estabelecia com eles uma relação de confiança e afetividade, onde também aprendia muito, ao mesmo tempo em que ensinava.

No final de 1998, prestei um concurso pela Prefeitura Municipal de Valinhos e fui efetivada.

Há seis anos que trabalho naquele município e, apesar de financeiramente não ser recompensada, acredito que nossa classe profissional vive e luta por seus ideais

sem esperar recompensas financeiras. Mesmo assim, estabeleci vínculos afetivos com os colegas que se dedicam à educação naquele município, e, ao mesmo tempo em que não se tem recompensa financeira, reconheço que foi o fato de estar ali trabalhando que me levou a ser aluna do curso de pedagogia da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)– PROESF.

Não poderia dizer que fazer o curso de pedagogia não estivesse em meus planos, mas eram planos para um futuro não tão próximo.

Fiquei surpresa quando uma colega ligou-me cumprimentando por eu estar entre as aprovadas no vestibular da primeira turma do PROESF, pois tinha prestado o vestibular num domingo em que estava sob o poder de medicamentos muito fortes que ajudavam a aliviar a dor causada por uma crise de hérnia de disco, portanto não acreditei que tivesse conseguido um bom desempenho, demorei em “digerir” a boa notícia.

Começaram aí as incertezas e dúvidas, o medo de não dar conta, mesmo assim, fiz a matrícula, juntamente com a mesma colega com a qual cursei o magistério. Fiquei sabendo que as aulas para as professoras que trabalhavam pelo município de Valinhos seriam ministradas no pólo de Vinhedo, que fica a 30 Km de minha casa. Esse fato dificultou muito nossas vidas, digo nossas, pois divido com minha colega as dificuldades do percurso e o incômodo de sairmos de nossas escolas as dezessete horas em Valinhos e irmos para Vinhedo, onde aguardamos o início das aulas as dezenove horas, pois como utilizamos veículos próprios, não podemos, com o salário de professoras, assumir gastos maiores com combustível e também não podemos contar com nenhum meio de transporte.

A aula inaugural do curso foi realizada no Centro de Convenções da UNICAMP, com a presença de autoridades ligadas a área de educação e políticos de vários municípios que compõem a região metropolitana de Campinas.

Nesta aula inaugural, fui informada sobre as dificuldades e polêmicas sobre a criação deste curso, que iniciou com a oferta inicial de mais de 400 vagas e com duração de apenas seis semestres, quando a Pedagogia regular da UNICAMP é de 8 semestres. Ainda nos foi informado, por uma das assistentes pedagógicas, que um dos objetivos do curso era possibilitar aos professores uma análise crítica de nossas práticas, à luz das recentes contribuições teóricas.

Também foi criado pela necessidade posta pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de os professores terem formação superior.

3. Gestão e Autonomia nas Escolas Públicas

Discutir aspectos da gestão escolar sempre foi algo deixado exclusivamente a autoridades ou especialistas, ficando os professores responsáveis apenas por “cuidarem do pedagógico”, sem falarmos que os pais e os alunos também ficam fora dessa discussão.

Não estamos acostumados a dizer o que pensamos, qual a educação que queremos e, principalmente, de participarmos de decisões referentes a elas. Apenas recebemos os “pacotes” prontos e com as mudanças vindas de “cima” como se fôssemos simples executores e a comunidade espectadora passiva.

Nós educadores, somos vistos como responsáveis pelo fracasso do sistema educacional. Além de executarmos políticas que não conhecemos, temos que cumprilas muitas vezes, sem condições físicas, materiais e pedagógicas; sem formação especializada e sem nossos direitos reconhecidos.

Nossa escola é de baixa qualidade, também, por não existir a preocupação com uma gestão democrática onde todos têm o direito e o dever de participar das decisões referentes aos rumos de sua vida e de sua comunidade.

Os professores, os pais e os alunos também têm opiniões sobre como deve ser uma escola de qualidade. Às vezes, a falta de informação e a falta de uma formação adequada podem servir como empecilhos para que se compreenda a complexidade dos problemas, tanto teóricos como conceituais, cabendo ao Estado fornecer o suporte para superar essas dificuldades.

Sobre uma educação de qualidade é que se aprenderá a definir e decidir, verificando os acertos e corrigindo os rumos do projeto educacional.

Vários são os fatores pertinentes à escola (recursos pedagógicos e escolares, estilo de gestão, treinamento do professor, dentre outros) que afetam o aumento de qualidade de aprendizagem apesar das influências do nível sócio-econômico, sendo uma necessidade a eliminação dos desníveis sócio-econômicos e da distribuição do capital cultural e social. Assim não podemos afirmar que a forma assumida pela escola na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos.

Além disso, temos a questão da competição, das aptidões e do esforço pessoal. Toda essa lógica me faz duvidar da função social da escola pensada pelos liberais: “o ensino de qualidade para todos”.

Nosso sistema educacional reflete a situação social brasileira. Se levarmos em conta a faixa de renda dos pais, veremos que alunos de famílias com alta renda, normalmente têm pais com maior escolaridade e, conseqüentemente, maior acesso aos bens culturais (livros, computadores, cinema, etc) e quanto menor a escolarização dos pais, pior é o desempenho do aluno, portanto não é possível fazer uma comparação entre alunos de níveis econômicos diferentes. Então posso concluir que:

“O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2001, p.50 – apud FREITAS, 2003, p.32)

Fala-se muito em gestão democrática, porém o que observo na rede municipal onde atuo é que existe um sério problema de comunicação dentro da rede, causando

um desencontro de informações entre as escolas e até alguns privilégios para outras, deixando a impressão de certo descaso por parte da administração municipal quanto a educação. Esse problema também é muito sentido em todas as escolas estaduais, pois não possuem autonomia nenhuma para resolverem os problemas como gostariam de forma que pudessem atender de fato as suas necessidades e as necessidades dos alunos.

De acordo com OLIVEIRA (1994), pensar a gestão da escola significa discutir os interesses que ela defende ou representa, os interesses aos quais ela serve. Não é possível falar em gestão democrática da escola, limitando a análise apenas ao estabelecimento de ensino pelo fato de a escola estar interligada a uma rede e a uma estrutura verticalizada, dentro do sistema de ensino brasileiro.

Com a extensão da escolaridade, produto da obrigatoriedade do ensino elementar básico, houve certa “negligência do Estado” para com um grande número de estabelecimentos de ensino, que ficam à mercê de qualquer investimento e dependendo de iniciativas da própria comunidade para sua sobrevivência. Por outro lado, o sistema de ensino unificado obriga esses estabelecimentos a uma organização mais ou menos padronizada (currículo, carga horária, esquemas de avaliação...), que obedecem a padrões de organização capitalista do trabalho.

Na rede pública, a autonomia aparece como se fosse a discussão central. Porém, nas relações de trabalho, capitalistas, o que importa é a taxa de exploração obtida, ou seja, o sobre trabalho apropriado em forma de mais valia. O trabalhador aparece perante a escola como contribuinte e, pois, como proprietário indireto, não tendo poder ou controle garantidos sobre a gestão desta. (OLIVEIRA, 1994, p.98);

enquanto profissionais da escola, aparecem como assalariados, inseridos numa organização socialmente determinada com interesses próprios e distintos.

Reconhecer a autonomia para além de suas dimensões formais e institucionais, implica em reconhecer que os trabalhadores são dotados de interesses próprios, capazes de organizar sua cultura, determinar sua própria disciplina, descobrir seu caminho e fazer sua história.

De acordo com VEIGA, (2002), a autonomia é, pois, questão fundamental numa instituição educativa envolvendo quatro dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar. As diferentes dimensões da autonomia são interdependentes.

A *autonomia administrativa* consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Refere-se à organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

A *autonomia financeira* refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público. É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital. (VEIGA, 2002, p.17)

Novos projetos de Organização do Trabalho capitalista vêm incorporado à idéia de autonomia, razão pela qual projetos voltados à sofisticação do processo de trabalho estão chegando às escolas em busca de maior racionalização, eficácia, e “qualidade”, com justificativas de proporcionar maior autonomia e descentralização dos processos administrativos. Percebe-se uma preocupação com a qualidade, porém não ao ensino propriamente dito, mas na qualidade da gestão, no gerenciamento. A estratégia agora é investir em qualidade: qualidade na empresa, nos processos, na educação. a qualidade é definida como “satisfação dos clientes” nos moldes empresariais. Todos são clientes operários, gerentes, professores, diretores, alunos...

Vivendo em tempos de constantes mudanças no mundo, com a globalização e com tantos acontecimentos que ocorrem em todas as partes do mundo, influenciando governos, alterando políticas, podemos entender as mudanças que acontecem. Essas mudanças que ocorrem, porém, beneficiam mais uma vez apenas os mais ricos e poderosos, que representam a minoria, em detrimento de uma maioria pobre. Esses fatos vêm ocorrendo há mais de cinquenta anos por organismos internacionais como o F.M.I. (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, que exigem a submissão ao seu sistema macro-econômico de “enxugamento” das políticas sociais e do aparelho do Estado. O mercado é a principal instituição a ser protegida e a sociedade como um todo deve funcionar sob seus princípios. Dessa forma, o sucesso deve ser obtido a qualquer custo, pela competição, onde somente alguns terão êxito. Nessa competição desigual, os mais fracos devem ser eliminados ou excluídos, pois esta é a lei “natural” para o mercado, onde só os mais competentes são “vencedores”.

Para os neoliberais, essa competição incentiva a busca da qualidade e da produtividade.

Os problemas educacionais que enfrentamos têm raízes históricas e para que acabem, precisamos de uma ampla reformulação dos propósitos da educação em nosso país. Faz-se necessária uma mudança de postura e a substituição de alguns paradigmas.

É urgente mudar as formas de gerir os sistemas escolares e as escolas, de gerir os currículos e os profissionais.

A autonomia da escola é uma questão importante para o delineamento de sua identidade. É um valor que se determina numa relação de interação social.

Nesse sentido, a escola deve enfatizar a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa e educacional.

A autonomia não é uma política, mas se constitui como parte integrante de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Supõe possibilidades de singularidade e diferenças entre as instituições escolares.

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não pode ser executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sócio-políticas e culturais da escola. (VEIGA, 2002, p.15)

Segundo ARROYO (2002), não inovaremos a prática educativa nas escolas sem mudar radicalmente a prática administrativa e a gestão.

Temos ainda arraigados estilos de gestão que reforçam a reprodução das hierarquias com concepções infantilizadas de professor, com função tutorial, paternalista e pouco democrática.

Todos da escola, não apenas diretores, coordenadores, supervisores, mas também professores devem fazer parte das decisões e debates sobre as inovações pedagógicas e das novas diretrizes de ação a serem implementadas na escola.

Para que a escola caminhe, faz-se necessário respeitar sua individualidade, seus problemas, sua realidade, suas próprias inovações permitindo formas de gestão mais democráticas e realmente mais funcionais.

4. Ver e Olhar:

Palavras que parecem ter o mesmo significado, mas na verdade estão apenas relacionadas; pois acredito que o “ver” é mais superficial e supõe o mundo pleno e acabado.

O olhar nos remete para o além do que se vê, nos remete à reflexão.

A disciplina Pensamento Filosófico e Educação, que acredito ter sido de extrema importância neste curso direcionado a educadores, mostrou-me a importância do olhar e da reflexão que lanço sobre meu cotidiano, em particular, sobre meus alunos. Alunos estes que chegam para mim muitas vezes já “rotulados” e discriminados por sua cor, classe social, nível de aprendizado, etc.

Através dos textos estudados, como os da autora Marilena Chauí, onde ela nos mostra que filosofia é a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações ou valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-las sem investigá-las e compreendê-las.

Também da mesma autora trabalhamos textos com os temas: valores, ética e moral e com os quais concordo que hoje em pleno século XXI ainda nos deparamos com situações que fogem aos anseios de uma ética universal, onde pessoas injustiçadas perdem a vida, morrem de fome, passam as piores necessidades e situações de constrangimento por serem negras ou pobres. Instituições como a família, igreja e organizações culturais ainda cultivam no seio de suas atividades valores representativos de uma ética padrão e de valores condizentes com a noção humanitária de vida, porém, por outro lado, sentimos na pele as ações de uma minoria que infringe

as normas legais e ultrapassam as barreiras do ético na ânsia de adquirir e conservar seu poder.

Em apoio e como cúmplice deste processo de decadência moral encontramos os meios de comunicação de massa com enorme força de poder e conscientização, eles funcionam de maneira a levar aos lares da sociedade as situações mais ilusórias e pervertidas do social, fazendo com que seu público caia no abismo do amoral.

Lamentavelmente, a televisão como meio de comunicação que atinge em maior proporção a população em todas as camadas, desponta na frente como meio que mais distorce a realidade e infiltra na população a ideologia dominante, quando, ao invés disso, poderia utilizar tal poder no sentido de esclarecer, educar e conscientizar a população almejando uma sociedade igualitária onde o branco, o negro, o rico e o pobre tenham direitos iguais.

Acredito que essa sociedade igualitária ainda está longe de ser alcançada. O que podemos nós professores fazer para que num futuro distante ela se torne realidade é, através de um longo processo educativo, conscientizar nossos alunos, sobre a ideologia que está por trás dos valores que a televisão e a mídia veiculam.

Para tanto, em minha prática de sala de aula, proporciono aos alunos oportunidades para que comentem sobre a programação que assistem na televisão inserindo questionamentos que os levem a refletir e a lançar um olhar crítico, sobre o que a televisão os faz “ver”, pois acredito que:

[...] a escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias.

Ao nomear a barbárie, a escola realiza sua pequena, ainda que, fundamental, contribuição política à luta contra a exploração, contra as condições históricas que fazem, das nossas, sociedades marcadas pela desigualdade, pela miséria de muitos e pelos privilégios de poucos (GENTILI e ALENCAR, 2002, p.42).

5. A questão da inteligência:

Todos podem aprender?

Segundo Lino Macedo (A Questão da Inteligência – Todos podem aprender?, p. 131), a resposta para essa questão seria afirmativa:

“Sim todos podem aprender. Mas o modo como essa possibilidade é compreendida varia segundo as diferentes visões e os diferentes contextos de sua expressão.”

Na concepção de Piaget sobre como as crianças aprendem e crescem, entendemos que as crianças têm estrutura mental diferente dos adultos; elas têm seus próprios caminhos distintos para determinar a realidade e para ver o mundo.

O desenvolvimento mental infantil progride através de estágios definidos que ocorrem numa seqüência fixa, sendo que as crianças passam de um estágio para outro, não necessariamente com a mesma idade. O desenvolvimento mental é influenciado por quatro fatores inter-relacionados:

- **Maturação:** amadurecimento físico, especialmente do sistema nervoso central;
- **Experiências:** manipulação, movimento e pensamento sobre objetos concretos e processos de pensamentos que os envolvem;
- **Interação social:** jogo, conversa e trabalho com outras pessoas, especialmente com outras crianças;

- Equilibração: o processo de reunir maturação, experiência e socialização de modo a construir e reconstruir as estruturas mentais.

Para Piaget, o desenvolvimento mental das crianças impõe limitações definidas sobre o que podem aprender e sobre como, ou seja, as condições sob as quais aprendem.

Vygotsky considera a criança como um ser social, portanto seu desenvolvimento psicológico se dá pela interação com as outras pessoas, sendo que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança está ligado aos processos de cultura (meio físico e social).

A proposta de Wallon é divergente dos métodos tradicionais que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula. Ele propõe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. Sua abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Baseou suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Refletindo sobre as concepções acima e diante de tudo o que já vivenciei em minha prática escolar, pois já lecionei em escolas situadas dentro de favelas, zona rural e também em escolas públicas que são freqüentadas por alunos oriundos de meios sociais diversos, considero que são muitas as negações que a criança encontra no caminho do aprendizado.

No convívio familiar a criança muitas vezes se depara com o alcoolismo, abuso sexual, carência afetiva e material, mas é também no sistema escolar que podemos encontrar elementos que contribuem para que nem todos possam aprender.

Partindo do pressuposto de que a escola traz consigo as contradições inerentes à sociedade capitalista, o ensino ministrado nesta instituição tanto pode contribuir para que as crianças das camadas populares se apropriem do conhecimento oficial, como pode impedir que muitas delas venham alfabetizar-se.

Também outro fato a considerar é a confirmação de que o fraco desempenho das crianças que ingressam na escola pública está relacionado com a desarticulação existente entre suas experiências de vida e o conteúdo que a escola lhes impõe. Esta desarticulação leva a um esvaziamento do significado das experiências adquiridas pela criança anteriormente.

Para dar significado ao conteúdo a ser trabalhado em sala, questiono primeiro com meus alunos o que sabem sobre tal conteúdo e aproveito esses conhecimentos que eles trazem para inserir o tema a ser trabalhado:

Muitos autores (FERNANDES, 1991; DANTAS, 1992; SNYDERS, 1993; FREIRE, 1994; CODO e GAZZOTI, 1999; entre outros) vem defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. (LEITE e TASSONI, 2002, p. 114).

Portanto, acredito que é a relação professor aluno, um dos fatores que pode favorecer ou dificultar a aprendizagem, respondendo afirmativamente a questão inicial deste tema.

Reflijo também sobre o fator afetividade e o vejo como parte integrante do processo ensino aprendizagem considerando-o imprescindível na relação de mediação que deve ser exercida pelo professor.

6. Ciclos:

Durante todo o curso, os temas ciclos e progressão continuada foram constantemente citados, e com maior ênfase dentro das disciplinas Política Educacional e Reformas Educativas, Avaliação e também durante as Aulas Magnas proferidas por Luiz Carlos de Freitas.

Acredito que ao estudar tais temas, pude compreender melhor por que foram implantados certos sistemas de avaliação, a que interesses eles realmente atendem e o porquê do seu fracasso.

As versões diferentes quanto a proposta de ensino por ciclos são: “os ciclos de progressão continuada”, que foi adotada pelo Governo do Estado de São Paulo e também, “os ciclos de desenvolvimento humano”, implantada com sucesso em Belo Horizonte e em algumas outras cidades.

Através dos textos trabalhados, pude comparar as duas propostas e entender melhor os motivos que levaram a desvalorização do magistério, ao descrédito da escola e também à queda da qualidade de ensino.

Ouvi colegas, professores e alguns especialistas da Educação e, com a socialização em sala de aula, pude detectar onde a falha se encontra, a qual tem gerado em nós inseguranças, medos, preocupações e frustrações.

Também ouvi a opinião dos pais que, infelizmente, desconhecendo como se dá o processo educacional e as políticas que o envolvem e, principalmente, a força que poderiam exercer para ajudar a transformar essa situação, ficam apreensivos,

colocando a culpa do fracasso da aprendizagem dos alunos na escola e, mais diretamente, nos professores.

Essa é a visão geral que tenho hoje da educação brasileira.

Nós, profissionais da educação, estamos mergulhados e “dependentes” de um sistema forte e poderoso que exclui, seleciona, domina e pune. Isso é sentido de perto em nossas escolas diariamente.

O professor, de maneira geral, tem a preocupação de estar sempre se informando, estudando, aperfeiçoando seu trabalho. Porém, é levado a acreditar que tudo está funcionando muito bem; mas quando os problemas aparecem, a culpa recai na escola e em seus agentes.

Recebemos ordens vindas de cima que traduzem as “políticas verticalizadas” e quase nada podemos fazer, pois já as recebemos prontas, sem termos qualquer tipo de participação, nem em elaborá-las e nem sequer em aprová-las.

Quanto à proposta de ciclos de progressão continuada que temos em nosso estado, não fomos consultados e nem esclarecidos sobre ela.

Em todas as redes de ensino pesquisadas, observa-se que nenhuma possui estrutura e organização adequadas para esse trabalho, pois temos salas de aula com número elevado de alunos, falta de materiais pedagógicos necessários, falta de formação especializada aos professores, sem falarmos na grande defasagem salarial que temos atualmente.

Quanto ao aspecto pedagógico, vejo que é indispensável na proposta de ciclos o trabalho coletivo, envolvendo a todos que estão diretamente ligados aos alunos: a comunidade, os pais, professores, funcionários, diretores e coordenadores, pois cada um tem uma função a cumprir para que o trabalho como um todo aconteça.

A avaliação é vista como um meio de que o professor dispõe para poder conhecer as dúvidas de seus alunos e, assim, poder rever sua prática. São utilizados como instrumentos de avaliação: a observação, atividades orais e escritas, de maneira a se avaliar os alunos formalmente. Mas ela também acontece de modo informal, mesmo que inconsciente, quando faço juízo de valores e tiro, muitas vezes, conclusões pessoais, pois devido à falha deixada pela progressão continuada, os alunos não encontram motivação para os estudos, pois sabem que apenas um mínimo lhes é exigido e cobrado, não havendo mais a reprovação.

Além da questão do rendimento dos alunos que fica comprometido, desencadeando uma grande falta de interesse pelos estudos, começam a surgir problemas disciplinares, e também da mesma forma, a relação professor X aluno torna-se desgastada, ficando sujeita aos julgamentos pré-estabelecidos pelo tipo de avaliação que se consolida na sala de aula, a avaliação informal.

Uma outra forma de avaliação, apresentada pela Escola Plural, onde acredito que a implantação dos ciclos deu certo antes de servir como meio facilitador da exclusão e submissão dos alunos, surge para identificar os problemas e os progressos alcançados, auxiliando na reorganização e redimensionamento do trabalho do professor, sendo vista como um processo contínuo e formativo. Para isso, deve adotar-se critérios definidos e propor objetivos para as análises das observações feitas, de forma que permitam obter informações sobre as habilidades cognitivas, atitudes e modos de agir dos alunos, não se deixando levar por falsos julgamentos e interpretações.

O aluno também faz sua auto-avaliação e todos os professores participam da avaliação dos grupos de alunos, fazendo com que assim, a avaliação não fique por

conta de apenas um professor. É realizado um trabalho pedagógico coletivo com a participação e responsabilidade de todos. Além disso, na escola deve haver um engajamento maior entre professores e toda a equipe pedagógica, onde todos trabalhem em consonância com o Projeto Político Pedagógico, articulando idéias e propostas, elaborando estratégias para chegar-se às metas que se pretende alcançar. O currículo deve estar voltado a atender as reais necessidades da comunidade escolar, com conteúdos coerentes e significativos, cuja finalidade é a formação de sujeitos capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca. Isso só será possível se houver um compromisso com as novas formas de trabalho pedagógico, adaptando-se a todo contexto cultural no qual a escola está envolvida, despertando a motivação nos alunos para a aprendizagem, trazendo a escola mais perto da vida, pois não pode ficar separada por estar contida nela.

Porém, sei que não basta a boa intenção e a vontade, se não tivermos as mínimas condições de trabalho, com uma gestão democrática, onde a escola possa ter autonomia para direcionar seus interesses às suas reais necessidades e não apenas para onde lhe for permitido.

Surge, então, juntamente com os ciclos de progressão continuada, um agravante: a “aprovação automática” e todas as falhas de uma fracassada tentativa de trabalho que nasceu sem estrutura e planejamento adequados para que tivesse êxito.

Também verifiquei através dos textos estudados, a necessidade de uma formação continuada para o professor, no sentido de respaldá-lo em seu trabalho, diante dos problemas encontrados em nossas escolas atualmente.

Concluindo, posso constatar que são várias as causas que levam ao fracasso da proposta de ciclos e a progressão continuada em São Paulo.

Um dos problemas fundamentais existentes em relação a essa proposta é o que partiu desde o seu início: “um grande descaso com a educação e seus profissionais, em todos os níveis da esfera pública”.

De acordo com o que pude constatar, não houve por parte dos governantes a mínima preocupação no sentido de esclarecer a população e aos envolvidos com o processo educacional do país, os problemas reais encontrados e quais seriam as melhores soluções que poderiam ser encontradas para sanar o déficit existente na qualidade do ensino do país.

O que houve foi apenas o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B./ 1996) que regulamenta a educação do país de forma que atenda aos interesses políticos e econômicos e acabe com a reprovação e a evasão dos alunos, problemas estes que estavam onerando o Estado e repercutindo no exterior uma péssima imagem do país, revelando os números gritantes da realidade brasileira. Foi preciso, então, que se encontrasse uma saída para tais problemas, reduzindo gastos e adotando formas de gestão e políticas educacionais que atendessem aos interesses dominantes.

Essas mudanças ocorridas, como já vimos, esbarram na não preparação, envolvimento e orientação dos profissionais envolvidos, trazendo como conseqüências a dificuldade no trabalho quanto à avaliação, aos conceitos, ao número de alunos existentes na sala de aula e aos tempos da escola, que mesmo na proposta de ciclos, funciona como seriação.

Para Freitas, L.C. (2003), contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo aberto à mobilização e tomada de consciência dos reais problemas que estão impedindo que os estudantes aprendam , ou seja, impedimentos causados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que favorece a exploração do homem pelo homem, e para tal faz da escola um local compromissado com a exclusão e com a submissão. Para isso, é fundamental compreendermos quem é o verdadeiro vilão da história.

A escola, como instituição educativa possível neste momento histórico, tem um papel a cumprir e nela todos os educadores e educandos.

Os ciclos, tal como estudamos, em uma escola bem planejada, estruturada e organizada em seu tempo e com uma educação de tempo integral são pontos importantes nessa luta.

7. Alfabetizar e Letrar

Considero esse tema um dos mais significativos do curso, pois como todo ano eu trabalho com segunda série, acredito ser este o meu principal objetivo: alfabetizar e letrar, e apesar dos alunos já chegarem na segunda série após terem passado pela primeira, muitos deles ainda chegam sem ao menos estarem alfabetizados.

Surgem aí os questionamentos: como trabalhar com uma classe heterogênea, onde alguns já estão alfabetizados e outros não? Por que alguns não conseguiram se alfabetizar?

As hipóteses de respostas para estas perguntas são muitas, mas, independente delas, terei que vencer o desafio principal que acredito ser o de formar alunos leitores e produtores de textos, além de prepará-los para exercerem seu papel de cidadãos, pois segundo Sergio Leite, em *Alfabetização e Letramento* (2001):

“O envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como condição necessária, embora não suficiente para o pleno exercício da cidadania”.

Com a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa, na qual o tema foi trabalhado, utilizamos textos dos autores: Magda Soares e de Sergio Antonio da Silva Leite, e considero que os mesmos estão me ajudando a vencer o desafio de alfabetizar e letrar meus alunos e também a entender os diferentes modelos de alfabetização, dentre eles o modelo tradicional de ensino, onde a escrita era tida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era vista como uma mera

representação da fala, portanto o ato de ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, no entanto a alfabetização fica restrita ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e escrita.

São inúmeras as críticas que se faz a esse modelo de ensino: a) Gera analfabetos funcionais, ou seja, aquele indivíduo que freqüenta a escola durante alguns anos, tem contato com o código escrito, mas ao sair da escola, não se utiliza da leitura e da escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania; b) Não se considera a “bagagem” que o aluno traz consigo desde antes de ingressar na primeira série, pois o processo de alfabetização inicia-se muito antes da escolarização, ou seja, de iniciar-se a educação formal, pois quando este aluno chega para nós nas séries iniciais, ele já assistiu a muitas horas de televisão, já teve contato com muito material escrito, e acredito que é função da escola dar continuidade, de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando “naturalmente” pelas diversas práticas sociais de que a criança participa; c) No modelo tradicional de alfabetização, o eixo principal era aquele estabelecido entre o professor ,que era tido como o detentor do conhecimento e o aluno. Já numa concepção mais atual, entende-se que o eixo principal do processo de alfabetização é o que se estabelece entre a criança e a escrita. Entretanto, tal relação é sempre mediada pelo professor, portanto cabe a ele ser o mediador para que o aluno adquira e exerça a escrita em sua vida.

Em meu cotidiano, dentro da sala de aula, tento superar o modelo tradicional de alfabetização utilizando como principal recurso didático textos dos mais diferentes gêneros e que sejam significativos para meus alunos, pois muitos deles, oriundos de um meio social desfavorecido, não possuem em suas casas nenhum tipo de material para leitura.

Outra observação que faço em minha sala de aula é que possuo alunos que não dominam o código da escrita, portanto não estão alfabetizados, mas que oralmente demonstram um certo nível de letramento e é comum pedirem para os colegas da classe para que escrevam textos e histórias que são por mim solicitados com incentivo de gravuras que ofereço.

Associo esses fatos que observo em minha sala de aula, com os textos de Magda Soares (1998):

O desafio portanto que se coloca para os professores alfabetizadores é como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, como alfabetizar letrando. É possível desenvolver o processo de alfabetização escolar simultaneamente ao envolvimento dos alunos com as práticas sociais da escrita. Isso ocorre, por exemplo, quando os professores alfabetizadores utilizam textos verdadeiros durante a alfabetização, desprezando as antigas práticas de letramento que só existiam no interior da escola, como os textos tradicionais das velhas cartilhas.

O estudo deste tema também contribui, modificando minha concepção sobre leitura e escrita, para que se perceba que o problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também levar os indivíduos, crianças e adultos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Deixou claro também que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas, pois é preciso que haja condições para o letramento, dentre elas: material de leitura disponível, pois o que ocorre nos países do terceiro mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição, não há

livrarias, o preço dos livros, jornais e revistas é inacessível, o número de bibliotecas é muito pequeno.

O conceito de letramento – o impacto da escrita na vida das pessoas, não apenas a aquisição da escrita – levou-me a repensar o papel da escola e do professor, pois não basta somente ensinar a decifrar o código da escrita, é preciso ensinar a fazer uso da leitura e da escrita, isto é, fazer com que as pessoas incorporem novas práticas letradas às suas vidas e, sobretudo que o aluno extraia sentido do que lê, a produzir o sentido que pretende, quando escreve transpondo essas capacidades para a vida diária.

8. Para que ensinar Ciências?

As aulas de Ciências, das quais participei através da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente, contribuíram para despertar em mim um novo “olhar” sobre o tema ciências, pois pude perceber que tão importante quanto conhecer os campos de atuação das ciências é saber usar o senso crítico para interpretar e analisar as descobertas tecnológicas e perceber até onde essas descobertas podem trazer mais qualidade de vida e influenciar meu comportamento e minha relação com a sociedade.

Passei a questionar minha concepção sobre o ensino de ciências e indagar para mim mesma: que tipo de interesse estou promovendo quando ensino ciências e que setores sociais estou considerando? Que visões de mundo, de natureza, de sociedade e de ciências estou veiculando em minha sala de aula? Para que ensinar ciências?

Para tentar responder essas perguntas, acredito que devo considerar a escola que temos neste final de século, bem como me considerar sujeito participante na construção da história do ensino de ciências, pois pensar no ensino de ciências hoje é pensar na educação científica para a população como um todo e na possibilidade da construção de uma cultura científica capaz de conviver e de se interagir com outras dimensões de nossa cultura é preciso pensar no projeto de sociedade que nós professores pretendemos coletivamente construir.

Em meu cotidiano, dentro da sala de aula, convivo com muitas imposições, pois tenho que seguir regras pré estabelecidas, das quais não participei da elaboração, entre essas regras estão os conteúdos que sou obrigada a seguir, mas tento adaptá-los

e transformar nossa sala de aula num espaço de expressão e de comparação entre as explicações espontâneas e aquelas elaboradas pelas ciências.

Para tanto, procuro ter como princípios e teorias metodológicas: a problematização do conteúdo no processo de aprendizagem; formulação de hipóteses; exploração do cotidiano do aluno; aproveitamento das concepções e experiências prévias dos alunos, respeito ao estágio psico-sócio cognitivo do aluno; desenvolvimento do pensamento divergente; busca da interdisciplinaridade ao trabalhar ciências e meio ambiente conjuntamente pois os dois temas se complementam.

Acredito que meu papel como educadora é ajudar formar cidadãos críticos e conscientes e proporcionar para meus alunos um ensino de ciências realmente voltado para a cidadania, onde eles tenham discernimento entre o que é senso comum e o que é conhecimento científico e que tanto um como outro devem ser considerados na solução de problemas do cotidiano. Devo conscientizá-los também que os conhecimentos científicos sofrem mudanças, não são permanentes e que as descobertas científicas solucionam velhos problemas, mas também criam novos, pois estas descobertas atuam no mundo e na vida das pessoas, fazem parte de um determinado momento histórico, portanto os bens tecnológicos geram necessidades que antes de suas invenções não existiam.

9. História não se ensina

Na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História, trabalhamos com textos de Ernesta Zamboni e também de outros autores, mas os da autora em especial foram mais significativos para mim, pois permitiram que eu aprimorasse os conhecimentos anteriores sobre o ensino de história dando embasamento teórico para trabalhar com os alunos partindo de suas próprias histórias, e ajudando-os a situarem-se historicamente, dando-lhes condições para entenderem a realidade que os cerca.

Compreendi que história não se ensina, ela vai sendo construída através das relações sociais do cotidiano e cabe a nós professores ajudarmos nossos alunos a reconstruírem suas histórias e a refletirem sobre os fatos passados e acontecimentos que fazem parte de suas histórias, levando-os a perceber que ela faz parte de suas vidas.

Portanto, ao pensar nos conteúdos mais importantes que devo utilizar para um trabalho reflexivo com meus alunos, considero aqueles que englobem o cotidiano dos mesmos, envolvendo família, escola, comunidade e também a identidade.

Segundo Ernesta Zamboni (1993):

O movimento da construção da história de vida dos alunos e de suas relações sociais são redimensionadas, com a reconstrução da história do lugar. O lugar é a segurança, a nossa casa o nosso bairro a nossa cidade e a ele estamos ligados fisicamente e emocionalmente. O lugar nos dá o sentimento de pertencer e concretiza a nossa Identidade.(ZAMBONI, 1993, p. 8)

O tema lugar também foi trabalhado na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia e, na minha opinião, poderiam ser trabalhados juntos e não fragmentado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para trabalhar o tema lugar com minha classe, faço com os alunos um passeio a pé pelas ruas próximas à escola para que os alunos observem o bairro como é hoje e trabalho também com fotos que eles trazem de suas casas e que também fazem parte dos arquivos da escola, para que eles façam uma análise de como o bairro está hoje e as modificações e transformações sofridas.

Para realizar esta prática tenho que cumprir vários procedimentos burocráticos, pois não posso sair dos limites da escola com meus alunos sem ter para isso uma autorização por escrito dos pais, o que não é tão fácil de conseguir, pois muitos pais não autorizam a saída dos filhos.

Penso então nas dificuldades que tenho em aliar a teoria à prática.

Durante os encontros da disciplina, também tivemos a oportunidade de analisar várias coleções de livros didáticos para o ensino de história e coincidentemente o fizemos no mesmo período em que minha escola estava analisando os livros do Programa Nacional do Livro Didático onde faríamos a escolha para trabalhar com nossos alunos no ano seguinte. Sugeri então que indicássemos em primeira escolha a coleção que havia analisado durante os encontros da disciplina e que foi bem aceito por todos, pois trabalhava o ensino de história de acordo com os objetivos propostos segundo os textos estudados.

Porém, o pedido de minha escola não foi acatado e o Programa Nacional do Livro Didático mandou-nos outra coleção que não havíamos indicado.

Acredito que a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História interferiu em minha concepção acerca do ensino de história, mas nem sempre consigo colocar em prática. Trabalho na rede pública e sou subordinada a esferas superiores, sendo assim, acato o que é determinado pelos escalões superiores.

Considerações Finais:

No decorrer desses três anos que frequentei o curso de Pedagogia da UNICAMP – PROESF, foi possível adquirir novos conhecimentos, baseados na leitura de inúmeros textos de autores diversos, nas Aulas Magnas e nas socializações sobre as experiências vividas e compartilhadas por outras colegas do mesmo curso. Desta forma, pude acrescentar tais conhecimentos à minha experiência acumulada nesses dez anos de Magistério, fazendo-me analisar criticamente a minha prática.

Para escrever este memorial, fiz um breve relato dos fatos que levaram-me a optar pela área de educação e escolhi alguns temas em particular, pois foram mais significativos à medida que esclareceram dúvidas e questionamentos que faziam parte da realidade em que atuo (segunda série do ensino fundamental de uma rede pública de ensino).

Com o estudo do tema “Gestão e Autonomia nas Escolas Públicas”, pude refletir sobre o modelo de gestão que temos e concluir que somos “administrados”, pois a escola não tem uma gestão democrática e nem autonomia para direcionar seus interesses às suas reais necessidades, recebemos as ordens prontas vindas “de cima” e não temos autonomia para adaptar o currículo, de modo a atender às reais necessidades da comunidade escolar, com conteúdos coerentes e significativos, cuja finalidade seria de formar sujeitos capazes de atuar criticamente na realidade que os cercam.

Como professora, cabe a mim ajudar meus alunos a lançarem um olhar reflexivo sobre o mundo e a realidade onde estão inseridos, desvelando as ideologias

veiculadas pela mídia e pelas políticas sociais, revelando todo preconceito e discriminação a que são submetidos.

Essa discriminação também está presente no ambiente escolar, onde concluo que o caminho para o aprendizado nem sempre é acessível a todos, pois além das dificuldades que nossos alunos encontram no convívio familiar e interferem no aprendizado, na escola convivem com ensino totalmente desvinculado das suas realidades, diante da desarticulação existente entre as experiências de vida dos mesmos e o conteúdo que a escola impõe. Imposição que também presenciamos com a implantação dos ciclos e a progressão continuada, que pelo modo como foi realizada no Estado de São Paulo, visava apenas cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que regulamenta a educação no país de forma a atender aos interesses políticos e econômicos e acabe com a reprovação e a evasão dos alunos, problemas esses que estavam onerando o Estado e repercutindo no exterior uma péssima imagem do país.

Percebo diretamente em meu cotidiano os efeitos dessa proposta mal interpretada, porque recebo todo ano alunos que foram “empurrados” para a segunda série sem estarem alfabetizados, tratando-se de condição mínima necessária para exercerem seus papéis de cidadãos. Para tanto, devem não apenas estarem alfabetizados, mas sim, compreenderem a função social da escrita e da leitura e incorporarem hábitos de leitura e escrita em suas vidas.

Considerando meus alunos cidadãos, pude concluir com o tema “ Para que ensinar ciências?”, que é necessário ensinar pensando em um ensino realmente voltado para a cidadania, onde os alunos tenham discernimento entre senso comum e conhecimento científico e que tanto um como outro devem ser considerados na solução

de problemas do cotidiano, alertando-os sobre a transitoriedade dos conhecimentos, das descobertas e inovações tecnológicas, que solucionam vários problemas da atualidade, mas geram outros que antes não existiam. Devo também alertá-los sobre os problemas ambientais e fazê-los pensar sobre a manutenção da vida no planeta.

Desta forma, em minhas aulas de história, incentivo meus alunos a reconstruírem suas histórias acreditando que estarei ajudando-os a situarem-se historicamente, dando-lhes condições para entenderem a realidade que os cercam.

Diante de todo aprendizado e fundamentação teórica obtida no PROESF, realizei uma análise crítica sobre minha prática e percebi que a relação entre teoria e prática é delicada e nem sempre é possível de ser efetivada, diante dos empecilhos que encontro dentro do sistema educacional no qual atuo, pois nós, profissionais da educação, estamos inseridos e somos dependentes de um sistema forte e poderoso que exclui, seleciona, domina e pune, sentindo isso de perto em nossas escolas diariamente e sei que não basta boa intenção e vontade de transformar.

Mesmo não tendo as mínimas condições de trabalho, continuamos em nossa luta para formar sujeitos capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca, pois acredito que:

O ato de educar não é neutro, ele é crítico, político e filosófico e da mesma maneira que as diferentes relações de uma sociedade influenciam a educação, por ela é possível formar cidadãos políticos, conhecedores do processo histórico, científico, econômico, cultural e social, capazes de, munidos dos conhecimentos universais, transformarem a sociedade de acordo com os seus interesses e suas necessidades. (QUEIROZ, 2003, p. 129).

Referências Bibliográficas:

BOURDIEU, P. **Escritos sobre Educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio: Vozes, 2001. 3ª ed. p. 217-227.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas**. SP: Ed. Moderna – 1ª edição, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar)

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2002

GUEDES PINTO, Ana Lucia. **Rememorando trajetórias da Professora Alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. São Paulo: FAPESP; Campinas: FAEP/ Mercado de Letras, 2002.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva e TASSONI, Cristina Martins. **Afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. In: SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*, São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, p. 114, 2002.

_____, Sérgio Antonio da Silva. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas (org)**; Alexandra da Silva Molina et al. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MACEDO, Lino de. **Piaget e a nossa inteligência**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Vol I, nº I, mai/jul, 1997.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Série Educação em Ação, 3ª Edição: Ed. Ática, 2001.

PIAGET, Jean. **Problemas da psicologia genética**. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1978.

QUEIROZ, Maria Teresa S. **Desafios à educação num Mundo Globalizado**. In: BALL, S. J. *A escola cidadã no contexto da Globalização*, 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 128, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino da história e a construção da identidade.** São Paulo: Imprensa Oficial, 1ª edição, 1993.

_____, Ernesta. **Representações e linguagens no ensino de história.** Revista Brasileira de História; V. 18, nº 36, p. 89-101, 1998.

Bibliografia Consultada:

ARROYO, M. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. In: Educação & Sociedade. Campinas, SP: Papirus, nº 68, dezembro – 1999.

-----“Ciclos de Formação”: Palestra. Faculdade de Educação – UNICAMP, 14/ 09/ 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASILEIRO não entende sistema de ciclos. Correio Popular, Campinas, 25 de abril. 2004. Caderno Brasil. B9.

FREITAS, L. C. **A Internalização da Exclusão**. In: Educação & Sociedade. Campinas, SP: Vol.23, nº 80, setembro – 2002, p. 301-327.

_____, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas**. SP: Ed. Moderna – 1ª edição, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar)

_____, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Conclusão. 1994. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____, L. C. **Ciclos de Progressão Continuada: Vermelho para as Políticas Públicas**. In: Ciclos de Progressão Continuada: Ecco Rev. Cient. Uninove, SP: (n1, v4): 79-93.

LA TAILE, Yves de. **Piaget; Vygotsky; Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Editora Summus, 1ª edição, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Qualidade Total na Educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola**. Movimento de Cultura Marxista, p.93-102, 1994.

PRADO, R. Em xeque. Os ciclos são acusados de ter piorado o ensino. Na verdade, serviram para expor o drama da repetência e mostrar que a escola não garante que todos aprendam. Revista Nova Escola. São Paulo: março, 2003, p.39-43.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, Rede Municipal de Educação. Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica, outubro – 1994, 2ª edição – Belo Horizonte – Minas Gerais.

VALENTE, L. e ARELARO, L. **Progressão Continuada X Progressão Automática – E a Qualidade de Ensino?** Junho, 2002.

VEIGA, L. P. A: FONSECA. M. (orgs) **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico:** Novos Desafios para a Escola – A (não) participação dos Pais na Escola: A eloquência das Ausências – Cap. III – p.69-103 – Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, L. P. A.: RESENDE, L. M. G. de. **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. Perspectivas para a Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. Cap. I – Campinas, SP: Papyrus, 6ª edição, 2002.