

DIRCE MARIA FALCONE GARCIA

**PROFESSORES ALFABETIZADORES DA ESCOLA PÚBLICA
E O CONSTRUTIVISMO:
REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1997

197596



UNIDADE	121
N.º CHAMADA:	7 UNICAMP
	G165p
V.	Ex.
TOMBO DE:	30533
PROC.	285197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO (R\$)	11,00
DATA	24/05/97
N.º CPD	

CM-00098094-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

G165p Garcia, Dirce Maria Falcone
Professores alfabetizadores da escola pública e o
construtivismo : representações e apropriações / Dirce
Maria Falcone Garcia. - Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Zeila de Brito Fabri Demartini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3.
Psicologia social. 4. Construtivismo. 5. Política e educação. I.
Demartini, Zeila de Brito Fabri. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Dirce Maria Falcone Garcia e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 15 de fevereiro de 1997

Assinatura: Zilda de B. F. Duarte

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Zeila de Brito Fabri Demartini.

Comissão Julgadora

Zeila de B. F. Duarte

Barbara Cotani

Almeida

“O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”.

Guimarães Rosa

Ao João Carlos, Ana
Carolina, Luís Fernando e
Fábio Henrique pelo muito
que a mim representam.

Agradecimentos

A todos os que colaboraram comigo na realização deste trabalho, entre eles as professoras alfabetizadoras que prestaram, com solicitude, as informações necessárias.

À Zeila, minha orientadora, pela confiança e apoio.

À Ana Luiza e Denice, pelos questionamentos e sugestões valiosas, no exame de qualificação.

Ao Prof. Salvador, pelas discussões e sugestões de estudo durante o ano de 1995.

À Márcia, pelo apoio amigo e pela oportunidade de diálogo.

À Célia de C. Almeida e Beth S. Pompeu de Camargo, pelo incentivo e solidariedade.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela oportunidade do convívio.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho procura mostrar as representações e apropriações do construtivismo pedagógico pelos professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais e situá-las no quadro mais geral da educação pública no Estado de São Paulo, na atualidade.

Para apreender estas representações e apropriações, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores alfabetizadores de CB1, e os dados foram tratados numa abordagem qualitativa. São representações plurais, implicando apropriações que ora valorizam, ora rejeitam o Construtivismo como prática, apresentando proximidade ou distanciamento do referencial teórico de Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, sobretudo.

Na discussão sobre as razões de representações e apropriações diferenciadas e antagônicas, buscamos em vários autores amparo teórico, dentre eles Bourdieu, Chartier e Perrenoud. Abordamos ainda a crítica de vários acadêmicos ao construtivismo pedagógico e as implicações desta crítica na recepção dos professores alfabetizadores, vinculadas ao aumento ou à diminuição dos investimentos em estudos e pesquisas sobre uma prática alternativa, construtivista, de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Professores-formação; alfabetização; representação; apropriação; Construtivismo; Política e educação.

ABSTRACT

This dissertation tries to point out the representations and appropriations of construtivism by literacy teachers of public schools and tries to situate them in the large scenery of public education in São Paulo State, nowadays.

To acquire these representations we made semi-structured interview with literacy teachers of CB1 (the first class of literacy), in a qualitative approach. These representations are varied involving the emergence of differents appropriations that, sometimes, denotes acceptance or rejection of the construtivism as a practice of literacy presenting, also, proximity or distance from theoretic approach of Piaget, Vygotsky, Ferreiro and Teberosky.

In order to explain the reasons for these differents and antagonistic representations and appropriations we searched the theoretical support in many authors like Bourdieu, Chartier and Perrenoud. We, also, focused the criticism of several academics to pedagogic construtivism and the consequences of this criticism on literacy teachers receptions about construtivists ideas, related to the increase or decrease of investiments on researches for this alternative practice, construtivist, of teaching and learning.

Key words: teacher- formation; literacy; representation; appropriation; Construtivism; Politics and education

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I - Sumariando a abordagem e procedimentos metodológicos	13
Capítulo II - Contextualizando o problema: Escola pública, alfabetização e políticas públicas	22
1. A escola pública e a questão da alfabetização	22
2. As políticas públicas e o estado	35
3. As políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo para as séries iniciais - O ciclo básico e o ciclo básico em jornada única.	43
Capítulo III - Refletindo sobre representações	53
1. Representações sociais e cotidiano....	53
2. Representações e apropriações: a produção de sentidos	60
Capítulo IV - O professor de primeiro grau da escola pública__sua profissão e seu saber em tempo de crises e mudanças.	67
Capítulo V - O complexo processo de aceitação do Construtivismo	92
1- Motivos explicitados pelos professores.	92
2- Dificuldades e deficiências da capacitação docente.	105
Capítulo VI - Analisando as várias apropriações do Construtivismo- CONSTRUTIVISMOS	118
1- Dos especialistas e teóricos...	118
2- Da crítica acadêmica..	146
3- Dos professores.	169
CapítuloVII - O Construtivismo__Uma Resistência possível	207
Bibliografia	220

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda, através das representações dos professores alfabetizadores, o impacto do Construtivismo, enquanto teoria e prática de alfabetização, e suas apropriações diferenciadas.

Segue o conjunto das pesquisas educacionais que têm por expectativa contribuir, em alguma medida, para apreender as razões da disposição dos professores para aceitar ou não inovações teórico- práticas.

Algumas considerações são necessárias para justificar a escolha do tema.

Vários estudos e pesquisas realizados demonstram que a escola brasileira tem sido incapaz de alfabetizar, adequadamente, a clientela proveniente dos estratos mais pobres de nossa sociedade e que frequenta a rede pública. Os institutos de pesquisa, entre eles o Laboratório de Computação Científica do CNPq, apontam que a reprovação nas séries iniciais varia de 55% a 60%. Dados divulgados pelo IBGE, em setembro de 1995, apontam a existência de 19,2 milhões de analfabetos ("não sabem ler e escrever um bilhete simples"); porém, segundo Sérgio Haddad, diretor executivo da Ação Educativa, uma organização não governamental criada no início de 1994, há, mais ou menos, 40 milhões de analfabetos funcionais.¹

Estes dados nos remetem à aceleração da expansão da educação escolar no Brasil, a partir do aumento da industrialização do país, ocorrida nas quatro últimas décadas² e que reflete em grande medida o valor que se

¹ - F. Rossetti. - Brasil é o sétimo pior país no número de analfabetos. *Folha de São Paulo*- São Paulo, 8/ 9 /95; Cotidiano, Educação, 4.

²- Sobre a relação entre o desenvolvimento do capitalismo, demanda por educação e expansão do ensino, ver . Romanelli, *História da Educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1978; L.A.Cunha *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves,1989.

atribui à educação em todos os graus, partilhado por adeptos de diferentes correntes educacionais e por elementos de diferentes classes sociais.

Por efeito da interiorização de valores ideológicos ou por conta das próprias condições de existência, as camadas populares almejam a educação escolar para seu filho como elemento fundamental à ascensão social.³

Independentemente das condições de classe, a educação escolar é vista como um bem necessário à integração social na sociedade capitalista e como condição de igualdade social (ROSSI,1986). Há uma aceitação não consciente, pelos membros das camadas populares, dos postulados da educação liberal, meritocrática, centrada nas "igualdades de oportunidades" que permite aos mais "esforçados e capazes" a mobilidade social ascendente.

Por trás desta aparência equalizadora da escola, as teorias críticas da escola capitalista denunciam a sua função reprodutora das relações sociais e, conseqüentemente, das desigualdades sociais, e sua ação conservadora no sentido de moldar e integrar o indivíduo à ordem social vigente.

Esta visão crítica da escola capitalista, expressa nas teorias da escola dualista dos marxistas R. Baudelot e Establet; da escola como aparelho ideológico do Estado de L. Althusser e nas teorias reprodutivistas e da violência simbólica de P. Bourdieu e Passeron,⁴ para citar algumas, acentua que a escola não cria a divisão de classes sociais, determinadas que são pelas relações que os indivíduos mantêm com os meios de produção, mas reforça e conserva a divisão de classes sociais. O fracasso escolar, nesta visão, é constitutivo das sociedades estratificadas em classes sociais.

³ -Ver O.O. Romanelli *op. cit* p. 69.; Cunha, *op.cit* p..122;M. Chauí *Conformismo e Resistência* , São Paulo: Brasiliense,1989 p. 170.

⁴ - Ver Establet, L'École In: Establet, Baudelot, *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971 p. 267-298. Althusser. *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. La Pensée, 151, jul, 1970. Bourdieu, Passeron *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

Não tirando o mérito deste tipo de análise, que apresenta os mecanismos ideológicos responsáveis pela predominância de uma escola classista e discriminatória numa sociedade de classes, estudos feitos entre outros, por GRAMSCI (1978,1968),⁵ para citar um clássico, e, mais recentemente por APPLE (1989), refutam o radicalismo desta crítica, por entender que a escola pode encerrar um efeito contrário, progressista, de ruptura com a ordem dominante. A aceitação pura e simples das teorias crítico-reprodutivistas levam a um imobilismo, chegando a anular o papel da educação na transformação social, colocando-as, em termos práticos, numa posição semelhante à da visão conservadora, liberal, de educação.

Partimos, pois, do pressuposto que a educação é um fenômeno político, e aceitar este postulado, já lugar comum nas análises sobre educação,⁶ significa possibilitar um acesso cada vez maior das camadas populares à educação formal, mesmo reconhecendo as limitações deste empreendimento, para que tenham acesso ao saber elaborado pela humanidade e se instrumentalizem para poderem tomar consciência das condições em que as relações sociais assumem o caráter de dominação, impedindo os menos favorecidos economicamente de viverem com dignidade.

Significa, também, que a educação destinada às camadas populares não seja de "caráter mínimo", superficial. Ao contrário, deve priorizar a apropriação do saber acumulado pela humanidade e, por enquanto, restrito às camadas superiores. Fundamentalmente, deve possibilitar a formação de uma consciência crítica, pré-requisito ao desempenho da cidadania e da

⁵- Ver Gramsci, A. *A concepção dialética da História*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; e sobre a educação e o papel dos intelectuais no processo revolucionário, Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

⁶- Ver Roberto Machado, Por uma genealogia do Poder, Introdução, In: Foucault *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1993, XXI, XXII; Saviani, *Escola e Democracia*, São Paulo: Cortez, 1984. Podemos citar ainda Severino, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, São Paulo, E.P.U. 1986; *Sociedade Civil e Educação*, Antonio J. Severino, José de Souza Martins, Alba Zaluar e outros, Campinas, SP., Papirus: Cedes; São Paulo : Ande : Anped, 1992__ (Coletâneas CBE). Além destes Apple (1989), H. Giroux (1988; 1990; 1993), P. Freire, D. Macedo (1990), para citar alguns.

organização política. Desta maneira, queremos salientar as limitações que a educação possui no processo de transformação social, na diminuição das desigualdades sociais, dependentes que são de outras forças ligadas ao próprio sistema produtivo, ao mesmo tempo que pretendemos realçar sua dimensão contestatória, o seu papel na constituição do cidadão e do professor como agente deste processo. Estudos a esse respeito têm sido, exaustivamente, realizados por educadores e filósofos da educação como P. FREIRE(1990), SAVIANI (1984), BUFFA (1991), ARROYO(1991) entre muitos outros.

Se voltarmos, agora, nossa atenção para a realidade educacional brasileira, observamos que ela se caracteriza pelo aumento do número de matrículas, evasão, repetência e baixa qualidade do ensino.

O quadro educacional brasileiro, realmente, aponta o fracasso da escola em cumprir a função de alfabetizar as crianças que, segundo a própria E. Ferreiro (1992), constituem, dentre os grupos populacionais, os mais facilmente alfabetizáveis. Em meio às causas deste fracasso, freqüentemente, são apontados: os professores, por serem "mal qualificados, mal pagos, incompetentes"; as crianças, pobres, por serem "subnutridas, carentes, deficientes"; a escola, por "reproduzir as desigualdades sociais"; a política educacional do governo, "contraditória"; e, por último, a própria sociedade "desigual e concentradora de rendas". Não restam dúvidas de que o fracasso em alfabetizar crianças de baixa renda resulta em parte de cada um desses fatores, mas também de uma postura teórico-pedagógica sobre o próprio processo de alfabetização e do conhecimento de como o aluno apreende este objeto social que é a linguagem escrita.

Afirmamos isso cientes de que o fracasso escolar é um fenômeno bastante complexo e tem sido objeto de muitas explicações simplificadoras . A solução da questão social não está ao alcance imediato da escola, porém,

cabe aos professores e profissionais da educação atuarem no seu campo específico, participando ativamente das mudanças necessárias, com enfrentamento dos fatores intra-escolares e pedagógicos, embasados em conhecimentos teóricos e em experiências. Este enfrentamento depende de uma postura não conformista, passadista ou dogmática e sim, de abertura às novas teorizações que permitam dar conta da realidade que temos, concretamente.

Em verdade, inúmeras pesquisas sobre alfabetização têm sido realizadas, tentando uma solução para o problema, algumas situando as causas do fracasso nos fatores sócio-econômicos, outras focalizando os aspectos de técnicas de ensino, ou ainda, em fatores vinculados à própria concepção teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre estas últimas, as pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, dentre outros cientistas nacionais e internacionais, baseadas na Epistemologia Genética de Jean Piaget(1978), ganharam projeção. Várias secretarias de educação, estaduais ou municipais, adotaram os seus pressupostos teóricos. Ocorreu a popularização do Construtivismo, o qual tem contribuído para uma pedagogia de alfabetização inovadora. E aqui chegamos a um ponto polêmico, porque o termo CONSTRUTIVISMO está muito impregnado de conotações valorativas. É encarado, por muitos, como mais um modismo pedagógico, ou apenas um rótulo mal colocado. Por outros, como um “método” de alfabetização, inseqüente; outros o rejeitam e criticam por imprimir uma tendência psicologizante à educação. Alguns, ao contrário, o vêem como solução mágica para todos os problemas da educação escolar. Porém, tratando-o como corpo teórico sobre a cognição, a sua apropriação, como teoria embasadora de uma prática, muda radicalmente a visão e o papel dos envolvidos no processo educativo, provocando transformações nas relações educacionais e nas relações de poder em sala de aula.

O Construtivismo, como proposta de alfabetização, enfatiza que a aquisição da linguagem escrita pela criança faz-se por um processo de construção, por envolver conceitos próprios que as crianças elaboram a respeito da construção de palavras, independentemente do sistema educativo, mas dependentes, sim, das condições sócio-culturais diferentes ou de informações dadas pelos adultos alfabetizados.

Fundamentando-se nas matrizes teóricas piagetianas, os pós-piagetianos, dedicando-se ao estudo da psicogênese da língua escrita e da leitura, afirmam que o conhecimento de ambas se dá na interação do sujeito com o objeto do conhecimento, propiciando o desenvolvimento de estruturas cognitivas, não valorativas, que se sucedem, caracterizando etapas ou estágios. Esta afirmação, comprovada em inúmeras situações práticas, tem levado muitos autores a concluir que a visão construtivista considera a alfabetização um processo apenas psicológico, a-histórico, descontextualizado da realidade social dos alunos. Ao evocar este aspecto, esta interpretação é apropriada por muitos como a negação do valor das inovações propostas, o que acaba privilegiando os processos mecanicistas de aquisição da linguagem escrita, como código.⁷ Em defesa do Construtivismo enquanto proposta pedagógica, contra a alegação da psicologização do ensino, dissociada do social, os construtivistas pedagógicos ponderam que o Construtivismo apropriou-se dos conhecimentos da vertente sócio-interacionista e sócio-histórica, cujo representante maior é Vygotsky.

⁷ - “ *As propostas de alfabetização dentro do método silábico e global construíram procedimentos eficazes para a aquisição do código lingüístico, pressupondo que a partir desta aquisição a criança estaria apta a identificar as palavras e a ler imediatamente. Pondo assim o foco na questão do código, terminou por crer e fazer crer que, uma vez transposta esta etapa, todos os textos eram potencialmente legíveis por um leitor, com os únicos limites de sua inteligência (o que não teria a ver com a pedagogia) e de seus conhecimentos(que dependem da progressão das disciplinas). Todos sabem que isto evidentemente não é verdade, talvez de forma mais pungente depois que o primeiro ano do curso secundário foi aberto a quase todas as crianças da faixa etária correspondente. Gerações de professores puderam lamentar que “não sabem ler” os alunos que, segundo critérios definidos acima, não estavam, em verdade, com dificuldade.*” . Chartier, Hebrárd, Clesse, *Ler e Escrever - entrando no mundo da escrita* - P.Alegre: Artes Médicas, 1996, p 142. Esta afirmação feita para a escola primária francesa, aplica-se perfeitamente à nossa realidade.

Introduzir mudanças que alteram práticas educativas arraigadas no cotidiano escolar é muito difícil. Nos estudos realizados por Larry CUBAN (1992), para os Estados Unidos, abrangendo 90 anos, de 1890 a 1980, sobre mudanças do ensino centrado no professor, o autor detecta que, malgrado contribuições teóricas importantes tenham sido elaboradas, elas não alcançaram a sala de aula. Nesta, a prática incorporou pequenas novidades, consideradas úteis pelos professores; porém, continuou baseada na verbalização do professor, no ensino para a classe toda, dependência de um livro-texto, carteiras enfileiradas, pouca mobilidade do aluno, pouco espaço para a fala do aluno, pouca autonomia, e sobretudo, atividades desvinculadas de sentido para o aluno. Em outros estudos sobre mudanças conceituais, de como o professor encara o processo de ensinar ou de aprender, mudanças menos significativas foram registradas.⁸

Este trabalho de pesquisa não se propôs a analisar o Construtivismo do ponto de vista psicolingüístico ou metodológico. Buscou realizar um estudo psico-sociológico de alguns fatores objetivos e subjetivos que interferem na opção do Construtivismo pelo professor, ou sua rejeição, através da análise das representações sobre o fracasso dos alunos, suas condições objetivas de trabalho, sobre a profissão docente e sua atuação profissional, sobre processo de ensino-aprendizagem. Pretendeu, também, apreender as contradições e resistências que enfrenta ao se deparar com o novo. Portanto, é um estudo sobre o professor alfabetizador, vivenciando no cotidiano escolar um processo de mudança conceitual muito relevante, exigindo procedimentos de capacitação docente abrangentes, em termos quantitativos e qualitativos. Procuramos apreender as diferentes apropriações do Construtivismo, através das representações sobre os aspectos acima abordados, buscando detectar os motivos que os levaram a aceitação ou rejeição do Construtivismo, total ou parcialmente, como teoria ou como prática pedagógica. Consideramos

⁸ - Segundo Fernando Becker, embora muitos professores acreditem fazer um trabalho construtivista, eles possuem, na realidade, uma concepção empirista. *A Epistemologia do Professor*, Petrópolis: Vozes, 1993.

relevante apresentar o contexto delineado pelas políticas públicas implementadas nas duas últimas décadas, pelo governo do Estado de São Paulo.

Por necessidade de delimitação do campo de estudo, optamos, dentre as práticas alternativas de alfabetização, pelo Construtivismo, em primeiro lugar, porque toda orientação técnico-pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, passada aos professores, está centrada nos preceitos construtivistas, complementando medidas adotadas no sentido de restringir a evasão e a repetência na primeira série do 1º grau, quais sejam o Ciclo Básico e a Jornada Única.⁹ Na fundamentação destes dois processos, fica muito claro que a teoria que os sustenta é a mesma do Construtivismo.

A Secretaria de Educação, através de suas políticas públicas, impôs ao professor, contrariando os preceitos construtivistas, que envolvem o respeito ao tempo de aprendizagem necessário ao aluno, o Ciclo Básico, a Jornada Única e o Construtivismo. E mais, não realizou um trabalho sistemático e contínuo, que propiciasse ao professor rever seus conceitos e iniciar uma nova prática com segurança. Deixou-o desestruturado, num primeiro momento, negando o saber que acreditava possuir, sem colocar no vazio deixado pela negação do tradicional um novo saber, consistente e coerente. Fruto da falta de conhecimento e de esclarecimento, racionalizações fragmentadas ocorrem e o Construtivismo passou a ser representado, negativamente, como uma prática em que a criança não aprende a seguir regras, a ter limites, a escrever corretamente, a ter disciplina... E o professor construtivista é aquele figurante, que nada pode fazer, a não ser esperar que a criança amadureça e aprenda.

Para muitos professores, a adoção da proposta de trabalho construtivista trouxe a crença em seu poder de interferir na realidade

⁹ - O Ciclo Básico, criado por decreto n. 21.833 - 28/12/83, implantado no início do ano letivo de 1984, e a Jornada Única Discente e Docente, , Decreto n. 28.170, 21/10/88, serão abordados no capítulo I, Parte 2, itens 1 e 2.

educacional, a paixão pelo ato de alfabetizar; trouxe uma realização profissional que envolve criatividade, ação consciente, muito estudo e coragem.

Portanto, *grosso modo*, o Construtivismo é representado pelos professores como um mito, ancorando o bem e o mal _ para uns , o máximo do avanço, um saber de vanguarda, de prestígio ou a possibilidade de uma realização profissional plena; para outros, o trabalho incompetente, o responsável por todas as mazelas do ensino, mazelas que existem desde muito antes de se ouvir falar em Psicogênese da Língua Escrita e da Leitura.

Assim, como a relação entre representações e prática é uma relação complexa de reciprocidade, dialética e não mecânica, apreendê-las no discurso sobre prática dos professores alfabetizadores, relacionando-as com o Construtivismo, foi o nosso desafio, esperando, com isso, contribuir para o entendimento do processo de aceitação ou rejeição de novas práticas, pelos professores.

Observamos, também, em várias escolas que muitos professores não aceitam o Construtivismo e uma grande parte faz uma mescla com o predomínio das formas de ensino e de alfabetização tradicionais, embora, muitas vezes se auto-classifiquem como "construtivistas". Notamos que há um estímulo por parte dos especialistas de educação e muita apreensão por parte da comunidade escolar em se decidir por mudanças. Diante disto, todo este trabalho de pesquisa foi feito no sentido de explicar este processo de introdução da inovação na escola, com embasamento teórico, e sempre dentro de uma crítica à explicação da recusa em aceitar a inovação como simples conformismo do professor. Procuramos apreender, também, como os docentes designados como construtivistas verbalizam sobre o seu trabalho; e, sobretudo, em que medida as representações sociais que possuem, decorrentes de sua experiência no trabalho, funcionam como fatores de resistência às mudanças ou de estímulo a elas.

A escolha do tema possibilitou-nos o aprofundamento de estudos em torno da formação do professor, nos fatores que interferem na incorporação crítica das inovações teóricas, que podem levar a uma renovação da prática pedagógica de alfabetização e que atenda às exigências dos problemas educacionais atuais. A maneira de pensar do professor e seu processo cognitivo são fundamentais na implementação de qualquer inovação pedagógica que se queira introduzir.

Considerando a relevância de um estudo psico-sociológico desta proposta alternativa de alfabetização e suas relações com a ação transformadora (embora limitada) da educação é que este estudo foi proposto com os seguintes objetivos: detectar os fatores sócio-culturais e conjunturais que interferem na adoção desta prática pedagógica pelo professor; apresentar dados e reflexões sobre a realização desta proposta pedagógica nas séries iniciais das escolas da rede pública estadual de educação, no Estado de São Paulo; fornecer subsídios a outros estudos que contribuam para a adequação de políticas educacionais governamentais; descrever e analisar as representações sociais do professor sobre o Construtivismo, de modo a apreender o processo de apropriação do Construtivismo pelos professores, a partir da atividade e da capacitação docentes.

Dentro de uma abordagem qualitativa, este trabalho de pesquisa levou em consideração, em um primeiro momento, a realidade concreta da sociedade brasileira e da escola, onde impera a desigualdade, a prática pedagógica norteadas por contribuições do ensino tradicional e da teoria construtivista sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e todo um referencial teórico que entende a educação como construção histórica e social. Enfrentamos dificuldades na análise dos dados, inerentes ao estudo de uma questão ainda não muito explorada, com bibliografia reduzida referente à apreensão do conceito "construtivismo" pelos professores alfabetizadores e de como explicam a prática que realizam. A preocupação em esclarecer os principais conceitos relacionados com o construtivismo pedagógico, permitindo

a compreensão das idéias expostas no texto em leitura realizada por não especialistas em construtivismo, impediu-nos de elaborar um texto mais solto e menos carregado de referenciais bibliográficos.

Esta dissertação, além da introdução, compreende seis capítulos distribuídos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo fazemos uma breve exposição da abordagem e dos procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo abordamos, na primeira parte, a questão específica da alfabetização no cenário da escola pública, focalizando algumas razões do fracasso em alfabetizar, assim como algumas mudanças na própria concepção de alfabetização. Na segunda parte procuramos estabelecer as relações entre a situação atual das escolas, as políticas públicas educacionais adotadas no Estado de São Paulo e as mudanças na concepção e no papel do Estado ocorridas nas décadas de 80 e 90.

O terceiro capítulo é dedicado a uma reflexão teórica sobre representação como uma mediação na relação homem-mundo. A partir da experiência cotidiana numa sociedade historicamente condicionada, as representações são uma forma de conhecimento que implica em atribuição de sentidos diversos aos significados socialmente criados, para as várias contingências e ações humanas. Isto envolve apropriações diferenciadas, realizadas pelos sujeitos, que podem se traduzir em práticas, também, plurais.

O quarto capítulo é dedicado à análise do trabalho docente, num momento de crise e mudança, social e educacional, a partir das colocações dos professores entrevistados.

No quinto capítulo abordamos o processo de apropriação do Construtivismo pedagógico, com a exposição dos motivos para a aceitação ou

rejeição dos pressupostos construtivistas e em que medida o assessoramento prestado aos professores repercutiu neste processo de apropriação.

No sexto capítulo analisamos, no primeiro item, as apropriações dos especialistas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os quais tomam por base os pressupostos teóricos do Construtivismo, elaborados por Piaget, Vygotsky e Ferreiro, principalmente, para idealizarem as políticas públicas implementadas na década de 80, com um caráter mais progressista, e em vigor até a presente data. Revemos, resumidamente, as principais colocações destes autores para o esclarecimento da questão proposta. No segundo item abordamos algumas apropriações dos acadêmicos que reagem ao Construtivismo, criticando o seu caráter psicologizante. No terceiro item analisamos as apropriações do Construtivismo que puderam ser percebidas a partir das “vozes” dos professores.

No sétimo capítulo procuramos realizar algumas colocações que ponderem sobre o positivo e o negativo do Construtivismo pedagógico, numa crítica aos ufanistas e aos niilistas.

Resta salientar que, nesta pesquisa, a educação foi considerada como realidade contraditória, conservadora e inovadora, passível de transformação e também de uma ação transformadora. Esta ação transformadora tem íntima relação com a ação do sujeito, representado pelo professor alfabetizador em seu cotidiano escolar e pelo sentido que atribui a sua ação, decorrente da articulação entre representações e condições práticas.

CAPÍTULO I

Sumariando a abordagem e os procedimentos metodológicos.

"... o mundo que a ciência faz aparecer é um mundo onde as coisas não são apenas separadas e distintas, "partes extras partes"(Spinoza), mas ligadas através de relações reais. A ciência faz com que tal mundo apareça; e, reciprocamente, tão-somente um mundo desse tipo é cognoscível." (Lefebvre, 1983)

No sentido de elucidar aspectos subjetivos da ação do professor alfabetizador, expressos em suas representações sociais sobre o Construtivismo e a inter-relação que ocorre com o processo de ensino-aprendizagem, optamos por uma abordagem qualitativa, embasados em estudos teóricos. Uma pesquisa sobre representações não é incompatível com a abordagem quantitativa, porém, optamos pela abordagem qualitativa por considerarmos mais adequada aos objetivos do nosso trabalho, que se propõe a relacionar representações e apropriações do Construtivismo.

Entendemos, inclusive, que as representações são, elas mesmas, um recurso operacional, que permite ao observador apreender a visão dos professores alfabetizadores sobre a questão das inovações no sistema de ensino, relacionando os constrangimentos e as condições objetivas da profissão docente e o seu papel como sujeito.

Posicionamo-nos contra a tendência positivista, deformada por alguns seguidores de DURKHEIM (1978), que privilegiam em demasia os dados quantitativos nas pesquisas educacionais, partilhando das justificativas de LEFEBVRE (1983), WRIGHT MILLS (1965), THIOLENT (1981), BERTAUX (1980) e AZANHA (1992), dentre outros.

No entanto, é preciso estar atento para possíveis deformações nas pesquisas qualitativas. BRIOSCHI e TRIGO (1987), tomando por base os relatos de vida afirmam:

“Se os relatos de vida não se coadunam com uma postura positivista, no processo de formulação da problemática e da coleta de dados, eles não estão isentos de cair em um “neo-positivismo” quando se trata de sua análise. Muito facilmente, a riqueza dos relatos de vida leva o pesquisador, dispondo de um quadro conceitual explícito, a reificar a narrativa, a tratar o discurso como fato, ao invés de uma determinada versão do mesmo “ (BRIOSCHI,TRIGO,1987).

Evidentemente há outras formas de pesquisa qualitativa que não envolvem relatos de vida, porém são passíveis das mesmas deformações colocadas pelas autoras.

Nas últimas décadas houve um avanço considerável das abordagens qualitativas, pela incorporação de elementos do próprio desenvolvimento tecnológico como, por exemplo, o gravador, a fotografia, as filmagens e as máquinas fotocopadoras, os quais permitem proceder à análise de determinados fenômenos, até então impossíveis de serem abordados pelos paradigmas quantitativos. (QUEIROZ,1991)

Apesar dos posicionamentos divergentes sobre a questão, parece haver um consenso entre a maioria dos cientistas sociais de que não se trata de estabelecer uma exclusão entre um tipo de abordagem e outro. Dependendo do que se estuda e da temática do pesquisador, as técnicas usadas podem valorizar os dados quantitativos ou qualitativos, ou mesclá-los; e a análise dos dados, através de categorias de análise, é que vai garantir a fecundidade do conhecimento obtido, dentro dos parâmetros da Ciência.

Nesta pesquisa feita dentro da abordagem qualitativa, os procedimentos escolhidos foram a entrevista, como o recurso mais importante, e a observação. Estes instrumentos estão vinculados, metodologicamente, à valorização da experiência de vida (DEMARTINI,1988) e do cotidiano como fontes de dados sociológicos da maior riqueza. A sua escolha como fator de conhecimento das relações dos homens entre si e com as estruturas, refletem,

em parte, a crítica feita ao abstracionismo teórico ou empírico, assim como a um positivismo desvirtuado, que esteriliza a produção do conhecimento nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação.

Lefebvre critica este abstracionismo sociológico, afirmando:

“A escola sociológica tende a representar de modo abstrato a vida social, desligando-a de qualquer relação com uma prática social determinada, com uma estrutura social concreta e com uma precisa organização das relações recíprocas dos homens em sociedade e destes com a natureza... As sociedades reais e seu estudo concreto são negligenciados em favor de uma definição metafísica da sociedade em geral; depois, com a ajuda desta abstração, pretende-se explicar as sociedades reais” (LEFEBVRE, 1983).

José Mário Pires Azanha, ao criticar as pesquisas educacionais prevalecentes, concorda com a posição de Lefebvre, chamando a atenção para a necessidade do estudo do real das escolas, na especificidade de seu cotidiano. A base de toda conduta humana encontra-se na vida cotidiana, em meio a todas as insignificâncias e pequenos episódios que lhe são próprios. Sobre a importância da análise do cotidiano, afirma LUKÁCS(1992): *“O comportamento cotidiano do homem é o começo e o final, ao mesmo tempo, de toda atividade humana” (AZANHA, 1992).* O cotidiano traz a marca do social e do histórico; e, mesmo na ação isolada de um único homem é possível apreender o social construído historicamente.

Há no cotidiano uma potencialidade a ser revelada. O estudo do real vivido implica em relações próximas entre o pesquisador e o pesquisado, trazendo à tona reflexões sobre a identidade de natureza entre o sujeito e o objeto. O objeto de conhecimento reage, pensa, sente; detém um saber que decorre de uma experiência de vida única, capaz de atribuir significado próprio às suas ações, com representações específicas. A riqueza do estudo das experiências de vida, em que *“o homem ordinário não é tratado como um objeto a observar e a medir, mas como um informante, e por definição, mais*

bem informado que o sociólogo que o interroga...(BERTAUX, 1980), é o que procuramos aproveitar em nossa pesquisa, cientes dos condicionantes sociais, ideológicos e políticos decorrentes de nossa posição de classe, formação cultural, profissão, gênero e idade.

Levando em conta tais considerações, optamos por definir a amostra segundo dois critérios, em função dos dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista e a observação.

Para as entrevistas foram selecionadas 7 escolas, localizadas da seguinte forma: uma no centro, uma em bairro não periférico, e 5 em bairros periféricos. Nestas escolas trabalhamos com 13 sujeitos. O critério baseou-se na obrigatoriedade de ser professor alfabetizador de C.B.1, em escolas distribuídas espacialmente de acordo com o critério exposto acima, constituindo o mais importante instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Quanto às observações, por motivo de tempo disponível, restringimos a 3 escolas e o critério usado foi a proposta pedagógica das professoras. Selecionei uma professora que trabalha dentro do paradigma tradicional; outra, que trabalha a proposta construtivista e duas que dizem fazer uma mescla das duas propostas de alfabetização.

Dentre os entrevistados, localizamos em dois momentos “o bom informante,” porque queríamos trabalhar com uma professora que se enquadrava no paradigma construtivista e uma outra que se enquadrava no tradicional. O número de entrevistas ficou em 13, porque este foi o número considerado suficiente, uma vez que as informações começaram a se repetir, atingindo o ponto de saturação.(BERTAUX, 1980)

Todas as professoras entrevistadas, assim como as classes observadas são de escolas públicas da rede estadual de Educação. Dentre as escolas, 3 eram escolas-padrão e as outras 4 eram escolas comuns.

As crianças das classes observadas são provenientes das camadas populares. Algumas turmas são formadas por crianças provenientes de famílias muito pobres, sendo obrigadas a ajudar no orçamento doméstico pedindo esmolas nos cruzamentos da cidade. As crianças da escola central e do bairro não periférico apresentam um nível sócio-econômico mais alto, provenientes da classe média baixa ou baixa. Nestas salas de aula não fizemos observação do cotidiano escolar, apenas entrevistamos as professoras.

As professoras trabalham em classes com uma média de 35 alunos. Todos os professores trabalham com C.B.1, portanto, teoricamente com crianças que nunca foram alfabetizadas. Em três escolas, os princípios do Ciclo Básico não são observados e há nas classes alunos repetentes, em número de três ou quatro no máximo.

A formação dos professores não foi levada em conta na amostra. O que percebemos é que seis professoras possuem curso superior: duas são licenciadas em Letras, uma em Pedagogia, uma em Biologia, uma em Farmácia e uma em Educação para Deficientes. Todas têm entre 35 e 48 anos de idade. Nenhuma é recém-formada. O tempo de exercício é variável e a experiência em alfabetização também. Algumas passaram a alfabetizar após a implantação da Jornada Única em 1986, ou a convite da diretoria das escolas, que passaram a escola-padrão, e que por imposição da Secretaria de Educação, deveriam implantar o Construtivismo, o que foi recusado pelas antigas professoras que alfabetizavam nestas escolas. A maioria planeja aulas e material; destas, 2 apenas não possuem caderno de planejamento diário, em função dos 27 anos de prática em alfabetização dentro do "tradicional".

Das quatro professoras observadas, duas possuem curso superior: — uma é licenciada em Biologia e outra, em Pedagogia. A professora licenciada em Biologia deu aulas da disciplina durante alguns anos, mas optou pelo C.B.1 por preferir trabalhar com crianças. Das demais, duas têm

trabalhado com alfabetização por mais de 27 anos. A outra, trabalhou muitos anos com terceira e quarta série. Destas professoras, só não prepara as aulas a que trabalha no tradicional.

Caracterizada a amostra, nos reportamos aos procedimentos de coletas de dados propriamente ditos.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de que revelassem as representações dos sujeitos investigados, dentro do contexto de sua trajetória de vida pessoal e profissional, sobre um tema específico: o Construtivismo, enquanto teoria e prática.

A princípio, pensamos trabalhar com história de vida, não com o objetivo de registro histórico, mas de resgatar os dados biográficos que pudessem traçar o perfil do professor, aberto ou não às inovações pedagógicas, com maior profundidade. Porém, a natureza da pesquisa e a especificidade do tema nos direcionou para a entrevista semi-estruturada, realizada segundo um roteiro elaborado de forma a cobrir tanto aspectos da vida pessoal e profissional, quanto suas concepções sobre o tema e os sub-temas da pesquisa.

Fizemos o uso do gravador em nove das entrevistas realizadas, porque quatro professoras não autorizaram o seu uso, alegando ficarem inibidas, embora o clima fosse de confiança recíproca. Garantimos, por razões éticas, o anonimato das informações.

As entrevistas foram realizadas, com exceção de duas, nas escolas, nos horários de aula de Educação Física ou Artística. As duas, a que me referi, foram feitas nas residências das professoras.

Num primeiro momento foi feita a transcrição exata da entrevista e, depois de algumas leituras, iniciamos o processo de análise, através da

localização e do desmembramento das categorias temáticas, necessárias ao esclarecimento das diferentes apropriações do Construtivismo pelos professores, dos motivos relacionados com a aceitação ou não das inovações propostas, da relação entre a capacitação e o assessoramento dos professores e a sua disposição para "mudar", assim como a repercussão na sistemática do trabalho em classe e na sua identidade profissional. Após o estabelecimento destes núcleos significativos, os identificamos no texto. A partir de então, elaboramos os recortes e os fichamos.

E, em torno da análise de diferenças e semelhanças na caracterização do professor, quanto à formação, nível sócio-econômico, sua disposição para aceitar ou não mudanças no plano pedagógico, e sobretudo, sobre a sua concepção do ato de ensinar no Construtivismo, atingimos uma classificação operacional, que ajudou na análise dos dados. Esta classificação caracterizou, primeiro, o professor que tinha uma concepção de Construtivismo próxima da concepção veiculada pela Secretaria da Educação e que designamos como "construtivista total ou convicto". Em segundo lugar, o professor "tradicional" que rejeita o Construtivismo. Em terceiro lugar, os tipos intermediários entre os dois extremos, que se auto-denominam "*construtivistas que fazem um trabalho mesclado*", e que designamos como "construtivistas parciais". Cumpre salientar que todas as professoras entrevistadas, independentemente de se designarem ou não construtivistas totais ou parciais, ou seja, de manifestarem uma aceitação total ou parcial dos pressupostos construtivistas, não perderam os traços de sua profissionalização anterior, tradicional. Após a análise individual de todas as entrevistas, com base nos textos teóricos, procuramos refletir e alcançar algumas perspectivas de fechamento para as questões colocadas.

W.F.WHITE(1960) chama a atenção para o fato de que ao lidar com material subjetivo, o pesquisador deve levar em consideração que a entrevista não dá conta de toda a realidade. Na prática, a pesquisa tem que ser complementada por outros procedimentos de coleta de dados. Devido a isso,

seguimos os esquemas convencionais de registro de dados, com o uso do caderno de campo, em observações diretas, para poder alcançar uma maior aproximação da verdade, já que a realidade total é incognoscível.

Embora não fosse nosso objetivo analisar os dados colhidos na observação, esta foi realizada, porque consideramos a observação do cotidiano das salas de aula um recurso valioso de investigação, por permitir o confronto entre o discurso e a prática, por possibilitar uma apreensão mais abrangente do fenômeno. Possibilita também apreender os aspectos inéditos presentes no dia-a-dia da sala de aula, e com isso permite ao investigador eleger variáveis até então impensadas para a elucidação da questão proposta.

Tentando diminuir os riscos de distorções dos registros dos dados, lançamos mão de vários recursos: além da anotação no caderno de campo, o preparo intelectual, o preparo técnico, e o preparo do clima de confiabilidade recíproca, garantido por séries de conversas e informações informais antes das entrevistas e das observações propriamente ditas.

Optamos, também, por uma observação em que o pesquisador interage com o grupo observado, guardando um certo distanciamento. Nossa presença incomodava algumas professoras, criava certa agitação nas crianças e um perceptível cansaço por parte das professoras. Este fato, inevitável, da alteração da conduta dos alunos e das professoras com a presença da observadora, não impediu a riqueza da observação, no sentido de vivenciar no cotidiano das várias salas de aula, as práticas diferenciadas de cada professora, no seu empenho para conquistar seus objetivos: cada uma a seu modo, com sua verdade, com seu conceito de disciplina, de autoridade, do ato de ensinar; do que é alfabetizar, do seu próprio papel de professora e de sua identidade.

Em função dos objetivos expostos acima, foram feitas observações intensivas em dois períodos, contínuos e curtos, para perceber a rotina do cotidiano, a continuidade das atividades, a dinâmica das salas de aula, as

relações entre professor e alunos, além de outros dados, referentes às reações dos alunos às atividades propostas, concepção do processo ensino-aprendizagem e tipos de atividades predominantes.

Assim, observamos continuamente cada sala, por uma semana, no 1.º bimestre, para acompanhar a fase de introdução das crianças no universo da língua escrita e da leitura, e uma semana no 4.º bimestre, nas mesmas classes. Nosso objetivo não era avaliar as propostas pedagógicas, embora tenhamos percebido diferentes resultados, na conduta dos alunos e no aproveitamento das diferentes salas.

Gostaríamos de ressaltar mais uma vez que, neste trabalho de pesquisa, os dados coletados na observação não foram objeto de análise mais pormenorizada, devido às limitações de tempo impostas; de toda maneira, foram relevantes por servirem de contraponto ao pesquisador, na análise do que os professores exteriorizaram através de suas representações.

CAPÍTULO II -

Contextualizando o problema: escola pública, alfabetização e políticas públicas.

1- A escola pública e a questão da alfabetização

A problemática que estamos abordando, envolvendo as representações sociais dos professores alfabetizadores da rede pública do Estado de São Paulo sobre o Construtivismo, em particular, necessariamente passa pela focalização dos problemas da escola pública e do fracasso escolar.

Este fracasso é nítido em todo o país e inclusive no Estado de São Paulo, o mais rico da federação, com um índice de analfabetos, no final dos anos 80, " *de 9,5% de sua população jovem e adulta: 38% dos paulistas com mais de 15 anos tinham as quatro séries do primeiro grau; 33,2% tinham concluído o ensino fundamental*" (SOUZA, 1993). Observamos com mais clareza a excludência do ensino ao defrontarmos os dados estatísticos: 95% da crianças em idade escolar, no Estado de São Paulo, ingressam na escola, pública ou privada, mas apenas 40% concluem o ensino fundamental (SOUZA, 1993). E abordar a questão do fracasso escolar significa abordar a questão do fracasso em alfabetizar, sobretudo, uma vez que neste particular o índice é alarmante: *40% dos alunos são reprovados ou expulsos do ensino fundamental, nas séries iniciais*" (BONEL, 1993)¹⁰

FREITAS, citando Brandão *et al*, afirma que a situação do ensino no Brasil, hoje, não difere muito daquela de 50 anos atrás:

¹⁰- *Este fenômeno é visível na escola pública; os alunos da escola privada têm a situação contornada por um sistema paralelo de apoio.* (Smolka, 1993,p. 16)

"... de cada 1000 crianças que iniciam a primeira série, apenas 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se ia estimar que dessas 1000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o primeiro grau.

O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da primeira para a segunda série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%. (A partir da segunda série, as taxas descem em torno de 30%)." (BRANDÃO et al,1982 apud Freitas,1991)

E Elba S.S. Barreto em sua tese afirma:

"A trajetória escolar é altamente diferenciada e grandemente condicionada pelas extremas desigualdades de condições de vida entre os diferentes grupos da população, que, por sua vez, são reforçadas por mecanismos perversos de funcionamento da própria rede pública de ensino." (BARRETO,1991)

Não resta dúvida de que houve uma democratização do acesso à escola, embora esta não tenha assegurado a permanência nela, nem a realização, de fato, de mudanças significativas na séries iniciais, apesar das políticas propostas. A dificuldade em alfabetizar tem se manifestado como um problema crônico.

Consideramos que numa sociedade urbana, onde o conhecimento letrado se reveste de grande significação social, constituindo pré-requisito para a colocação do indivíduo no mercado de trabalho, a alfabetização não é condição suficiente, mas é condição necessária para a constituição do sujeito não sujeitoado.¹¹

"... na medida em que a participação na sociedade global (não apenas nacional, mas também internacional) requer o domínio dos conhecimentos que são "essenciais" em uma cultura urbana, e na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar os

¹¹- Entre os inúmeros trabalhos que apontam para as possibilidades da educação como uma mediação para a cidadania e a apropriação do conhecimento como um direito, ver Severino, A Escola e a Construção da Cidadania, In: *Sociedade Civil e Educação*, Severino, Souza Martins, Alba Zaluar e outros. Campinas, Papirus; São Paulo : Ande: Anped, 1992__ (Coletânea CBE),p 9- 14. A. Pino, Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania, In: *Sociedade Civil e Educação*, op. cit. p.15-26.

sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência. O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social.”(FERREIRO, 1992)

Em termos político-ideológicos e econômicos, o indivíduo alfabetizado, ao mesmo tempo que pode servir melhor aos interesses do sistema econômico, pode ter acesso a um instrumental que permite a ele uma certa equidade, ao lhe garantir partilhar do registro do saber contido nos livros, revistas, jornais. E este saber, acumulado pela humanidade e em transformação, transforma o indivíduo. Ser analfabeto entre letrados é, sem dúvida, condição de subjugação ao poder que o saber lhes confere, entre outras vantagens.

O conceito de alfabetizado é relativo e variável, estando condicionado a fatores econômicos, sócio-culturais e históricos.

Muitos educadores brasileiros trabalham com um conceito de alfabetização funcional semelhante ao expresso por Sérgio Leite, que considera *“alfabetizado o indivíduo que é capaz de ler e compor textos com compreensão para atender às necessidades de sua vida.”* (LEITE, 1988)

Inúmeros estudos têm sido realizados dentro das mais variadas linhas de pesquisa, questionando o caráter seletivo da escola brasileira, que não atende às demandas da população, nem quantitativa nem qualitativamente, propondo soluções para a melhoria dos resultados na alfabetização, criticando as políticas públicas adotadas ou relativizando estas críticas.

Maria Helena de Souza Patto, em seu estudo clássico sobre o fracasso escolar, coloca-se contra a explicação do fracasso a partir da Teoria da Carência Cultural (da qual foi adepta nos anos 70), a qual constata serem as crianças das camadas populares, freqüentadoras da escola pública, as que engrossam as estatísticas que tanto incomodam os educadores e estudiosos

da educação. Essa teoria, que atribui às deficiências culturais o baixo rendimento escolar, chegou a representar um avanço em relação às explicações anteriores, que julgavam as dificuldades das crianças pobres para aprenderem a ler e a escrever decorrentes de doenças (subnutrição, verminoses) ou de deficiências mentais: a dificuldade para aprender a ler ou escrever era uma questão médica ou psicológica. Depois, com a Teoria da Carência Cultural passou a ser uma questão de "baixa estimulação ambiental". Tais explicações isentavam a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar.

Segundo a autora, a tese da deficiência cultural foi amenizada, com o passar dos anos, e transformada na tese da diferença cultural. Este segundo momento da teoria levou à conclusão que a escola que temos não está preparada para atender às crianças das camadas populares e, sim, organizada dentro dos padrões e expectativas das classes médias e altas. Patto observa que o fracasso escolar é parte constitutiva da educação brasileira: desde o tempo da Escola Nova, são feitas críticas à inadequação da escola brasileira às necessidades da clientela, à desqualificação do corpo docente, que não consegue lidar com crianças com "deficiências intelectuais". Estas explicações, superficiais e personalistas, atribuindo a culpa ora aos alunos, ora aos professores, não condizem com a necessidade de uma explicação mais objetiva das dificuldades em superar o fracasso escolar, visto em sua complexidade.

"Não há como negar que as condições materiais, concretas, de vida da maioria das crianças que freqüentam a Escola Pública são de fato extremamente precárias, condicionando, freqüentemente, um quadro de alimentação deficiente, falta de atenção, de informações, contatos com a língua escrita, além da necessidade de ajudar, seja trabalhando seja tomando conta dos irmãos. Sabe-se também que não contam com auxílio e até mesmo espaço apropriado para estudar.

Conhecer esta realidade deve ser ponto de partida para adequar a prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas, e não como vem sendo feito, usar esse conhecimento como álibi

para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar.”
(BAETA,1990)

Não se pode perder de vista, também, que aspectos macro-estruturais se refletem nas políticas públicas de Educação levadas a cabo pelo Estado e que a escola, como instituição, os professores e os alunos sofrem, incontestavelmente, os efeitos das forças sociais. Não se trata de negar que se deva, para fins de estudo, privilegiar a esfera macro-estrutural ou a micro-estrutural, mas ressaltar que isto deve ser feito, levando-se em conta a necessidade de apreender a complexidade do fenômeno, que não encontra solução por conta de abordagens, teóricas e práticas, que não o consideram em sua totalidade.

Privilegiando os aspectos relacionais ocorridos no espaço escolar, M.H. PATTO (1988) considera que, para eliminar o fracasso escolar, é prioritário analisar a “falta absoluta de significado” das atividades em sala de aula¹², minando as relações de ensino e deteriorando o processo de ensino-aprendizagem. O cotidiano escolar é marcado por atividades desinteressantes, pobres de significado e fracas no atendimento dos objetivos de ensino, calcadas numa visão autoritária, em que a aprendizagem da língua enquanto código predomina, juntamente com a “docilização” das crianças ao cumprimento das regras.¹³

ROCKWELL (1987) ao abordar os processos de apropriação da língua escrita, sobretudo no contexto escolar, resalta que a escola estabeleceu, historicamente, uma distinção entre a fase que se aprende a ler e a fase em que se lê para aprender, e que a primeira constitui uma etapa anterior à segunda. Para o primeiro período, predominam a cópia, para ensinar a escrever, e o decifrado, quer dizer, a “leitura oral”, para ensinar a ler. Afirma que :

¹²- Patto. O Fracasso escolar como objeto de estudo. Transcrição de palestra, Unicamp.[19__].(mimeo)

¹³- Foucault, em *Vigiar e Punir*, (1991) desenvolve este conceito disciplinar, que se refere à subjugação dos movimentos do corpo, por coação contínua, numa relação docilidade-utilidade.

“...quase todos os métodos implicam numa seletividade do tipo de letra e na seqüência fonológica ou léxica, sob a suposição de que aprendem procedendo do “fácil” para o “difícil”. Quase todos definem como problema central a relação fonema-grafia. Geralmente estabelecem uma série de “regras do jogo” para assegurar que se produzam ou que gerem palavras que caibam dentro do esquema ou da seqüência do ensino, como o são as associações com desenhos, sons ou formas, as regras de seleção e permutação de sílabas, etc..” (ROCKWELL, 1987)

O ensino da língua escrita tem se baseado na transmissão do código lingüístico e na aprendizagem da metalinguagem sobre a língua escrita de forma fragmentária, reduzindo a possibilidade de o aluno aprender a usar a língua pela sua função e significação social, uma vez que a grande preocupação é “passar o saber sobre a língua”. (GERALDI, 1995)

J. Wanderley Geraldi, em *Portos de Passagem*, cita Rui Barbosa, com muita propriedade, uma vez que a situação atual pouco difere daquela a que Rui se referiu:

“Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto deste processo irracional é digno do método que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a de sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.” (R. BARBOSA, apud Geraldi, 1995)

E completa contestando esse tipo de abordagem no ensino da língua escrita, nos dias de hoje, que prioriza o saber sobre a língua como se esta fosse um produto acabado, como as línguas mortas, a qual afasta toda possibilidade de criação e reconstrução da língua, viva e em movimento.

“Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situação de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua.” (GERALDI, 1995)

Segundo Geraldi, a aprendizagem da língua deve se inspirar na prática da linguagem dos alunos e dos professores, a partir da produção de textos, não como uma atividade didática, para fins escolares, como a redação, mas como uma atividade de criação de um texto verdadeiro, realizada na escola.

É certo que Geraldi não apresenta, especificamente, uma proposta de alfabetização, embora seja visível a crítica à maneira como a língua é trabalhada na escola, advogando que as atividades metalinguísticas devem ocorrer numa fase posterior, de forma integrada a outras atividades de linguagem.

A aprendizagem da língua escrita deve resultar de uma relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, de modo que o sujeito compreenda o sistema da escrita, as várias formas da escrita, a função social da língua e a variação de uso conforme o contexto, pela experiência concreta. Esta conclusão, aparentemente tão óbvia, esbarra em convicções sobre o ensino da língua escrita, socialmente elaboradas, partilhadas por especialistas, professores, pais de alunos, caracterizando um paradigma centrado no professor, organizado segundo métodos tradicionais, os quais têm uma grande responsabilidade na produção do analfabetismo, por implicar, como já afirmamos, em atividades sem sentido, impostas a alunos submetidos à uma disciplina bastante rigorosa de corpos e mentes.

Estudos realizados sobre o analfabetismo no Brasil, através de dados obtidos em recenseamentos, de 1872 a 1980 (FREITAS,1991), constataram que este caracteriza uma tradição de mais de um século: os dados revelam pouca alteração significativa. Segundo este autor, a produção do analfabetismo tem ocorrido de duas formas: pela exclusão do processo de alfabetização ou pela baixa produtividade do mesmo. Os analfabetos, em sua grande maioria, passaram pela escola, foram reprovados, continuaram muitos

anos se matriculando até desistirem de uma vez __ não ficaram à sua margem. "Metaforicamente podemos dizer que a infância brasileira vem sendo, há muito tempo analfabetizada pela escola." (AZEVEDO, 1994). Esta situação não é exclusiva do Brasil, fazendo parte da problemática latino-americana e até mundial. A ela se refere E. Ferreiro na Introdução de *A Psicogênese da Língua Escrita*, onde relata que, em 1977, as estatísticas oficiais da UNESCO revelavam que o analfabetismo havia aumentado no mundo, atingindo 800 milhões de pessoas. E que apontavam o absenteísmo, a repetência e a evasão como os fatores que provocavam o analfabetismo. (FERREIRO, 1985) Em suma, o analfabetismo é um fato presente na realidade brasileira, embora estudos recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 20/3/96 pelo IBGE, dêem conta de uma diminuição do fenômeno na última década: "a taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais caiu de 21,5%, em 1983, para 15,7%, em 1993. (O Estado de São Paulo, 21/3/1996. Geral (Sociedade), p.6.)

Até meados dos anos 80, predominou, no campo escolar, a concepção de alfabetização como transcrição do código lingüístico, embasada em uma teoria epistemológica desenvolvida dentro da linha Associacionista da Psicologia, a qual entende a aquisição da língua escrita como resultante de associações viso-áudio-motoras.¹⁴

A solução para os problemas de alfabetização era buscada nas mudanças de métodos. Estes têm sido elaborados, normalmente, em cima de pressupostos bio-psicológicos, relacionando QI e maturidade, verificados através de testes de inteligência e de prontidão, em que as aptidões dos alunos, como discriminação visual, auditiva, coordenação viso-motora e a

¹⁴ - Sobre a mudança na concepção de alfabetização, ocorrida no final dos anos 70 e início dos anos 80, com evidências assinalando a importância da "antecipação significativa e do conhecimento lingüístico que o leitor traz para a atividade de lecto-escritura, muito antes do ingresso da criança nas instituições escolares", ver E. Ferreiro, *A representação escrita da pluralidade, ausência e falsidade in Alfabetização em Processo*, S.Paulo: Cortez, 1986, p. 89.; A. M. Chartier *et al.*, op. cit. Cap. 4, Construir o sentido; Cap. 5, Para uma Pedagogia da Compreensão, p. 112- 160.

compreensão oral são avaliados. Estas aptidões norteiam o período preparatório, que ocorre no início do ano nas salas de alfabetização, no qual a criança fica totalmente isolada de qualquer contato com a leitura e a escrita, no contexto escolar. (REGO, 1986)

Uma das características dos métodos de alfabetização é a especificação de passos, a serem seguidos pelo professor, segundo uma gradação com complexidade crescente. O professor abdica de sua capacidade de decisão e criação em favor do que o método "ordena", deixando implícita uma concepção da linguagem (como código) e uma teoria da aprendizagem (mecanicista- associacionista).

Segundo PINO(1993), dois métodos de alfabetização têm marcado os debates: o primeiro, mais difundido entre os professores tradicionalistas, é o método sintético, que vai da parte para o todo, dos elementos mais simples (letra, sílaba) aos mais complexos (palavras, frases). " *Tal método concebe uma correspondência entre a linguagem oral e a escrita e uma ligação estreita entre a fonética e a grafia* (PINO, 1993) Esta corrente metodológica, por influência da Linguística, possibilitou o desenvolvimento do método fonético, em que a identificação, pelo aluno, dos fonemas é imprescindível para a aprendizagem dos grafemas. Através dele, também, o aluno decifra primeiro para posteriormente apreender o sentido do texto. O segundo método é o analítico ou Global, o qual vai do todo para as partes. Este modelo entende a leitura como um "ato global e ideovisual (com destaque para o sentido da visão), segundo o qual a criança tem uma visão de totalidade antes de chegar às partes. Deve reconhecer orações, palavras para depois chegar à análise das partes constitutivas.

Divergindo destas concepções associacionistas, a concepção psicogenética da aprendizagem da língua escrita e da leitura, desenvolvida por Emília Ferreira e A. Teberosky(1985), concebe a aprendizagem da leitura e da escrita como uma aquisição decorrente de um processo complexo, que requer

outras variáveis que não apenas as aptidões perceptivas e motoras, relacionadas com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em seu livro, *Com Todas as Letras* (1992), Ferreiro retoma seu conceito de alfabetização desenvolvido com Teberosky em *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) e explicita os objetivos da alfabetização, garantindo a seu ver uma alfabetização de melhor qualidade, como:

“___ compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita;

___ compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua, etc.);

___ leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros da língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas, etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional;

___ produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;

___ atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita.” (FERREIRO, 1992)

De acordo com esta opção epistemológica, o processo de aquisição da língua escrita implica na “apropriação de uma forma de comunicação que só parcialmente é o equivalente da linguagem falada... e que este processo ocorre em um ambiente social.” (PINO, 1993)

Para Ferreiro, o grande problema é que a escola, com as restrições, proibições em torno do ato de escrever “errado” impede que a criança aja sobre o objeto de conhecimento que é a escrita.

"Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem." (FERREIRO, 1992)

A autora esclarece ainda que não é um processo "espontâneo e natural", exigindo uma participação ativa do professor, encarregado de possibilitar à criança o acesso à informação socialmente veiculada, garantindo a ela o "conflito cognitivo" entre hipóteses que formula e o sistema alfabético da língua, historicamente determinado. Segundo Ferreiro, a partir dos achados psicolingüísticos, a criança formula hipóteses sobre a língua escrita muito antes de entrar na escola, no contato com os materiais escritos existentes no meio circundante¹⁵.

Ana Luiza Smolka, também numa postura crítica à alfabetização convencional, afirma que

"...o problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura ____ para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer...Mas esta escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor." (SMOLKA, 1993)

¹⁵. Ver E. Ferreiro, A interpretação da escrita antes da leitura convencional, In: *Alfabetização em processo*, op. cit. p. 69-87.

Sua concepção de alfabetização enquanto processo discursivo realiza uma síntese na qual aceita a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita como construção do conhecimento, porém salientando a dimensão discursiva que

“...implica na elaboração conceitual da palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Neste sentido a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.”(SMOLKA,1993)

Esta sua elaboração teórica fundamentada, entre outros, em Vygotsky e Bakhtin, incorpora a dimensão da interação social e concebe a linguagem como constituidora do conhecimento e transformadora. Em sua proposta,

“...as crianças aprendem a escrever escrevendo e para isso lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam...As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita em seus contextos de utilização. Desse modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam __ praticam __ a leitura e a escritura.” (SMOLKA,1993)

Questiona os procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola, assim como as relações pedagógicas nela vigentes que impedem a criança de exercitar a linguagem, com restrições de uso e de sentido, permitindo somente o uso instituído de forma unívoca. E acrescenta que o que a escola não percebe, enquanto instituição, é que a incompreensão (que conduz à exclusão) não é fruto da incapacidade mas sim de uma forma de interação. Mostra a importância de se abrir o espaço na escola para que a criança pratique a linguagem, dialogue com os outros, com o seu texto, organize suas idéias, formule conceitos e possa explicitar, através da escrita, a sua apreensão do mundo, elaborada individualmente no contexto social.

Em muitos aspectos, as idéias de vários estudiosos da alfabetização convergem. Para P. FREIRE e também para MACEDO (1990), a idéia do diálogo, da interlocução das vozes e do partilhar de idéias que se influenciam reciprocamente; a importância da oralidade na prática da alfabetização, da "leitura do mundo precedendo a leitura da palavra," fundamentam sua concepção da alfabetização significativa. Salientam que a alfabetização só faz sentido "se situada dentro de uma teoria da produção cultural encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado" (MACEDO, 1990).¹⁶

Estas considerações sobre a alfabetização refletem alguns aspectos que considere relevante esclarecer sobre o conceito de alfabetização e sobre o reflexo que têm no cotidiano da sala de aula.

Nas escolas brasileiras e no Estado de São Paulo, encontramos professores alfabetizadores das mais variadas vertentes psico-pedagógicas: os que seguem a cartilha e não abrem mão da memorização das famílias silábicas; e, os que, por influência das políticas públicas, por imposições dos diretores ou supervisores, ou ainda por sentirem necessidade de mudanças em seu trabalho, estão lutando por transformar a sua prática, alguns com excelência, outros nem sempre de forma coerente, e sim híbrida.

Isto porque a formação escolar destes professores se fez dentro da linha psicopedagógica associacionista e a orientação pedagógica, oficial, da Secretaria da Educação de São Paulo, há mais de dez anos se faz em cima dos enfoques da Psicologia Cognitiva, Construtivista e Sociointeracionista, e

¹⁶ - Muito interessante, também, sobre este aspecto, é a colocação que Giroux faz sobre a Alfabetização de Paulo Freire como uma forma de política cultural: "Teorizar a alfabetização como uma forma de política cultural pressupõe que as dimensões social, cultural, política e econômica da vida cotidiana sejam as categorias primordiais para a compreensão da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar não é concebida como um sistema unitário, monolítico e rígido de regras e regulamentações, mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e subjetividades em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência." Giroux, Alfabetização como forma de política cultural In: P. Freire e D. Macedo, *Alfabetização, leitura do mundo: leitura da palavra.*, S. Paulo, Paz e Terra, 1990, p. 16-24.

mesmo da Pedagogia Crítica, com o objetivo explícito de reverter o quadro do fracasso em alfabetizar. A vivência dos professores, as teorias sobre a aquisição da língua escrita e da leitura, a sua prática, as trocas de informações e de experiências entre colegas e especialistas e as contingências determinadas pelas orientações das políticas de educação embasam representações que vão funcionar como aceleradores ou freios das mudanças oficialmente propostas.

2.1- As políticas públicas e o Estado

Um dos aspectos de grande relevância, na caracterização do cenário da educação básica, é o que diz respeito ao papel do Estado no gerenciamento das políticas públicas, numa sociedade historicamente estruturada em bases desiguais, como a sociedade brasileira.

A desigualdade observada nos resultados do ensino reflete a desigualdade social, mais gritante na medida em que temos os piores índices de distribuição de renda do mundo, embora o país tenha uma economia bastante complexa e produtiva. Todos estes aspectos repercutem nas políticas públicas de Educação implementadas pelos governos.

Os estudos sobre as políticas educacionais normalmente se revestem de explicações que salientam o aspecto ideológico da educação em sua relação com o Estado, ora dentro da explanação althusseriana, que a encara como aparelho ideológico do Estado, ora dentro da explanação reprodutivista de Bourdieu e Passeron. Com a redescoberta de Gramsci pelos intelectuais brasileiros (BARRETO, 1991), novos referenciais foram adotados, considerando um papel contra-ideológico para a educação. E o Estado, que dentro da tradição marxista é o Estado da classe burguesa, passa a ser encarado não como um bloco monolítico, mas como um espaço que abriga tanto elementos dos grupos hegemônicos como das classes populares. As

lutas entre as classes dominantes, frações de classes e classes dominadas ocorrem dentro do Estado, inclusive através de alianças circunstanciais.

O papel do Estado numa sociedade de classes é um papel ambíguo: fica numa posição pendular entre os interesses do capital e a necessidade de legitimação popular. Segundo Barreto,

“...estas duas ordens de questões constituem os polos fundamentais da tensão permanente em que se move o Estado, entre a busca da legitimidade junto às massas e a sua função de acumulação de capital, tensão esta mediatizada de forma decisiva pelas próprias estruturas internas da organização político-administrativa do Estado.”
(BARRETO,1991)

O Estado possui brechas e espaços em seu interior, atuando nas políticas públicas não apenas como agente da dominação, mas como agente mediador, neutralizando os conflitos, através de políticas que, muitas vezes, disfarçam a dominação. *“O Estado apresenta-se como acima das classes, com a aparência da neutralidade, usando o discurso da igualdade”.*(GOHN ,1991) É um discurso liberal. Às vezes, o Estado age como indutor de mudanças, antecipando-se a movimentos, na tentativa de atenuar conflitos, ou simplesmente respondendo às exigências de racionalização dos gastos públicos.

Papel relevante neste processo cabe aos técnicos que atuam nos órgãos estatais, os quais não são neutros politicamente e têm um peso muito grande no direcionamento das políticas públicas adotadas, ora pendendo para o lado dos interesses dominantes, ora pendendo para o lado das massas populares. Outro dado a ser considerado refere-se à relativa autonomia de parte do corpo burocrático do Estado, composto por elementos de todas as classes e legitimado pela seleção de seus quadros através de critérios públicos. Este corpo burocrático seleciona as demandas em função de sua relevância política, dos recursos disponíveis e das instituições jurídicas do Estado, priorizando quase sempre aquelas áreas de conflito que ameaçam a estabilidade do sistema político e econômico.

"Isto significa que os setores da vida social que estejam em crise mas não ameaçam fundamentalmente a vida do sistema serão relegados à periferia da ação governamental, que aí tenderá a estabelecer apenas um nível mínimo de intervenção permanente com o fito de evitar focos de tensão."(BARRETO, 1991)

As políticas públicas revelam que as áreas institucionais prioritárias ao funcionamento do sistema recebem atenção e as que, conjunturalmente ou não, desempenham papel secundário na manutenção do equilíbrio do sistema são relegadas ao atraso.

Historicamente, o Estado de um modo geral, tem tido um papel importante na manutenção do funcionamento da sociedade, sobretudo após as crises geradas no capitalismo concorrencial.

No Brasil a ação do Estado se fez no sentido de implementar políticas desenvolvimentistas. Favoreceu setores do capital nacional e internacional, enquanto houve um agravamento da distribuição das rendas.

Com o processo de reabertura política, sobretudo após 1979 e a Promulgação da Constituição de 1988, o cenário político apresentou alterações com novas composições de forças sociais, que inclusive passaram a integrar o aparelho do Estado__ partidos de oposição surgem, vencem eleições, introduzindo novos elementos no Estado brasileiro e nos Estados enquanto unidades da Federação. Politicamente, temos um discurso de forte apelo popular, democrático. Economicamente, as forças do capital continuam a agir de forma concentradora, com a especulação inflacionária crescente e o aumento da pobreza da população. Mais do que nunca o Estado enquanto instituição se desmoralizou, por conta de toda essa contradição e também por conta da própria crise do Capitalismo mundial. Esta, se acirrando, propiciou o recrudescimento do Capitalismo Concorrencial, sob novas roupagens, o Neoliberalismo, o qual questiona todas as conquistas do *Welfare State*. O

Estado do Bem Estar Social, provedor das garantias e direitos sociais, é desmobilizado perante as exigências do Capital. Surge a Nova Direita, advogando o Estado Mínimo, em alguns setores, porém não débil.

"(A Nova Direita) Precisa de um Estado que atue, ele mesmo, contra as funções de legitimação, projetando e operacionalizando novas formas de intervenção. Nada mais falso, então, que o discurso anti-intervencionista, que fascina neoconservadores e neoliberais de todas as partes do mundo. O Estado exerce a violência para garantir a violência do mercado." (GENTILI,1995)

Neste contexto político e econômico, as políticas sociais que no Brasil do período anterior alcançaram uma certa expansão, embora não conseguissem atingir as dimensões necessárias à compensação dos efeitos perversos da concentração de rendas, passam, a partir dos anos 90, a ser consideradas desperdício do dinheiro público, paternalismo do Estado e símbolo de atraso. A "modernidade" passa a ser sinônimo de Neoliberalismo. Na ótica neoliberal, importada dos países de primeiro mundo, o projeto mais importante é desintegrar o "quadro de direitos" até há pouco garantido pelo Estado. Através das propagandas veiculadas, maciçamente, pelos meios de comunicação de massa, uma mudança cultural é exigida, no sentido de haver uma sintonia entre as novas exigências estruturais da sociedade e o seu novo ordenamento político e econômico.

"Tem como condição de possibilidade e como ferramenta a dissolução de representações ancoradas no imaginário social acerca das vantagens conquistadas, após anos de luta, pela democratização da vida social e política, e construídas historicamente em detrimento do interesse individualista, da competição selvagem e do lucro indiscriminado prometidos pelo mercado entregue à sua própria legalidade. O horizonte da ofensiva neoliberal é, então, substituir a legitimidade e o consenso edificados sobre estes significados por outro consenso e outra legitimidade, que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro."(SUÁREZ, 1995)

Esta onda neoliberal, que na sociedade brasileira passa a ter maior repercussão a partir da campanha presidencial de 1989, de Fernando Collor, coincide com a queda do Império Soviético, a derrubada do Muro de Berlim e o

desprestígio do ideário socialista. Segundo Francisco de Oliveira, citado por Frigotto (1995), *“ao contrário de um salto qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 88, fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo a América Latina”*. (FRIGOTTO, 1995)

Após 1994, houve a “estabilização” da economia com o controle da inflação e o governo tem adotado uma política com forte inclinação neoliberal, seguindo a tendência mundial.

Estes fatos repercutem na condução das políticas públicas de caráter social, dentre elas a Educação.

Na realidade, o sistema de ensino público, em todo país e também no Estado de São Paulo, já vinha apresentando o agravamento dos problemas de qualidade e financiamento de suas atividades desde o final da década de 60, após a expansão quantitativa do ensino público, que visava atender às demandas da população e da própria organização econômica da sociedade.¹⁷ Este quadro foi agravado pelos fatores de ordem econômica e social que atingem a sociedade brasileira como um todo, associados, também, aos fatores da transformação do capitalismo, com alterações nas condições de produção e de trabalho, com o aumento do desemprego estrutural e conjuntural e com a expansão da globalização da economia. Todos estes fatores, em seu conjunto, resultaram nas propostas neoliberais de redução da máquina estatal, desregulamentação da economia, privatizações, terceirização de serviços prestados e, sobretudo, a redução da participação do Estado nas políticas sociais.

¹⁷- Sobre esta questão, ver Velloso, Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas e educação: um passo de fundo, In: *Estado e Educação*/ J.Velloso, Guimar N. Mello, e outros, Campinas, SP, Papirus: Cedes, São Paulo: Ande: Anped, 1992,p.107. ; José Carlos de Araújo Melchior_ Impasses e Alternativas do financiamento das políticas públicas de Educação, *op. cit*, p. 115

As reformas de educação propostas têm forte vínculo com os aspectos acima citados e com os aspectos burocráticos e econômicos da educação, associados à redução de investimentos e à eleição de algumas prioridades no setor, uma vez que a idéia consensual é que não há recursos suficientes para todas as áreas da educação. Dessa forma, ou se dá prioridade à universidade ou ao ensino básico; ou se gasta com salários ou em modernização de equipamentos ligados à multimídia, para se estimular a educação à distância.

"A política de redução dos investimentos na educação ou na área social é tomada como algo dado, irremovível. Assim funciona uma lógica do "cobertor curto" onde o fundamental é definir que parte do corpo deixar descoberta de forma a suportar melhor o frio." (COSTA, 1995)

Esta visão esboçada acima, dominante nos anos 90, convive com as reformas de ensino básico propostas em 1983, no governo de Franco Montoro, o primeiro após a democratização política do país e ainda não contaminado pelo neoliberalismo, e mantidas com algumas modificações nos governos subsequentes. De certa forma são visões que geram orientações divergentes nas políticas públicas, embora o discurso da prioridade absoluta da educação seja comum a ambas, o que leva à constatação de que na prática as políticas de educação, hoje, não cumprem o que o discurso apregoa.

Com relação à alfabetização vigoram nas políticas públicas o Ciclo Básico e o Ciclo Básico em Jornada Única, que analisaremos, brevemente, a seguir.

2.2. As políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, para as séries iniciais: O Ciclo Básico e o Ciclo Básico em Jornada Única.

Após 1985, no Estado de São Paulo, as formas institucionalizadas de intervenção do Estado na Educação realizaram-se dentro de uma concepção política e ideológica que, contrapondo-se aos ideais conservadores

dominantes no período militar, visava a diminuição da seletividade e do elitismo da educação escolar.

Para o governo de oposição do Estado de São Paulo, o lema era participação maior da comunidade, descentralização e igualdade. Segundo o que se apreende da análise da Proposta Montoro, havia nestas idéias, conceitos subjacentes de democracia política associada à democracia social, baseada na *"gestão participativa e descentralização da coisa pública."* (BONEL, 1993). Segundo Bonel, os estudos realizados pelo NEPP (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP) sobre o padrão de intervenção social do governo Montoro, concluíram que esta proposta coincidia com os interesses de parcelas significativas dos setores de oposição, porém sem um consenso sobre a operacionalização destas idéias, o que favoreceu a implementação de medidas muitas vezes conflitantes e contraditórias, apesar de alcançarem resultados positivos em alguns setores.

O documento "Políticas Educacionais do Estado de São Paulo(1982, mimeog.), publicado em dezembro de 1982 com a proposta do governador de São Paulo, Franco Montoro, explicitava que o objetivo no setor educacional era a "valorização do ensino público e gratuito em todos os níveis." Este documento afirmava que;

"...a educação regular é um dos mecanismos fundamentais pelos quais o indivíduo ultrapassa suas limitações para tornar-se cidadão informado e participante no mundo em que vive, capaz de conviver com a diversidade e a divergência, consciente de seus direitos e responsável em face de seus deveres." (Pol.Pub. no Est.de S.Paulo, p.2, apud BONEL,1993:48)

Em 1983 foi realizado um diagnóstico nas escolas estaduais em função do qual foi elaborado um Documento que ficou conhecido na rede escolar como Documento de Trabalho n.º 1, onde os resultados do diagnóstico, assim como as diretrizes para os problemas são explicitados, confirmando o seu caráter democrático, baseado na autonomia e participação. Deixava

claro que a Escola Pública era uma instituição a ser defendida de forma irrestrita e “*cujo fazer específico deve ser recuperado: o ensino e os conteúdos.*”(MELLO, 1993)

Este documento visava abrir as discussões sobre os problemas educacionais no Estado de São Paulo, garantir a participação e conseguir subsídios para formular uma política educacional e projetos de ação. O documento foi chamado oficialmente de Documento Preliminar para a Reorientação das Atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.(BITTENCOURT e SILVA, 1992)

Tal documento denunciava uma série de problemas na Rede Estadual de Ensino Público: 1-O dilema da quantidade *versus* qualidade, em que a democratização do ensino foi confundida, em outras épocas, com a democratização do acesso à escola.” A boa escola de poucos transformou-se na má escola para todos.” Para recuperar a qualidade, o documento apontava para a necessidade de atuar contra os fatores extra-escolares que a afetavam. 2- Apontava também para o caos do ensino de primeiro grau, em razão de não haver um direcionamento claro para a escola de 8 anos, onde a integração entre o antigo primário e o antigo ginásio não ocorreu, levando a um índice muito elevado de reprovações na primeira e na quinta séries.3- O documento salientava ainda a desvalorização social e profissional do professor, com salários aviltados e jornada de trabalho aumentada.4- Criticava a jornada dupla, como mascaramento para as perdas salariais. 5- Criticava a designação de Professor I, Professor II e Professor III. 6- Abordava a necessidade de autonomia da escola.

Este documento foi proposto para ser analisado por toda a rede. Os resultados de sua análise foram muito diferenciados de uma escola para outra e contou com participação também diferenciada.

Houve concordância, por parte dos professores, quanto à questão da qualidade, desvalorização do professor, a questão da jornada. Mas cobrou-se da Secretaria da Educação que nada foi dito sobre os recursos destinados à educação, e as contradições entre as intenções democratizadoras e a legislação vigente, na época.

As respostas dos professores denunciavam desconfianças nas medidas governamentais e descrença no atendimento de suas sugestões. E de fato, não seria ainda desta vez que elas (as sugestões) seriam levadas em consideração. A Secretaria da Educação justificou o não atendimento das sugestões dos professores, alegando serem contraditórias e não levarem em conta os limites impostos pelas dificuldades econômicas.

Diante disto, a Secretaria da Educação passou a implementar projetos próprios de reforma do ensino de primeiro e segundo graus, discutidos em âmbitos mais restritos e não abertamente.

O primeiro projeto implantado foi o projeto do Ciclo Básico, com a finalidade de reverter o fracasso escolar no primeiro grau, atestado pelos altos índices de evasão e repetência. Como esta ocorria sobretudo da primeira para a segunda série, criou-se uma nova estrutura para as séries iniciais do 1º grau, baseada em ciclos. Eliminava-se a seriação e instituía-se o ciclo.

O DECRETO n 21.833, de 28 de dezembro de 1983, instituiu o Ciclo Básico no Governo de Franco Montoro, o qual foi implantado em fevereiro de 1984.

O Ciclo Básico é um ciclo com duração de 2 anos, englobando a primeira e a segunda séries, que passavam a constituir uma continuidade, com promoção automática da primeira para a segunda, visando eliminar a barreira existente entre as duas séries. As outras séries constituiriam outros ciclos que seriam implantados futuramente, porém ainda não o foram.

No conjunto das mudanças introduzidas com o Ciclo Básico podemos salientar: a) revisão das práticas de iniciação da criança no domínio da língua escrita; b) importância da pré-escola na preparação da criança para a alfabetização; c) reformulações na proposta curricular com prioridade para os conteúdos básicos e ênfase na alfabetização; d) alterações conceituais sobre o que é alfabetização, prontidão e avaliação.

O conceito de prontidão diz respeito à maturidade da criança para aprender a ler e a escrever. Normalmente, a prontidão era verificada através de testes de inteligência a cujo resultado elevado nem sempre correspondiam altos resultados escolares. Este conceito é revisto e a prontidão passa a depender não mais dos aspectos psicomotores mas da experiência da criança com objetos escritos. Neste particular, as idéias decorrentes das pesquisas desenvolvidas por E. Ferreiro¹⁸, relacionando o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da escrita, foram incorporadas pelo projeto. (BITTENCOURT e SILVA, 1992)

O conceito de avaliação também precisou ser alterado __ ao invés de ser mero registro do rendimento do aluno, passou a ser um fator de diagnóstico das facilidades ou dificuldades do aluno para aprender, ou seja, a avaliação passou a ser vista como um fator de informação e orientação. A partir daí, o conceito de avaliação fundamenta-se no princípio de que esta é um processo contínuo, diário e permanente. Com isso, já a partir do decreto que criou o Ciclo Básico (DEC. 21.833/83), ficou salientado que a continuidade da aprendizagem do aluno deveria ser assegurada de acordo com as características do aluno; e que a flexibilidade do currículo precisava ser garantida.(CENP- 1988)

¹⁸- Ver E. Ferreiro- *"A tão famosa "maturidade para a leitura e escrita" depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque."* in *Reflexões sobre Alfabetização*, São Paulo, Cortez, 1987.

O conceito de alfabetização, como um processo de aquisição da língua escrita como representação da linguagem e não como aquisição do código linguístico, só será enfatizado após 1985.

Um dos pontos-chave do projeto é a duração de 2 anos do Ciclo Básico. Isto significa que se o aluno não conseguir vencer todas as etapas do C.B. iniciante, ele deve no ano seguinte, recomeçar de onde parou e não do início, como era feito tradicionalmente. A Secretaria da Educação procurou deixar claro que recomeçar do início seria levar o aluno à nova retenção e até à evasão posterior.

Este aspecto foi o que apresentou maiores dificuldades de operacionalização, por representar um desafio aos professores acostumados a outro tipo de avaliação, a outras idéias sobre a qualidade do ensino, a outra maneira de tratar a prática pedagógica dentro da sala de aula. Muitos professores, diretores e até supervisores do ensino entenderam que esta proposta sugeria a aprovação do aluno de qualquer maneira, mesmo sem aprender. Os professores do C.B. em continuidade queriam alunos homogêneos, e já alfabetizados, não dando continuidade ao projeto. As regulamentações burocráticas deixavam entender que as turmas deveriam ter 35 alunos, ou seja, as turmas eram numerosas. As classes eram formadas em cima de semelhanças para alcançar uma certa homogeneidade e isso implicava em remanejamentos constantes, que provocavam problemas de adaptação nas crianças remanejadas, aumentando os problemas afetivos e emocionais. Além do mais, muita discriminação ocorria nestes remanejamentos.

Segundo BITTENCOURT e SILVA(1992), outro recurso que foi instituído e mal implementado foi o da formação de grupos de apoio suplementar. A princípio foram oferecidas vantagens para o professor e para os alunos, as quais não foram cumpridas com os professores regentes, que passaram a receber como eventuais. Isto ocasionou o pouco interesse dos professores para assumirem os grupos de apoio. Além disso, a legislação que

regulamentava a formação destes grupos não facilitou esta condição. As aulas de reforço passaram a ser ministradas por outro professor, e de forma não integrada com as aulas regulares. Além disso, os alunos que precisavam de reforço, sendo obrigados a permanecer mais duas horas na escola, receberam isso como um castigo. E mais: havia a exigência de se formarem turmas com o mínimo de 15 alunos, o que era muito difícil de ocorrer.

A legislação manteve-se omissa sobre a avaliação até novembro de 1985, quando sai a Resolução SE N.º 241, de 29 de novembro de 1985, dispondo sobre a sistemática de avaliação no Ciclo Básico, regulamentado pela Resolução n.º 13/84. Não havia critérios estabelecidos de como avaliar e, no entanto, nos dois primeiros anos, até 1985, uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas e pela Secretaria da Educação constataram um ganho de 10% nas aprovações. (BONEL,1993)

A Secretaria da Educação envolveu todos os seus órgãos na implementação do programa, na capacitação dos técnicos que se encarregariam de repassar as informações e orientações aos professores. Houve muita resistência nos níveis intermediários e esta, aliada ao tamanho da rede, dificultava a chegada das informações nas escolas. Aí optou-se pelo sistema de treinamento à distância, com o uso de multimeios, que foi o Projeto IPÊ.

O projeto do Ciclo Básico foi um projeto polêmico desde o início, tendo sua implantação com sucesso sido dificultada por inúmeros fatores circunstanciais. Para Barreto, um destes fatores foi a criação da jornada parcial de trabalho, de 16 horas semanais, para o Professor I. Esta jornada possibilitou ao professor ficar um dia livre na semana, o que levou à necessidade de se contratar um outro professor para trabalhar as 4 horas semanais, na classe. A exigüidade do salário, como sempre, não atraiu os professores, e estas aulas, caracterizando um subemprego, foram assumidas por professores leigos, em sua maioria.

“É notória por sua vez, a dificuldade de entrosamento entre o trabalho do professor titular da classe e do que aí comparece apenas quatro horas por semana. Via de regra este acaba se ocupando apenas do que é menos valorizado em termos de programação curricular.

O Estado, por sua vez, além de perder em termos da qualidade do serviço educacional que oferece à população, tampouco gasta eficientemente os recursos de que dispõe. Os encargos sociais pagos aos dois professores da classe poderiam ser melhor revertidos em melhor remuneração para um único professor durante todos os dias da semana.”
(BARRETO, 1990)

Geralmente não havia professores para assumirem as aulas e os alunos eram dispensados. A solução mais comum foi a diminuição da jornada diária, para 3 horas de duração, durante 4 dias da semana. As conseqüências logo apareceram. O Ciclo Básico apresentava um ganho nas aprovações de cerca de 10% ao ano, porém a retenção aumentara nas terceiras e quartas séries.

Elba S. Barreto, sobre isso comenta:

“E é preciso muito cuidado para não colocarmos novamente a culpa nos alunos. Entendo que isso tem a ver com as condições de trabalho na escola, que vimos analisar, não se retiram horas de aula dos alunos impunemente, sem que isso interfira nos resultados escolares por eles obtidos.” (BARRETO, 1990)

Outra crítica feita é que um projeto desta envergadura exige a formação em serviço dos professores de uma maneira mais criteriosa e coerente. Isto não foi feito, entre outras coisas, porque a resistência dentro dos órgãos da própria Secretaria de Educação era muito grande, nas Delegacias de Ensino, nas escolas, entre professores e diretores, além de uma visível restrição nas despesas, sobretudo as que envolvem uma melhor remuneração do professor.

Após 1985, o ponto de estrangulamento sai da primeira série e desloca-se para as séries subseqüentes. Houve a diminuição da permanência do aluno na escola e muita incompreensão de professores e especialistas da Secretaria da Educação sobre o conteúdo a ser trabalhado. A CENP assume uma orientação pedagógica construtivista, baseada em estudos de Psicologia, Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística. Este posicionamento teórico entrou em conflito com várias orientações da S.E. como as fichas de avaliação e remanejamento dos alunos. (BONEL, 1993) Agora, a norma era "partir do nível do aluno" e isto foi confundido, por muitos, com uma prática minimista e espontaneísta em que nada poderia ser cobrado do aluno, talvez fruto de leitura superficial de livros de Piaget. Deu-se importância à alfabetização, orientada nos pressupostos da Psicogênese, mas efetivada por uma prática do tipo mecanicista; e até a matemática foi abandonada pelos professores.

"Estas modificações foram introduzidas sem as devidas orientações e sem o preparo adequado. Sua efetivação na rede escolar, teve então, o caráter de improvisação, caminho provável para o insucesso, em virtude do despreparo do pessoal envolvido." (BITTENCOUT e SILVA, 1992)

Em 1986 e 1987, em função de um diagnóstico preocupante foram elaboradas alterações. Primeiramente, foram realizadas as discussões sobre as Propostas Curriculares de todos os componentes curriculares e investiu-se na capacitação docente, quando foram realizados convênios com as três universidades públicas do Estado de São Paulo e se implementou a educação à distância com o Projeto IPÊ. A Secretaria da Educação e as instâncias burocráticas inferiores, através de seus especialistas, estavam em busca de firmar uma identidade. Na verdade muitas visões de ensino, muitas soluções divergentes competiam dentro da Secretaria da Educação. O projeto do Ciclo Básico, ao invés de ser completado com a estruturação em ciclos, em todo ensino fundamental (Ciclo Intermediário- terceira, quarta e quinta séries; Ciclo Final- sexta, sétima e oitava séries), e de propiciar a melhoria das condições materiais e pedagógicas de trabalho, caminhava, descaracterizado, ao lado de

outros projetos como Antecipação da Escolaridade, lançado pela Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo e o PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança, de cunho assistencialista.

Em 1987, o PROFIC foi praticamente desativado e o Ciclo Básico sofreu alterações: a Jornada Única Discente e Docente para o Ciclo Básico.

No texto do decreto que o instituiu foi declarado: "A Jornada Única no Ciclo Básico foi instituída pelo decreto n.º 28. 170, de 21/1/88, visando a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais." (CENP, 1988)

Os itens mais importantes a destacar no projeto são:

- a) a jornada diária dos alunos passou de 4 para 6 horas-aula diárias, totalizando 30 horas-aula semanais, sendo 26 horas com professor I e 4 horas-aula com professor de Educação Física e de Educação Artística;
- b) os alunos passaram a receber 3 merendas por dia;
- c) a jornada do professor I do Ciclo Básico passou a ser de 40 horas-aula semanais, distribuídas da seguinte forma: 26 horas-aula com a classe; 6 horas-aula de Trabalho Pedagógico (H T P) a serem cumpridas na escola, em reuniões pedagógicas, reuniões com pais, preparando recursos didáticos e cursos de alfabetização e atualização; 8 horas-atividade a serem desenvolvidas em local de sua livre escolha;
- d) surgiu o Coordenador de Ciclo Básico,¹⁹ que deveria acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos professores, em sala de aula, no planejamento e avaliação. O Professor Coordenador de Ciclo Básico

¹⁹- Esta função foi alterada para Coordenador das séries iniciais do primeiro grau.

era escolhido pelos professores do Ciclo Básico e sua carga horária era de 16 horas semanais.

Segundo Leila Alves, Assessora da CENP,

"...as medidas concretas encaminhadas trazem vantagens aos alunos e dão oportunidade aos professores de quebrar o círculo vicioso de sua formação em nível de ensino médio e superior. A possibilidade de se reciclar em serviço, de se atualizar, de trocar experiências com seus pares, poderá conduzir os alfabetizadores a substanciais mudanças em sua forma de atuar no processo de construção da escrita pelas crianças" (ALVES, 1990)

Segundo o NEPP, uma avaliação do Ciclo Básico em Jornada Única indicou que certas escolas tinham dificuldades para implementar as medidas pela falta de espaço físico, sobretudo as escolas de periferia, as mais necessitadas. (NEPP, 1989 *apud* BONEL, 1993)

O projeto de Ciclo Básico em Jornada Única restabeleceu a prioridade da Secretaria de Educação no ensino fundamental, embora tivesse privilegiando as duas séries iniciais, não completando a reestruturação de todo o ensino fundamental.

A concepção pedagógica do Ciclo Básico em Jornada Única caminhou na direção de uma reformulação dos princípios norteadores da prática pedagógica, fundamentados na concepção mecanicista e associacionista de aprendizagem.

"Na verdade, a implantação do Ciclo Básico possibilitou a revisão da prática pedagógica do professor e da escola.

Assim, desde 1985 vêm sendo introduzidas paulatinamente concepções inovadoras sobre a alfabetização. A construção de uma proposta alternativa de alfabetização, mais coerente com o compromisso de oferecer um ensino acessível ao conjunto dos alunos, procura incorporar as importantes contribuições dos estudos e pesquisas sobre a língua escrita, tanto no campo da lingüística (especialmente da psicolingüística e da sociolingüística) como no da psicologia e da

pedagogia. E, neste contexto, as idéias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky representam uma das mais valiosas e recentes contribuições para reverter a prática da alfabetização.(DURAN,1990)

As orientações da CENP são nitidamente construtivistas e sociointeracionistas. Por envolver mudanças naquilo que o professor internalizou durante sua vivência escolar como aluno, como professor e que constitui o cerne de seu conhecimento sobre a sua própria atuação profissional, esta orientação gerou muita polêmica, controvérsia, desconfiança e muito entrave a um melhor desempenho do projeto do Ciclo Básico.

CAPÍTULO III

Refletindo sobre representações.

1- Representações sociais e cotidiano

Qualquer que seja o enfoque teórico utilizado, é consensual que as representações sociais emergem das experiências vividas pelos indivíduos, num contexto social e histórico, culturalmente impregnado de significados. Num processo de trocas entre o indivíduo e a sociedade, marcado pela pressão, transformação e assimilação do social, o indivíduo constrói suas imagens das coisas do mundo.

Este contexto sócio-cultural e histórico, concretamente falando, é o espaço da vida cotidiana, no qual todo homem nasce, vivencia, interage com outros homens, seguindo regras sociais ou criando novas regras, desempenhando papéis, reproduzindo a vida e os bens, produzindo novos contextos e criando transformações. É uma totalidade onde o homem e as coisas estão de tal forma interligados por relações, a um só tempo, entre elementos casuais, imprevisíveis, insignificantes e outros reveladores das tendências macro-estruturais da sociedade.

Para melhor compreender a realidade da vida cotidiana existe a categoria da cotidianidade, que pode ser conceituada como *“o núcleo revelador da vida cotidiana, em contraposição a tudo o mais que sobra e que é o conjunto de episódios, gestos, palavras, ações etc. que, por serem meramente casuais, circunstanciais, e por outras razões, negligenciáveis”*. (AZANHA, 1992).

Segundo Azanha (1992), a "cotidianidade é a própria concretude da vida cotidiana porque, historicamente sedimentada, corresponde a modos relativamente estáveis de reagir a condições concretas da existência." ²⁰ Esclarece que a análise do cotidiano deve se processar dentro de critérios que não a simples familiaridade ou o simples estudo empírico, descritivo e classificatório da vida cotidiana. Esta colocação procede, uma vez que não raramente, no estudo do cotidiano principalmente, o pesquisador pode não ter elementos para apreender, no emaranhado de fatos e fenômenos, o que é significativo, uma vez que o cotidiano não é uma realidade acabada, mas sim, uma realidade em movimento, em processo constante do fazer. É uma questão polêmica porque enquanto alguns teóricos subvalorizam a importância da análise do cotidiano, como fundamento explicativo, outros a superdimensionam.²¹ Não restam dúvidas que apreender o que é significativo ou não no cotidiano constitui um grande problema para os pesquisadores.

A vida cotidiana é o cenário onde os homens se relacionam, desenvolvendo atividades, ora exercendo poder ora se submetendo a outros, num jogo constante entre tendências opostas. É o palco do agir humano, em que a realidade é interpretada em função dos significados socialmente criados e apreendidos subjetivamente pelos indivíduos, que lhes atribui o ou os sentidos da ação.

²⁰. Azanha baseia-se nos seguintes autores para elaborar a sua colocação sobre a importância do cotidiano nas pesquisas educacionais. Muitos são de tradição marxista.. Lefebvre *Critique de la vie Quotidienne, I (Introduction)*. Paris, L'Arche Éditeur, 1945. Lefebvre *Critique de la vie Quotidienne, II (Fondements d'une Sociologie de la Quotidienneté)* Paris, L'Arche Éditeur, 1961; Lefebvre, *Critique de la vie Quotidienne, III (De la Modernité au Modernisme - Pour une Méthaphilosophie du Quotidien)*, Paris, L'Arche Éditeur, 1981; Lefebvre *La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno*, Madri, Alianza Editorial, 1972. Lukács, *Estética 1 (La Peculiaridad de lo Estético)* vol. 1. Barcelona, Grijalbo, 1982. Heller, *O Cotidiano e a História*, São Paulo, Paz e Terra, 1972; Heller, *Sociologia de la vida Cotidiana*, Península, 1977. Kosik, *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

²¹. Azanha, citando Lukács, reafirma que "o tema da cotidianidade sempre foi mais ou menos negligenciado, dentro e fora do marxismo," (AZANHA, 1992, 68) mas considera que isto decorre mais da perspectiva de muitos teóricos de que era impossível chegar ao conhecimento do homem a partir do estudo do cotidiano. Critica também o que considera "modismo em matéria de estudos do cotidiano e que, em alguns casos, assumem até mesmo a feição de um apologismo exacerbado" que observa em Maffesoli e A. Shutz. (AZANHA, 1972, p. 70)

A vida cotidiana apresenta-se ao indivíduo como uma realidade natural, ordenada, concreta e dominante, abrangendo outras realidades menores. *“Comparadas à realidade da vida cotidiana, as outras realidades aparecem como campos finitos de significação, enclaves dentro da realidade dominante marcada por significados e modos de experiência delimitados”* (BERGER e LUCKMANN, 1994).

No espaço do cotidiano, as relações interpessoais garantem o mundo da intersubjetividade. Neste espaço, o homem em constante interação e comunicação com os outros, e em função mesmo desta interação, apreende os significados, dá-lhes sentido; percebe-se a si no mundo comum ao mundo dos outros, com os quais partilha a vida, as percepções e as representações.

Para BERGER e LUCKMANN (1994) a dimensão da temporalidade é um elemento fundamental na estrutura da vida cotidiana. Todos os projetos de vida, a sua dimensão finita, a rotina, todos estão dentro do agir segundo os parâmetros temporais, que se impõem aos indivíduos de forma coercitiva, dentro de uma sociedade. A consciência desta dimensão adquire-se na prática cotidiana.

Outro elemento fundamental é a predominância da consciência prática, no cotidiano, garantindo um mecanismo de realização de ações não refletidas e por isso mesmo mais eficientes na consecução das tarefas rotineiras do dia-a-dia (GIDDENS, 1994). O conhecimento do senso comum e a experiência prática, utilizados nas relações interpessoais, desenvolvidas na busca da sobrevivência, são o resultado da apropriação do cotidiano e de sua historicidade. Segundo HELLER (1992), o cotidiano é predominantemente pragmático e empírico, reforçando as ações que se manifestaram úteis na luta pela sobrevivência. Na visão desta autora, dentre os aspectos negativos do cotidiano, um deles é o favorecimento à alienação, desagregando o indivíduo, que contenta-se com o simples desempenho mecânico de seus papéis.

É praticamente um consenso que a vida cotidiana é um espaço que favorece a alienação, uma alienação” que é tipicamente expressada em suposições não questionadas da inevitabilidade da rotina diária e o “natural” das desigualdades e dominação nas relações de poder na sociedade, tal como se encontram estruturadas” (SANDOVAL,1994). Porém, há também um certo consenso no sentido de que o fragmentário, a compartimentação da visão de mundo não é universal a todos os membros da sociedade. Há sempre conflitos entre grupos que tentam romper com determinadas situações hegemônicas.

A vida cotidiana é hierarquizada, ordenando os indivíduos em categorias, posições, classes de forma mutável, de acordo com as diferentes estruturas econômicas e sociais. É, também, heterogênea; “e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 1992).

A autora, ao analisar a intersecção entre o Cotidiano e a História, aborda a questão do ser particular e do ser genérico que habitam o homem, de uma forma diferente da que ocorre com outros seres vivos, decorrentes da “unicidade” e “irrepetibilidade” de cada ser humano, enquanto indivíduo e ser social.” *Um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade”* (HELLER,1992).

Segundo Heller, as necessidades humanas, socialmente criadas, aparecem como necessidades do “eu”. Um “eu” único e genérico ao mesmo tempo. O indivíduo contém a sua especificidade individual e o humano-genérico, representado pela comunidade com a qual tem uma relação consciente, onde se forma a consciência do “nós” ou a própria consciência de si.

"O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos". (HELLER,1992).

A autora salienta ainda que a vida cotidiana, com a tendência à fragmentação do indivíduo em seus papéis sociais, faz com que o indivíduo veja como dadas as funções que desempenha o que o impede de tomar consciência dos choques entre a particularidade e a genericidade.

Outra característica básica do cotidiano é a tendência à espontaneidade. Os costumes, as exigências sociais, os modismos são assimilados de uma forma não refletida, espontânea, baseados na necessidade de uma resposta que exija o menor desgaste possível.

No cotidiano, o simples, o correto é o verdadeiro,²² é um conhecimento pragmático porque as idéias necessárias ao desempenho das ações jamais se elevam ao nível do racional. É um conhecimento fragmentário, normalmente, repleto de juízos de valor, em que a fé e a confiança desempenham um papel muito importante.²³

O pensamento do cotidiano é, também, "ultra-generalizador", no sentido de orientar a ação e permitir a atuação do sujeito, a partir de juízos provisórios, (pré-juízos ou preconceitos) confirmados pela prática. É esta característica do pensamento do cotidiano que nos permite resolver problemas singulares sem o exame cuidadoso de todas as particularidades do problema, graças ao uso de vários tipos de ultra-generalização como a analogia. Se a partir de uma analogia, construímos um juízo provisório que nos permite agir,

²². Heller afirma que o correto é o verdadeiro "tão somente na medida em que, com sua ajuda, pudermos prosseguir na cotidianidade com os menores atritos possíveis. (Heller,1992, p. 32)

²³. Segundo Heller, a fé e a confiança são sentimentos que facilitam a vida cotidiana, pois dispensam a racionalização, sendo caracteristicamente superficial. (1992,p 34)

e se este se cristaliza, passa a constituir um preconceito. Segundo Heller, a fragmentação, as interpretações apressadas, preconceituosas do cotidiano representam um obstáculo à consciência social e política, por favorecerem o conformismo, a alienação. Esta, apesar de não ser generalizada a todos os membros da comunidade, explicita-se na falta de visão de totalidade, na falta de questionamentos perante a realidade encarada como natural e dada.

A realidade da vida cotidiana é predominantemente marcada pela possibilidade de expressão da subjetividade, através de objetivações das mais variadas ordens. Dentre elas, a objetivação por excelência dos significados subjetivos, nas relações cotidianas, é a linguagem — a forma mais elaborada e eficiente da produção humana de sinais. Baseia-se na capacidade humana de criar sistemas de sinais vocais, que permitem a expressividade do sujeito.

“A vida cotidiana é sobretudo a vida com a linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana”.(BERGER, LUCKMANN,1994)

O seu papel principal é a comunicação de significados, tanto referentes a assuntos passados como a assuntos do presente; ou ainda, articulando uns e outros, garantindo a acumulação de significados e experiências no decorrer do tempo.

Outro fator relevante é a relação entre a linguagem e o pensamento, no sentido de que ao objetivar o subjetivo através da linguagem, o indivíduo torna este subjetivo acessível à sua própria consciência. Permite ainda objetivar suas próprias experiências, tipificá-las, agrupando-as em categorias.

A linguagem permite interligar áreas da experiência cotidiana, integrando-as numa totalidade dotada de sentido, assim como pode transcender a realidade da vida cotidiana. É o caso da religião, da arte, da

filosofia, das ciências, que, segundo Berger e Luckmann, são sistemas de representação simbólica, que parecem elevar-se acima da realidade da vida cotidiana, mas que têm grande importância para a realidade do cotidiano.

"A linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária mas também de fazer retornar estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana. Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivo em um mundo de sinais e de símbolos todos os dias". (BERGER e LUCKMANN, 1994)

2- Representações e apropriações - a produção de sentidos

Compreender como o homem percebe e apreende a realidade tem sido objeto de estudos, controversos, dentro das várias ciências sociais e humanas. A relação homem-mundo, as mediações e as determinações desta relação tem dado origem a inúmeras teorias, cada qual procurando alcançar uma interpretação mais próxima da verdade.

Na Sociologia, o estudo das representações remonta ao século passado, mais precisamente por volta de 1897, quando Durkheim, usando o termo "representações coletivas" afirmou no prefácio da segunda edição de "Regras"

"...que a vida social é feita essencialmente de representações. (1978:XIX) . "O que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. (...) Para compreender a maneira pela qual a sociedade se vê a si mesma e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade, e não a dos indivíduos." (DURKHEIM, 1978)

O seu conceito de representação refere-se tanto ao modo de pensar, conceber ou perceber, quanto ao que é pensado, concebido e percebido, sem distinção; e é coletiva, por se originar na sociedade e por se referir a ela.²⁴ A preocupação de Durkheim era de demonstrar que as representações coletivas diferiam das representações individuais, constituindo uma realidade independente, e bastante coerente com o conjunto de suas questões referentes à constituição da Sociologia como disciplina científica, com um campo distinto do da Psicologia.

Nos anos 60, este conceito foi retomado e reconstruído como Representações Sociais, por Serge Moscovici, que publicou, na França, um estudo de Psicologia Social, *La Psychanalyse: Son Image et son publique* (1961). Este estudo sobre as representações sociais da Psicanálise buscava explicar também como a realidade sócio-histórica é apreendida pelos indivíduos, e qual a função que as representações desempenham na formação de condutas e na orientação das ações sociais. Suscitou vários estudos empíricos e teóricos, com linhas de orientação diversas.

Não há um conceito de Representação Social aceito consensualmente pelas ciências sociais, pela psicologia cognitiva e pela psicologia social. Cada um destes campos do conhecimento faz uso da noção de Representação Social de uma maneira contrastante.

SPINK(1993), reportando-se a JODELET(1985), afirma que as ciências sociais têm dado uma importante contribuição ao " *explicitar a estreita relação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos*. Porém, nas Ciências Sociais por exemplo, o aspecto cognitivo não é elucidado e as representações são situadas como " *elementos constitutivos da Ideologia, sendo esta definida como um sistema de representações*. A

²⁴- Ver S. Lukes, "Bases para a interpretação de Durkheim", In: G. Cohn, *Sociologia: Para ler os clássicos*, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977, p. 18-19.

ideologia passa a ser o objeto central da pesquisa”, e as representações, o recurso para o acesso à ideologia.

Na psicologia cognitiva a ênfase seria dada às propriedades estruturais da representação, tratando a representação como um processo não social, ao focalizar o que é conhecido e como é conhecido, embora ignore “quem” conhece e “de onde” conhece. (SPINK,1993).

A psicologia social procura compreender a influência do social no cognitivo e as condições cognitivas do funcionamento ideológico. Compreende a

“Representação Social como um conhecimento prático e procura entender o seu papel na instituição de uma realidade consensual e sua função sócio- cognitiva de integrar a novidade e de orientação das comunicações e condutas dos indivíduos ” (SPINK,1994).²⁵

Segundo JODELET(1985), os problemas conceituais e teórico-metodológicos relacionados com as representações sociais decorrem da complexidade do fenômeno, em função da falsa dicotomia entre o individual e o social. Para se compreender o fenômeno das representações sociais é preciso enfocar tanto o aspecto intra-individual, como o aspecto das ideologias, mitos e crenças.

“É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente”. (SPINK,1993:89)

A Representação Social mediadora na relação homem-mundo, é uma forma de conhecimento que emerge das relações sociais, das condições sócio-históricas de vida, da troca recíproca entre novos e velhos conhecimentos: manifesta-se no indivíduo, através de sua linguagem ou qualquer outro meio

²⁵- Este conceito, ao ser introduzido na Psicologia Social por Moscovici, garantiu a dimensão social à disciplina, ao mesmo tempo que evidenciou lacunas e ambigüidades conceituais; “a simultânea atração e frustração em face da vagueza da conceituação,” no dizer de Jahoda. (G. Jahoda, Critical Notes and reflections on “Social Representations” *European Journal of Social Psychology*, 18, p. 195-209,1988 *apud* Spink op e cit, 87).

de expressão, e é produzida no espaço da intersubjetividade, das relações interpessoais. Silvia Lane considera como ponto positivo no conceito de representação social o fato de que *é um conceito que vem confirmando o "falar" e o "fazer" como comportamentos muito diferentes.* (LANE, 1993)²⁶

Segundo GODELIER (1984), as representações sociais referem-se àquela parte ideal que há no real e que tem por função tornar visíveis ao pensamento o que está ausente, interpretar a realidade, organizar as relações dos homens entre si e com a natureza e ainda, legitimar ou ilegitimar as relações dos homens entre si e com a natureza. E continua afirmando que *"interpretar, organizar, legitimar são maneiras variadas de produzir sentido. Todas as funções do pensamento confluem, pois, a este resultado: produzir sentido e, a partir das significações produzidas, organizar ou reorganizar as relações dos homens entre si e com a natureza"* (GODELIER, 1984). Se tais funções convergem para a produção de sentido, isto se dá devido aos significados produzidos historicamente pelo grupo social, decorrentes das posições de poder ou de subjugação.²⁷

Convergindo com a colocação feita por Godelier, LANE(1992) afirma que as representações sociais devem ser *"entendidas como uma rede de relações que ela (a pessoa) estabelece, a partir de sua situação social, entre significados e situações que lhe interessam para sua sobrevivência."* É através da relação entre a comunicação com os outros, a identidade de si e o posicionamento social, que as representações se constituem, passando a se objetivar e posteriormente a organizar e selecionar a ação de si frente aos outros. Neste sentido, o papel da linguagem, das falas é de importância fundamental na compreensão das representações sociais dos indivíduos, pois

²⁶- Ver Lane, S. T. M. Usos e Abusos do Conceito de Representação Social In: Spink, M.J. "O conhecimento no Cotidiano - As representações sociais na Perspectiva da Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1993: 58-72.

²⁷- Sobre a relação entre a produção de sentido, significado e representação, ver Alvarez e del Río, "O conceito de atividade em psicologia e educação: recuperar o sentido" In: C. Coll., et al, op. cit. p. 87. " ... Neste trabalho sobre Vygotsky, recuperam as colocações de Marx sobre a importância que atribui à atividade.

é através destes atos de fala, explícitos ou implícitos, que se pode conhecer o subjetivo do indivíduo.

Em decorrência destas colocações feitas, conclui-se que as representações sociais, enquanto interpretações do indivíduo, sobre fatos ou fenômenos, histórica, social e culturalmente condicionados, desempenham uma mediação entre o indivíduo e o seu subjetivo de um lado, e a realidade de outro. As representações são as formas pelas quais os indivíduos explicitam sua apreensão do real. Na verdade constituem a exteriorização do subjetivo, um dado empírico, bruto, desvelador dos sentidos que o indivíduo atribui aos fatos, em função do que é e de sua atuação no momento em que vive.

LANE(1993) relata que, ao fazer a crítica da Psicologia Social e ao optar por uma abordagem materialista-histórica, usando como referencial teórico os estudos de Vygostsky e Leontiev, o conceito de Representação Social se apresentou como extremamente rico, pois *"as representações sociais são os dados empíricos dos quais se parte para um procedimento de análise que os insere no movimento histórico (tanto individual como social), permitindo assim chegar às categorias constitutivas do psiquismo humano."*

Esta perspectiva permite-nos analisar como o homem, ao atribuir sentidos às suas relações sociais e ao contexto em que vive, elabora a sua percepção da realidade na vida cotidiana, realiza sua experiência objetiva em função da percepção de si, enquanto identidade individual e social, pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Desta percepção concebe uma visão de mundo, numa rede de representações, incluindo conhecimentos teóricos, conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos, valores, crenças, opiniões, ideologias, regras etc.

As representações resultam, pois, de processos a que os indivíduos são submetidos no decorrer de sua existência, os quais os levam à sua inserção numa sociedade, pela interiorização, a apreensão ou interpretação

imediate de acontecimentos objetivos dotados de significados, que são reelaborados, passando a ter um sentido para o sujeito.

A interiorização da realidade objetiva que ocorre no processo de socialização do indivíduo pressupõe não um aceitar "passivo" da realidade objetiva, mas a possibilidade de sua modificação ou até de sua recriação. A socialização é filtrada pelos agentes socializadores em função de sua história de vida, de sua condição de classe e subjetividade. A interiorização só se processa se ocorre a identificação entre o ser social imaturo, em processo de socialização, e os agentes socializadores ou os "outros" significativos, segundo Berger. E ao identificar-se com os outros identifica-se a si mesmo. *"Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada"*. (BERGER e LUCKMANN, 1994)

Esta questão da internalização do social nos remete à questão do conceito de *apropriação* usado por R. Chartier (1990)²⁸ e M. Certeau (1994),²⁹ vinculado a uma teoria da *"estética da recepção, que vê o consumo de bens culturais como produção"*. O conceito de apropriação vincula-se à necessidade de dar ênfase aos diferentes usos e significações, ou seja, a diferentes interpretações do sujeito, *"remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas várias práticas que as produzem."* (CHARTIER, 1990) As diferentes formas de apropriação são geradoras de diferentes significações, e portanto de diferentes representações, que distanciam-se do real, ou refletem-no. As apropriações inscrevem-se nas práticas e estas *"complexas, múltiplas, diferenciadas, constroem o mundo como representação."* (CHARTIER, 1990).

²⁸ - Chartier utiliza-se desta noção de estética da recepção para explicar as diferentes atribuições de sentido que um leitor dá ao mesmo texto, implicando em apropriações diferenciadas do ato de ler, do uso da leitura, e do sentido do texto, contra a idéia da univocidade de sentido de um texto. (R. Chartier, *História Cultural*, Lisboa, Difel, 1990, p.26.

²⁹ - Ver M. de Certeau, *Ler: uma operação de caça*, in *A invenção do Cotidiano - Artes de Fazer*, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 259.

Segundo Vygotsky, a constituição de toda subjetividade se dá pelo processo de internalização a partir de condições intersubjetivas. A transformação do intersubjetivo em intra-subjetivo ocorre no meio social, na comunicação com o outro, mediada pela linguagem.

" Se, por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro homem não se constrói o homem" . (OLIVEIRA,1995)

O social é internalizado pelo indivíduo em sua relação com o outro no processo de atuação sobre o real, passando a constituir sua forma de perceber o mundo em sua totalidade e em suas contradições.

Apropriações e representações, enquanto conceitos operacionais, permitem a apreensão da concepção dos professores alfabetizadores sobre o trabalho docente, a partir das interrelações entre os fatores que condicionam sua ação, num sistema escolar em estado de crise, com o sentido que atribui ao seu trabalho, em relação a inovações no campo teórico e prático.

CAPÍTULO IV

O professor de primeiro grau da escola pública - sua profissão e seu saber em tempo de crises e mudanças .

Na apreensão e análise das representações dos professores alfabetizadores sobre o Construtivismo, é da maior relevância focalizar o trabalho do docente e sua identidade profissional, em crise por fatores de três ordens: os relacionados com as condições objetivas de trabalho (salário, jornada, condições materiais da própria escola, fruto das políticas educacionais recentes); os relacionados com a natureza do trabalho docente, nas sociedades atuais; e aqueles relacionados com a sua competência técnica, colocada em dúvida pelos altos índices de reprovação e pelas novas evidências científicas no campo da psicologia cognitiva.

Se para o professor, de um modo geral, é o aluno o vilão da história³⁰, para muitos técnicos dos órgãos oficiais e acadêmicos distantes do cotidiano escolar, o vilão é o professor de primeiro grau.³¹ Trabalhar em cima de mitos tem como conseqüência o falseamento da realidade e a perda de oportunidades para efetivar mudanças necessárias. Não se trata de considerar o docente uma vítima mas de situar a maior parte desta categoria profissional

³⁰- Ver sobre a atribuição do fracasso escolar à própria criança pobre, Patto, As crianças que “se reproveram” In: *A produção do fracasso escolar*, 1996, p. 196-202; Guiomar N. Mello, Onde a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada, In: *Magistério de primeiro Grau*, 1993 op. 77-115

³¹- Guiomar N. de Mello (1993, op.cit. p.144-145) afirma que a prática docente na escola de primeiro grau tem uma *face boazinha*, por ser exercida por mulheres, predominantemente, com a explicitação do caráter maternal e afetivo coerentes com a cultura da feminilidade; e tem uma *face perversa* ao assumir o conteúdo ideológico liberal e suas contradições. E conclui que falta às professoras o “saber fazer aquilo que o bom senso aponta como necessário. A isso chamo competência técnica, que poderia ser objetivada em termos de domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as precondições idealmente estabelecidas para a sua aprendizagem”. A idéia da falta de competência do professor de primeiro grau generalizou-se principalmente entre aqueles que se consideram profissionais, intelectuais e competentes, difundindo-se nos meios acadêmicos e também nos meios de comunicação.

como um produto alienado das condições de exploração do trabalho, associadas a valores anacrônicos que vêem o exercício do magistério como sacerdócio, numa sociedade capitalista, movida a dinheiro.

Com esta idéia partimos em busca do professor no seu cotidiano dando-lhe a palavra. A necessidade de compreender o professor em sua relação com as mudanças propostas impôs um deslocar o foco da atenção dada à prática para a escuta do que o professor tem a dizer e “respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas.” (GOODSON, 1995)

Segundo FRANCHI (1995), as condições objetivas de trabalho dos professores, relacionadas com a jornada e com os baixos salários implicam em insatisfação no trabalho, falta de perspectiva, perda da auto-estima pela exploração a que se submetem.

Em muitos depoimentos colhidos e já existentes em literatura específica, o discurso se repete:

“Fico chateada, porque com essa correria, um vai-e-vem de uma escola para outra, e agora estou sem carro e é tudo de ônibus e não me sobra tempo para preparar aula porque mesmo eu tendo prática, agora os alunos são muitos e diferentes.”(profª. Campinas- apud Franchi, 1995, p.19)

“Vocês querem saber a verdade? A verdade é que eu estou me sentindo uma draga__ feia, desengonçada e triste. Não tenho tempo nem dinheiro para nada. Fui morrendo ao longo dos meus anos de magistério. Perdi até a minha vaidade pessoal: eu queria fazer o pé, fazer a mão numa manicure, queria ir à cabelereira regularmente, comprar umas roupas mais atuais. A grana simplesmente não dá! Olhem aqui para mim, gente! Vejam a draga velha, a velha professora, que estremece e range em todas as suas juntas mal oleadas, enferrujadas!” (profª de 1.º grau, apud SILVA, 1995:18)

Segundo A.N. de Souza(1993) a condição salarial marca de fato a vida dos professores, que se antes não ganhavam muito bem, jamais ganharam tão mal como nos anos 80 e 90.

"Eu tenho um fusca 76, ZERO KM, da agência, que eu comprei com o meu salário de professora. Hoje com o meu salário não posso comprar um carro 1980 e fazer uma dívida e pagar em 12 vezes. "(M.U., prof.^a. CB1, 1995, Campinas)"

"O professor, com esse salário se denigra. Como vai formar opinião adequada se ele ganha o que ganha? Neste mundo de hoje este fator conta muito. O professor ganhando mal não se impõe aos alunos".(E. A., prof.^a. CB.1, 1995, Campinas.

A representação do trabalho docente passa por um processo de envergonhamento e a própria identidade profissional se abala. Nos depoimentos das professoras isto fica muito claro.

"É muito triste e decepcionante. Porque a gente sabe que o que faz é a base, a base do país. É uma profissão da maior importância. Mas o que a gente é hoje? Eu tenho vergonha de dizer que sou professora. Meus filhos também têm vergonha disto." (A.M. , prof.^a. efetiva de CB1, 1995, Campinas)

"Se não houver mudança não vejo futuro. Só vai para o magistério aquele que não for capaz para mais nada. É figura de deboche!" (E.A. prof.^a. efetiva de CB1, 1995, Campinas)

"Então, se você pensa na questão do dinheiro, então você não trabalha, porque o nosso salário já virou motivo de gozação. Eu vejo pela minha filha. Eu falo pra ela não dizer pra ninguém que eu sou professora, porque até faxineira ganha mais do que uma professora."(M.J. prof.^a. de CB1, 1995, Campinas).

"Agora, o professor fica constrangido com o que ganha. Se vai fazer um crediário fica até envergonhado quando fala o salário."(C.A. prof.^a. de CB1, 1995, Campinas)

A pauperização do professor implica um estilo de vida em que os bens culturais passam a ser objetos de luxo e o professor, trabalhando para conseguir se manter nos limites da sobrevivência, não tem condições financeiras para manter uma vida cultural e, muito menos, estímulo para enfrentar os desafios que as mudanças exigem.³²

³²- Hubberman aponta que, em circunstâncias tão adversas, já no meio da carreira, muitos docentes passam para a fase do desinvestimento, que seus estudos revelam ser mais frequentes no final da carreira.

"Desinvestimento é um processo de recuo face as ambições e ideais positivos do início da carreira." (Hubberman, op.cit.1995 p.46)

O professor não pode assinar jornais, revistas ou comprar livros. Não tem tempo para leitura e atualização científica. Segundo ABAURRE(1992), *"uma das condições necessárias _ talvez a mais importante! _ para que o professor possa assumir, com competência, seu papel de mediador entre a criança e o conhecimento que a ela caberá construir sobre a leitura/escrita, é a de que ele seja um leitor."*³³

Esta realidade denota que tais fatores interferem na produtividade do professor, de forma direta e indiretamente com a evasão da rede de ensino, dos professores mais experientes.

"Com isso estamos perdendo os nossos melhores professores. Porque não compensa, porque o salário é pouco. E eles ficam no gasto e no desgaste. Não adianta nada. É então onde elas deixam o magistério."
(C.E. prof. CB1, 1995, Campinas)

Grande parte dos que ingressam, o fazem como trabalho temporário: em 1992, 68% dos docentes do Estado de São Paulo eram admitidos em caráter temporário (ACTs), segundo dados da própria secretaria de Educação.(SEE/ATPCE/CE-1992). *"Assim, à desvalorização do professor, que se manifesta com maior evidência no que se refere à baixa remuneração, acrescenta-se a insegurança do profissional"* (SOUZA,1993)

Além do mais, tem ocorrido um aumento gradativo da carga horária permitida ao professor. Até 1960, o número de aulas obrigatórias para um professor efetivo era de 12 horas, para professor III. A jornada do professor foi ampliada para 14, 15, 18 aulas semanais. Depois autorizaram o limite de 36 aulas semanais, entre ordinárias, extraordinárias e excedentes. Depois passou para 40 e 44. Para camuflar os baixos salários, dão ao professor o direito de

³³ - Sobre as diferentes apropriações das práticas de leitura e a leitura como um processo de criação de sentido pelos leitores, *"dotado de competências específicas, identificado pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais, que estabelece uma relação móvel entre ambos,"* _ ver R. Chartier, *História Cultural*,1990,p. 25-26)

dar mais aulas, em detrimento da qualidade de todo o trabalho escolar. Este total de aulas pode ser ainda aumentado no caso de o professor trabalhar, também, em escolas particulares.

A maior parte dos professores tem a percepção do quanto a organização do trabalho em cima da "intensificação" do trabalho é pior do que os baixos salários.

"Não importa essa miséria que a gente recebe. Ficamos com a miséria, mas que diminuam a nossa jornada. Tem que ter diminuição da nossa jornada tanto para o pessoal do CB como para o pessoal da 3ª ou 4ª série. Porque não dá para agüentar." (C.E. prof.Cb1, 1995, Campinas).

Segundo FRANCHI(1995), *"a consequência mais dramática desta política foi a redução a praticamente zero do tempo livre do professor: justamente o que estava implícito no salário anterior (para o preparo das aulas) e no menor número de atividades em sala de aula."*

Uma agravante desta jornada de trabalho é a inexistência de um espaço para a reflexão partilhada coletivamente sobre a prática em sala de aula. O trabalho acaba sendo individual, isolado, sem a possibilidade de troca de informações entre colegas. É a alienação total da vida da escola, uma vez que o professor "dá" aulas, apenas isso. Não se envolve com a vida da escola. Há uma exceção no caso do Ciclo Básico, em que os professores têm 6 horas de HTP mas, como na cultura da escola predomina esta falta de vínculos mais fortes com um projeto coletivo, estes professores constituem uma minoria destoante.³⁴

³⁴- Vale ressaltar que nas escolas vinculadas ao programa da Escola-Padrão, esboçava-se uma integração maior entre os professores de CB1, embora não houvesse integração com os do CB2, o que resultava na quebra da continuidade.

Segundo APPLE(1989), o professor, ao trabalhar nestas condições, desqualificado que foi pelo sistema,³⁵ proletariza-se e tende a economizar esforços, carecendo cada vez mais dos conhecimentos técnicos dos especialistas, para dar soluções aos problemas que enfrenta no seu cotidiano.

Henry Giroux afirma que uma forma de repensar o trabalho docente é considerar os professores intelectuais, pois recupera a idéia de que toda atividade humana que envolve o pensamento é uma atividade intelectual, o que implica em considerar os professores "atores reflexivos"(GIROUX,1982). Caso contrário, o professor aliena-se, perde competência e estima profissional. Ou seja, ou o professor é formado para ter "competências mínimas" e as decisões sobre o que cabe ensinar e como deve ser feito são tomadas a nível da administração, acima do grupo de professores e da escola, o que conduz a um programa imposto; ou segundo o profissionalismo aberto, o professor situa-se no centro do processo de melhoria da qualidade da educação. Individualmente ou em grupo, são responsáveis por detectar as necessidades da escola, são capazes de debater soluções possíveis; são capazes de tomarem decisões, dentro de uma visão do professor como líder inovador que atua sobre a realidade.³⁶

A desqualificação profissional, vinculada ao modo de conceber a profissão, a formação e o papel do professor, é acompanhada da desvalorização social, dentro de uma configuração sistêmica, onde um problema induz ao outro. No imaginário social, o professor da escola pública transformou-se no símbolo da incompetência, e a escola pública, o "locus" da mediocridade.

³⁵- O próprio sistema se incumba de desqualificar o professor, a pretexto de qualificá-lo, estabelecendo uma divisão de categorias dentro da rede estadual de ensino, segundo a qual a tecno-burocracia tem o direito ao poder e ao conhecimento enquanto o professor fica com a obrigação, apenas, de aplicar o conhecimento repassado. Este fato é elucidado por uma das professoras (V.E.), quando diz: "*Existem pessoas na Educação que são as que podem aprender e outras, as que podem fazer. Veja bem. Veio a Emilia Ferreiro para São Paulo. Professor não é convidado. Eu posso dizer porque eu briguei, eu fui na Delegacia de Ensino e queria um convite. Eu não consegui. Quem é que foi? Os técnicos da Delegacia, que nunca vêem uma criança na frente.*" (V.E. Prof. Ef. Campinas, 1995)

³⁶- Sobre esta questão: Perreoud baseia-se em Vonk e analisa a questão In: *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*, 1993, p. 181,182)

Apesar de muito trabalho sério e profissional existente na escola pública, ainda hoje *“as expressões que denunciam a decadência da figura do professor e, por extensão, do magistério, são extremamente pesadas: alienação (Basbaum), espoliação (Nóvoa), desumanização e despersonalização (Brandão), violência (Chauí), coisificação (Silva)”* In: (SILVA, 1995).

NÓVOA(1995), citando CUNNINGHAM(1992),³⁷ que fez um estudo sobre os professores ingleses, aponta, no entanto, que em 1990 parecia existir uma tendência ascendente no que diz respeito ao apoio público ao professor e a uma apreciação favorável do seu papel, na Europa.

Aqui, no entanto, a maior parte dos professores entrevistados, com um padrão de vida médio, afirmam continuar na profissão porque gostam do que fazem, porque se dependesse do salário que recebem e do reconhecimento social, já teriam abandonado o magistério. A única satisfação vem do seu trabalho com os alunos, do retorno que recebem deles, de sua afetividade. Alguns afirmam isso explicitamente, porém reconhecem também que não querem perder a aposentadoria, embora esta seja irrisória.

“Eu não preciso deste salário para sobreviver. Dedico-me por gosto. O professor pode ser bom, mas não é reconhecido socialmente.”
(E.A., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

“Então, a gente entra porta a dentro e esquece o que a gente ganha, quem é o governador, se está preocupado, se não está. Dentro da sala de aula eu nunca lembro o quanto eu ganho. Mas não podemos trabalhar só por um ideal. A gente tem que viver!” (M.U., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

“Isso me revolta, me dá angústia. São 20 anos de trabalho. É muito triste. Estou até pensando em me exonerar. Não temos uma única boa saída. Você não tem valor nenhum como professora. A única recompensa vem do aluno. Falta estímulo. Nós, professores, também precisamos de estímulo. A gente trabalha, trabalha, e não recebe um elogio, um incentivo. E o salário como está...”(A.M., prof.^a. CB1, Campinas, 1995).

³⁷- Cunningham, "Teachers" professional image and the Press- 1950-1990. In: History of Education, 21 (1) p. 37-56, apud, Nóvoa, In: Profissão Professor, Porto, Porto Editora, 1995.

"Acredito que devo fazer o que gosto. É o que eu gosto de fazer." (M.S., profa. CB1, Campinas, 1995)

"Eu acho que quem continua dando aula, faz isso porque gosta. Senão a maioria já teria abandonado a causa." (C.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Eu trabalho porque eu gosto. Então quando alguém faz uma opção por amor, porque não é pelo dinheiro que você trabalha." (M.J., profª. CB1, Campinas, 1995)

"No nosso tempo, o professor tinha valor. Hoje em dia o professor não tem valor. Os pais hoje em dia, não dão muito valor." (I.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

É evidente nestes depoimentos que as representações da profissão docente como um sacerdócio, um ideal, uma causa ficam muito claras. Tais representações decorrem do "*habitus*"³⁸ do professor e revelam o quanto tais concepções, que já foram dominantes e explicitamente colocadas até os anos 70, ainda persistem no imaginário dos professores. Na verdade, fazem parte da cultura do professor no que diz respeito à questão dos valores e da ética profissional, internalizados por longa socialização e constituidores de esquemas culturais dentro da chamada pedagogia oculta.³⁹

³⁸ - *Habitus* é um sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controle da consciência. (Ph.Perrenoud, 1995, p. 21) "*É um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções de apreciações e de ações_ e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.*" (P. Bourdieu, Esboço de uma teoria da prática, in Bourdieu R. Ortiz, (org.) 1983,65) Para Perrenoud, a ação docente é composta por ações conscientes (mesmo sem a avaliação do arbitrário,) e ações que decorrem do "*habitus*," normalmente não conscientes.

³⁹ - Sobre cultura docente é necessário salientar que esta é muito dependente dos constrangimentos práticos colocados pelo contexto em que trabalham e que caracterizam uma pedagogia oculta. "Os fatores que determinam a pedagogia oculta são: os efeitos do isolamento dos professores, a autonomia e a ausência de controle de sua atuação; a dimensão das turmas; a estrutura pedagógica do tempo, com implicações no calendário e horário escolares; os valores deontológicos e a ética profissional." (Sarmiento, 1994, p. 67)

Uma análise mais detalhada da permanência dos professores na profissão denota que esta depende de um conjunto de fatores sócio-culturais, do tipo de formação inicial recebida e de como os professores estão encarando as mudanças que o sistema de ensino enfrenta na passagem de uma escola organizada para atender as elites para uma escola destinada às massas.⁴⁰ Os professores enfrentam, de fato, na atualidade, uma crise de identidade, entre o "eu" ideal como professor (como quer ser) e o "eu" real (como de fato é na sala de aula). VEENMAN (1984) In: (ESTEVE, 1995)⁴¹

Esteve utiliza o conceito de "choque de realidade" para descrever a ruptura com a imagem ideal de ensino, o colapso das idéias missionárias forjadas durante a formação do professor, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula".(ESTEVE, 1995)

Este "choque de realidade" leva muitos professores a questionarem "se vale a pena o sacrifício que fazem, em nome de uma profissão que se desvalorizou por conta de inúmeros fatores histórico-sociais. Na voz dos professores, esta situação é traduzida da seguinte maneira:

"Na época que eu fiz magistério era uma carreira boa, melhor que hoje. Hoje está massacrante. A gente dá o sangue. Eu faço por estas crianças o que não fiz por meus filhos. Estamos todos desanimados. Para as mais novas eu não aconselho ficar na carreira."(A.M., prof.^a. CB1,1995,Campinas)

"Tem de tudo. Tem muito descontentamento. Você fica pensando se vale a pena. Se você não tiver amor pela profissão não dá. Só isso que funciona".(M.J., prof.^a. CB1,1995, Campinas)

⁴⁰- Em Professores, profissão e Estado Sarmento (1994, p.37-54) aborda a questão do profissionalismo docente em face do processo de proletarização do professor, na mudança de uma escola de elite para uma escola de massas, em Portugal. Esteve (1995, pp 93-124) em Mudanças Sociais e Função Docente também aborda a questão, fazendo um mapeamento dos problemas docentes e apresentando possíveis soluções. Guardando as diferenças existentes entre a realidade educacional dos países europeus (no caso, Portugal) e do Brasil, estes estudos denotam tendências históricas macro-estruturais e suas influências na organização das escolas nas sociedades capitalistas.

⁴¹- Veenman, "Perceived problems of beginning teacher", Review of educational research,54 (2), (1984) p.143-178, apud Esteve, Mudanças Sociais e Função Docente In: NÓVQA, op.cit. 1995.

"Domingo eu estava bolando esse livrinho com forma de animais que te falei, para eles produzirem uma história. Então, eu fico sempre pensando em algo mais prá incentivar o meu aluno, prá motivar o aluno. Aí eu parei e pensei assim: _ Gente, eu tô fazendo isso prá ganhar um real e oitenta centavos a aula! Será que vale a pena? Um real? Aí me dá, sabe, uma revolta. Gente, é um desaforo! Acho que está na hora de mostrar, não para o governo, mas para a população! Eu que estou motivada fiquei balançada de pensar: 1,80! Qual o profissional que vai fazer alguma coisa por este pouco?" (E. D., prof. de CB1, 1995, Campinas)

José Esteve denominou este desencanto que toma conta da grande maioria dos professores que comparam a situação atual do ensino com a de alguns anos atrás como "mal-estar docente". Em seu estudo procura resumir as reações dos professores, como grupo profissional em crise, devido às mudanças sociais.

"A expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada." (ESTEVE, 1995) ⁴²

Esta caracterização é um recurso operacional bastante válido para explicar o sentir desalentado e o agir desnorteado do professor perante as mudanças no cenário onde atua, sem ter sido preparado para isso.

Os depoimentos dos professores são impregnados deste sentimento de impotência, de culpa, de desânimo perante a complexidade da situação.

⁴²- Esteve enumera 12 elementos básicos que resumem as mudanças mais significativas na área educacional, relacionadas com o desenvolvimento de novas concepções em educação e com as variações no trabalho escolar: 1- Aumento das exigências em relação ao professor; 2- Inibição educativa de outros agentes tradicionais de educação (família, por ex.);3- Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; 4 -Ruptura do consenso social sobre educação; 5- Aumento das contradições no exercício da docência; 6-Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; 7 - Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8 - Menor valorização social do professor; 9 - Mudança dos conteúdos curriculares; 10- Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11- Mudanças nas relações professor-aluno; 12- Fragmentação do trabalho do professor. (Esteve, 1995,p.100-108) Estes itens levantados por Esteve a partir do estudo das condições portuguesas denotam uma tendência histórica, apresentando muita semelhança com o que ocorre no Brasil.

"No ano passado ficaram 2 alunos. Eu deixei chorando. Porque eu choro, sabe. Fico muito triste porque sei que foi falha minha, que eu não usei o recurso que deveria usar com aquele aluno. Fico triste. Mas, realmente, não deu. É muito difícil trabalhar sem, sabe, um tempo. Você não tem tempo para sentar com um aluno. A classe tem uma base de 33 a 36 alunos."(E.D., prof.^a. de CB1 1995, Campinas)

"É uma briga de foice trabalhar o Construtivismo numa escola estadual. Você não tem o mínimo de material de que você precisa. Então é um trabalho de paixão."(VR., prof.^a. CB1, Campinas 1995)

"Você não consegue motivar esta criança. Tudo o que você apresenta , uma maneira, uma brincadeira, tudo. Porque também , o material depende da gente. Você é que tem que fazer o material. O material é simplzinho (sem atrativos)... Eu também não tenho como tirar do meu salário prá por..."(M.U., prof.^a. CB1, 1995, Campinas.)

"Eu trabalho do mesmo jeito, mas lá no fundo do coração eu estou desanimada."(A.M., prof.^a. CB1, 1995, Campinas)

"Os filhos das pessoas de classe média freqüentam a escola privada. Ninguém liga para a Escola Pública, a escola dos pobres. O governo quer isso mesmo, que as crianças só saibam desenhar o nome e mais nada. Há no ambiente uma inversão de valores em tudo."(A.M., prof.^a. CB1, 1995, Campinas.)

Nestes depoimentos acima, o que percebemos são reclamos contra o descaso que ocorre com a Escola Pública, em termos de que nela tudo é precário, o que entra em conflito com as expectativas dos professores sobre a sua atuação profissional, sobre a clientela, o seu desempenho. O que o professor sempre usou como recurso de aprendizagem inexistente, ou não surte efeito. Por outro lado, a Secretaria de Educação, na tentativa de resolver este impasse, divulgou as teorias psicogenéticas sobre a aprendizagem da língua escrita e da leitura, o Construtivismo, de modo que as suas bases teóricas orientassem o processo de trabalho dos professores alfabetizadores. Esta orientação teórica, configurando uma mudança de paradigma, provocou um abalo no "saber" do professor, e conseqüentemente, a necessidade, maior ainda, de repensar, no conjunto, toda a questão da profissão docente e da formação profissional.

Na caracterização de uma profissão qualquer, e no caso, da profissão docente, os elementos fundamentais são: *um corpo de saberes próprios da profissão, transmitidos entre os iniciados de forma institucionalizada, em permanente laboração e reelaboração e expresso numa linguagem própria* (SARMENTO, 1994). No caso da profissão docente, o corpo de saberes implica em saberes constituídos pela elaboração científica, bem como de saberes resultantes da prática educativa. Segundo o autor, o saber profissional do professor é um saber-fazer. E este saber-fazer vem impregnado de saberes teórico-práticos, provenientes das ciências da Educação, mas também de valores, crenças, suposições, expectativas. E este conjunto simbólico vem articulado com táticas obtidas em um longo processo de socialização profissional, que engloba inclusive os "modelos vivos" do exercício da profissão. Este processo de socialização profissional talvez seja mais longo e mais profundo do que o que ocorre na formação de outros grupos ocupacionais.

" Na verdade, começa muito antes de se ser professor, quando o futuro professor ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar. Esta imbricação de saberes obtidos pela formação e por um prolongado processo de socialização, para e na profissão constitui a base cognitiva das decisões cotidianas dos professores, em todas as frentes de atuação educativa." (SARMENTO, 1994)

É o senso comum profissional dos professores, baseado neste conjunto imbricado de conhecimentos científicos, experiências práticas, crenças, valores, suposições que direciona o agir do professor em seu cotidiano, sendo responsável por acertos e erros, por contradições e equívocos.

A socialização profissional dos professores, analisados nesta pesquisa, se fez dentro de uma visão pedagógica formal e conteudista, em que o processo de ensino-aprendizagem está centrado no professor, que propõe tarefas associacionistas e exercícios que privilegiam a memória mecânica e a discriminação (visual e auditiva), para que o aluno aprenda,

dentro de um ambiente disciplinado com rigor. Deste professor exigiu-se sempre a execução de programas, sem muito questionamento, ou uma compreensão do por que se fazer desta ou daquela forma. E este professor sempre agiu dessa maneira," porque essa era a maneira correta de agir". Há ainda que se considerar que sempre houve uma expectativa do professor com relação ao mínimo de material necessário para o desempenho de sua atividade profissional, vista em termos ideais. A maioria aspira trabalhar mais especificamente na transmissão do conhecimento, e no caso da alfabetização, na transmissão do código linguístico, segundo as explicações teóricas que aprendeu no curso de formação, juntamente com o modo de trabalhar, ou seja, "o método " de ensino proposto.

No entanto, a realidade vivida é bastante distante da realidade representada: há falta de materiais básicos, falta de pessoal de apoio e sobrecarga da função docente. Há a necessidade de gerenciar classes heterogêneas e numerosas; há a necessidade de levar os alunos a alcançarem sucesso, agora sem o apoio da família, cujos membros adultos estão empenhados no mercado de trabalho competitivo e exigente. Há portanto, uma realidade escolar diferente da realidade escolar do passado e diferente da realidade escolar imaginada pelos professores e, também, da realidade escolar idealizada pelos que não vivem o cotidiano escolar.

As professoras entrevistadas, que são saudosas da escola do passado, não questionam o sistema escolar ou a prática que desenvolvem, não vêem a necessidade de estudo ou aprofundamento teórico, no sentido de uma melhor adequação da escola às mudanças aceleradas que aconteceram em todo cenário social. Sentem os efeitos das mudanças com a mesma intensidade com que se sentem impotentes perante esses fatos. A questão básica, à qual todas têm uma resposta, conformada pelas suas representações, é sobre o porquê do fracasso dos seus alunos.

A grande maioria atribui a culpa às modificações ocorridas no seio da família: crianças que vivem em lares com problemas, com pais drogados, com brigas familiares; crianças que são escoraçadas, subalimentadas, não prestam atenção às aulas, não têm vontade de aprender, de ir à escola. Não recebem apoio em casa e esta falta de apoio é compreendida pelos professores. Reconhecem que os pais, muitas vezes analfabetos, não têm como ajudar. Se não, há aqueles que não têm tempo, por trabalharem o dia todo e, quando chegam em casa, os filhos já estão dormindo. Há aquelas crianças que são criadas por vários parentes (avós, tios) vivendo inseguros, ora numa casa ora em outra.

"Eu tenho uma classe em que 22 crianças minhas são criadas pela avó ou os tios porque os pais se separaram...É muito difícil para eles assimilarem isso...Hoje, por ex., o Jean disse: Tia, meu pai foi hoje para Santos de vez com a outra mulher. Só que minha mãe não me quer mais e eu vou ter que morar com a minha avó." (C.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Estes fatos são comuns em todas as escolas, na atualidade, passando a fazer parte daquele conjunto de mudanças difíceis de serem assimiladas pelos professores, e que estão na base das justificativas do fracasso escolar e da sobrecarga de funções do professor. Na realidade, os depoimentos colhidos nesta pesquisa repetem os argumentos dos professores já fartamente analisados em outras pesquisas, dentre as quais podemos salientar a de PATTO (1990), *A produção do fracasso escolar*.

"Não somos só professoras, somos educadoras. A educação tem que ser resgatada. O lar está deixando de cumprir a sua função educativa. Está passando para a escola. Princípios básicos que eram passados pela família, com a vida atribulada de hoje, não passam mais. Há mães que não se encontram com os filhos. A família não cumpre o seu papel de educar. Não há diálogo com as crianças. Então esta função passa a ser nossa e ficamos sobrecarregados." (E.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Hoje a escola não é prá dar conhecimento só. Hoje é prá educar. As famílias esperam que a escola eduque os filhos. Eu sinto que cada vez jogam mais responsabilidade nas costas do professor e a gente não vê melhoria." (C.A, profª. CB1, Campinas, 1995)

"A gente não pode contar com a família... A maioria vem de lar com pais separados. A família não existe. Nos bairros afastados a mãe, normalmente chefe do lar, trabalha o dia todo. Ela chega em casa cansada. E nesta hora a criança já está dormindo...Eles não têm família! O que é que você vai fazer? Você não tem continuidade em casa."(M.J., prof. CB1, Campinas, 1995)

"A mãe me disse: A senhora faz com ele o que a senhora quiser. Porque eu não tenho tempo. Eu preciso trabalhar." (D.A., prof. CB1, Campinas 1995)

"Eles dizem que toda criança aprende. Toda criança tem capacidade de aprender. Mas não é bem assim. Ela pode ter capacidade, não duvido. Mas há uma série de fatores trabalhando contra. Eles estão com um problemão em casa muito mais sério do que ficar na escola e aprender."(M.E., profa. CB1, Campinas, 1995)

SARMENTO (1994) afirma, sobre a realidade portuguesa, em muitos aspectos semelhante à nossa, que os professores constituem um grupo ocupacional muito heterogêneo, e nesta questão da família, a postura assumida pelas professoras também não é homogênea. Algumas professoras nada esperam da família; outras, procuram manter contato, mais para coagir a família a se interessar pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos. E há ainda aquelas que conseguem uma participação mais efetiva dos pais.

"Os alunos que não vão (não aprendem) a culpa é da família. Crianças que ficam o dia todo na rua, sozinhos. Não tem noção de hora, chegam atrasados, não fazem lição. Aqueles alunos que você precisa mesmo conversar com os pais, estes não vêm." (M.J., prof. CB1, Campinas 1995)

"Chamo os pais, mostro as dificuldades deles. Tem pais que participam, os que a mãe trabalha em casa. Há pais que não participam, e neste caso as crianças rendem pouco. Há problemas de disciplina e de preguiça... Há pais ausentes." (C.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

"Gosto de trabalhar com o apoio dos pais. Mesmo na reunião converso com eles e pronto. Eles falam as suas dúvidas, os problemas com as crianças e eu procuro mostrar a eles a preocupação que eu tenho com cada criança."(I.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

"Então a escola prá eles é tudo. O que aprendeu aqui na escola, aprendeu. Porque em casa, a parte da formação, da orientação, a gente vê que não tem. É periferia mesmo. É muito difícil, eu reconheço esta

parte _ que horas eles(os pais) vão fazer isso? Mas quero que acompanhem, que vejam os cadernos. Periodicamente eles têm que assinar os cadernos, tarefas. É uma maneira de cobrar a participação deles.” (M.U., profª. CB1, Campinas, 1995)

“A maior dificuldade do nosso trabalho é a falta de assessoramento. Da criança, não nosso. A criança precisa de ajuda em casa, e os pais não dão, não têm condições. Não sabem como, não se interessam por, você entende? Aí o problema é maior. Duas das minhas crianças que estavam com dificuldade eu chamei as mães e as ensinei. Uma delas falou: _ Mas, eu não sei ensinar. E aí eu falei: _ Não, você vai fazer o que eu mando. Eu vou escrever todo dia o que a senhora vai fazer, como a senhora deve trabalhar e só trabalha aquilo que eu falei para trabalhar. E assim elas fizeram e as duas recuperaram mesmo”.(M.E., profª. CB1, Campinas 1995)

No caso das professoras que trabalham dentro das perspectivas do Construtivismo, estas procuram o apoio da família, porém deixam de responsabilizá-la pela presença ou ausência do aluno na escola, assim como pelo seu aprendizado. Assumem a responsabilidade por isso.⁴³

“E a gente vê que na maioria dos casos de reprovação a culpa é da escola, é do professor,(que não fez um “grude” com criança, que não usou os recursos adequados àquela criança); bom, nunca é da criança. E a gente fica achando desculpas: Será que não é da família desestruturada? Será que é da criança que come pouco? Será que é do Sistema? Nunca é do professor. Mas aí eu aprendi a me analisar.”(V.R., profª. CB1, Campinas,1995)

“No ano passado ficaram 2 alunos. Fico muito triste porque sei que foi falha minha; que eu não usei o recurso que deveria usar prá aquele aluno. Fico triste. Sei que não atingi aquele aluno, mas realmente não deu.”(E.D., profª. CB1, Campinas, 1995)

Estas professoras demonstram que suas representações, ao fugirem do padrão comum das justificativas dadas pelos professores, resultam da apropriação do discurso teórico difundido pela Secretaria da Educação, e da

⁴³- Sobre a responsabilidade do professor, quase que exclusiva sobre o que acontece nas aulas, é necessário não esquecer a realidade do contexto de trabalho. Sobre a necessidade de relativização da autonomia docente ver Sacristán “Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores, In: NÓVOA,op.cit.,1995 , p. 63-92) ,

reflexão mais profunda que fizeram ao assumirem trabalhar nas perspectivas construtivistas.

Voltando pois à questão da explicação dada pelos professores para o insucesso dos alunos de baixa renda, devemos considerar a questão da ideologia e da consciência compondo o sistema de crenças do professor. As ideologias mascaram as reais circunstâncias objetivas da produção das situações de ensino, dificultando a explicação mais racional e substituindo-a por explicações fragmentárias e personalistas para um problema estrutural. Se formos inventariar alguns traços ideológicos, temos que fazê-lo a partir do fato de que a categoria dos professores possui enraizamentos em várias classes sociais, refletindo suas concepções decorrentes de suas condições de vida.

A vinculação afetiva sobrepuja qualquer objetivo com finalidade política, de constituição de cidadãos autônomos. Algumas professoras salientam o papel da escola para que os alunos consigam "ser alguém na vida", e que para isso precisam aprender a ler e a escrever e estudar. A maioria reivindica um tratamento de profissionais, unindo uma melhoria das condições de vida e de trabalho à competência profissional, recriminando o descaso dos governantes com o ensino público, destinado às massas. Salientam que o que as mantém na profissão é o gosto pelo que fazem, numa alusão à idéia de que é uma profissão para vocacionados.⁴⁴

A partir da difusão da proposta Construtivista pela Secretaria da Educação houve a perda do consenso, em torno da concepção de escola, assim como da concepção do ato de ensinar, do que ensinar, de como ensinar. Mas, predomina a idéia de que as condições de vida das crianças, sobretudo as de baixa renda, são as maiores causadoras do insucesso escolar, sobretudo, em alfabetizar. Desta forma desresponsabilizam a instituição escolar, os processos de ensino (tão arraigados na tradição tanto

⁴⁴- Sobre esta questão, continua atual a análise feita por Guiomar N.de Mello em *Magistério de primeiro Grau- Da competência técnica ao compromisso Político*. Capítulo III- Mulher e Profissão, op. cit. p. 67-75.

escolar como extra-escolar), e a sua própria competência, com raras exceções. As entrevistadas, quando criticam a situação, criticam o Governo, por não melhorar as condições de trabalho na escola. Têm consciência de que se trata de um problema social, de "infra-estrutura familiar", porém não criticam as bases estruturais da sociedade, vistas como um dado objetivo inquestionável. Daí a sua crença de que o sucesso ou o fracasso do aluno decorre de sua capacidade individual, bem de acordo com a ideologia do mérito individual.

Podemos inferir que estas representações têm a sua base na formação inicial ⁴⁵ e nas experiências de vida. Denota também uma defesa contra as explicações que atribuem exclusivamente ao professor e ao seu conformismo as razões do insucesso escolar.

Para o professor, o que os especialistas afirmam, muitas vezes não se adequa aos problemas concretos da escola, talvez porque ou idealizam a escola real, ou propõem uma mudança que conflitua com exigências da burocracia da escola. Muitas vezes as mensagens soam contraditórias e impraticáveis aos professores.

"Esses treinamentos e tudo o que você vê lá não condizem com a realidade nossa. É esse o maior problema." (M.E., profª CB1, Campinas, 1995)

"Nós estudamos muitos documentos que dizem que não tem nada a ver (as condições de vida das crianças). Mas eu acho que tem. Porque a gente tá ali, no dia a dia, e vê! " (M..E., profª CB1, Campinas, 1995).

"Só que a mudança também é assim: às vezes muda só no papel. Porque é o professor no dia a dia é que sabe." (I.R., profª de CB1, Campinas, 1995)

⁴⁵ -Sobre esta questão da formação inicial e das mudanças em direção a uma formação praticável, não alheia às influências da prática, ver Perrenoud A formação dos professores ou a ilusão do "Deus Ex Machina: Reflexões sobre as relações entre o "habitus" e a prática. (1993.p. 98-113).

Nestes depoimentos, a valorização da prática. Muitos outros reafirmam esta posição. As professoras que trabalham “mesclando o Tradicional com o Construtivismo” (na terminologia delas) e as que trabalham no Construtivismo, afirmam a necessidade do estudo para poder alfabetizar melhor, e sobretudo dar conta da complexidade cada vez maior das relações interpessoais existentes na escola, atualmente.

A escola, configurando um espaço de contradições, tem exigido investigações mais acuradas da ciência, a qual tem produzido conhecimentos que muitas vezes apresentam resultados contraditórios. Neste sentido, embora as teses difundidas visando impedir o tratamento discriminatório de crianças de baixa renda mostravam o contrário, há estudos realizados na França sobre o fracasso em leitura, atrasos de aprendizagem, sobre diferenças de desempenho no início da alfabetização, que confirmam o papel do meio social e das famílias nas facilidades ou dificuldades dos alunos na aquisição escolar (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD;1996).⁴⁶ Não se pode pensar o processo de ensino-aprendizagem desvinculado das transformações que ocorrem no contexto social e cultural dos alunos.

O professor médio tem consciência de que o conhecimento teórico lhe dá competência, mas acredita que a sua qualificação docente decorre de um processo de reflexão sobre a prática, feita pelo próprio professor ao longo dos anos, como demonstram os estudos feitos por PIMENTEL (1995), SOUZA (1993), SACRISTÁN (1995) e PERRENOUD (1993).

No espaço da sala de aula cabe ao professor encontrar respostas “competentes” e imediatas, muitas vezes dentro de uma consciência prática, não reflexiva. Isto significa que o professor, ao atuar, põe em funcionamento esquemas de ação que permitem respostas práticas para a situação pedagógica, envolvendo decisões rápidas e quase mecânicas, baseadas no

⁴⁶ -Chartier, Clesse e Hébrard salientam que com isso o papel mediador do professor é decisivo, dependendo do que querem e do que sabem, para ir “contra a ordem das coisas.”(1996)

senso comum profissional, no saber científico e da experiência de vida. O saber-fazer do professor é complexo, pois envolve um campo de competências que

"... ajudam o profissional a dominar tanto quanto possível a situação, compreender os modos de pensar e agir do outro, a controlar as suas pulsões e ambivalências, a tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às suas próprias estratégias de actor"(PERRENOUD, 1993).

Perrenoud parte do pressuposto que o magistério constitui uma profissão complexa,⁴⁷ pois é uma profissão *"na qual, por mais excelente que seja a formação, não é garantia de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais. É uma profissão cujo fracasso é constitutivo."* (PERRENOUD, 1993)

Todas as profissões que trabalham com pessoas não têm o sucesso assegurado, precisando lidar com uma margem de erro ou de insucesso. E isto porque esbarra na ação de um sujeito sobre outro, de um ator sobre outro, e portanto, trata com as singularidades do sujeito na sua relação com o outro, com a ambigüidade, o desvio, a obscuridade e o conflito. Perrenoud afirma que a complexidade está na base da profissão docente. *"Não se pode simplificá-la, mas apenas tentar compreendê-la e fazer frente."* Na prática pedagógica atuam diariamente contradições impossíveis de serem eliminadas. Assim no seu dia-a-dia o professor é obrigado a reconstruir, do seu modo, de maneira intuitiva até, uma teoria de aprendizagem, uma política de educação, uma ética nas relações, uma epistemologia de saberes, uma transposição didática, um contrato pedagógico. (PERRENOUD, 1993)

⁴⁷- Sobre a profissão docente, quanto à discussão entre ser uma *Profissão* ou *Ocupação* ver Sarmiento, (1994,p.37-54); *Semiprofissão*, ver Sacristán,(1995,p. 71); *Profissão Complexa - Profissão Impossível* ver Perrenoud (1993,p. 173-191)

Disto tudo, a complexidade. Porque a profissão docente não é, meramente, um campo de aplicação da investigação científica. A sua competência envolve conhecimentos científicos mas, também, um "saber-fazer" criado pelos sujeitos individualmente, que articule da forma mais produtiva possível aqueles conhecimentos com os conhecimentos intuitivos necessários para o enfrentamento dos conflitos e contradições inter e intra-pessoais. São competências teórico-práticas interdependentes e inseparáveis, decorrentes do uso de esquemas de ação ("habitus", de Bourdieu), que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento, planificação, realização de um projeto, comunicação, os quais estão por trás da grande maioria de nossas operações mentais e atos.⁴⁸

Outro fator relevante a ser considerado sobre a profissão docente é a condição de gênero__ as mulheres constituem a grande maioria do professorado__ 85,6%(SOUZA,1993). Esta tendência a uma feminização quase que absoluta caminha junto com a queda dos salários e a desvalorização profissional. Este fato repercute na organização do trabalho, nas relações de ensino, nas outras funções que a professora preenche na escola, para suprir deficiência de pessoal e até no conformismo perante as péssimas condições de trabalho.

"Tem o lado pessoal. Estou trabalhando com crianças que estão precisando de mim. Aí meu lado "mãe" aparece. Quero ser um modelo para ela.." (E.A., prof^a.CB1, Campinas, 1995)

"Eu acho que ser professor é a melhor carreira para a mulher. É uma carreira feminina por isso."(M.S., prof^a CB1, Campinas, 1995)

"Coloquei meus filhos na escola estadual. Aí eu vinha trazer as crianças e para não ter que ir e voltar prá buscar, eu me inscrevi como eventual. E fui ficando. A professora é uma segunda mãe. Tenho bom relacionamento com os alunos. Este é o motivo pelo qual fiquei para trabalhar com crianças. As crianças não têm maldade, como os grandes. O que mais compensa é o carinho dos alunos. " (C.A., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

⁴⁸- Sobre a transposição dos conhecimentos científicos, relacionados com o Construtivismo, para a prática pedagógica, abordaremos adiante.

"Antes tinha empregada, agora não tenho mais. Tinha faxineira, agora não tenho mais. Só que daí fica puxado para você. Só que antes dava prá você levar trabalho prá casa, preparar uma aula; agora não dá mais. Tem que fazer tudo isso na escola." (M.J., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Eu penso muito no aluno.. o aluno é um ser humano. Se você tivesse uma profissão que fosse fabricar peça ali, que vai render a produção. Mas, pensa bem, você está lidando com ser humano, com a cabeceira deles ali.. Eu entro em atrito por causa dos alunos. Eu fico assim... eu viro um bicho." (D.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

Os baixos salários são aceitos além dos muros da escola e justificados socialmente porque o trabalho da professora é visto como voluntário e desnecessário para o orçamento familiar e o segundo salário da família. Esta representação não corresponde à realidade. A professora, mulher, obrigada a acumular várias funções, fora e dentro da escola, organiza a rotina do trabalho doméstico conciliando com o da escola. Normalmente, nos finais de semana, corrige provas, organiza material, ou, ao contrário, faz a limpeza geral da casa, lava ou passa roupas. Acontece que 74% das professoras de primeiro grau trabalham em jornada integral, o que significa que no orçamento familiar o seu salário é imprescindível.⁴⁹

"Dependo do meu salário. Porque meu marido trabalha na Prefeitura, ganha uma base de quatrocentos reais e pouco. A gente precisa muito do meu salário. Roupa dos meus filhos, tênis, roupa pra família toda. E o do meu marido é para o nosso sustento. Água e luz." (I.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Eu trabalho na escola porque gosto. É gratificante tudo. É trabalhoso mas eu gosto. Bom, pra mulher eu acho que é um trabalho que dá para conciliar, porque é meio período. De manhã você cuida da casa, dos filhos. Não é fácil não. É difícil. Tenho 3 filhos que estudam. Estão no ginásio agora. Também trabalhei quando estavam no primário. Ainda dá para conciliar. Mas é só por este motivo que vale a pena dar aula." (M.J., profª. CB1, 1995, Campinas)

⁴⁹- Ver Mello, *op. cit. Magistério de primeiro grau* (1993) p. 71.

Este depoimento acima, aparentando uma contradição nos motivos que as levam ao magistério — “só porque gosto, ou só porque dá para conciliar com as funções domésticas” — é uma marca mais ou menos constante nos depoimentos das professoras, refletindo aqueles aspectos ideológicos mais ou menos consensuais, relacionados com a condição feminina. Segundo MELLO(1993), o magistério normalmente é uma opção tardia. “O magistério deve se colocar também como alternativa de emprego, ou de novo emprego, quando chega o momento de constituir família própria. Dito em outras palavras, o magistério aparece como alternativa mais indicada quando, além de profissional, a mulher é convocada a desempenhar o papel de esposa e mãe.” Para muitas professoras entrevistadas, o magistério aparece como uma opção livre (“sempre quis ser professora”); para outras, por falta de outras opções (“família humilde, e na cidade pequena só restava o magistério, profissão nobre que dava um diploma e que permitia começar a trabalhar logo”). Para outras ainda, o magistério foi “sugerido” pelo pai, porque era uma profissão boa para mulher.⁵⁰

Dentro da escola, também, acaba por acumular funções na medida em que, devido às condições precárias, falta pessoal como servente, oficial de escola, merendeira, etc. Muito serviço burocrático também é realizado pela professora. É evidente que isso tudo se reflete na qualidade do ensino. “Ora, no caso da professora brasileira de primeiro grau, parece não haver muita elasticidade de tempo em decorrência de suas múltiplas ocupações. Segue-se, então, que haverá perda qualitativa numa dessas funções, conforme aquilo que for priorizado pela professora (SILVA, 1995)

⁵⁰ - As professoras que participaram desta pesquisa formaram-se no final da década de 60 e início da década de 70, tendo recebido sua formação há mais de 20 anos. Embora tenha havido mudanças significativas quanto ao papel da mulher na sociedade atual, que atendem à dupla significação — a da emancipação feminina e aos interesses do capital, muitas professoras não têm muito clara esta questão da opção profissional.

A professora sente ser sacrificada, mal remunerada, com prejuízos para a qualidade do seu trabalho, decorrentes da falta de tempo para criar autonomamente. Daí a sua dependência a livros didáticos, produzidos com qualidade duvidosa, em grande parte; a dependência a especialistas, deixando o espaço aberto para uma visão que se generaliza de que “professor” não é profissão. A professora, assim desqualificada, desenvolve o seu trabalho parcelar, o qual é resultante das condições capitalistas do trabalho, aliadas a traços ideológicos de cunho patriarcal, favorecendo representações de que o magistério é um trabalho de doação, sobretudo.

Para CARVALHO(1991), um aspecto importante da predominância feminina na escola é entender que muitas soluções encontradas na escola, com o afetivo e o pessoal se sobrepondo ao racional, seriam incompreensíveis fora deste marco de referência.

MELLO(1993), ao contrário critica, a postura feminina de estabelecer uma continuidade entre a função doméstica e a escolar. Salaria que esta visão camufla a falta de competência. *“A condição feminina é portanto, na minha interpretação, um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo”.*

Os estereótipos ligando o magistério a um sacerdócio, predominantemente feminino, por permitir conciliar o trabalho doméstico com o trabalho fora de casa, segundo alguns autores, inclusive Mello (1993), estão na base da não participação política dos professores na luta por mudanças no espaço da escola, como no da sociedade global. E sem participação, não haveria a possibilidade de ocorrerem mudanças significativas, ou seja, o professor *“continuará debilitado, sem voz, sem autonomia, sem dignidade”* (SILVA, 1995).

No entanto, nos depoimentos colhidos parece haver uma mudança nesta tendência à não atuação da professora: a maioria afirmou que participa dos movimentos em favor da melhoria das condições salariais e de trabalho.

"A gente, se faz greve, se luta por alguma coisa é pensando muito também nesta turminha nova que vem aí, estas professoras novas. Por ex., a Viviane é estagiária. Muitas colegas falam pra ela: _ Vai, mude o seu caminho, faça outra coisa!. Mas se é isso que ela quer, se ela tem um ideal, tem que lutar para modificar isso. Se ela quer ser professora ela tem que lutar pra melhorar isso que está aí. Então, nós que estamos aí há mais tempo temos que dar força a esta luta. Não pra nós, porque, bem ou mal daqui a pouco nós estamos aposentando. Mas nós temos que pensar na turminha que vem vindo, para os novos." (M.J. , profª. CB1, Campinas, 1995)

Grande parte das professoras entrevistadas nesta pesquisa acha que a luta deve envolver formas de conscientização da população, que não seja a greve, da maneira como tem sido feita, porque não tem trazido resultados satisfatórios. As últimas greves foram desastrosas para a auto-estima dos professores.

"Eu acho que está na hora de a gente ter um meio de mostrar não para o governo, mas para a população. É o que eu tenho feito. Falado com os pais, falado com as pessoas sabe. A escola pública vai morrer! Eles não estão interessados nisso. O governo não está. Eu acho que é a população, e é o professor que tem que lutar e lutar. Essa greve não muda nada. Tem que ter uma maneira diferente, sei lá!" (E.D., profª. CB1, Campinas, 1995)

Outras já avançam no sentido de que falta aos professores um sindicato mais representativo que discutisse não apenas a questão salarial mas mudanças em outros aspectos na organização da profissão e do trabalho escolar.

"Eu acho que os professores deveriam ter um sindicato que realmente representasse, sabe. Eu acho assim, fazer greve não só no sentido do salário, sabe. Há tanta coisa assim mais importante do que o salário. E o professor foi perdendo, foi perdendo e nenhum sindicato conseguiu impedir a perda e reconquistar o que foi perdido. Cada governo que entra tira uma coisinha." (D.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

A visão da greve como movimento inócuo e manipulado por sindicatos, e que não dá certo porque é “baderna”, é partilhada por algumas professoras. A participação política não é o grande forte das professoras, mas todas se posicionaram a favor da necessidade urgente de encontrarem formas de luta mais eficientes para alterar o estatuto econômico a que estão submetidas. Consideram que este estatuto baixo gera uma cobrança menor do professor, e a existência, infelizmente, daqueles colegas que não trabalham com empenho (alguns por força das circunstâncias, outros por comodismo) que faltam muito às aulas, ou que são incompetentes e que passam uma imagem negativa de toda categoria profissional.

“Olha, eu já trabalhei em escolas que tinha colegas que diziam: ‘___ Pelo que eu ganho o que faço é muito.’ E cruzavam os braços, realmente. Diziam: ‘___ Não tô nem aí.’ Nesta escola, graças a Deus, a gente pensa diferente.” (M.U., profª. CB1, Campinas, 1995)

“Então o professor que não sabe dar uma aula, não tem o cuidado de preparar uma aula, como ele tem força para reivindicar? Sabe, tá vendo que está um caos. O professor, tá difícil. O professor não se atualiza, não lê, não está interessado. Não sei se aí precisa o governo ter mais força e pagar mais, ou se o professor precisa se atualizar e se impor como profissional pra poder exigir. Eu não sei se o professor é que vai se impor! Realmente tá difícil. Eu que estou motivada fico balançada de pensar...(no salário).” (E.D., profª. CB1, Campinas 1995)

“A primeira coisa a ser feita era pagar bem o professor. Ninguém que não sinta dignidade no que faz pode fazer nada com paixão, com interesse. Então fica difícil o trabalho. Imagine um professor que tem que ir a duas ou três escolas para poder sobreviver. Não consegue, nem que ele queira. Não é possível humanamente.” (V.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

Apesar do não reconhecimento social pelo trabalho, “severo”, que fazem com as crianças, as professoras, nos seus depoimentos, declararam fazer o melhor possível dentro das opções teórico-metodológicas escolhidas, ou impostas. Algumas seguindo a tradição; outras, introduzindo algumas mudanças, querendo romper com posturas “limitadoras das crianças e do professor”; e outras, ainda, mais ousadas, apostando num outro paradigma para a alfabetização.

A concepção dos professores alfabetizadores sobre a sua condição de trabalho, sobre o seu sucesso ou não perante os colegas, pais e diretores, sobre sua identidade profissional e participação é bastante marcada pela sua relação com o Construtivismo__de não aceitação (pelas professoras tradicionais); de aceitação relativa(pelas professoras que "mesclam"); ou aceitação integral (pelas professoras construtivistas totais). Este processo de aceitação do Construtivismo é um dos componentes significativos das mudanças no cenário educativo, vividas conflituosamente pelos professores alfabetizadores, o qual passamos a analisar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

O complexo processo de aceitação do Construtivismo.

1- Motivos explicitados pelos professores

Dentro de uma visão do processo de ensino aprendizagem calcado nas contribuições das investigações científicas para uma alfabetização eficiente, associada a uma postura autoritária da burocracia educacional, foi implantada a proposta construtivista de alfabetização. Esta implantação teve um caráter de imposição, na medida em que os professores recebiam, nos programas oficiais de capacitação docente, orientações teórico- metodológicas dentro desta perspectiva teórica e, nas escolas, os diretores pressionavam para que os professores aderissem a ela.

Esta inovação no campo educacional configura um processo complexo, envolvendo mudanças paradigmáticas no campo da psicopedagogia e no sistema de crenças, valores dos professores, sobretudo, o que resulta em mudanças no saber e no saber-fazer do professor no seu cotidiano; implica em novas ordenações e também em conflitos e reelaborações por parte dos professores, diretores, supervisores, demais especialistas e até do pessoal de apoio das escolas (serventes, oficiais de escola, merendeiras, etc.), bem como dos pais dos alunos. Com exceção do pessoal técnico da CENP, idealizador da proposta, a aceitação do Construtivismo como teoria e prática foi muito difícil. Alguns consideravam a teoria interessante, mas todas as tentativas de transposição didática mexiam com esquemas teórico-práticos, internalizados por um longo processo de socialização profissional, resultando em sua negação prática.

A relação entre teoria e prática assim como a capacitação docente são questões às quais devemos nos remeter.

Segundo SACRISTÁN(1995), as relações entre teoria e prática, conhecimento e ação são relações dispersas e recíprocas e não relações diretas.

"A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento porque a prática educativa é uma prática histórica e social e não se constrói a partir de um conhecimento científico como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre o conhecimento e a ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece."(SACRISTÁN,1995)

Os professores não conseguem racionalizar deste modo, mas sua "palavra" denota concordância com esta afirmação de Sacristán: dão relevância à experiência prática sobre a "teoria", e isto funciona também como uma defesa contra a desapropriação de seu saber, que julgam ameaçado pelos considerados "novos conhecimentos", e com os quais não sabem lidar.

"Olha, a vivência é muito importante; porque a teoria é uma coisa e a prática é outra. Prá você aprender é uma coisa .Para você estar ali e aplicar aquilo é diferente. Eu acho que a vivência em alfabetizar é muito importante. Porque todo ano você está aprendendo alguma coisa, você aprende com as próprias crianças." (M.U., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Só que a mudança também é assim Às vezes muda só no papel. Porque é o professor no dia a dia é que sabe. às vezes a dificuldade que ele tem, a falta de material, o aluno que não é obediente. Então fica difícil..."(I.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

"O mudar é muito difícil. A gente tem as nossas concepções, a nossa maneira de pensar. Prá sair disso e pensar diferente é muito difícil. A gente sofre muito com isso. Eu acho que a gente é muito preso ao que foi criado, ao que a gente viveu e ao que a gente pensa. Prá mudar isso é um fato. E também , o segundo são as condições. É preciso se libertar disso para mudar..."(E.D., profª. CB1, Campinas, 1995)

Esta última narrativa revela a dificuldade de mudanças efetivas, na prática, decorrentes das condições objetivas de trabalho, das concepções científicas e do senso comum profissional constituidores do *habitus*⁵¹ do professor. As mudanças em educação não são lineares ou diretas porque implicam em mudanças nos esquemas interpretativos e nos esquemas de ação.

PERRENOUD (1993) analisa a situação pedagógica como uma situação em que as práticas⁵², das mais concretas e visíveis às mais abstratas e simbólicas, implicam no acionamento de esquemas de ação e mobilizam representações. As representações e os esquemas de ação constituem as duas partes complementares do "*capital cultural e intelectual do ator*". As representações, variáveis quanto ao grau de organização, coerência, validade, subjetividade e explicitação, podem ser mais descritivas ou explicativas quando se trata de saberes ou crenças; ou mais normativas quando se trata de valores, regras, finalidades, modelos a serem seguidos. Os esquemas de ação, por outro lado, são os esquemas de pensamento, de percepção, de decisão e julgamento que embasam as operações mentais e os atos, muitas vezes inconscientes, dos atores (o *habitus de Bourdieu* (1983)).

⁵¹ A teoria da prática de Bourdieu constitui uma matriz teórica importante na elucidação das dificuldades de introdução de inovações no campo educacional. Renato Ortiz na Introdução de *Bourdieu*, (Ática, 1983), salienta que: "*A prática pode, assim ser definida como produto da relação dialética entre uma situação e um "habitus", isto é, o habitus enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais. A situação particular que enfrenta um ator social específico se encontra, portanto, objetivamente estruturada; a adequação entre o habitus e essa situação permite, desta maneira, fundar uma teoria da prática que leve em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade.*" (Ortiz, Introdução, op.cit. p.19)

⁵² Sobre as práticas pedagógicas, ver Perrenoud, que aborda três aspectos básicos das relações entre práticas pedagógicas e profissão docente, comparando práticas ideais com práticas efetivas, observáveis em salas de aula: 1.º : a prática entre a rotina e a improvisação regulada; 2.º : a questão da transposição didática (as transformações dos saberes a ponto de torná-los ensináveis e a questão dos outros domínios que ultrapassam o "saber acadêmico"); 3.º : o tratamento diferenciado das diferenças. (1993:19-31)

Segundo, ainda, PERRENOUD (1993) as representações científicas, que constituem apenas um aspecto das representações dos professores, desempenham um papel estéril se não forem capazes de acionar os esquemas de ação. A articulação entre teoria e prática, entre representação e ação depende desta possibilidade de mobilização dos conhecimentos científicos de acordo com os esquemas de ação do ator, (nem sempre racionais e conscientes) somados às outras representações adquiridas na experiência diária, na conversa com o outro, na partilha do saber profissional e que compõem o conjunto de crenças e suposições que o professor possui sobre sua atuação profissional,

Observamos, em muitos depoimentos, que o conflito entre representações científicas, representações e esquemas de ação estava na base da não aceitação do Construtivismo, pelos professores alfabetizadores, e isto se manifestava objetivamente como um "não saber-fazer", aliado à falta de condições objetivas, caracterizadas, sobretudo, pela falta de material, falta de espaço, classes numerosas, falta de tempo para discutirem em conjunto o "como fazer", e falta de pessoal de apoio.

"Estas propostas de ensino que estão aparecendo agora, a meu ver elas não estão adequadas. Elas não atendem a realidade da escola pública... É o material didático que nos falta. É um material que a gente tem que pedir para a criança ter de adquirir. Então não é possível; não se tem condição.... Então o que precisava era nós termos mais recursos pedagógicos, mais recurso de pessoal, área física e lapidar um pouco mais esta proposta. Fazer com que ela seja mais organizada, porque é uma desorganização... E outra _ impera um pouco de indisciplina e falta de respeito." (C.E. ,profª. CB1, Campinas, 1995)

"Eu não apliquei porque não sei o suficiente. Eu não procurei saber o que é. Na verdade eu me acomodei, não me senti interessada nem segura . A gente não tinha respaldo. Eu me sinto feliz, segura do jeito que eu faço. Porque vou trocar se uma coisa deu certo. Ninguém veio mostrar nada de concreto." (A.M., profª. CB1, Campinas ,1995)

"Olha, eu acho válido (o Construtivismo). Eu gostaria de estar por dentro prá te dar uma opinião segura. Mas é que eu não tenho um conhecimento total das coisas. Porque é aquilo__ as reuniões das que eu participei eram esporádicas. Diziam: Você tem que trabalhar com um livro de histórias, e a partir daquele texto... Numa segunda série, tudo bem. Aí você cria em cima, aí você vai. E para os iniciantes, para aqueles que nunca viram, que não sabem as letras? Como eu vou jogar um livro? Eu não sei. Deve ter uma maneira. Porque o projeto é tão bom, deu tantos resultados em outros lugares e é tão comentado! Deve ter um início. Agora, porque não passam prá gente o início? Nem que seja uma receita. Você me dá uma receita e eu posso fazer do jeito que você me deu ou eu posso criar. Então ficou assim...O que eu ensino primeiro? O nome da letra? O som da letra? O que que é? Por isso a minha aversão e aí chega a ser uma pedra no meu caminho."(M.U., prof. CB1, Campinas, 1995)

Mesmo as professoras que dizem fazer um trabalho em que mesclam o saber que possuíam com a "proposta Construtivista", justificam-no com base nas alegações acima referidas. No entanto, no decorrer das entrevistas ficou claro, também, que as condições de trabalho, gerando a perda de perspectivas e desencanto com a profissão, redundaram no *desinvestimento*, em cima daquilo que poderia representar mais trabalho no preparo das aulas, na elaboração do material didático, no enfrentamento das reações dos colegas, dos pais de alunos, e no enfrentamento de si diante do novo. A revolta e a decepção com as condições de trabalho e a desvalorização social, para alguns, resultou em resistir às mudanças como forma de opor-se ao imposto.

"Agora, eu não trabalho com esta proposta. Porque é assim: já que eu não tenho condição eu não trabalho. E quando veio para a nossa escola, veio imposta. O diretor atribuía as classes primeiro para os professores da proposta. Fizemos a maior briga. (C.E.", prof. CB1, Campinas, 1995)

Na realidade, todos os professores entrevistados resistiram às mudanças, num primeiro momento, com a não aceitação do Construtivismo. Não da parte teórica, mas, da maneira de proceder em sala de aula: não aceitaram dar "voz " às crianças, não trabalhar exclusivamente no caderno; não consideravam certo, do ponto de vista da disciplina e da aprendizagem, o trabalho em grupo, permitir à criança escrever "errado". Não aceitaram que

não era necessário trabalhar primeiro as vogais, a união de vogais (ai, ui, eu, oi), e, que poderiam alfabetizar sem dar as famílias silábicas, na sequência do simples ao complexo. As concepções dos professores sobre o que é aprender, o que é ensinar e como ensinar conflitavam com as novas orientações:

"Eu também ainda acho que se a criança escrever uma palavra errada e você não corrigir, ela vai gravar aquilo e vai ser muito difícil tirar o erro...No começo, se a criança não domina as sílabas todas, eu não sei como elas podem criar, como ela vai criar um texto. Eu acho meio difícil. Eu tenho esta dificuldade de avaliar através do texto." (M.U., prof^a, CB1, Campinas, 1995)

"Eu gosto de organização nos cadernos...Já pensou, uma criança no final do ano com a pasta cheia de folhas, daquele tamanho, sem saber o que está naquela pasta, misturando colagem, Língua Portuguesa, Matemática, textos, desenhos. Eu não consigo trabalhar assim. E tem mais: num grupo de 4 eles trabalham em grupos? No grupo sempre tem um que faz e três que copiam. Se você separar e for fazer uma avaliação eles não fazem praticamente nada, porque passam o tempo todo copiando. Eu também sou contra isso. E a falta de respeito e disciplina. (C.E., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

"Quando a Esther (Esther P.Grossi) disse que a criança de concepção silábica estava muito próxima de ser alfabetizada e aí quando eu vi eu estava de pé, discutindo com ela. Eu não sabia o que era concepção silábica e ela explicou. Aí ela deu um exemplo e disse que se a criança quisesse escrever PATO ela escreve PT e isto é escrever silabicamente. E eu levantei e disse para ela que PT é outra coisa e não pato. (V.R., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

Aí eu fui naquela reunião em 86, que a A. falou e mostrou os trabalhos da V.E. E passou no retroprojektor. Quando eu olhei aquilo a minha reação foi a seguinte: Mas que coisa horrível! Prá escrever deste jeito! Faltando letras, escrevendo errado! Meus alunos não fazem isso. Eles escrevem certinho. E nós já estávamos em setembro. Eu olhava e dizia : Imagine, meus alunos escrevem melhor! Que é isso? Não tem tantos erros assim. Mas mesmo assim , mexeu comigo."(E.D., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

Algumas professoras continuaram reagindo à imposição da mudança trabalhando dentro da concepção tradicional de ensino, assumida normalmente com o apoio da direção da escola.⁵³

⁵³ Sobre o trabalho e a didática tradicional comparando-a com as "novas didáticas, ver Perenoud (1993, p. 77-90)

Outras tiveram motivos diversos para acatarem as mudanças, em parte, ou pelo menos na intenção, no todo.

Um dos motivos refere-se ao fato de trabalharem em ex-Escolas- Padrão, nas quais foi obrigatória a adesão ao Construtivismo. As professoras destas escolas afirmam ser construtivistas, mas ressaltam que fazem uma mescla com o Tradicional.

“É uma prática mesclada. Só o Construtivismo em si ,ficaria com medo. Então a gente colocou a bagagem de toda a nossa vida. Para ter um trabalho mais voltado para o Construtivismo tem que reestruturar tudo. (classes numerosas, as crianças ficam desconfortáveis em salas pequenas).Não consigo vir trabalhar numa sala de aula sem recurso algum...Sem recursos o jeito é passar para o tradicional. Não pode sair da sala que incomoda os outros. O prédio é tradicional, e etc.” (E.D., profª.CB1,Campinas, 1995)

“Mas a gente não trabalha bem dentro do Construtivismo. É assim, a gente está tentando mudar, sair daquele plano ali, da cartilha, isto e aquilo. A gente está tentando mudar.” (I.R.,profª.CB1, Campinas,1995)

“Esta proposta a gente não aplica ela total, porque não temos material ...”(M.J., profª.CB1, Campinas,1995)

Em algumas escolas foram selecionadas para trabalhar com CB1, as professoras que demonstraram disposição para atuarem dentro da nova proposta, uma vez que as antigas alfabetizadoras recusaram-se a mudar a maneira de trabalhar. Diante da falta de recursos e da insegurança na apropriação do “novo”, fazem o Construtivismo possível.

“Num dos cursos que fiz eu vi os cadernos do Construtivismo e eu fiquei meio receosa. Achei que as crianças “deles” (não se inclui entre os construtivistas puros) estavam livres demais. Achei que a professora não orientou sobre a ordem. Achei que nunca iria trabalhar com aquilo. Não daquela maneira. A primeira visão que eu tive era de uma coisa desordenada. Quando fui obrigada a trabalhar, começamos a pesquisar e a gente participou mais trabalhando em cima. Agora a minha visão é melhor do que eu tinha... O Estado divulga boas idéias mas não aplica (não dá condições de aplicação). No dia-a-dia da escola, não tem meios,

*nã**o** tem recursos, não dá prá fazer de verdade. Só quem trabalha é que sa**b**e o que dá e o que não dá.” (C.A., profª. CB1,Campinas,1995)*

Estas professoras não mudaram por sentirem necessidade de alteração na sua prática. Mudaram coagidas, explícita ou implicitamente.

Há ainda aquela professora que considera correta a atitude da Secretaria da Educação de impor as mudanças para que as professoras não ficassem “naquele comodismo”. Mas também não se julga capaz de romper com ou se desligar do Tradicional.

“Ultimamente, de 4 anos para cá, eles pedem que se trabalhe o Construtivismo e eu não acho isso errado. Eu acho que eles estão certos. Porque a cartilha limita: limita a criança, limita o professor, limita tudo. Eu vi pela minha classe. Eu trabalhei com o tradicional muitos anos. Sempre com uma ânsia de melhorar. E sempre me incomodou só a cartilha. Foi aí que eu procurei um livro mais ou menos construtivista. Porque trabalhar só o Construtivismo era sério. Porque era uma coisa nova e sem assessoramento, a gente poderia ficar perdida no espaço. Você entende? Criança não é brinquedo.”(M.E., profª. CB1,Campinas,1995)

Deste modo, na aceitação do Construtivismo os motivos explicitados são de várias ordens. Ao lado da imposição, aparece na narrativa de alguns professores, o que se refere a uma insatisfação com o trabalho tradicional. A preocupação em ensinar a língua escrita, o código, dentro do esquema fechado resultava em lançar mão de atividades rotineiras, sem sentido para a criança e muito cansativas. Um depoimento é muito marcante a este respeito, no qual a professora questionava o seu preparo para lidar com as crianças, a sua vocação. Pensava em se exonerar diante de sua incapacidade para controlar a classe sem ser aos gritos. Não suportava mais ver seus alunos não quererem fazer as lições.

“A cartilha era a PIPOCA. Aí comecei. Primeiro tinha que trabalhar as vogais, tinha aquela união de vogais (ai, oi, ui), todas aquelas coisas e depois eu me lembro que a primeira lição era a do BOI. O BOI BABA. A BABÁ PEGOU O BEBÊ. Uma coisa assim. Era o ba, be, bi, bo, bu. E as crianças assim numa indisciplina terrível. E um mexia com o outro e não paravam e eu ficava berrando para chamar a atenção deles. E aquele babá, babou. Eram crianças novas, com pré de um nível melhor ... e eu não consegui dominar, e aquele babá, babou. E eu já lendo

alguma coisa de Emilia Ferreiro, todas as descobertas, tentando entender o que era pré-silábico, silábico etc. E eu com aquela PIPOCA. Foi terrível. E eu achava que não era a minha profissão. Eu acho que fui forçando isso há muito tempo ou eu desisto de uma vez. Aí chegou no ponto máximo. Aí entramos em greve. Aí eu fui pensando na minha prática, no que eu fazia com as crianças, no que eu fazia comigo mesma. Porque eu acho que era uma agressão, assim, comigo mesma. Aí eu fui procurar a B., uma professora amiga minha e que dava aula na Comunitária. E ela fazia um trabalho diferente, tinha tudo anotado e me emprestou. Após a greve eu recomecei diferente. Aí eu comecei com os nomes, com os crachás...Aí já mudou. As crianças ficaram animadas e eu também.” (E.D., profª. CB1, Campinas, 1995)

Esta professora buscou o novo como uma alternativa para o seu trabalho, dentro de uma forma mais criativa e interessante para ela e seus alunos.

Outro motivo explicitado diz respeito a um convencimento de que era preciso mudar para sair daquele esquema limitador do aluno, que o impedia de escrever o que não havia aprendido ainda, “sacralizando” a palavra escrita, semeando o medo de escrever errado, mas que era totalmente tolerante com as frases desconexas.

*“Antigamente usava só a cartilha. Começava na primeira lição e ia até o final; às vezes o aluno queria escrever o **ca** mas não tinha aprendido o **ca** então não podia. Agora não, a gente dá tudo: o **nha, lha, gra**. Agora o aluno pode escrever com tudo isso. A gente explica como é. Então já mudou bastante. Antigamente o professor **quase não lia histórias na classe**. Agora lê bastante histórias. Eu acho assim: se ela soubesse escrever: “O camelo come coco”, eu achava que estava certo, até há bem pouco tempo atrás. Agora com o Construtivismo a gente vê que não está certo. As coisas têm que ter coerência, né? Como é que um camelo vai quebrar um coco e vai comer? Aí a gente desperta, né. A coisa tem que mudar.” (I.R., profª CB1, Campinas, 1995)*

Para outra professora, bastante criativa, a motivação para não seguir o tradicional, diz ela, decorre de sua própria maneira de ser, de não seguir modelos, de estar sempre mudando, com o objetivo constante de criar alunos mais autônomos.

"Eu sigo o conteúdo, mas a estratégia eu monto. Não adianta, que eu entro na classe às vezes pensando numa coisa e conforme surgem os assuntos e a discussão, vai assim por outro caminho que nem mesmo eu pensei... Eu não sei se por que sou assim: eu sempre gostei de ser diferente. Sou a Maria diferente. Este negócio de dar igual não dá certo. Eu sou muito criticada. Viram a minha classe assim, a minha maneira de dar aula ___ eu não sei ficar com os alunos sentados, quietos e eu falando lá na frente. Não. A minha classe tem movimento constante, certo. Não quer dizer bagunça, mas eles estão, sabe, trabalhando. E tem mais. Eu gosto de fazer as coisas, de criar as coisas. Eu não gosto que me dêem nada pronto e fale assim com autoritarismo: " Você tem que seguir isso ou aquilo." (D.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

Há ainda a aceitação do Construtivismo por boas professoras alfabetizadoras dentro do tradicional e que foram percebendo as mudanças na clientela, no aproveitamento dos alunos e dificuldades disciplinares. E, sobretudo, após o choque inicial e após algumas leituras teóricas, o convencimento de que o Construtivismo era "algo novo e muito importante", porque explicava coisas que sempre aconteciam e para as quais não havia explicações, até então.

"Passados 15 anos eu me achava uma boa alfabetizadora. Se bem que já começava a me grilar alguma coisa, como por exemplo o índice de aprovação que caiu muito. A qualidade do ensino que eu já percebia muito diferente. Porque veja: a escola continua a mesma mas a clientela não. ..Quando eu fui pra aquele encontro em 85 em São Paulo, foi quando tomei conhecimento do Construtivismo, discuti com a Esther P. Grossi e ganhei uma apostila. Vim pra casa e li a apostila naquele mesmo dia. E quanto mais eu lia, mais eu via que ali tinha coisas que eram verdades. Mas eram verdades para mim, não porque a Esther dizia ou porque a Emilia dizia, mas porque eu tinha visto aquilo acontecer na minha sala de aula. Só não tinha os nomes que eles davam. Mas tinha uma outra coisa que me chamava a atenção: tinha uma explicação teórica para aquilo e tinha solução de problemas. E quando eu me via às voltas com meus alunos eu dizia: ___ Não sei mais o que faço com eles. Ali tinha a solução. Era o OVO de COLOMBO. E eu fiquei entusiasmada. Primeiro angustiada. E eu dizia: ___ Tenho que pedir demissão ontem. O que eu estou fazendo com os meus alunos? A única coisa que eu pensei que sabia fazer bem, que é alfabetizar, estou vendo que não sei." (V.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

Para estas professoras, o estudo passou a fazer parte da rotina e com ele a decisão difícil de assumir a inovação com todos os riscos, tensões, pressões inevitáveis e, também, com toda insegurança.

"Voltei a estudar e nesta minha volta me decidi mudar. Alguma coisa me levava a isso ___ era melhor trabalhar numa coisa que eu desconhecia do que numa coisa que eu não acreditava mais... Eu enchia a lousa de coisas, eu olhava para aquela lousa e dizia ___ Não é por aí. E por onde é então? Pois eu não sabia. Eu tava com um pé em cada canoa. E continuei estudando. Ninguém sabia da minha angústia. Porque eu não contei prá ninguém. Porque imagina, tão boa alfabetizadora, até ontem sabia, agora não sabe mais?" (V.R., profª CB1, Campinas, 1995)

É interessante observar como professores e diretores aceitam o discurso teórico sobre a necessidade de mudanças na prática, mas rejeitam quando vêem os resultados práticos. É o caso citado por várias professoras sobre as suas reações perante os trabalhos "construtivistas" dos alunos e sobre a reação de uma diretora, relatado por outra professora.

___"V.R. O que você está fazendo?" ___"Estou tentando um trabalho diferente." Ela se interessou muito enquanto eu explicava e falou: " ___ Ah! Que maravilha, deixa-me ver um cademinho. E aí danou-se. Porque era abril e a gente só trabalhava com folhas... Ela ficou doida. Foi direto para a Delegacia e disse lá : ___"Na minha escola tem uma professora que é doida. É bom vocês irem lá para ver o que está acontecendo. A partir daí, teretetê, teretetê aparecia alguém na minha sala e isto me ajudou muito. Aí eu tive um pouco de assessoramento." (V.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

A reação das colegas contrárias a adoção do Construtivismo, tanto as alfabetizadoras como as das séries subseqüentes, era também um componente a mais a alimentar a não aceitação: para não enfrentarem as críticas no ambiente de trabalho, e das professoras do CB2 sobretudo, por ser um trabalho que exigia a continuidade, a partir de parâmetros diferentes da continuidade já aceita pelos professores, tradicionalmente. Este fato representou um problema para as que aceitaram o Construtivismo. Algumas continuavam com os alunos no CB2, contrariando as orientações dos capacitadores, que queriam formar um quadro de profissionais para atuarem no CB1. Os que não acompanhavam a

classe, sentiam que os professores do CB2 continuavam trabalhando sem empatia com o que se fazia no CB1, rejeitando o trabalho e abandonando as crianças que não haviam chegado à base alfabética, e que pela legislação vigente sobre o Ciclo Básico, deveriam ser promovidas automaticamente. E aí passavam a ser trabalhadas por um professor que não se reciclou e que continuava agindo dentro dos parâmetros tradicionais.

"Eu ficava muito magoada de ver que minhas amigas torciam contra mim. E não pense que eu chegava ,nos primeiros anos, nos parâmetros mínimos com todos. Não . E aí vinha uma outra coisa contra mim, que era o negócio do Ciclo Básico, porque as que não tinham chegado à base alfabética eu não poderia segurar comigo. Por força da Lei eu tinha que passar todas para o CB2. E aí elas iam para outra classe que não entendia onde elas estavam ...E eu via estas crianças abandonadas, sabe. E faltava pouco. E era uma coisa de um sofrimento doído."(V.R., profª.CB1,Campinas,1995)

Esta questão da continuidade é colocada pela grande maioria das professoras que trabalham com o Construtivismo, em parte ou integralmente, como um dos maiores problemas.

"Os professores que pegam os alunos no CB2 não fazem o trabalho que nós fazemos no CB1. Então o aluno se perde e o aluno se perdendo ele pára de estudar. E aí o professor da série seguinte fala que nós não trabalhamos, que o Construtivismo não dá certo, que não pode ser, que tem que ser o tradicional mesmo. Aí, é que não tem aquela seqüência." (I.R., profª.CB1,Campinas,1995)

"As professoras do CB2 devem estar trabalhando com o Construtivismo, mas não sei se estão. Enquanto não tiverem uma abertura não mudam".(M.S., profª. CB1,Campinas,1995)

"Notamos que as críticas eram em cima da falta de continuidade. Falamos então, que se não houvesse continuidade então nosso trabalho seria truncado. Passamos para a escola toda o que fizemos e o que passamos_ frustrações, resultados, ansiedade, erros e acertos. Houve muita reação na escola. Gerou um clima que éramos diferentes, metidas a serem as melhores. (São três professoras que planejam em conjunto e mesclam o Global com o "Construtivismo") Não nos incomodamos com isso Procuramos contornar o problema. E as crianças ,no ano passado em junho, já estavam lendo."(E.A., profª. CB1,Campinas,1995)

"Fico com os meus alunos no CB2. Já para evitar a reação dos colegas, eu dou a continuidade. Mas aí o problema aparece na 3.ª série. Muitas dizem que são construtivistas, porque agora tá na moda dizer que é construtivista. Mas na hora de pegar a classe ficam cheias de isso e aquilo". (E.D., prof.ª. CB1, Campinas, 1995)

Estes depoimentos denotam que o trabalho de reciclagem, que deveria abranger pelo menos os docentes das quatro séries iniciais do 1.º grau, não chegou aos docentes do CB2. Realmente é um problema complexo, dado o tamanho da rede pública estadual, o que continua constituindo um desafio para a implantação de inovações.

Com os pais também houve reações contrárias, sobretudo porque queriam o uso da cartilha, do caderno, etc.

"Agora, sofri barbaridade no início. Porque há uma discriminação assim terrível dos próprios colegas e dos pais. É uma coisa muito difícil porque a gente fica sozinha." (E.D., prof.ª. CB1, Campinas, 1995)

"Sou muito criticada. Quando começou o tal Construtivismo, meu Deus do céu! Aí começou a falação, a malhação. Sou criticada porque, às vezes, nos primeiros dias de aula, eu já estou dando uma palavra que não tem nada a ver com o ba, be, bi, bo, bu da vida e às vezes a mãe não entende." (D.A., prof.ª. CB1, Campinas, 1995).

Os motivos alegados pelos professores para a não aceitação do trabalho construtivista, aparecem nas narrativas tanto dos que mesclam (aceitação parcial), como na dos que procuram fazer um trabalho propriamente construtivista (aceitação plena), como fatores dificultadores do trabalho docente eficiente: é mais caro, pois exige mais materiais e mais espaço; é mais trabalhoso, porque o professor deve preparar materiais didáticos, textos etc.; exige o enfrentamento das reações dos colegas, dos pais e se trabalha com muita ansiedade; exige mudanças nos conceitos de ensinar, aprender, disciplina e respeito; e sobretudo, implica em aceitar um outro padrão de trabalho escrito pelos alunos, que permite a expressão das suas idéias, embora com erros ortográficos e segmentação errada das frases, por exemplo.

Coloca-se, então, a questão: o que estaria por trás da adesão de uns e da rejeição de outros? Não pretendemos alcançar uma resposta fechada. São, evidentemente, conjuntos de fatores dentre os quais destacamos: 1- o modo pessoal com que cada professor lida com a precariedade das condições de trabalho; 2- o querer, ou não, investir na profissão; 3- o sentir, ou não, necessidade de mudar as maneiras do agir profissional, arraigadas e internalizadas por longa socialização profissional; 4- sentir-se ou não capaz de mudar sua prática, assumindo a responsabilidade por isso. Este último item nos remete à questão da capacitação docente e do assessoramento técnico, exigidos pelas mudanças.

2- Dificuldades e deficiências no processo de capacitação docente.

A profissionalização docente é um elemento estratégico nas mudanças das práticas escolares, uma vez que dela decorre o sucesso ou o fracasso de qualquer iniciativa inovadora. A formação contínua dos professores em serviço, embora conte até com pessoal competente das universidades, não conseguiu levar a uma apropriação coerente do conhecimento teórico sobre o Construtivismo, assim como não eliminou a ansiedade que domina os professores das séries iniciais do 1.º grau, após o aparecimento em cena da proposta construtivista de alfabetização.

O repasse para os professores foi feito de forma truncada, aparentando improvisação de uns e competição sobre competência intelectual de outros, com baixa credibilidade entre os professores, sobretudo porque as orientações vinham de pessoas muito distanciadas do trabalho com as crianças em processo de alfabetização.

Os especialistas da Secretaria da Educação e convidados das universidades, em cursos relativamente breves e não intensivos,⁵⁴ passaram aos professores estes princípios, que na verdade, para eles, significavam uma "revolução", com a negação de tudo o que consideravam correto em termos de ensino, sobretudo da língua escrita e da leitura.

A Secretaria da Educação - SP divulgou também textos de acadêmicos renomados (através de publicações da SE-CENP e da FDE), dentro das várias linhas teóricas que norteavam sua proposta de Alfabetização, para que os professores os estudassem e discutissem na escola. Na realidade foram pouco úteis__ deram tempo e textos aos professores mas não garantiram o interlocutor capacitado. O depoimento de uma professora entrevistada nesta pesquisa é bastante esclarecedor:

"Bom, o preparo do professor não é para ser feito do jeito que está sendo feito por aí. Bom, veja bem: nós temos o HTP nas escolas. O que é o HTP? É o Horário do Trabalho Pedagógico. Em algumas escolas se toma no Horário do Tempo Perdido. Por que? Porque nós temos até tempo para estudar, nós podemos ter um livro para ler. Mas nós não temos alguém preparado para estar ali junto. Não tem. Quer dizer, nós lermos e ficamos naquele __eu acho, au acho, eu acho. E quem é que sabe mais do que eu para dizer como é? Não tem. E tem que ter." (V.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

Os professores sentiram não ter, assim de repente, condições para um debate teórico mais profundo, sem a presença entre eles de alguém com reconhecida competência que servisse de referencial objetivo.

Há evidências de que a S.E.- SP estava com intenção de mudar a sua postura perante o professor, tratando-o como sujeito- investigador, que fosse "criador" de sua prática construtivista e um educador crítico.⁵⁵ No entanto, a

⁵⁴- Os cursos ministrados foram insuficientes. Segundo os professores, quem ministrava os cursos não sabia dar respostas práticas, decorrentes da implementação das idéias construtivistas.

⁵⁵- Sobre esta questão ver Giroux e McLaren - *Linguagem, escola e subjetividade: Elementos para um discurso pedagógico crítico*. Os autores criticam um certo discurso da pedagogia crítica, confuso e

estratégia utilizada, que demonstrava ser interessante teoricamente, na prática, foi insatisfatória.

A capacitação foi pensada em termos de uma capacitação horizontal, em serviço, *“onde há um mediador informante e grupos de reflexão que trocam entre si experiências, que refletem suas práticas e buscam um maior entendimento teórico.”* (DURAN,1990). Criou-se o Coordenador de Ciclo Básico, cuja função era coordenar as atividades docentes no CB1 e CB2, além de ser o encarregado de repassar os conhecimentos aos professores, com a retaguarda da Delegacia de Ensino. Tinham uma reunião semanal de estudos e discussões na Delegacia de Ensino, e depois, na escola, o coordenador repassava os conhecimentos aos professores, com as apropriações diferenciadas se multiplicando. Inclusive, um fato que chamou a atenção foi o depoimento das professoras, afirmando que, por questões burocráticas, o professor coordenador de Ciclo Básico era um que não alfabetizava. E muitas vezes, era um professor que nunca havia alfabetizado.

“Então quem é o coordenador pedagógico? Um que não alfabetiza. Eu tive uma coordenadora que foi professora de Educação Física e que nunca tinha alfabetizado. Ela me olhava e falava assim: ___ Você não olha para mim. Bom, e o que você quer conseguir com isso (com esse tipo de repasse)”? (V.R., profª. CB1, Campinas,1995)

A queixa generalizada das professoras refere-se à insuficiência de informações e à falta de continuidade dos projetos de um governo para outro.

“No governo Fleury, foi criado o CARH,⁵⁶ extinto no governo do Covas. Havia a reciclagem mas não era paga e era fora do horário de aula, à noite. Se um professor trabalha 4 horas de manhã, 4 horas de tarde, quando vai reciclar? Fica complicado.” (V.N.,coord. CB, Campinas, 1995)

pouco prático e propõem que *“uma teoria crítica da educação precisa reconhecer que o próprio processo pedagógico representa um aspecto importante da produção de conhecimento nas salas de aula.”*(Educação e Realidade, P.Alegre, -18(2) 21-35- jul/dez.- 1993)

⁵⁶- CARH- Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos.

Havia, portanto, insuficiência e inadequação de informação, com falta de "espaço" para a reflexão dos professores sobre o que lhes estava sendo, gradativamente, imposto.

No início, educadores deram palestras. Em 1986, Esther P. Grossi assessorou, com palestras mensais, 33 professoras de todo Estado de São Paulo, que se dispuseram a mudar a sua prática de alfabetização. Após isso, a maioria das informações veio por via indireta, através dos coordenadores.

Esta capacitação, via repassadores, pode ser em parte responsabilizada pelos inúmeros sentidos do Construtivismo Pedagógico⁵⁷, destoantes das referências objetivas garantidas pelos pressupostos teóricos, cujos maiores expoentes, no caso, são Piaget, Vygotsky e E. Ferreiro, pela divulgação de seus estudos sobre o processo cognitivo da língua escrita e a influência que tiveram na implementação do Construtivismo Pedagógico.

Houve por parte dos professores o entendimento de que deveriam transpor para a prática uma nova teoria, não compreendida e imposta, sem as mudanças necessárias nas condições objetivas. Os depoimentos abaixo dão uma demonstração do exposto acima:

"Só que foi assim: o pouco que foi passado para nós, poucas informações, foi sempre naquele sentido_ "Olha, você vai trabalhar com o aluno, você vai perceber isso e aquilo. Mas aí você vai fazer a sua construção, o seu Construtivismo".__Era em cima desta orientação." (M.J., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Sabe o que eu acho? Eu acho assim: __falta material. A gente não tem material para trabalhar. E também falta assessoramento ao professor e apoio dos professores mais cultos. Teria que ter tido curso, antes de impor, ensinado o professor como ele deve agir. No papel é fácil,

⁵⁷- Com o intuito de diferenciar o construtivismo como corpo teórico sobre a cognição do "construtivismo enquanto transposição deste corpo teórico para o campo pedagógico" (Marzola, 1995), inclusive com inspiração em correntes teóricas convergentes, porém diferentes, nos referiremos a este último como Construtivismo pedagógico, assim como o define Norma Regina Marzola, Tese de Doutorado, *A Reinvenção da Escola Segundo o Construtivismo Pedagógico*. P. Alegre, 1995)

mas a gente fazer é difícil. Falar o que está errado é fácil. O difícil é saber como agir.” (I.R., profª.CB1, Campinas, 1995)

“Não houve apoio suficiente para os professores trabalharem dentro do Construtivismo. Até hoje se você pergunta sobre o Construtivismo, para as pessoas, dessas que dão cursos, então você vê que eles não te respondem. Tem perguntas que eles não te respondem. Eu acho que deveria mudar completamente. Não eles jogarem lá de cima prá baixo. Eu acho que deveria começar de uma pesquisa na escola.” (D.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

“Para mudar você teria que ter alguém que te orientasse melhor, Mas não tem isso.”(E.D., profa. CB1, Campinas, 1995)

“Ninguém veio mostrar nada de concreto”. (A.M., profª.CB1, Campinas, 1995)

“O assessoramento não dá nada. Tem esse treinamento aí e tudo o que você vê não condiz com a realidade nossa. Não era um assessoramento firme. Eles diziam que cada um tinha que procurar, que o Construtivismo vai partir da realidade da criança e que vai trabalhar a partir daquilo.”(M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

“Uma ou outra reunião que a gente teve da proposta da Emília Ferreiro, mas era muito esparso, só ficava muito quebrado. As idéias eram jogadas e não tinha uma sequência. Eu não senti...pode ser que outras tenham sentido. (sequência). Não era aquilo que a gente estava querendo, estava precisando. Como elas diziam: Receita a gente não dá. Mas não era receita que a gente queria. Era a maneira de trabalhar com aquilo. Eles diziam:___ “Você trabalha o alfabeto” Mas como vou trabalhar o alfabeto? “Você vai trabalhar com o livro de história.” Como? Tivemos assessoramento de uma A.P. (Assistente Pedagógica) depois que batemos o pé. Só que em todas as reuniões que a gente foi, ouviu a mesma coisa. A gente já sabia de cor a poesia que a professora começava o curso; já sabia de cor sobre o livro que ela iria falar.; já sabia que eles não davam receita. Você sai do mesmo jeito que você entra. Não servia para nada.” (M.U., profª.CB1, Campinas, 1995)

Fica patente nestes depoimentos a preocupação em “saber-como-fazer”. Na verdade, a questão teórica do “por quê” mudar afetou poucos professores, não sendo relevante para a maioria, porque para o professor médio, a **vivência**, a **prática** é mais importante que qualquer teoria. E sobre a prática, os capacitadores foram omissos: alegavam que, acima de tudo, não poderiam “dar receitas”, prática institucionalizada até então, com determinações detalhadas sobre como o professor deveria agir. Acreditamos que o

“saber-fazer” era uma incógnita para todos, não só para os professores. Este depoimento, de uma professora construtivista, é bastante revelador:

“A delegacia estava preocupada em passar “ por que” deveria mudar, o princípio, como aconteceu. Mas para aquelas que estavam carminhando (começando a trabalhar o Construtivismo) não tinha assessoramento. A prática era muito difícil. Quando você tinha dúvidas e dizia: __ “ e agora, o que é que eu faço?” E não tinha orientação deles. (E. D., prof.CB1,Campinas,1995)

Por que a orientação não vinha? Justificavam-se às professoras dizendo que eram poucos especialistas para orientar muitas professoras. Seja qual for o motivo alegado, para as professoras, houve falta de clareza por parte dos repassadores. Com um conhecimento apenas teórico, profundo e também contraditório⁵⁸ para supervisores e coordenadores pedagógicos, ficou muito difícil para os professores o convencimento da viabilidade das mudanças. A capacitação dos professores, feita em cima de uma ordenação hierarquizada dos repassadores do conhecimento, careceu de credibilidade e confiança.

Pensar na formação dos professores em serviço implica em considerar em primeiro lugar, que a teoria pode alimentar a prática mas não fornece os instrumentos metodológicos de aplicabilidade. Em segundo lugar, é preciso levar em conta que o professor é capaz de compreender explicações teóricas, buscar soluções para os problemas cotidianos, mas não necessariamente, como foi feito, *“obrigado a destrinchar as implicações pedagógicas das teorias.”*(CARDOSO, 1990). E muito menos de teorias que apresentam diferenças conflitantes entre si. Segundo Cardoso, este papel deve ser desempenhado por formadores de educadores, os quais fariam a ponte entre a teoria e a prática.

⁵⁸- As bases teóricas do Construtivismo, proposto pela Secretaria da Educação, incluem contribuições de autores, que em muitos aspectos se contradizem. Esta questão será abordada no próximo capítulo.

Na França, foi realizada experiência em que esta mediação foi feita por equipes constituídas por professores, formadores de professores e pesquisadores, com resultados bastante satisfatórios.⁵⁹

Nas narrativas dos professores, percebemos que a rejeição à mudança e as posturas mais firmes de defesa do tradicional caminham lado a lado com a condenação do assessoramento prestado.

Quando o Construtivismo foi proposto, do ponto de vista do professor, a consequência mais marcante foi a falta de segurança, o medo, a ansiedade, a perda da auto-estima, sobretudo daqueles que se auto-identificavam como bons alfabetizadores, formados na visão tradicional.

"Eu comecei a ficar angustiada porque só falavam em Construtivismo, porque tinha que ser. Então comecei a me questionar em tudo o que tinha feito e achava que tudo que estava fazendo era errado. Porque o que eu fazia não era válido. Porque eu não participava (das inovações). Mas ninguém chegava prá me dizer de onde eu tinha que começar. E todo mundo sabia e me conhecia porque eu era angustiada. Então eles achavam que era um grande passo. Até recebi isto como resposta. Eu não quero angústia. Eu quero poder realizar o meu trabalho da melhor forma possível...Então por que é que eu vou partir prá alguma coisa se eu não tenho ninguém, não tenho retaguarda? Não sou contra (o Construtivismo). Sou contra a maneira." (M.U., prof. CB1, Campinas, 1995)

"Vim do encontro e comecei a estudar... Prá mim aquilo era o ovo de Colombo... Fiquei entusiasmada. Primeiro, angustiada. Vim de São Paulo prá casa e dizia: "Tenho que pedir demissão ontem. O que eu estou fazendo com meus alunos? A única coisa que pensava saber fazer bem, que é alfabetizar, estou vendo que não sei. Eu entrei em parafuso. Achei que tinha que fechar para balanço pedagógico, e trabalhar em outra série...Aí voltei a estudar e aí me decidi a mudar." (V.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

⁵⁹- Sobre esta questão A.M. Chartier, formadora de Professores, C.Clesse, professora primária, e Jean Hébrard, investigador científico constituíram uma equipe de trabalho que tem apresentado soluções lúcidas e viáveis para a questão do ensino da língua escrita e da leitura. Incorporando os conhecimentos científicos atualizados sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, testaram atividades e estratégias na prática da sala de aula e organizaram o conjunto das informações, para serem transmitidas às professoras, alertando para a distância entre a teoria e a prática. A.M.Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, *Ler e escrever, op.cit.* 1996)

Em ambos os depoimentos, o traço marcante é a angústia e a insegurança, de duas boas alfabetizadoras dentro do convencional. Só que cada professora optou por uma direção diferente: uma recusou-se a mudar; a outra mergulhou na busca do novo saber e do novo saber-fazer. Esta criou um grupo de estudos em sua casa, voluntário, à noite, uma vez por semana, que chegou a contar com 35 professoras alfabetizadoras. Não foram mais porque não havia espaço em sua casa., o que passou para muitas outras a idéia da exclusão. Foi uma solução encontrada pelos professores para amenizar o problema do assessoramento.

"Fiz um grupo de estudos na minha casa, de professores, à noite, porque gostavam, porque queriam uma vez que não ganhavam nada. Nós começamos com 4 e no último ano eram 35. E não tinha mais porque não cabia na minha casa." (V.R., prof.^a CB1, Campinas, 1995)

"Aí fui lá na reunião ,na casa da V.A. Foi ótimo, me ajudou muito. Todas as semanas nos reuníamos, trocávamos idéias."(E.D., prof.^a CB1, Campinas, 1995).

No grupo as dúvidas eram colocadas, eram pensadas coletivamente e soluções encontradas. Porém, era um grupo restrito e se levarmos em conta o número de professoras de CB1, poucas professoras puderam beneficiar-se deste apoio grupal. A responsabilidade por ter optado por trabalhar o Construtivismo era sentida de uma maneira muito estressante, porque a cobrança era intensa e recaía sobre o professor.

Os professores fazem críticas à imposição velada do Construtivismo e à capacitação baseada na sistemática do repasse, alguns com maior consciência do que outros, sobre o processo de desqualificação que vem transformando o professor em mero executor de decisões tomadas por especialistas.⁶⁰ Sem uma socialização adequada dos conhecimentos, observa-se que as compreensões

⁶⁰- Sobre esta questão ver C.R.J.Cury, Prefácio in G.N. Mello, *op. cit.*, p. 1-5.

equivocadas espalharam-se e a atitude dos professores perante a mudança foi, e continua sendo, de muita cautela. Numa visão apressada, a não aceitação do novo se deve a um conformismo generalizado do professor. Entretanto, para alguns estudiosos como PERRENOUD (1993) e SACRISTÁN (1995) a não aceitação do novo decorre, em muitos casos, da falta de oportunidades para que o professor pudesse refletir sobre a sua prática, sentindo a necessidade de mudá-la, diante das contingências, principalmente se recebeu uma formação inicial muito normativa e pouco aberta às inovações. Sugerem a *profissionalização*. O professor formado numa acepção mais profissional, além de uma identidade profissional forte, de trabalhar em projetos coletivos, é capaz de progredir com autonomia, por ter recebido uma formação de base científica que amplia a sua competência e garante o seu saber.

“O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática.” (PERRENOUD, 1993)

É evidente que, se os professores não foram formados com a visão de que a profissão docente exige a atualização das competências, um reconstruir-se, uma reflexão constante sobre suas práticas, o processo de introdução de inovações, tão significativas na área da alfabetização, iriam enfrentar dificuldades, tanto de ordem conceitual como prática.

O próprio pessoal da CENP tomou consciência da necessidade de mudança nos procedimentos, visando a capacitação docente:

“Insegurança e equívocos são fatores muito evidentes neste momento em toda rede de ensino, o que vem a reforçar a necessidade de se investir nas questões da capacitação, reavaliando as estratégias utilizadas.” (Duran, 1990)

Também o grupo de pesquisadores e educadores envolvidos diretamente com a criação de uma pedagogia baseada nos preceitos teóricos da Psicologia Cognitiva, nas perspectivas piagetiana e histórico-cultural como E. Ferreira, Teberosky, Palácio, Lerner, Grossi, M.Freire, reuniram-se em 1988 para debaterem pontos polêmicos na formação contínua dos professores e traçaram algumas diretrizes no sentido de favorecer a reflexão do professor, a partir de suas hipóteses, respeitar o processo de aprendizagem do professor e sobretudo não acreditar que crenças internalizadas são mudadas a partir de exposições orais de especialistas.⁶¹ Algumas colocações importantes foram feitas, como, por exemplo:

“Porque assim como dizemos que as crianças constroem hipóteses, também temos que partir das hipóteses que o professor elabora, temos que partir da receita que ele nos solicita porque isso nos oferece um dado a respeito do que ele pensa e, portanto um dado relacionado ao que temos que fazer. Isto não significa limitarmo-nos ao que ele pensa, mas sim, partir do que ele pensa, questionar para superar.”(Madalena Freire, In: FERREIRO, 1992)

“Não é fácil nem imediato conseguir uma mudança de atitude do professor. É evidente que o professor ensina como foi ensinado, e não basta dizer que é preciso respeitar o processo da criança sem respeitar o processo evolutivo do professor”.(M.Palácio, In: FERREIRO, 1992)

⁶¹ - As propostas de Alfabetização implantadas a partir da Psicogênese da Língua Escrita e da Leitura, em países da América Latina (Brasil, Venezuela, México e Argentina) foram debatidas por especialistas vinculados às propostas como M.G.Palácio, D.Lerner Zunino, L.Calzada, I.Navarro, T.Weiz, L.B.Rego, E.Lima, E.Grossi, M.Freire, M.Duran, M.L. Alves. Os debates foram presididos por Emilia Ferreira, e coordenados por A.Teberosky (Espanha), C. Pentecorvo (Itália), Myriam Nemirovsky (México) e M.Bernadete Abaurre (Brasil). Objetivo do encontro: Debater a questão da alfabetização dos setores marginalizados da população e os projetos em andamento. In: Os Filhos do Analfabetismo, Ferreira, 1992)

Mesmo após os debates, constatando a necessidade de mudanças nos programas de capacitação, as estratégias usadas mudaram pouco. E, para os professores, os especialistas da Secretaria da Educação continuavam *"ausentes, atribuindo todos os problemas aos professores, agindo com base em conceitos científicos mal assimilados, carecendo de vivência prática na situação de ensino-aprendizagem"* (SILVA, 1995)

Há um certo consenso de que as estratégias precisam ser revistas porque se o Construtivismo foi implantado também com o objetivo de resgatar a dignidade do professor, na perspectiva de se assumir como sujeito de sua prática,⁶² a tática usada serviu para diminuir ainda mais a auto-estima da grande maioria. Acostumados que estavam aos receituários, de repente viram-se impelidos a construir um "saber-fazer" baseado em um conhecimento que não tinham compreendido bem, nem dispunham de tempo para assimilarem, ou de recursos e, sobretudo, que não "emplacava" nos seus esquemas de ação.

"O professor apropria-se de uma idéia , de um conceito, quando pode utilizá-lo nas condições de trabalho que possui." (PERRENOUD,1993) Este autor salienta que muitas tentativas de mudanças pedagógicas idealizadas pouco afetaram as práticas, porque estas modificações não dependem só da difusão de novas idéias.

Para BOURDIEU(1980),⁶³ as mudanças dependeriam mais da *"transformação dos constrangimentos e das condições objetivas do ensino do que da difusão de idéias ou de receitas pedagógicas"*. (apud, PERRENOUD, 1993) Esta afirmação conduz à questão da manipulação das condições organizacionais, da legislação, como a promoção automática num sistema de

⁶² - Ver M.Freire, In: Ferreiro,1992,p.24 sobre a formação de professores.

⁶³ - Bourdieu, *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit (1980) apud Perrenoud, op. cit. 1993.

ensino baseado em ciclos, com trabalhos em equipes, gestão participativa da comunidade, de professores, pais, alunos e funcionários, etc; em suma, partir da manipulação da estrutura como meio de transformação do ensino. O que temos observado é que muitas modificações estruturais foram propostas, mas também não conseguiram a aprovação dos professores e não funcionam adequadamente na prática. Quando as propostas vão de encontro a práticas arraigadas dos professores e da cultura da escola, sempre são encontrados subterfúgios que mantêm a aparência do cumprimento das determinações. Um exemplo é o Ciclo Básico e a promoção automática, cuja implantação se deu em janeiro de 1984 e ainda não foram devidamente assimilados — em algumas unidades escolares funciona, em outras, apenas permite que se faça a maquiagem dos dados estatísticos sobre as reprovações dos alunos nas séries iniciais.

Esta explanação permite-nos algumas deduções parciais. Em primeiro lugar, há fortes indícios de que só a transmissão de idéias e teorias inovadoras não transforma a prática. Em segundo lugar, a modificação das condições objetivas é um fator decisivo na transformação da prática, mas também, por si só, não constitui condição suficiente. Em terceiro lugar, consideramos que estes dois fatores precisam ocorrer conjuntamente e sobretudo, ter correspondência com o sentido que o professor, como ator, atribui a essas teorias, em função das contingências, e das teorias prévias que possui. E novas idéias, novas regulações para se converterem em ação prática pelos professores precisam ser compreendidas e assimiladas aos esquemas de ação, sobretudo a partir de uma ação consciente, de reflexão sobre a prática que realizam. Para refletir sobre a experiência prática vivida, individualmente ou na troca de experiências com colegas, num trabalho em comum, é necessário tempo e uma formação de base teórica que possibilite a interpretação lúcida da realidade e a percepção da necessidade de inovações." *O nível elevado de qualificação, uma forte identidade, participação numa cultura comum, o gosto e os meios para uma cooperação profissional e*

e uma formação contínua livremente assumida facilitam a inovação (PERRENOUD, 1993). E, sobretudo, sempre, articular a teoria e a prática, colocando a tónica nos treinamentos, nas simulações, na mobilização integrada dos saberes teóricos e práticos diante dos problemas complexos com que se depara o professor.

CAPÍTULO VI

Analisando as várias apropriações do Construtivismo

CONSTRUTIVISMOS

Palavras, conceitos, textos não são estáticos. São produzidos no jogo das forças sociais, marcados pelo espírito de época e como tal sofrem modificações nos processos de transmissão e de aquisição. Embora a transmissão institucionalizada do conhecimento garanta a quem o recebe um conjunto de esquemas fundamentais, que, interiorizados, servirão de grelha de seleção das aquisições ulteriores⁶⁴, as condições de transmissão e de aquisição do novo conhecimento implicam em diferentes apropriações. Estas apropriações diferem em função dos esquemas de recepção, ou seja, dos esquemas de pensamento característicos do pensamento anterior à inovação transmitida, envolvendo condicionantes históricos, sociais e culturais, subjacentes às relações dos indivíduos com as estruturas de poder.⁶⁵

A palavra, o conceito, o texto não possuem um sentido unívoco, nem o leitor é passivo como se pretendeu, tradicionalmente. *“Anular o corte entre produzir e consumir(bens culturais) é antes de mais nada afirmar que a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constróem as suas significações”* (CHARTIER, 1988).

A forma como os novos conhecimentos são assimilados aos esquemas anteriores garante à recepção criar um novo sentido, reelaborar o conceito, de maneiras diferenciadas da original, daquela que o produtor, como “verdadeiro

⁶⁴ - Sobre esta questão dos conhecimentos carregarem as características de uma época histórica e implicarem na aquisição de esquemas conceituais fundamentais, mais ou menos consensuais, ver P. Bourdieu, *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*, In: *Economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

⁶⁵ - Ver R. Chartier, *História Cultural*, Lisboa, Difel, 1990, p. 26.

intérprete” espera dos consumidores.⁶⁶ Esta colocação nos remete a considerar que na relação entre o que se quer transmitir e a assimilação do transmitido, diferentes recepções ocorrem e diferentes apropriações se manifestam. E as diferentes apropriações implicam em variações de sentido, articuladas com as variações de contexto, impregnadas de conteúdo ideológico múltiplo. Os sentidos são mutáveis e instáveis e gravitam em torno do significado que é uma construção social, e como tal, convencional e mais estável.⁶⁷ No cotidiano, o que observamos são conflitos decorrentes das lutas das representações: as vinculadas à concepção de ensino tradicional e à socialização profissional inicial, e as vinculadas ao “Construtivismo Pedagógico” adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; as relacionadas com o Construtivismo Teórico e outras vertentes acadêmicas, críticas do sistema escolar e também do Construtivismo Pedagógico. Não se pode falar em Construtivismo mas em Construtivismos, tal a multiplicidade de sentidos, redes de significações que denotam uma pluralidade de representações e de apropriações. Professores e professores alfabetizadores, especialistas, acadêmicos, mais ou menos informados, próximos da prática ou distantes dela, têm o seu conceito... e como divergem, lutam por impor a sua versão, tida como a mais competente e legítima,⁶⁸ aquela que merece credibilidade, ou por representar a tradição, por ter bases científicas, por ser mais progressista ou por se sustentar na experiência prática. O equívoco está em se considerar que um conhecimento transmitido será interpretado com o sentido com que foi produzido, partindo do pressuposto que o sentido é único e objetivo, independentemente de quem o assimile. Com este referencial, e com o objetivo de compreender as

⁶⁶ - Sobre a idéia de “ consumo” cultural como “ produção” ver M.Certeau. Este autor analisa que o sentido literal, ao considerar os outros sentidos ilegítimos e inadequados, transforma o texto em arma cultural, em instrumento de poder social de uma elite, que advoga o direito de intérprete legítimo e único dos textos. Certeau, *A invenção do Cotidiano*, Vozes, 1994, p.267.

⁶⁷ - O caráter polissêmico de palavras, conceitos e textos, a distinção entre sentido e significado, aceita apenas recentemente, são estudados dentro da corrente sócio- histórica de várias formas em Vygotsky, Luria, Leontiev e sobretudo Bakhtin, ao longo de suas obras (entre outras as citadas na Bibliografia). Ver, sobre esta questão da produção de sentido, Pino, O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do Psiquismo Humano.”Cadernos CEDES, 1991; Ana Luíza B.Smolka, A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e uma esboço de análise, Cadernos CEDES, 1991.

⁶⁸ - Sobre a competição inerente ao campo do conhecimento científico, ver P. Bourdieu -*O campo científico* __ Pierre Bourdieu . Ortiz (org.).1982, p. 122-155.

apropriações dos professores alfabetizadores sobre o Construtivismo e as representações de suas práticas, abordadas no item 3, faremos uma passagem pelas construções teóricas e respectivas apropriações dos especialistas da educação, no item 1. No item 2, abordaremos algumas críticas acadêmicas pela influência de sua repercussão no meio acadêmico e, conseqüentemente, na credibilidade da proposta.

1- Dos Especialistas e Teóricos

Entre os conceitos assimilados pelos professores, os conceitos que instrumentalizaram as várias práticas (dentre elas, a prática sugerida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e os conceitos teóricos são perceptíveis muitas divergências e algumas concordâncias.

Na tentativa de elucidá-las, torna-se necessário, em primeiro lugar, fazer uma breve exposição sobre o construtivismo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fundamentado teoricamente em Piaget, E. Ferreiro e Vygotsky.⁶⁹

Marilia Claret Geraes Duran, Assessora da CENP por ocasião da implantação do Ciclo Básico em Jornada Única, afirmou, em artigo veiculado em revista editada pela Secretaria da Educação, em 1990,⁷⁰ que desde 1985, a proposta de alfabetização, discutida em toda rede estadual de São Paulo, se faz no sentido de :

⁶⁹ - A proposta oficial, da S.E.- SP, sofreu influência significativa da Profa. Esther Pillar Grossi, que já desenvolvia um trabalho semelhante no Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Considera-se pertencente ao quadro dos construtivistas pós - piagetianos, apropriando-se das contribuições de Vygotsky e Wallon para a elaboração de uma prática pedagógica ativa e interativa. Ver E.P.Grossi, Um novo paradigma sobre aprendizagem,p. 131-135, In: *Paixão de Aprender*, cit. 1992.

⁷⁰ - A S.E. SP, em seu projeto de capacitação docente, divulgava publicações de cunho científico e prático, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - F.D.E. (revista IDÉIAS , 1990-1993) além de organizar cursos e seminários..

“...incorporar as importantes contribuições dos estudos e pesquisas sobre a língua escrita, no campo da lingüística (especialmente da psicolingüística e sociolingüística) como da psicologia e da pedagogia. E, neste contexto, as idéias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky representam uma das mais valiosas e recentes contribuições para reverter a prática de alfabetização. (Duran,1990)⁷¹

Expõe, também, que para a formulação da proposta pedagógica da SE, três aspectos centrais foram considerados:

“a) A Psicogênese da língua escrita, formulada por E. Ferreiro e A. Teberosky sobre o desenvolvimento da representação da escrita na criança, “que leva em conta os pressupostos básicos do construtivismo de Piaget e seu método clínico de investigação de como as crianças pensam, e que vê a criança como sujeito do processo de aquisição da língua escrita.”

“b) Os estudos sobre as variações lingüísticas, sobre os contextos de uso das diferentes variedades e modalidades da língua (geográficas, sociais e estilísticas) e as investigações da psicolingüística, que atribuem ao conceito de interação um valor constitutivo no processo de aquisição da linguagem;”

“c) O valor social da língua escrita, um objeto cultural que a humanidade construiu através de um longo processo, e que o sujeito reconstrói no seu processo de desenvolvimento, mediante a interação com este objeto do conhecimento. (Duran,1990)”

⁷¹- Havia na proposição desta política educacional um sentido idealizado como progressista pelos especialistas da SEE/SP, identificado com a democratização política do Estado Brasileiro e de compromisso político com as crianças das camadas populares. Ver Crespo Franco, *Piaget e o Construtivismo no Brasil Contemporâneo*”trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPOCS - GT Educação e Sociedade - Caxambu, outubro de1996.

Este texto e muitos outros da Secretaria da Educação, elaborados pelo pessoal técnico da CENP, visavam transmitir aos professores alfabetizadores esses princípios, para que, a partir deles, os professores elaborassem uma prática de alfabetização, designada pela Secretaria de Educação por *Construtivismo*.

Isto levou à identificação do conceito *Construtivismo* com uma nova proposta de alfabetização. Esther P. Grossi (1992), em *Um novo paradigma sobre a aprendizagem*, procura esclarecer que o construtivismo não "é apenas uma nova proposta de alfabetização, que leva em conta a psicogênese da apropriação do sistema de escrita", como equivocadamente muitos concebem, pois, na verdade, o Construtivismo "embasa todas as aprendizagens lógicas, na escola e fora dela"

Há também a idéia generalizada entre os professores de que o Construtivismo é um método de alfabetização. De acordo com os psicopedagogos preocupados em elaborar uma prática pedagógica baseada nos princípios teóricos da psicogênese da língua escrita, trata-se de uma "proposta" e não de um novo método, porque não traz uma especificação de etapas a serem seguidas. Inclusive como explica ZUNINO e PIZANI(1995):

"A escolha do termo "proposta" __ em lugar de "método" __ não foi casual: com esta escolha quisemos destacar que as colocações que fazemos têm uma flexibilidade muito maior que a que costuma caracterizar os métodos predominantes na prática escolar, que essas colocações são proposições e não imposições. O que é imutável em nossa proposta é seu núcleo central: os objetivos aos quais tende e os princípios gerais que orientam o desenho de todas as situações de aprendizagem." (LERNER, PIZANI, 1995)

Esta nova proposta foi apresentada, oficialmente, como um conjunto de princípios que norteiam a prática pedagógica, a qual estimula o aluno a compreender a língua escrita como representação da linguagem, através da prática da linguagem, da noção do seu uso social adquirido em processo de

interação. Propõe deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem para o aluno e descarta o uso da cartilha, da silabação como básicos para a efetivação do processo de alfabetização. Quer eliminar a prática dependente quase que exclusivamente da memorização mecânica, fixação e associação e a visão do aluno passivo diante da informação dada pelo professor. Quer também mudar a visão do professor sobre o seu próprio trabalho, dependente durante muitos anos dos "receituários" produzidos pela Secretaria da Educação, que serviam de caminho a ser seguido rigidamente. Em suma, alfabetizar nesta proposta vai além da codificação e decodificação do oral e do escrito da língua, desvendando o seu uso e suas funções sociais. Propõe, ainda, levar o aluno a um mergulho no mundo da escrita, a integração das disciplinas e o uso da bagagem cultural do aluno como ponto de partida na elaboração de atividades pedagógicas. Ou seja, esta nova proposta exige uma ressocialização profissional dos professores, em geral, e mais acurada, dos alfabetizadores. Esta ressocialização envolve a crítica a posições educacionais convencionais baseada na reflexão sobre as fundamentações teóricas em que se apoiavam, assim como compreender as inovações conceituais do Construtivismo.

O Construtivismo enquanto proposta pedagógica, difundido entre os professores como Construtivismo Pedagógico, é bastante recente e como tal, ainda em processo de constituição, o que leva muitos construtivistas, hoje, a sugerirem certos cuidados na sua transferência para o campo da prática.

COLL(1996), em seu trabalho, *Um marco de referência psicológico para a educação escolar: A concepção construtivista de aprendizagem e ensino*, aborda a necessidade de considerar a concepção construtivista de ensino e aprendizagem ainda em fase de elaboração e portanto incompleta. Salienta que além disso, ou por isso mesmo, tem sido objeto de apropriações, no mínimo inadequadas, por pautar-se às vezes por "ecletismos fáceis, simplificadores e inevitavelmente deformantes da realidade, pelos dogmatismos excludentes e os perigos do reducionismo psicológico." (COLL, 1996).

Esta sua colocação recente, procura alertar para os perigos das transposições, para a prática, dos pressupostos construtivistas, sem o preparo adequado do pessoal formador de professores e dos professores.

Coll considera consensual na concepção construtivista a importância atribuída à *“atividade construtivista do aluno na realização das atividades escolares. Daí que seja habitual a utilização do termo construtivismo”* (1996). E que a concepção construtivista deve ser, mais do que tudo, um instrumento de reflexão sobre os procedimentos e processos escolares de ensino e aprendizagem. Com isso, contrapõe-se aos construtivistas que ambicionam ser o Construtivismo uma teoria que implique na anulação ou supressão das demais. Coll afirma ainda que, embora haja um entendimento bastante difundido de que a concepção construtivista de ensino e aprendizagem se contrapõe à concepção da educação como fenômeno eminentemente social e socializador, esta incompatibilidade não existe. Pelo contrário, a associação de ambas as idéias é muito útil — *“uma se refere à dinâmica interna do processo o qual é inseparável do contexto cultural, no qual está imersa a pessoa em desenvolvimento, o que possibilitará a aquisição de alguns saberes culturais.”* (1996)

O autor reafirma que a socialização dos mais jovens feita pelos grupos mais velhos, propiciando a participação destes jovens na experiência coletiva organizada culturalmente, é assimilada não como uma recepção passiva mas como uma verdadeira reconstrução. E que, portanto, a concepção construtivista de ensino e aprendizagem baseia-se em três elementos:

“ 1- O aluno é o último responsável por seu próprio processo de aprendizagem. É ele quem constrói o conhecimento e nada pode substituí-lo nessa tarefa, que é mediada pela sua atividade mental.

2- A atividade mental construtiva do aluno aplica-se a conteúdos socialmente elaborados e que são reconstruídos individualmente, num ambiente social.

3- O papel do professor, neste processo, vai além de simples transmissor ou criador das condições necessárias para a aprendizagem__ implica em orientar a atividade do aluno em direção à reconstrução do conhecimento.” (COLL,1996).

Em qualquer campo do conhecimento__ na alfabetização, na matemática, nas ciências, já existe um conjunto de conhecimentos socialmente construídos e sistematizados e o aluno vai aprendê-lo reconstruindo-o mentalmente através de sua ação sobre o objeto do conhecimento.

O Construtivismo introduzido como proposta pedagógica na rede municipal de ensino pela Secretaria Municipal de Porto Alegre,(1979-1983) de forma explícita, e de forma não tão clara, na rede de ensino estadual, pela Secretaria de Educação de São Paulo (a partir de 1985), envolve estes aspectos teóricos sintetizados por César Coll. Apresenta-se como uma mudança educacional que se propõe a modificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem__ uma mudança cognitiva dos professores sobre a cognição, sobretudo no campo dos conteúdos de matemática para as séries iniciais do primeiro grau e de alfabetização. E a polêmica em torno do Construtivismo decorreu principalmente quando este foi identificado como uma mudança na compreensão dos professores sobre o processo de alfabetização. Embora se propusesse também a desempenhar uma função política, pela consecução do objetivo específico, de alfabetizar as crianças das camadas populares, este aspecto foi considerado sem amparo teórico, na visão pós-modernista e pós-estruturalista, apresentada por Norma Marzola (1995).⁷² O que, também, não invalida a sua proposição de alcançar a alfabetização por meio de uma pedagogia mais significativa.⁷³

⁷²- Sobre esta questão ver Marzola, Tese de Doutorado, P. Alegre,1995- *A "Reinvenção da escola" segundo o construtivismo pedagógico*. Apóia sua crítica em autores pós-modernistas como T. Popkevitze e V. Walkerdine assim como em Tomaz Tadeu da Silva Esta crítica será abordada na parte II, deste capítulo.

⁷³- Um dos maiores problemas da alfabetização é o de constituir-se em uma prática desprovida de sentido para a criança que aprende. Sobre isto, ver Vygotsky, *A formação social da mente, op cit* 1981, p. 132,133,134. A proposta construtivista apresenta uma abertura para atividades mais condizentes com aspectos constitutivos do processo de aprendizagem da criança. Entra aqui a polêmica sobre a valorização das contribuições da psicologia para a pedagogia, sobre a chamada "pedagogia científica"

Por ora, interessa-nos abordar sucintamente as contribuições dos teóricos que compõem o quadro, bastante complexo, no qual se fundamenta o Construtivismo Pedagógico, referente às apropriações da linguagem escrita e da leitura pela criança. Segundo a exposição de princípios, norteadores da proposta de alfabetização da SE-SP, são as contribuições das “Escolas” de Piaget, Vigostsky, Emilia Ferreiro e, reconstruídas por psicopedagogos como Ana Teberosky, Sara Paim, Esther Grossi, Margarita Palácios, César Coll, dentre outros educadores, que constituem este quadro. Estas contribuições, ao mesmo tempo que convergentes em alguns aspectos, são conflitantes em outros.⁷⁴

Sobre estes teóricos voltamos nossa atenção, a partir de agora, enfocando os aspectos mais genéricos de suas teorias.

Jean Piaget, biólogo suíço, definiu-se a si próprio como um “antigo-futuro filósofo”, que se transformou num psicólogo e investigador da gênese do conhecimento — a psicogênese. O Construtivismo foi nomeado por Piaget, para designar o processo da aquisição do conhecimento pelo sujeito cognoscente.

“Conhecer consiste em construir ou reconstruir o objeto do conhecimento de modo a apreender o mecanismo desta construção... conhecer é produzir um pensamento, de modo a reconstituir o “modo de produção dos fenômenos” (Piaget, in Battro, 1978, p. 60).

complexa, consideramos adequada a posição assumida por Fontana e Cruz, em *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. (1996, E.Atual, prelo) em que abordam a relação, tão delicada, entre a psicologia e a pedagogia. Ver, também, C. Coll, et al, *Desenvolvimento psicológico e educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1966.

⁷⁴ - Como o construtivismo pedagógico incorpora contribuições teóricas variadas, tem sido designado, no Brasil, por E. Grossi, sobretudo, como Construtivismo pós-piagetiano. Segundo a autora (1992, p. 131-135), o construtivismo, ao incorporar as influências de Vygotsky e Wallon, passa a trabalhar com os pressupostos sócio-interacionistas, os quais dizem respeito ao campo dos significados e valores dados pela totalidade sócio-cultural. Esta integração teórica tem sido objeto de polêmicas, algumas das quais serão abordadas ainda nesta parte deste capítulo.

Os seus estudos focalizaram, portanto, as problemáticas da inteligência.

Em *Lógica e conhecimento científico* (1966), Piaget definiu a Epistemologia Genética como o estudo da passagem de um conhecimento mais simples a conhecimentos mais complexos. Diferentemente da Epistemologia, especulativa, o seu trabalho tinha, marcadamente, a visão de ciência como resultante de estudos experimentais, dedicando-se a estes no estudo do desenvolvimento da inteligência das crianças.

Para Piaget inteligência implica em "*adaptação e sua função é estruturar o Universo.*" (MACEDO, 1978, p. X)⁷⁵

As estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e isto se dá por processos de assimilação dos novos elementos aos esquemas de ação (anteriores), que ao incorporarem estes elementos, modificam-se, ajustando-se aos novos dados (acomodação).⁷⁶

Conhecer um objeto ou algo significa assimilá-lo aos esquemas de ação do sujeito.⁷⁷ Dessa forma, sujeito e objeto se constituem mutuamente, na ação recíproca de um sobre o outro. O conhecimento é construído pelo sujeito - daí construtivismo.

"O conhecimento não procede em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento

⁷⁵- Já na designação dos processos da inteligência evidencia-se a influência da Biologia, em seus estudos.

⁷⁶- Sobre esta questão, ver Mary A. S. Pulaski, cit, p. 22: "*A habilidade de adaptar-se a novas situações através da auto-regulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget. Para ele, portanto, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico.*"

⁷⁷- Sobre esquemas de ação, ver Battro, 1978, p. 92: *O esquema de uma ação é, por definição, o conjunto estruturado dos caracteres generalizáveis desta ação, isto é dos que permitem repetir a ação ou aplicá-la a novos conteúdos.* (Piaget, E E G, apud Battro)

resulta de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo...(PIAGET, 1978)

E Piaget se repete no Prefácio de *Estudos Sociológicos*

"... em todos os lugares em que se apresentem as relações de sujeito a objeto, ..., mesmo e principalmente se o sujeito é um "nós" e que o objeto é o de vários sujeitos ao mesmo tempo, o conhecimento não parte nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva... Para nós, que nos esforçamos em não ser filósofo e de só nos dobrarmos aos fatos e algarismos demonstrados, é-nos impossível não encontrar em todos os domínios estudados da vida biológica e humana, ... , a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto cuja análise nos libera simultaneamente do idealismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo. (PIAGET, 1973)

Para Piaget, conhecer consiste em operar sobre o real, transformá-lo, a fim de compreendê-lo em função da adaptação aos sistemas de ação, que são construídos gradativamente pelo sujeito que aprende. O conhecimento não decorre de transmissão, ou acúmulo de informações, simplesmente; mas do desenvolvimento evolutivo, que permite a assimilação do conhecimento transmitido, ou a elaboração de um conhecimento novo, a partir da relação do sujeito com a realidade, passando por estágios subseqüentes e cada vez mais complexos,⁷⁸ *"designados por ele como equilibrações majorantes". (FREITAS, 1991)*

A equilibração entre a assimilação e a acomodação é o mecanismo que garante a adaptação do sujeito. (MACEDO, 1978)

⁷⁸- Sobre os estágios da Psicogênese do Conhecimento, Piaget toma como ponto de partida o tipo de ação (mental) desenvolvida pelo sujeito, nos diferentes estágios, na seguinte seqüência: 1- os níveis sensório-motores; 2- O primeiro nível do pensamento pré-operatório; 3- O segundo nível pré-operatório; 4- O primeiro nível do estágio das operações concretas; 5- o segundo nível das operações concretas; 6- as operações formais. Ver Epistemologia Genética, (cit.,1978)

O problema de investigação de Piaget é, pois, a origem e o desenvolvimento dos conhecimentos, visto como um processo iniciado na infância com culminância na idade adulta.

"Neste sentido, a Epistemologia genética tem por objetivo investigar a formação dos conhecimentos como tais, isto é, as relações cognitivas entre o sujeito e os objetos: estabelece então a transição entre a psicologia genética e a epistemologia geral, que espera enriquecer, levando em conta o desenvolvimento." (PIAGET, In: Battro, 1978)

Piaget distingue dois aspectos no desenvolvimento intelectual_ de um lado, o *aspecto psico-social* que se refere ao que a criança aprende do meio exterior, com a socialização familiar, escolar, educativa em geral; de outro lado o *aspecto espontâneo do desenvolvimento*, que chama *psicológico*, que se refere ao desenvolvimento da inteligência da criança pelo que aprende por si mesma, e que implica em *maturação*, num tempo variável de acordo com as sociedades, mas *seguindo uma seqüência de etapas*. Piaget dedica-se ao estudo deste segundo aspecto, pois ele mesmo afirma:

"É sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista do tempo, é precisamente este desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar por exemplo." (PIAGET, P.E.G. 1978)

Piaget subordina o desenvolvimento psico-social ao desenvolvimento psicológico ou espontâneo,⁷⁹ e vê os estágios de desenvolvimento como condições de possibilidades para a aprendizagem dentro de uma perspectiva interacionista e não simplesmente maturacionista, embora a maturação, como

⁷⁹- Neste aspecto, segundo a versão padrão, aparece nitidamente a contraposição entre o ponto de vista de Piaget (o desenvolvimento psicológico é condição para a aprendizagem) e o ponto de vista de Vygotsky (em que a aprendizagem-organizada aparece como constituidora do desenvolvimento). Na tentativa de atenuar a contraposição, Castorina (1995, p.10-46) afirma que a perspectiva vygotskiana não é incompatível com a versão piagetiana e que alguns equívocos na transposição das teorias para o campo educacional é que causam os maiores problemas. Há diferenças de foco de estudo, há diferenças nas explicações, porém não inviabilizam o diálogo entre as duas perspectivas.

crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias, seja um fator marcante em sua teoria. Para ele, à medida que cresce se dá a maturação da criança, e sua capacidade de raciocinar, com maior complexidade, aumenta. (PULASKI, 1986)

GROSSI (1992) salienta que se deve a Piaget a idéia da interação entre o sujeito e a realidade derivando o conhecimento, em contraposição ao *inatismo* que coloca o centro da produção intelectual no sujeito e ao *empirismo* que, ao contrário, vê a realidade exterior ao sujeito que aprende como a fonte de todas as suas explicações.⁸⁰

Além deste primeiro aspecto, da relação dos estágios de desenvolvimento com a maturação, sua teoria sobre a gênese do conhecimento fundamenta-se em outros três aspectos básicos, segundo PULASKI (1986).

Um outro aspecto é o da experiência física ou empírica. A partir da experiência, a criança constrói dois tipos de conhecimento: - o *conhecimento físico*, que parte da ação sobre o objeto do conhecimento e da observação sobre como reage e se transforma; e o *conhecimento lógico-matemático*, o qual parte das relações lógicas que estabelece entre os objetos, como comparação, classificação, seriação etc. As relações matemáticas não estão implícitas nos objetos, mas nas relações que se estabelecem entre eles, pela mente humana.

O terceiro aspecto relevante é o da transmissão social. Refere-se à informação recebida do meio social, de outras crianças, pais, professores, livros, etc, que desafia o conhecimento que possui, levando a um conflito cognitivo, desestabilizando o equilíbrio anterior. Diante de um conflito cognitivo, a pessoa busca uma solução, que ao ser encontrada gera um novo equilíbrio.

⁸⁰ - Sobre esta questão ver também Desenvolvimento e aprendizagem : As abordagens da psicologia *in* Psicologia e Trabalho Pedagógico. Fontana e Cruz, Ed. Atual. (prelo)

O quarto aspecto é exatamente o processo de equilibração, que organiza e regula os outros três fatores. Ao enfrentar os conflitos decorrentes de estimulações do ambiente, o sujeito busca respostas, num processo autorregulador de equilibração, responsável pelas adaptações sucessivas e cada vez mais complexas. Os estudos de Piaget evidenciam sua visão do desenvolvimento como um processo contínuo, com complexidade, diferenciação e enriquecimento crescentes, de um estágio para outro.

Há muita crítica feita à teoria piagetiana. Uma delas, apontada por GROSSI (1992), refere-se à visão piagetiana da realidade como um dado homogêneo para todos os seres humanos, o que poderia sugerir que se o sujeito epistêmico tivesse dificuldades para aprender, a ele deveriam ser imputadas as dificuldades.

Piaget deu pouca relevância ao estudo da linguagem. Segundo ele a linguagem desenvolve-se a partir do desenvolvimento cognitivo, não sendo sua fonte. Porém não nega a sua importância como meio de socialização e comunicação e na transmissão do conhecimento social. Como já afirmamos anteriormente, dedicou-se mais ao estudo da gênese e do desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático. Para Piaget,

“... o sujeito que aprende é um sujeito ativo, que ao agir sobre o objeto do conhecimento compara, ordena, exclui, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (FERREIRO, 1985).

Piaget focalizou o aspecto da construção mental do conhecimento, a partir da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, valorizando os fatores endógenos. Embora interacionista, seu interacionismo, restrito mais à relação do sujeito com o objeto, apresenta “lacunas no que se refere à contribuição do meio no desenvolvimento de conhecimentos.” (LEITE, 1991)

Embora divirja de Piaget em aspectos relevantes, Vygotsky constitui a outra vertente teórica inspiradora do construtivismo pedagógico assumido pela Secretaria de Educação-SP, motivo pelo qual passamos a abordar alguns aspectos de sua teoria.

"Se para Piaget o sujeito do conhecimento tem que ser ativo, para Vygotsky o sujeito não é passivo, nem apenas ativo: é interativo. (GÓES,1991) Interativo significa que o conhecimento é fruto da aprendizagem que se origina na atividade social do sujeito, nas suas interações com o outro, socialmente mediadas. Isto significa que o sujeito age em cima de significados socialmente partilhados, mas não passivamente assimilados.

Para Vygotsky, as funções psicológicas têm sua gênese nas ações entre sujeitos e são *internalizadas*, constituindo o plano interno, intra-subjetivo. Por outro lado, este plano intra-subjetivo não constitui um reflexo das ações do sujeito no plano externo, o que significa que a internalização constitui um processo de transformação da ação externa, ocorrida na relação do sujeito com o outro. Há, portanto, uma interação constante entre o plano inter e intra-subjetivo; entre o individual e o social. O indivíduo se constitui na medida em que se socializa. *"A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de sua cultura. Individualiza-se e se socializa."*(GÓES,1991) A internalização do social é vista como um processo que permite que uma função inter-psicológica se torne intra-psicológica pela *"reconstrução interna de uma operação externa"* (VIGOTSKY, 1991).⁸¹

É preciso salientar a importância atribuída por Vygotsky à linguagem, *"à operação com signos"*, na internalização das formas culturais de comportamento, de pensamento, no aprendizado e desenvolvimento mental da

⁸¹- Sobre o processo de internalização, ver Vygotsky,cit, 64. Afirma que é um processo que consiste numa série de transformações: *"a- Uma operação que inicialmente representa uma atividade e reconstruída e começa a ocorrer internamente. b- Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. c- a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento."*

criança. Atribui à palavra, enquanto signo, socialmente construído, a função de mediação na organização do comportamento social e de organização do pensamento individual. Para Vygotsky, fala e ação são dois aspectos indissociáveis no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. O domínio da fala, posteriormente da *fala socializada, internalizada*, garante à criança uma mudança qualitativa em direção à solução de problemas deixando de ser mero acompanhamento da ação para se transformar em planejadora da ação.

"Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Neste instante a fala dirige, determina, domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. (VYGOTSKY, 1991)

Portanto, atribui à cognição da linguagem um papel primordial na cognição em geral, e na instrumentalização da criança para que possa ampliar os horizontes de sua ação e de seu pensamento.⁸²

A sobrevalorização do aspecto interativo, no contexto sócio-histórico, mediado pela linguagem, determina a designação *sócio-interacionista* à teoria vigotskiana e dos seus seguidores da escola sócio-histórica.

Para VYGOTSKY (1991), a aprendizagem se dá no contexto social e dela depende o desenvolvimento. São as experiências de aprendizagem do legado cultural, no meio social, que possibilitam o desenvolvimento. Para analisar este fenômeno, da aprendizagem, "*adequadamente organizada*," favorecendo o desenvolvimento, Vygotsky cria o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.⁸³ Parte da idéia de que o aprendizado deve estar

⁸² - Sobre as implicações educacionais relacionadas com o valor que atribui à linguagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas complexas, ver Vygotsky, 1991, 119-134.

⁸³ - Este é o conceito mais difundido entre os educadores, que é, na realidade, o instrumento teórico que desenvolve para explicar a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, e com o qual estabelece um importante papel para a mediação pedagógica, representada pelos pais, professores, ou outros sujeitos sociais com um maior desenvolvimento das funções psicológicas.

organizado em função do nível de desenvolvimento da criança, não para ficar nos limites desse nível, mas para se adiantar a ele. Estabelece então dois níveis: o *nível de desenvolvimento real*, que é o nível de desenvolvimento já completado;

“...e a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991).

Este nível de desenvolvimento potencial é o nível mental que deve ser alcançado; define aquelas funções que estão latentes, em processo de maturação. *“São funções que poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (1991).* E os educadores e psicólogos, devem atuar nesta zona do desenvolvimento proximal pois *“o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1991).* Dentro desta linha de raciocínio podemos afirmar que, segundo Vygotsky, o bom ensino é aquele que estimula na criança a criação da zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado desperta, nesta zona, vários processos de desenvolvimento mental, que só ocorrem quando a criança interage com o “outro” (adultos ou crianças), no seu meio social, e que se internalizam, passando a fazer parte do nível de desenvolvimento real da criança.

Esclarece que aprendizado não é desenvolvimento. São dois processos que constituem uma unidade, porém não se identificam mutuamente, não são coincidentes__ o processo de desenvolvimento acompanha o aprendizado, sempre com um certo atraso.

Um conceito relevante na teoria de Vygotsky é o da *mediação* ou seja, que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelos signos (palavra, sobretudo) e pelo "outro", sendo a mediação discursiva e intersubjetiva. Não basta a ação do sujeito sobre o objeto para se atingir o conhecimento; mas depende das condições sociais que possibilitam a expressão, a exteriorização do que foi internalizado. O uso da linguagem organiza o pensamento e a ação, e garante os sentidos que o sujeito constrói a partir dos significados, relativamente estáveis, criados socialmente.⁸⁴

Sobre algumas diferenças cruciais entre a abordagem de Piaget e a de Vygotsky podemos apontar as que se referem à relação entre linguagem e desenvolvimento e entre aprendizado e desenvolvimento.

Grosso modo, para Piaget o desenvolvimento se faz por construções cognitivas, sucessivas e com complexidade ampliada, dependentes de certa forma, da maturação e do próprio desenvolvimento que, embora tenha influências do meio social, é um processo individual. A aprendizagem e a apropriação da linguagem dependem do estágio de desenvolvimento, variável em função da faixa etária, e também variável de uma sociedade para outra. Em Vygotsky, como já analisamos, a linguagem e o aprendizado induzem ao desenvolvimento. Daí a preocupação pedagógica, nitidamente colocada em Vygotsky e descartada em Piaget.

Embora haja autores que consideram inconciliáveis as posições de Piaget e Vygotsky, na fundamentação teórica de uma pedagogia, pois a interpretação de ambos, do ponto de vista de um sentido literal, poderia incidir em posturas divergentes sobre a prática educativa, em função dos sentidos diferentes que ambos atribuem às práticas educativas, vários autores, entre eles CASTORINA (1995), BANKS LEITE(1991), R.FONTANA e M.N. da CRUZ

⁸⁴- Este aspecto dos estudos de Vygotsky foi desenvolvido por Bakhtin, incluindo no estudo da linguagem as influências do social e do ideológico, as múltiplas representações decorrentes das diferentes posições sociais, na estrutura das sociedades. Ver M. Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 1995

(1996) e COLL, PALÁCIOS e MARCHESI (1996) demonstram aproximações compatíveis entre os dois.

CASTORINA(1995), por exemplo, parte do pressuposto que as questões colocadas para a investigação por Piaget e Vygotsky diferem __ Piaget estudou, sobretudo, mecanismos epistemológicos, como ele mesmo diz, “o aspecto espontâneo, psicológico, do desenvolvimento”, enquanto Vygotsky salienta o modo como o social é internalizado e a forma pela qual os objetos culturais orientam a atividade cognitiva. Castorina propõe a não redução de um aporte teórico ao outro, mas uma articulação dos dois níveis de explicação, reforçando que a aceitação de uma teoria não significa a rejeição da outra. Pode haver um intercâmbio produtivo entre as duas orientações teóricas, com as revisões necessárias.⁸⁵

A Secretaria da Educação de São Paulo, na verdade, ao fundamentar sua proposta de alfabetização em Piaget e Vygotsky, apropriou-se dos conceitos construtivistas e interacionistas presentes em ambos: de que a aprendizagem depende de uma interação do sujeito que aprende com o objeto do conhecimento; mas que esta aprendizagem envolve uma ação partilhada socialmente, mediada pelo “outro” e pelo conjunto simbólico dos bens culturais.⁸⁶

O Construtivismo identificado com Piaget, e com o ensino da Matemática, nos anos 60,⁸⁷ passa por transformações, e a partir da década de 80, dá as bases pedagógicas para a pré-escola e para o ensino das várias disciplinas nas séries iniciais,⁸⁸ e é identificado como uma proposta de

⁸⁵- A aplicabilidade das “teorias” é outra idéia falaciosa, bastante salientada por vários autores. Ver Nóvoa, (1995), Perrenoud (1993),Ferreiro (1995), Teberosky (1994).

⁸⁶- A aceitação da tese de Vygotsky e dos demais teóricos da escola sócio-histórica implica em se garantir um papel mediador, ativo, ao professor, o responsável pelo avanço da criança na aprendizagem e no desenvolvimento.[Analisado por R. Fontana(1996). A.L.B.Smolka (1991)]

⁸⁷- Ver N.Marzola, (1995) p.70.

⁸⁸- Isto decorre de que “a interpretação construtivista, no sentido estrito da aprendizagem escolar, inspirou programas pedagógicos dirigidos, fundamentalmente, à educação pré-escolar e aos primeiros anos do ensino primário.”C.Coll e E.Martí- Aprendizagem e Desenvolvimento: A Concepção Genético - Cognitiva da Aprendizagem, in, op. cit, 1996,p.119.

alfabetização, chamada no senso comum educacional de "Método Emilia Ferreiro."

Emília Ferreiro e Ana Teberosky(1985), da escola de Piaget, introduziram o essencial de sua teoria no estudo da aquisição da língua escrita pela criança, a partir de sua atividade enquanto sujeito cognoscente em interação com o objeto do conhecimento. Realizaram pesquisas experimentais, usando o método clínico de Piaget, para concluir sobre a psicogênese da língua escrita, os processos e as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e a escrever.

Em seu livro *Com todas as letras*(1992), Ferreiro lamenta o mal uso do conceito Construtivismo.

"Tratarei de defender a utilização técnica do termo construtivismo, opondo-se à utilização abusiva que o esvazia de conteúdo para convertê-lo simplesmente em uma etiqueta para designar apenas um conjunto de práticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si." (FERREIRO,1992)

Ferreiro expõe o seu conceito de Construtivismo como uma reconstrução: quando se fala em construção do real pela criança, subentende-se que o real existe fora do sujeito e que, para apreendê-lo, o sujeito deve reconstruí-lo, ou seja coordenar, integrar, diferenciar, comparar. O sujeito cognoscente é um sujeito ativo, no sentido de realizar ações mentais, de raciocínio reflexivo sobre o objeto de conhecimento.

Salienta que a escrita não deve ser entendida como marcas gráficas, porém, como a representação da língua, com a interpretação das marcas gráficas; e, portanto, como um dado múltiplo que compreende: a) as condições de produção; b) a intenção do produtor; c) o processo de produção; d) o produto; e) a interpretação do produto pelo produtor.(FERREIRO,1992)

Esta construção, pela criança, implica em hipóteses que elabora sobre quantidade de caracteres que são necessários para se escrever, ou variedade de caracteres necessários e como combinar estes elementos. Em pesquisas realizadas em vários países, com língua alfabética, com crianças mexicanas, portuguesas, francesas, italianas e norte-americanas, constatou-se que acreditavam que para escrever uma palavra precisavam usar no mínimo 3 caracteres. Outra hipótese utilizada pelas crianças é que para escrever uma palavra os caracteres devem ser variados. Palavras que nos parecem fáceis, com letras repetidas, não constam das hipóteses infantis. Por ex. bebe, papa etc. Ferreiro coloca que as hipóteses das crianças aparecem sempre numa certa ordem, mais ou menos assim:

NÍVEL I - Nível pré-silábico 1- Escrita é um conjunto de formas arbitrárias e lineares; 2- aparecem as condições de interpretabilidade: a)- condição quantitativa (número de letras); b) condição qualitativa (variedade de letras); 3- a criança considera que significados diferentes devem ter seqüências diferentes;

NÍVEL II- Nível silábico - aparece a fonetização da escrita , quando a criança relaciona o que escreve com o que fala;

NÍVEL III-Nível silábico-alfabético: paulatinamente a criança abandona a hipótese silábica e começa a compreender o sistema alfabético.

NÍVEL IV -Nível Alfabético- a criança atinge o essencial do sistema alfabético, porém não resolveu ainda a questão ortográfica, que implica na correção das palavras, separação de frases, pontuação etc. Isto significa que para a criança atingir o estágio de compreensão do sistema alfabético da escrita, ela passa por um processo, que parece ser, de um modo geral, semelhante ao exposto acima, de forma bastante simplificada. As evidências empíricas mostram que as crianças possuem, portanto, representações pré-alfabéticas, que antecedem a representação alfabética do sistema de escrita.

A importância destas evidências empíricas é denotar que a aquisição da língua escrita implica no desenvolvimento de um processo e não na seqüência linear de etapas que se seguem umas às outras.

Ferreiro incorpora à sua teoria psicogenética a noção do *erro construtivo*. Esta noção decorre do fato que o processo de aquisição do conhecimento não é um processo linear, juntando um conhecimento sobre o outro, mas sim, envolve :

"...grandes reestruturações globais, algumas das quais "errôneas"(no que se refere ao ponto final) porém " construtivas"(na medida em que permite aceder a ele). Essa noção de erros construtivos é essencial. Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta . (FERREIRO,1985

Esclarece que o *erro construtivo* deve ser compreendido por educadores e psicólogos porque ele conduz a um *conflito cognitivo* e permite o progresso do conhecimento.

Além do construtivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita sofreu influências relevantes dos estudos psicolinguísticos, sobretudo a partir de Chomsky, que derrubaram algumas suposições sobre as concepções da criança a respeito da língua. A primeira hipótese falsa é de que a criança de 6 anos não sabe distinguir os fonemas de seu idioma; a segunda suposição, também falsa, é a de que a escrita constitui a transcrição fonética do idioma. Outro aspecto também desconhecido é que a criança, antes de entrar na escola, já possui um saber linguístico, dependente da sua vivência com a leitura e a escrita, como prática social, com os significados atribuídos a estes

dois processos no contexto sócio-cultural.⁸⁹ Estudos relacionando a fala e a aprendizagem da leitura com as competências lingüísticas e cognitivas foram desenvolvidos também por K. Goodman e H. Sinclair dentre outros, representando grandes avanços neste campo.

FERREIRO e TEBEROSKY (1985) afirmam em inúmeras ocasiões que, apesar da presença de letras no meio circundante, isto por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido ou para que algo possa ser escrito.⁹⁰ *“O domínio do alfabeto não faz de ninguém, automaticamente, nem um leitor, nem um escritor. Isto é o resultado de um processo de aquisição desse meio de conhecimento.”*(PINO, 1993)

ZUNINO e PIZANI (1995), contestando a alegação de que a psicogênese da língua escrita induz a uma “pedagogia da espera”, afirmam que nenhum estudo piagetiano, ao reconhecer a criança como construtora de conhecimento advoga a pedagogia do professor passivo, nem esquece que ele é o responsável pela aprendizagem. O professor é aquele que *“torna possível que todas as crianças avancem e estejam interessadas em sua aprendizagem.”* Na mesma direção, COLL (1996) afirma: *“A consideração da atividade construtora do aluno não deve, pois, supor, em nenhum caso, uma ambigüidade relativa ao papel decisivo que desempenha o professor, no conjunto do processo.* Embora afirmem isto, muitos piagetianos já fizeram afirmações que denotavam o contrário: *“O conhecimento é produto de uma ação espontânea ou apenas desencadeada, mas nunca, induzida.”*(MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*, 199-) numa alusão à aplicação do método clínico

⁸⁹ - Sobre este aspecto ver Vygotsky (1991:129) citando Luria, que chama a este período de “pré-história da linguagem escrita;” ver E.Ferreiro e A.Teberosky, (1985: 24-25); K. Goodman “O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e desenvolvimento”; H. Sinclair “O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas”; Y.Goodman -O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas”; Ferreiro, “Os processos construtivos de apropriação da escrita”; A. Teberosky -” A construção de escritas através da interação grupal”; A.Anderson e W. Teale “A lecto -escrita como prática social., todos textos organizados por Ferreiro e Palácio (1987)

⁹⁰ - Sobre este aspecto, diz Vygotsky: *“ Diferentemente do ensino da língua falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial.”*(1991:119)

de Piaget à situação de sala de aula, o que levou e leva muitos educadores a negação da validade de uma prática construtivista.

Quanto à necessidade de intervenção pedagógica no processo de conhecimento da língua escrita, mesmo não tendo tido acesso à sua obra até a publicação da *"Psicogênese da Língua Escrita"* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), o ponto de vista de Ferreiro e colaboradoras é considerado convergente com o de Vygotsky e os seguidores da escola sócio-interacionista, em vários aspectos, por vários estudiosos.

M. K. de OLIVEIRA(1995) faz um estudo comparativo, tentando aparar as arestas dos debates que contrapõem os dois teóricos e reafirma que ambos valorizam a intervenção pedagógica intencional para que ocorra o processo de alfabetização. Vygotsky mais do que Ferreiro, em sua opinião.

"A aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. Do mesmo modo que, obviamente, não existe "maturação espontânea" (tanto que membros de grupos não letrados nunca se tornam pessoas alfabetizadas), o mero contato com o objeto não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado."(OLIVEIRA,1995)

Uma diferença entre ambos, segundo Oliveira, é que enquanto em Ferreiro o foco da investigação refere-se ao domínio do sistema da escrita, o trabalho de Vygotsky apreende as funções da escrita e de como se desenvolve a necessidade de utilizá-la.

Ambos convergem quanto à idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da linguagem, e a alfabetização, um processo que garante a apreensão progressiva do sistema, que começa antes de a criança entrar na escola.

Um outro estudo comparativo entre as abordagens de Ferreiro e Vygotsky foi realizado por R. FONTANA e M.N. da CRUZ (1996). Salientam as autoras que enquanto Ferreiro aborda a escrita como objeto de conhecimento, Vygotsky a focaliza como "prática social, à qual a criança vai se integrando."

Estas diferenças de enfoque na análise das relações das crianças com a escrita e a leitura implica em considerar a apropriação da escrita a partir de olhares divergentes. Emilia Ferreiro, ao procurar compreender o processo individual de ações das crianças sobre o objeto do conhecimento, parte das hipóteses das crianças. Estas, de natureza cognitiva e ligadas ao desenvolvimento da inteligência da criança, são formuladas e testadas pelas crianças, na comparação com a escrita convencional. Ao perceber diferenças e contradições entre a maneira como "achava" que deveria ser e a escrita convencional, a criança passa a reelaborá-las, reconstruindo assim o modo de escrever convencional. E. Ferreiro privilegia a análise de textos espontâneos feitos pelas crianças, sem a ajuda de adultos, através do Método Clínico de Piaget, com o objetivo de identificar: 1- o que deve ser considerado como algo escrito e adequado à leitura; 2- os meios que usam para representar sua idéia; 3- como criam diferenças entre suas representações em situações de leitura e escrita.

Segundo as autoras, o trabalho de Ferreiro e colaboradoras visa descrever as seqüências de hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o sistema da escrita e os fatores que influenciam na elaboração e na superação das hipóteses, ordenadas da seguinte forma: 1- construção da distinção entre o desenho e a escrita; 2- construção de formas de diferenciação quantitativas e qualitativas dentro da escrita produzida e entre as escritas produzidas; 3- fonetização da escrita, relacionando som e grafia. É um trabalho com objetivo investigativo e não destinado a uma aplicabilidade imediata no campo educacional.

Vygotsky e Luria, por outro lado, procuram analisar o que leva a criança a escrever. Nesta busca da gênese da escrita, como atividade simbólica, concebem que esta depende de um longo aprendizado, socialmente condicionado, que principia nos gestos. Os gestos são as primeiras formas da comunicação social e simbólica e ganham sentido na interação com os outros. A linguagem escrita só consegue ser apreendida após a superação de outras duas fases- a do jogo simbólico e a do desenho. O processo da apropriação da língua escrita acontece entre sujeitos e dentro de cada sujeito. Como a preocupação é explicar a internalização do social e como atribui à aprendizagem um fator determinante no desenvolvimento mental, a mediação pedagógica é valorizada, recebendo sugestões práticas em "Implicações Práticas", por exemplo. (VYGOTSKY,1991)

Diante destas colocações sobre diferenças nos focos de estudo, resultando em explicações muitas vezes contraditórias ou convergentes sobre o processo da aquisição da linguagem, entre piagetianos e sócio-históricos, percebemos um trânsito muito intenso. Aliado ao caráter transitório das "verdades" científicas, percebemos reelaborações teóricas decorrentes do debate entre estas duas correntes de pensamento, tão produtivas para a reflexão sobre as questões da prática educativa. Uma dessas reelaborações teóricas é o construtivismo pedagógico, que tem buscado, sem conseguir evidentemente eliminar as contradições, nortear uma prática para a aquisição da linguagem escrita e da leitura, que valorize a ação do sujeito, que tem hipóteses sobre a língua escrita, que precisa estar em interação com outros sujeitos e compreender a função da linguagem escrita. E este sujeito, que não vai aprendê-la sozinho, terá que sentir necessidade, ver um sentido na sua aquisição para que a escrita não seja vista como *um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem*". (VYGOTSKY,1991)

Esther P. Grossi, uma das responsáveis pela difusão do *movimento construtivista* nas redes oficiais de ensino, com a divulgação das teses construtivistas, expõe que os aspectos psicológicos da aprendizagem dentro da abordagem construtivista surgem *numa oposição aos trabalhos inatistas e*

empiristas que dominaram as explicações cognitivas por mais de 2000 anos” (1994).

GROSSI (1994) esclarece que a aprendizagem não se dá apenas na dimensão psicológica, exigindo as outras dimensões__ a dimensão social, do desejante e a dimensão da linguagem. E que as aprendizagens repousam num tripé: *quem aprende* (o sujeito) *o que aprende* (o objeto) e *o outro* (o social). Considera ainda que um “construtivista *“pode ignorar o “outro”* e aí temos um *“construtivismo individualista”* ou pode incluir a dimensão social e termos outro *“construtivismo socializado”*, que pode restringir-se ao âmbito das relações em pequenos grupos ou propor a *“inserção na grande comunidade da cidade dos homens, com direitos e deveres, com responsabilidade e ressonâncias grupais amplas”* (1994)

Do ponto de vista do desejante, segundo Grossi, mesmo construtivistas podem ter dois enfoques didáticos: *“respeitar e levar em conta as vivências e as experiências significativas da população a quem se ensina* (influência de Paulo Freire) *ou ignorá-las e desprezá-las.”* A autora faz opção pelo primeiro enfoque, como uma tentativa de conscientização e politização, sugerindo uma preocupação com o currículo real, que se distancie do currículo formal, constituidor dos programas de ensino. Cumpre ressaltar que, de fato, não parece haver um aprofundamento desta questão, por parte dos construtivistas. E. GROSSI (1994) salienta que é necessário dar lugar e permitir a integração das diversas linguagens, que são formas de comunicação e expressão típicas dos seres humanos, presentes nas atividades de ensino e sugere que, *“a partir do construtivismo, variados métodos e propostas de ensino podem ser implementados.”*

Salientamos ainda a complexa relação que se estabelece entre as proposições teóricas e a prática pedagógica, tão relevantes na área educacional. O campo de conhecimento da educação formal orienta-se e organiza-se a partir das formulações teóricas das mais variadas áreas. É um

campo interdisciplinar, bastante dependente dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências humanas e sociais. E, neste relacionamento, estabelece-se um campo de tensões entre um saber que busca "a consistência interna de suas formulações" (OLIVEIRA, 1995) e a ânsia dos educadores em encontrar soluções para os seus problemas.

A própria E. FERREIRO (1995), sobre a polêmica entre Luria (1929-1930) e ela própria, a respeito da aplicação prática de sua teoria, afirma:-

"Não pretendo aguçar a polêmica que considero mal colocada. Não é possível que se solicite (implícita ou explicitamente) aos educadores que optem entre Luria e Ferreiro. Essa é uma atitude profundamente anti-científica porque, além de pressupor a irrelevância das épocas históricas, pressupõe uma aplicação direta das teorias psicogenéticas à prática pedagógica." (FERREIRO, 1995)

TEBEROSKY (1995), expõe sobre a relação entre a teoria e a prática afirmando a necessidade de o educador não ser um mero aplicador da teoria, mas alguém que pratique a "reflexão-em-ação" pela sua participação conjunta com os pesquisadores na descoberta das soluções pedagógicas para os problemas educacionais, embasadas em descobertas científicas. Sugere que não seja intercâmbio entre ciência e prática, de aplicação ou implementação, mas de interação para a transformação recíproca.

Em todos estes autores é consensual que não dá para ocorrer uma transposição da teoria para a prática; mas, é também consensual que toda prática tem uma teoria subentendida que induz o professor a uma postura perante o seu trabalho com os alunos em sala de aula. Que no caso da alfabetização, pode ser direcionada ao ensino meramente instrumental da língua, como código, numa atitude contemplativa ante o objeto de estudo, ou ser direcionada ao processo de aquisição da língua, a partir de suas funções,

como um objeto sobre o qual se pode atuar e que pode ser modificado para ser compreendido.

2- Da Crítica Acadêmica

O construtivismo pedagógico, baseado nos referenciais da Psicologia Genética e Sócio-histórica, tem ocupado um lugar, de certa forma, de destaque nas pesquisas e nas diretrizes políticas sobre alfabetização, desde a década de 80. Sua presença é constatada nas universidades, nas publicações científicas sobre educação, nas escolas, nas publicações oficiais.⁹¹

Esta unanimidade no debate significa pluralidade na recepção das idéias Construtivistas e divergências.⁹² Há inúmeros trabalhos apontando críticas ao construtivismo__ ao construtivismo pedagógico, ao seu referencial teórico, à sua apropriação pelos professores, às implicações políticas.

Para uma certa crítica acadêmica, o construtivismo apresenta-se como prática conservadora, embora se promova como uma prática progressista. Não sendo objeto de análise desta pesquisa a crítica acadêmica ao Construtivismo, faremos algumas pontuações dentro de três trabalhos críticos,⁹³ em razão da

⁹¹- Sobre esta questão ver Martha L. Vieira, " *Construtivismo*": *A prática de uma metáfora*-Dissertação, B. Horizonte,1995.

⁹²- Ver sobre isto Bourdieu. Em *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*, ao se referir às questões que orientam e organizam o pensamento intelectual de uma época histórica, afirma: " ... *Poder-se-ia determinar áreas e gerações intelectuais e culturais através de um levantamento de questões obrigatórias que definem o campo intelectual de uma época. (...) O que torna contemporâneos certos autores que se encontram separados sob inúmeros outros ângulos são as questões consagradas a respeito das quais eles se opõem e, em relação às quais organiza-se pelo menos um aspecto de seu pensamento.*" (Bourdieu, 1982,p. 207)

⁹³-Os trabalhos são: T.Tadeu da Silva- *Desconstruindo o Construtivismo in "Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18 (2)p.3-10, jul/dez. 1993; Norma R. Marzola- *A reinvenção da escola segundo o Construtivismo Pedagógico*, Tese de Doutorado, Porto Alegre, 1995; Martha L.Vieira, "*Construtivismo, A prática de uma metáfora*"- ,Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, 1995.

influência deste movimento de crítica ao construtivismo pedagógico, pela reflexão e revisão provocadas, assim como pelo abalo em sua credibilidade.

1. Em várias pesquisas realizadas e analisadas por M. Vieira (Frade:1990; Mamede:1992; Pimentel *et al*, 1993), constatou-se que a adoção da proposta construtivista revela avanços e conquistas em relação às concepções tradicionais de ensino, ao mesmo tempo que "*contradições e rupturas se apresentam nas apropriações,*" entendidas por estas autoras como "*parciais e sincréticas*" mas também como "*apropriações e reconstruções possíveis, no cotidiano das práticas pedagógicas.*"(VIEIRA,1995)

VIEIRA (1995) constata que na gênese das "*apropriações distorcidas ou das assímlações deformadas das professoras*" está a maneira como as bases teóricas lhes chegam: "*fragmentadas, parciais e limitadas. Sempre de segunda mão.*" E passa a analisar a revista Nova Escola, da Editora Abril, como responsável por várias distorções, em vista de sua abordagem da questão: de forma propagandística, como *slogan* comercial, propondo quase uma *conversão* religiosa, como se o Construtivismo fosse o "caminho da salvação". Ou seja, critica a postura da revista na publicação de depoimentos dos professores que se "*converteram ao Construtivismo*", mostrando como estes professores se posicionam: no início, com descrenças, inseguranças, incertezas; durante, com muitos obstáculos, dificuldades, inseguranças, dúvidas e incertezas; e, depois, com certezas, prazeres, compensações. A sua dissertação, com o título, *Construtivismo: A prática de uma metáfora*, procura mostrar que a visão passada pela revista é a do Construtivismo como *um caminho, uma estrada, uma viagem*. Pouca informação refere-se ao Construtivismo como conceito teórico__ se é uma teoria, um método, uma filosofia, uma prática.

A crítica formulada salienta que a "apologia do caminho" construtivista reforça aqueles aspectos relacionados com as conseqüências da adoção do Construtivismo __ *que se trata de um processo de mudança árduo e coletivo;*

provoca mudanças na maneira de agir do professor, que deve romper com o "tradicional"; não dita receitas e por isso é que traz insegurança e medo. É penoso sobretudo pelas resistências dos outros. Daí a alusão a uma doutrinação dos professores em que este medo e a insegurança são o preço que pagam pela "transformação radical" pela qual passam.

A autora, ao analisar o Construtivismo como teoria, filosofia e prática, compara-o à metáfora que elege ___ a do "caminho construtivista" e conclui que:

- 1- A conceituação do construtivismo como filosofia⁹⁴ funciona como uma intermediação entre o Construtivismo como metáfora (do caminho) e o Construtivismo como corpo teórico. Isto garante o caráter científico do Construtivismo e portanto, sua legitimidade calcada na racionalidade científica, ao mesmo tempo que se adequa ao sentido religioso emitido pela sua aceitação.

- 2- A afirmação dos construtivistas, inclusive de Emilia Ferreiro, de que o Construtivismo, como prática, baseada em uma teoria que salienta o papel do sujeito que aprende, *não traz modelos, não se constitui num método, não dita receitas*, é apropriada pela autora como uma prática sem regulações. E pergunta: "Se o "Construtivismo" é uma teoria que não traz modelos, não se constitui método e não dita receitas, por que estas professoras seguem os mesmos passos, passam pelas mesmas etapas e transformações e aprendem as mesmas "lições", apresentam comportamentos e formas de agir semelhantes, etc.?" (VIEIRA, 1995, p.53) Ao final da leitura conclui-se que a autora critica o "discurso da não regulação" *quando esta de fato existe*, e que os construtivistas e a revista negam. Que a revista publica "como slogan" que o Construtivismo não é método,

⁹⁴- Ver, M.Vieira, *op. cit*, p.53 "*Parece significar um conjunto de princípios teóricos que fundamentam e regem uma determinada área, e que levam à mudança na visão de mundo do professor.*"

mas que todas as professoras seguem uma sistemática de aula semelhante, que

"... esta afirmação sintetiza uma idéia contida na Teoria Construtivista de Emilia Ferreiro, e por outro lado, exime o professor da responsabilidade de planejar e preparar seu trabalho pedagógico, que, comodamente, encontra um álibi para dissimular o espontaneísmo de sua prática em sala de aula. Neste sentido o "slogan" constitui uma verdade parcial, um recorte desvinculado do seu contexto teórico de origem".(VIEIRA,1995)

Sobre esta questão, a autora parte do pressuposto que o construtivismo pedagógico é a transposição exclusiva de uma versão unívoca da teoria de Piaget, o que os construtivistas atuais negam (a transposição da teoria de Piaget) e suas publicações também.⁹⁵ Ou seja, para Vieira, o Construtivismo é uma prática que, fundamentalmente, é espontaneísta. Há evidências, em alguns depoimentos colhidos pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa, que esta apropriação é freqüente, principalmente entre as que fazem oposição ao Construtivismo, e que trabalham segundo o modelo convencional. No entanto, este discurso não corresponde aos dados empíricos encontrados. As professoras entrevistadas nesta pesquisa, e que se consideram construtivistas, são as que mais se responsabilizam pelas atividades propostas a seus alunos, considerando-as inadequadas quando seus alunos não obtêm sucesso em se alfabetizar. Todas foram categóricas em afirmar que é um processo mais trabalhoso, que exige preparo de aulas e de material. As professoras, na presente pesquisa, que não preparam aula e que não planejam o seu trabalho são as mais tradicionalistas, e que afirmaram já saber tudo sobre o "como" e o "que " fazer em sala de aula.

⁹⁵- Sobre isto ver publicações de Emilia Ferreiro e colaboradoras, sobretudo, *Os processos de leitura e escrita*, 1987; *Os filhos do analfabetismo*,1990;*Com todas as letras*,1992.;D. Zunino e A. Pizani, *A aprendizagem da língua escrita na escola*, 1995; C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi,(orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol.2.,1996.

A autora critica ainda a postura de Emilia Ferreiro ao se dirigir aos professores, dizendo que esta *propõe a eles modificações* radicais, prescrevendo e proscrivendo atitudes e comportamentos, da mesma maneira autoritária que critica no professor tradicional em relação a seus alunos. Que, ao contrário do que pretende,

"... o construtivismo é método que regula, dirige, determina, condiciona atitudes, comportamentos e ações pedagógicas dos professores E pior que os métodos tradicionais porque discriminam, inibem, proíbem, marginalizam, suprimem e expropriam práticas e saberes que não estão de acordo com suas regras e normas de conduta." (VIEIRA, 1995)

Esta afirmação demonstra aí a existência de duas apropriações: 1- como prática não regulada, espontaneísta; 2- que na luta concorrencial, para fazer valer o seus esquemas de pensamento, entre teóricos e especialistas, de um lado, com suas representações e concepções diferentes, e professores de outro, estes foram duplamente penalizados, na expropriação de seu saber e na falta de coerência e sistematização adequada na "socialização" dos novos conhecimentos. Quanto ao item 1, não concordamos, embora estejamos de acordo com o item 2.

Vieira critica, ainda, como a revista passa sua representação religiosa de educação, aparentando "objetividade jornalística", e como, de forma velada, os especialistas construtivistas "manifestam, em sua formação ideológica e discursiva, a mesma representação religiosa de educação, do trabalho docente e do próprio Construtivismo. Responsabiliza ainda a revista por polarizar entre o bem e o mal, a aceitação ou a rejeição do Construtivismo.

Esta crítica demonstra uma apropriação do construtivismo como uma proposta *pretensiosa, contraditória e autoritária*, justamente o contrário do que esta se propõe. Pretensiosa, por parecer solução "milagrosa", quando não é; contraditória, pois diz não ser método, mas propõe regulações; e autoritária, pois nega a prática tradicionalista, e com isso, se impõe aos professores. A

partir da fala de Ferreira, de que "é necessário fazer uma grande mudança, profunda, conceitual, que não se trata de acrescentar novas atividades; que implica numa mudança total de objetivos da aprendizagem; que não se trata de dizer que as crianças se alfabetizam sozinhas, mas de compreender o processo em que estão vivendo, para poder intervir mais eficazmente" (FERREIRO apud, Vieira), a autora conclui que estas informações, e outras semelhantes, configuram regulações autoritárias.

Percebe-se em M.Vieira um olhar que revela uma dialética em que o progressista se transforma em conservador e vice-versa. Um aspecto muito positivo de sua análise é a constatação de que o professor realmente tem acesso a textos secundários, que divulgam uma visão filtrada, uma visão de construtivismo que enfatiza mais o percurso em direção à mudança e não os princípios de uma prática que se propõe ativa e interativa.

2. Nós nos reportaremos a partir de agora, aos trabalhos de Tomaz Tadeu da SILVA(1993) e Norma MARZOLA (1995). Estas duas críticas possuem pontos comuns entre si e com o trabalho anterior. Coincidindo com a crítica formulada por Vieira, ambos incluem o Construtivismo na categoria de Pedagogia Invisível, apoiando-se no conceito de Basil Bernstein:⁹⁶MARZOLA (1995) afirma que Bernstein considera "invisíveis" as pedagogias de caráter psicológico; "e o construtivismo como é psicologizado, mascara o caráter regulador e de controle". A questão não é de ser ou não uma pedagogia invisível; a questão é defender, em nome de uma pedagogia visível, a atividade pedagógica atada a programas, currículos e critérios de transmissão, burocraticamente estabelecidos, e negar a maleabilidade nos programas, uma relação menos autoritária entre professores e alunos. Nesta pesquisa não encontramos nenhum professor "concreto" que praticasse a pedagogia da

⁹⁶- Ver Domingos et al, *A teoria de Bernstein em sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1986 apud Marzola, 1995, p. 122 . "A pedagogia invisível é aquela que se opõe às pedagogias visíveis, e na qual as regras de hierarquia, na relação social transmissor- aquisidor, as regras de sequência (de programas, currículos e os critérios de transmissão) estão implícitos e difusos e, portanto, não visíveis aos alunos. Considera que a divisão da classe em grupos e a metaforização do papel do professor (professor figurante) são os seus indicadores".

espera, ou que deixasse de observar as regras de hierarquia entre professores e alunos. Outra questão coincidente também com a crítica de M. Vieira é a questão da não regulação do Construtivismo. Entendemos que o Construtivismo propõe-se a ser uma pedagogia sem regulações autoritárias, mas não com ausência de regulações. Concordamos com a idéia de que toda atividade educativa tem caráter regulador. (BERGER e BERGER, 1977)

Nos trabalhos de MARZOLA(1995) e de SILVA(1993) ficaram mais nitidamente colocadas outras apropriações e que dizem respeito a três outros aspectos interligados, que são: a pretensa cientificidade da proposta construtivista, sua dimensão política e a psicologização das questões educacionais.

Antes, entretanto, algumas considerações são necessárias.

GIROUX(1993), em Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional, salienta que a visão pós-modernista faz críticas cruciais à certa hegemonia da modernidade, centrada na "valorização do progresso contínuo das ciências e das tecnologias, da divisão racional do trabalho, intensificação do trabalho humano e domínio do Homem sobre a Natureza." (BAUDRILLARD⁹⁷ apud Giroux, 1993) E que isto tem implicações muito sérias na crítica educacional. Segundo Giroux, a educação, vista no modernismo como "fornecedora de códigos que legitimam o progresso e o desenvolvimento humano," precisa ser repensada, dentro dos novos paradigmas de um mundo em mudança, marcado pela desterritorialização,⁹⁸ conhecimentos universais e avanços tecnológicos surpreendentes. Mas salienta um aspecto importante:

"A crítica pós-moderna oferece uma combinação de possibilidades reacionárias e progressistas ao mesmo tempo, e que seus vários discursos têm que ser encaminhados com cuidado se

⁹⁷- Apud Giroux, J.Baudrillard. Modernity, *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 11(3), 1987. p.63-72.

⁹⁸- Sobre a questão da desterritorialização e outras conseqüências da modernidade, ver A. Giddens, *As conseqüências da modernidade*, EDUNESP, S.Paulo:1991.

quisermos nos beneficiar política e pedagogicamente de seus pressupostos e de suas análises.(...) E que não pode ser visto como uma escolha entre modernismo e pós-modernismo. Os dois discursos contêm elementos valiosos e os educadores podem formular uma pedagogia crítica que tire proveito das melhores iluminações de cada uma delas. (GIROUX, 1993).

E conclui que a visão pós-moderna a ser incorporada pelos educadores é a de aumentar as reivindicações mais democráticas do modernismo.

Segundo Giroux, as críticas pós-modernas às grandes teorizações, sobre a relatividade de todas as explicações, da rejeição das formas consagradas de educação, do apelo à leitura crítica dos textos científicos, deve estimular a luta mais ampla pela educação pública, democrática e pela cidadania crítica. Esta abordagem de Giroux denuncia certos radicalismos pós-modernos, niilistas, que negando o legado iluminista, anulam as contribuições científicas à educação e deixam um vazio imobilizante.⁹⁹

PERRENOUD (1993) enfatiza o papel da prática na formação docente, a recriação que cada professor elabora na experiência cotidiana, mas em vários momentos salienta que a formação teórica sólida funciona como "grelha de leitura das experiências".

" A competência ajuda o profissional a dominar o quanto possível a situação na sala de aula, a compreender os modos de agir e pensar do outro, a controlar as suas próprias pulsões e ambivalências, a tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às sua próprias estratégias de ator." (PERRENOUD, 1993)

E continua afirmando que por ser uma *"profissão complexa exige conhecimentos práticos e competência técnica e lógica, sendo o professor obrigado a reconstruir continuamente a prática entre valores e teorias*

⁹⁹- Ver T.Tadeu da Silva (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

contraditórias". Aborda também a questão que constitui o grande desafio da escola de **nosso** tempo (tanto na França como aqui no Brasil), que é o projeto da **escolaridade** universal e obrigatória, na sua visão, muito ambicioso: ___ a **escolaridade**, hoje, não se destina apenas às crianças e adolescentes **cooperantes** e desejosos por aprender. E dar conta desta situação só é possível, **segundo** ele, com o profissionalismo do professor. ¹⁰⁰

Estas colocações acima foram feitas porque uma das críticas mais contundentes que recai sobre o Construtivismo é a sua pretensão cientificista, em decorrência dos conhecimentos da Psicologia Cognitiva, nas abordagens piagetiana, sócio-histórica e pós- piagetiana, que lhe dão suporte. N. Marzola afirma, sobre a proposta pedagógica implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que:

"Tudo se passa como se lhe fosse possível___ valendo-se de uma concepção mais "científica" de aprendizagem e de novos procedimentos didático-pedagógicos que tornassem a escola eficaz___ colocar entre parênteses a função de controle e regulação social exercida pela escola e pelo seu currículo."(MARZOLA,1995).

De fato, nas propostas de implantação em redes de ensino, alguns exageros são cometidos, em nome da ciência e da tentativa de engajar os professores no seu trabalho, superdimensionando o peso dos procedimentos didáticos na exclusão escolar, não considerando a questão curricular e a questão da seleção externa na reprodução das desigualdades. No entanto, gostaríamos de salientar que, com relação às séries iniciais do primeiro grau, a situação difere do restante: mesmo as famílias mais carentes matriculam os seus filhos que, somente após alguns "fracassos", abandonam a escola. O fracasso escolar, nas séries iniciais, pela persistência, tanto aqui no Brasil,

¹⁰⁰- Sugere , na questão da profissionalização do professor, uma formação de base, sólida em paradigmas interpretativos, que implicam em, por exemplo: teorias de comunicação; análise transacional; referências psico-lingüísticas; noções de sócio-lingüística; uma formação de orientação psicossociológica; noções de Antropologia; uma formação em Psicologia Genética; elementos de formação sobre objetivos pedagógicos e educação; uma reflexão epistemológica e didática sobre aprendizagens e o ensino de certas áreas; elementos de Sociologia da Educação.- (Perrenoud, 1993,p.45)

como em países latino-americanos ou mesmo europeus, tem desafiado educadores a pesquisar,¹⁰¹ a aprimorar a formação de professores e a mudar as práticas docentes, principalmente com o objetivo de dar às crianças o acesso ao mundo da escrita. O concurso dos conhecimentos teóricos e dos decorrentes de investigação tem se mostrado necessários nesta tarefa, embora, como já afirmamos anteriormente, há o risco do "mal uso" destes conhecimentos: menos pela sua inadequação do que por questões ligadas às representações ideológicas, à maneira como se compreende a transposição de conhecimentos teóricos, às apropriações vinculadas ao pertencimento a um determinado campo de pesquisa científica, à questão de prestígio e poder dentro do campo científico em geral.

BOURDIEU (1983), ao analisar o campo científico, caracterizou-o como um campo social como outro qualquer, onde um dado constitutivo é a *luta concorrencial*, para garantir o *monopólio da competência científica*, decorrente da *capacidade técnica* e do *poder social*, garantido pelo reconhecimento desta capacidade pelos seus *pares concorrentes*, o que garante a *legitimidade de poder*, do pesquisador, teórico ou de um campo do conhecimento.¹⁰² Esta afirmação de Bourdieu, assim como todo o seu estudo, demonstra que, muitas vezes, a crítica, inconscientemente, é feita com o intuito de demarcação, por parte dos pesquisadores ou teóricos, de um espaço no "mercado dos bens simbólicos" dentro do campo científico. As relações entre os pesquisadores e destes com as inovações ou descobertas se estabelecem, muitas vezes, em função dos interesses em conservar ou subverter a estrutura de poder dentro do campo científico. Entram sempre em ação mecanismos de controle e censura, para impedir a ruptura na ordem científica estabelecida, ameaçada, muitas vezes, por aqueles que são novos no campo, mas que

¹⁰¹- Sobre esta questão, ver A. M. Chartier *et al*, *Ler e Escrever*, (1995) que, sem desconhecer a questão reprodutora das desigualdades pela escola, propõe mudanças na prática pedagógica, com apropriações dos conhecimentos desenvolvidos por pesquisas recentes na psicologia cognitiva e na sócio lingüística, adequando-os ao ensino da linguagem escrita às crianças que também lá, na França, têm dificuldades em aprender. Muito importante sobre este fato é o estudo de M.H. S.Patto, *A produção do Fracasso escolar*, op. cit.1996.

¹⁰²- Ver P.Bourdieu - O Campo Científico, In: R. Ortiz - *Bourdieu*, Ática, São Paulo: 1983. p.122-155

possuem um grande capital científico acumulado. “O antagonismo entre a ortodoxia e a heterodoxia, dentro do campo científico, tende a tornar-se cada vez mais radical e fecundo” (BOURDIEU,1983). A emergência do debate em torno do Construtivismo tem este aspecto bastante produtivo de fazer avançar o conhecimento sobre a alfabetização, com o questionamento de “dogmas” sobre a alfabetização e da relação entre teoria e prática.

Emilia Ferreiro, co-autora, com Ana Teberosky, de *Psicogênese da língua escrita* (1985) piagetiana de formação e uma das grandes inspiradoras do Construtivismo Pedagógico, procura rebater a crítica sobre a transposição pedagógica da teoria piagetiana, mal assimilada, denunciando os principais focos de distorções: “1- ensinar noções como a de “conservação” para acelerar a aprendizagem; 2- esperar que as noções se desenvolvam através da interação do sujeito com o objeto, ou seja, não se adiantar ao estágio em que a criança se encontra; 3- procurar elaborar um currículo a partir dos níveis de Piaget.¹⁰³ 4- tomar a teoria de Piaget como uma pedagogia”(FERREIRO, In: Marzola, 1995)

Embora Emilia Ferreiro saliente estas distorções, reafirma a contribuição importante de sua teorização para a educação institucionalizada, porque, de fato, traz contribuições relevantes sobre como a criança pensa e sobre passos que percorre no processo de cognição da língua escrita. Inclusive o construtivismo pedagógico, denominado pós-piagetiano (Grossi, 1993) ao incorporar em suas bases teóricas as contribuições da psicologia sócio-histórica, de Vygotsky e seus discípulos, sugere dar conta da dimensão social da educação. Esta mescla teórica é rebatida por Marzola, como sendo inócua na superação do caráter psicologizante da educação.¹⁰⁴

¹⁰³- Os níveis de desenvolvimento : 1- níveis sensório-motores; 2- primeiro nível pré-operatório; 3- segundo nível pré-operatório; 4- primeiro nível das operações concretas; 5- segundo nível das operações concretas; 6- operações formais. (Piaget,1978. p. 6-30)

¹⁰⁴- Já analisamos, em parte anterior, as diferenças entre as duas linhas , consideradas construtivistas e interacionistas por Leite(1991). Na sua avaliação, Piaget desenvolveu mais o aspecto “construtivista” e Vygotsky, o aspecto sociointeracionista. Ver L. B. Leite, *As dimensões construtivistas e interacionistas em Piaget e Vygotsky*, Campinas: Papirus, Cadernos Cedes, n. 24,1991.p.25-31.

A crítica feita à proposta construtivista decorre desta considerar a instituição escolar como local específico das "aprendizagens", vistas como "processo" postulado na *"psicologia do desenvolvimento ou epistemologia genética."* (MARZOLA, 1995). Para Marzola, a proposta construtivista, embora saliente seu caráter político, ao optar por ser bem sucedida na alfabetização das crianças de baixa renda, mostra a sua visão psicologizada; e mais, não tem como atingir este objetivo, uma vez que *"coloca entre parênteses a função de controle e regulação social desempenhada, inerentemente pela escola."* (SILVA, apud Marzola, 1995) Ou seja, não criticando o "currículo", a organização do conhecimento escolar,

"... esta proposta escamoteia, de fato, as relações de poder implicadas em sua transmissão. E, se a transmissão dos conhecimentos pela escola é um processo eminentemente político, isso se deve, sobretudo, ao fato desses conhecimentos serem socialmente organizados" (MARZOLA, 1995).

De onde a autora conclui que esta proposta efetua uma maquiagem do poder coercitivo e regulador da escola, através da "metaforização" do papel do professor, dissimulando a sua função real de controlador do comportamento das crianças.

Para Marzola, a proposta construtivista comete o equívoco de querer superar o seu caráter psicologizante, incorporando contribuições de Paulo Freire, Vygostky, em vão, porque continua psicologizada, mesmo com a introdução de pequenos grupos. E muito menos válida é *"esta tentativa de dar sentido político, a nível micro, como se a liberdade e a democracia pudessem ser instauradas a partir do processo de aprendizagem construtivista."* (MARZOLA, 1995)

A crítica de Silva e Marzola ao “cientificismo psicologizante” do Construtivismo não aborda as vantagens que este possa trazer para superar um dos aspectos mais perversos do ensino tradicional, que é a falta de sentido das atividades propostas, sobretudo nas aulas de alfabetização.¹⁰⁵ Nestas, só se saem bem os alunos que tiveram uma relação mais estreita com a escrita, no contexto extra-escolar, e que conseguem intuir sobre as funções sociais da língua escrita e da leitura.

T.T.Silva e N.Marzola criticam a afirmação dos construtivistas (pedagógicos), de que “*todo aluno aprende, independentemente do nível de pobreza*”, alegando que esta afirmação implica em aceitação passiva da pobreza e a sobrevalorização dos fatores psicológicos responsáveis pela cognição — “*é a biologização e a psicologização do ensino.*” Diante do que Ferreiro expõe, em sua obra publicada, bem como outros construtivistas, mais ligados à questão da alfabetização, o Construtivismo propõe a não discriminação da criança pobre, considerada por muitos professores, que partilham da ideologia meritocrática, incapaz para aprender. Esta representação ideológica reforça a atitude de passividade de professores e até de pais, perante o fracasso do aluno, julgando inútil o esforço para fazê-lo superar as dificuldades. Estes professores, apoiando-se em conhecimentos de uma psicologia mais conservadora do que a cognitivista, inconscientemente, munidos da visão ideológica a que me referi acima, deixam de lado as crianças consideradas com “problemas de aprendizagem”, abandonadas, fazendo o que acreditam que seja o certo para que atinjam a “prontidão para aprender”. Estas crianças, justamente as que mais precisariam estar mergulhadas no mundo da escrita, ficam deste, marginalizadas, cortando papel, colando, desenhando, ou

¹⁰⁵- As atividades propostas na perspectiva tradicional não permitem a ação da criança sobre o objeto do conhecimento; não permite ação interativa entre os alunos, durante a aprendizagem; controla a verbalização das crianças; parte de alguns pressupostos disciplinares e de conteúdos tradicionalmente constituidores do currículo formal. Sobre esta questão e a do currículo oculto ver Silvia G.Colello-*Alfabetização em Questão*, R.Janeiro: Paz e Terra, 1995; Ferreiro e Teberosky, *op.cit.* 1985; K. Goodman, Y. Goodman, H. Sinclair, *in* Ferreiro e Palácio, *op. cit.* 1986. Ver também Coll *et al. op. cit.* 1996. Cap. 5- p. 68- 75.

escrevendo letras, sem sentido. São estigmatizadas e desacreditadas por serem pobres e mal alimentadas e portanto, incapazes de aprender .¹⁰⁶

Levar a criança a acessar a escrita e a leitura tem um resultado inerentemente progressista, do ponto de vista político, não importando ser fruto de uma proposta vinda desta ou daquela ciência.

A negação deste caráter progressista vem a ser o cerne da tese da MARZOLA (1995), alicerçada, também, em SILVA (1993), contra uma das justificativas para a implantação do construtivismo pedagógico. Nestas colocações, fica evidente uma apropriação de que a prática, no cotidiano da sala de aula, é sempre insignificante na aprendizagem da cidadania.

Como afirma Azanha,

“... muitos autores mais prevenidos quanto aos alçapões da ideologia mistificadora, e talvez por isso mesmo, acabaram derivando para um abstracionismo¹⁰⁷ pedagógico, por outros caminhos, nos quais a obsessiva preocupação em só descrever a escola e explicar os problemas educacionais a partir de hipotéticas relações do processo educativo com outros processos sócio-econômicos, conduzindo a um arrogante e equivocado descaso pela dinâmica, com um certo grau de autonomia, do conjunto das práticas escolares.(1992)

À apropriação de que a proposta construtivista “visa silenciar sobre as desigualdades e as relações de poder” contrapõe-se a idéia de que a adoção do Construtivismo permite não silenciar, mas, não usar a pobreza como álibi

¹⁰⁶ - Sobre esta questão, ver Patto. *A produção do fracasso escolar, op. cit.*, 1996; E. Ferreiro, em *Reflexões sobre alfabetização, op. cit.*, 1987, p.101: “A tão famosa “maturidade para a leitura-e-escrita, depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita para que amadureça.” Sobre esta questão ver:Fontana e Cruz, *Psicologia e Trabalho Pedagógico, prelo, cap. 18- Por que o Fracasso?* M.H.S.Patto, O fracasso escolar como objeto de estudo, Transcrição de Palestra, Unicamp, 1988 , p. 29.

¹⁰⁷ - Segundo Azanha, “o abstracionismo é apenas uma forma ingênua de encaminhamento do exame de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio.” *op.cit.* 1992. p. 43

para os problemas pedagógicos que precisam ser enfrentados, ao lado de outros.¹⁰⁸

Mais especificamente, a crítica de T.T.da Silva salienta a visão individualista do Construtivismo sobre os problemas pedagógicos, e conformista com relação aos problemas sociais.

“...Na medida em que transportam os pressupostos da Psicologia como ciência para um contexto social e político como é a Educação, tende-se exatamente a separar o processo educacional de seu aparato social e político. A psicologização da educação implica em sua despolitização.(...) O construtivismo tende a acentuar suas concepções conservadoras na medida em que o movimento construtivista se apresenta como uma tendência progressista e democrática, crítica e radical. (...) De certa forma ao se apresentar como progressista e radical, o movimento construtivista tem, paradoxalmente, implicações muito mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores.”(SILVA, 1993)

A educação institucionalizada tem, inerentemente, papel regulador do comportamento dos indivíduos, independentemente do conhecimento fornecido por esta ou aquela ciência. As ciências podem ter uma abordagem mais ou menos conservadora, e os órgãos institucionais, encarregados da administração do aparato escolar, podem fazer uso mais ou menos conservador dos conhecimentos fornecidos pelas ciências, dependendo dos interesses que representam. Não há uso neutro garantido para conhecimento de nenhuma ciência, seja ela a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia ou a Física. Não há produção de conhecimento científico neutro.¹⁰⁹

¹⁰⁸ - Sobre esta posição dos construtivistas pedagógicos, ver *Paixão de aprender* (1994), E.P.Grossi e J. Bonin (orgs.)

¹⁰⁹ - Esta questão é abordada na Filosofia da Ciência e na Sociologia, dentre outros, por P.Bourdieu. *“A idéia da ciência neutra é uma ficção e uma ficção interessada, que permite passar por científica uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente, porque particularmente irreconhecível, da representação dominante no mundo social.”*(1982.p. 148)Refere-se Bourdieu à Sociologia Científica e sua ligação com a ordem dominante.

Por isso, a crítica feita por Silva e apropriada por Marzola, de que a predominância da psicologia na educação e nas pedagogias tem vínculos com o envolvimento do controle e poder presentes no processo educativo, precisa ser analisada com certo cuidado. Ao afirmar que “o uso da Psicologia foi usado pelos que planejam o desenvolvimento do sistema de educação de massas com justificações científicas e de gerenciamento do comportamento humano exigidos por seus propósitos de regulação e controle”, Silva (1993) parece deixar explícita a idéia que apenas a Psicologia se presta ao uso do poder.¹¹⁰ Não se discute que esta relação existe: há este uso da Psicologia, mas também de todas as outras ciências, inclusive da Sociologia.¹¹¹ A utilização de uma ou outra perspectiva da Psicologia não elimina o uso político que se possa fazer de qualquer uma delas. A censura sobre o uso do conhecimento teórico sobre a cognição pode impedir a iluminação e as bases para a reflexão de professores, especialistas da educação e pedagogos sobre a análise do processo educativo. Consideramos que as perspectivas psicológicas e sociológicas não se excluem, na questão educativa. Este fato deve ser observado, assim como é evidente que é preciso estar atento para o risco sugerido por T.T. da Silva e Norma Marzola, de se pretender transformar o Construtivismo em uma teoria social de Educação, sem as bases de uma teoria social. (Silva,1993:8) A crítica contundente de T. T. da Silva ao construtivismo afirma que *um projeto progressista de educação, vinculando educação e trabalho, ainda está para ser construído*. Que a proposta construtivista, expandiu-se porque os educadores

¹¹⁰- T.T.da Silva, fundamenta-se em V.Walkerdine “*Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education*” in : Julien Henriques et alii, Changing the subject.London,Methuen,1984:153-202. Segundo Walkerdine, a conexão entre o governo e a psicologia se faz na produção de um indivíduo adequado ao governo de massas.

¹¹¹- Sobre esta questão ver: François Châtelet , (org.)“*Filosofia das Ciências Sociais*” onde vários autores, apontam estes vínculos entre os”administradores e o conhecimento gerado por cada ciência. “*A Sociologia é o próprio produto da sociedade industrial; (...) apresenta a mesma vacilação, de um lado, entre a exigência teórica e a reclamação empírica, e de outro, entre a vontade crítica e o desejo de aconselhar o Príncipe. A Etnologia nascida da e com a colonização está às voltas com as mesmas dificuldades. (...) Instrumento de dominação, ela acumula, ao mesmo tempo, conhecimentos que tornam ridículas, monstruosas, as pretensões da “ideologia branca”. Sobre a História: “ A objetividade da História é histórica.” E a Geografia: “Instrumento de poder, ela é um meio de conquista que garante aos militares e proprietários de terra o domínio sobre a moradia dos homens”*(Chatelet,F. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974. p.14-15).Expõe a crítica a estas ligações entre as ciências e o poder.

“... mais politicamente orientados” deixaram um vácuo do qual se aproveitaram “os pedagogos e pedagogas de visão estreita, muribidos, para esta tarefa, de todo um aparato discursivo que apenas parece progressista, mas, que é na sua estreiteza, e miopia política, regressivo e retrógrado.” (SILVA, 1993)

Estas colocações acima, teoricamente referenciáveis à explicação de P. Bourdieu sobre a luta concorrencial existente no campo científico, parecem estar em contradição com depoimentos das professoras entrevistadas nesta pesquisa, e que serão analisados na parte seguinte.

A explicitação dos aspectos negativos desta proposta educacional, efetivada como proposta de alfabetização, feita pela crítica acadêmica, principalmente, por ter inspiração teórica na Psicologia Cognitiva, reflete uma discussão fundada nos parâmetros pós-modernos: em N.R. Marzola, mais acentuadamente dentro da vertente antimodernista do pós-modernismo;¹¹² e, em Silva, mais próxima da crítica à pretensa “verdade científica” elaborada pela Psicologia, que daria a legitimidade ao construtivismo pedagógico. A posição de T. Tadeu da Silva parece oscilar entre a pedagogia crítica e a aceitação ou não dos pressupostos pós-modernistas.¹¹³

¹¹² - Nicholas C. Burbules e Suzanne Rice, em Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação, apresentam algumas diferenças entre pós-modernismo e antimodernismo, como duas tendências marcantes dentro do Pós-modernismo. Não os consideram como escolas de pensamento nítidas ou exclusivas, coexistindo em vários autores. (Burbules e Rice, 1993, pp.173) Sobre os desafios teóricos do pós-modernismo, conceitos-chave, continuidades e rupturas com outros movimentos na sociologia da educação e na pedagogia crítica ver “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos” T.T. Da Silva, 1993, p. 123. Neste ensaio, T.T. da Silva faz uma abordagem em que se posiciona por uma teoria educacional crítica, política, visando a “transformação do mundo social existente” (op. cit. p.138). Sua crítica ao Construtivismo, em “Desconstruindo o Construtivismo”, refere-se a despolitização da educação, pela fundamentação psicológica deste projeto.

¹¹³ - T. Tadeu da Silva, em texto contundente publicado em “Em Aberto, Brasília, ano 9, n.46, ab./jun.1990, p. 11, critica a “mistificação pós-moderna” que toma conta das Ciências Sociais e que desestrutura todo este campo do conhecimento atingindo, particularmente, a sociologia da educação e sua postura crítica, “de denúncia dos aspectos de injustiça e desigualdades constitutivos da sociedade em que vivemos”. “No reino do pós-moderno não há nenhuma dinâmica central, nenhuma estrutura fundamental a explicar o funcionamento global da vida social. O eixo da dinâmica social está em toda a parte e em parte nenhuma. Nossos referenciais habituais (...) anunciam-nos sem aviso prévio __ deixaram de ser válidos.” E reafirmando uma vinculação entre o triunfo do Neoliberalismo com o advento do pós-moderno, concita: “É talvez hora de reafirmar sua vocação crítica (da Sociologia da Educação) e, por que não, iluminista, modernista, começando por tentar desmanchar os nós mistificadores da onda neo-liberal e da onda pós-modernista... este dernier cri ideológico travestido de vanguarda cultural que atende pelo nome de pós modernismo. (Op.cit.12) Em 1993, em Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos, assume ter descartado a visão pós-modernista em educação, de maneira “ingênua e apressada __ como mera ideologia” (Op.cit. p. 122); e, admite que,

A afirmação de BURBULES e RICE (1993) caracteriza, em parte, o posicionamento de muitos teóricos e estudiosos da educação, diante da mudança de paradigmas:

“O Pós-Modernismo fornece um conjunto de categorias críticas que contestam seriamente não apenas as atividades educacionais convencionais, mas também muitos esforços anteriores por parte dos estudiosos de Esquerda para desenvolver uma teoria e uma prática educacionais progressistas. Entretanto, uma vez que a tradição pós-moderna evita comprometer-se com uma metanarrativa política/ moral própria, ela, com freqüência, denuncia e rejeita as limitações de outras visões sem apresentar nenhuma alternativa clara. Em vez disso, baseia-se em um vocabulário implicitamente normativo de libertação, fortalecimento e de crítica, que é muito mais fácil especificar aquelas coisas às quais ela se opõe do que aquelas coisas que apóia (e por quais razões).”

O pós-modernismo, caracterizado pela heterogeneidade de tendências teóricas, apresenta um ponto ao qual todas parecem convergir __ pretende-se avesso aos argumentos que conduzem às certezas e prometem a “verdade” sobre aquilo que acadêmicos e teóricos se propõem a estudar. Os pós-modernos são desconstrutores __ têm por objetivo mostrar a incompletude, a ambigüidade, o erro e as contradições nas construções dos teóricos, nos projetos educacionais, que, como tudo o que é construído pelo homem, é carregado de contingentes, sujeito a erros, comprometido com o poder, negociado (CHERRYHOLMES, 1993). O pós-modernismo quer desmistificar o poder da ciência em dar soluções aos problemas, recriando a racionalidade da modernidade ou, simplesmente, negando-a.

“como a teoria educacional crítica está em plena construção, é possível incorporar criticamente o pensamento pós-moderno e pó-estruturalista, desde que implique em repúdio às divisões sociais, às desigualdades sociais.” (Op. cit.138)

A aceitação da diferença, ao invés da desigualdade, a vinculação do conhecimento ao poder, assim como a rejeição de “absolutos”, caracterizados por uma “*racionalidade única*”, por uma “*moralidade única*”, e “*quadro de referência teórico superior*” para a análise de eventos sociais e políticos, parecem constituir as idéias-chave do pensamento pós-moderno, e que, transpostos para a área da educação, têm trazido contribuições importantes, positivas e negativas. (BURBULES e RICE, 1993)

Estas idéias, ao mesmo tempo que tentam dar conta das diferenças, das contingências, do cotidiano, dos valores, da luta, da agência humana, negando a totalidade absoluta e as narrativas mais amplas, correm o risco de cair em *explicações teóricas particularistas*, que não explicam “*como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam e se constroem mutuamente*” (GIROUX, 1993). Ou seja, Giroux chama a atenção para a necessidade de articulação entre as teorias que consideram as particularidades, as mediações e as inter-relações, com o conjunto das práticas sociais, políticas e culturais, preservando uma noção de totalidade que permita estabelecer estas relações.

Outro aspecto do pós-modernismo, com conseqüências significativas para a educação, é a dificuldade para apontar alternativas concretas para os ajustes da realidade, pois, considerando as práticas sociais moldadas pelos arranjos sociais existentes e condenando toda prescrição de normas morais, valores, denuncia situações de desigualdade mas se abstém de uma tomada de posição, da participação ativa em direção à transformação social. BEYER e LISTON (1993) na crítica a essa paralisia do pós-modernismo, afirmam:

"Um dos requisitos para qualquer tipo de transformação social é uma visão moral e política de como as coisas poderiam ser diferentes e melhores__ de como , por exemplo, justificar e trabalhar em direção a uma formação social caracterizada por igualdade e pluralismo racial em vez de opressão." E continuam "O problema do pós-modernismo é que ele parece ser incapaz de participar da luta, preso que está num presentismo da particularidade e da análise do discurso, que não deixa nenhuma possibilidade de desenvolver visões morais que possam levar à crítica e à ação social transformativa. Embora tais amenidades teóricas possam ser estimulantes para acadêmicos no interior daquele "bastião protetor que é a universidade", elas não são adequadas para o tipo de trabalho que os educadores são obrigados a fazer."(BEYER e LISTON, 1993)

Estes, vivenciando na prática cotidiana da sala de aula, problemas que exigem decisões e ações refletidas, mas imediatas, precisariam ter, dos teóricos, elementos para um projeto político de educação, que abordasse tanto a questão do poder/conhecimento, a análise dos processos sociais mais amplos, assim como os aspectos propriamente pedagógicos e suas ligações com os processos sociais produzidos a nível das unidades sociais menores. Os educadores podem apropriar-se de muitas críticas de inspiração pós-modernista, mas não podem perder o sentido da esperança e da possibilidade de transformar o mundo. ¹¹⁴ SHAPIRO (1993) radicaliza, afirmando que:

"O ponto de vista pós-moderno é antitético aos elementos de uma pedagogia crítica. Seja qual for a importância do discurso e da linguagem, são as vidas e as experiências dos seres humanos que permanecem centrais ao projeto de uma pedagogia crítica. Para a pedagogia crítica, a luta cultural encontra sua validação última na luta por transformar o mundo vivido das pessoas comuns, especialmente aquelas mais marginalizadas e oprimidas."(1993)

Entretanto, podemos afirmar que há muitas iluminações pós-modernas que fornecem elementos chaves para uma compreensão mais adequada da

¹¹⁴- Sobre esta questão ver Svi Shapiro, "O Fim da Esperança Radical? O pós-Modernismo e o Desafio à Pedagogia Crítica. In, T.T.Da Silva, *op. cit.* p. 103-121.

questão educativa: uma delas, por exemplo, é a explanação de Foucault sobre as estratégias e dispositivos políticos de poder e resistências.¹¹⁵

Há, evidentemente, um certo exagero metafórico na afirmação da “reinvenção da escola” a partir do Construtivismo, com o sentido mesmo de uma bandeira de luta a ser encampada pelos professores a despeito de todas as condições que levam ao que designamos, em capítulo anterior, como “mal-estar-docente.” Esther P. Grossi, por exemplo, reafirma que “as teorias construtivistas sobre a aprendizagem” estão provocando mudanças que “vislumbram tendências em direção a uma revolução nas tarefas e nas instituições da educação.” (GROSSI, 1994) Mas sugere que depende de uma síntese que estructure os avanços em vários campos do conhecimento científico. E afirma:

“Neste sentido o Construtivismo , sozinho, não revoluciona, e não produz efeitos surpreendentes nos resultados escolares do alunado. Porque ele é apenas uma das facetas deste campo amplo. O Construtivismo diz respeito especialmente aos aspectos lógicos das aprendizagens. Mas cada aprendizagem comporta pelo menos mais três aspectos básicos. São eles: o aspecto desejante, o aspecto social e o aspecto das linguagens.”(Op.cit.)

Diante de tudo que expusemos podemos inferir que o Construtivismo não é e não se pretende uma teoria social de educação. A questão maior é que cada profissional acaba por sobrevalorizar o saber de sua especialidade, denotando uma visão do problema, que é a expressão sistemática do seu “habitus” profissional. N. Marzola, participante ativa da proposta de alfabetização como projeto piloto do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre e transformado em 1983 em Grupos de Estudo sobre Educação_ Metodologia de Pesquisa e Ação), de 1979 a 1983, em escolas de crianças carentes de Porto Alegre, e coordenadora de uma

¹¹⁵- Ver M. Foucault, *Microfísica do Poder*, R. de janeiro, Graal, 1986. Em Grossi e Bordin, *Paixão para aprender*, (Op.cit. 1994) , revista publicada pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, transformada em livro, destinado aos professores, Marisa f. Eizirik, da UFRGS, aborda as contribuições de M.Foucault sobre as relações entre o poder e o saber na escola, em” As relações entre saber e Poder nas Diversas Dimensões da Escola “ *Op. cit.* p. 35-41.

pesquisa-ação por dois anos (1991/1992), trabalhando com a formação de professores, centrou seu trabalho na mudança de compreensão do processo de alfabetização (1995). E percebeu que, ao tratar especificamente desta questão, *perdia de vista o social e o histórico. Isto é, separava o ensino e a formação dos professores das complexidades da história social.* E a partir desta constatação, passa, *"segundo idéias e motivações do pensamento educacional crítico pós-moderno e pós-estruturalista, de Popkewitz e Walkerdine e finalmente T. T. da Silva,"* (1995) a analisar a proposta construtivista como uma questão problemática.

O problema, portanto, não parece ser o construtivismo em si, mas a apropriação que dele é feita, tanto por parte dos acadêmicos, como por parte dos professores — apropriação conceitual e prática, já marcada pelas ambivalências e desconstruções nas ciências, em geral, e na educação, em particular, refletindo as influências do pensamento pós-moderno. Estas influências são inevitáveis e não podem ser ignoradas. Trata-se de uma questão muito complexa, envolvendo a credibilidade na educação, como um valor na emancipação do sujeito, ou apenas instrumento de regulação e poder. Se ocorre o predomínio da visão crítica da educação como instrumento de regulação e poder, de forma negativa, simplisticamente, ocorre a fragmentação da ação em direção à mudança e a opção por manter o já conhecido. Porém, conservar o já existente também não representa uma solução. A problemática persiste e as questões que podemos colocar são as seguintes: como viabilizar ações, no sentido de promover as transformações necessárias na educação, que as pessoas concretas exigem, sobretudo as marginalizadas pelo sistema, sem perder de vista o sentido político da educação? Como enfrentar as contradições e paradoxos conceituais e ao mesmo tempo não debilitar a vontade política em favor de projetos alternativos? Acreditamos na provisoriedade dos conhecimentos produzidos pelas ciências, sempre passíveis de reconstruções a partir de iluminações novas, que podem ser mais ou menos críticas, sobre as questões cruciais envolvendo a possibilidade de intervenção na mudança de instituições sociais, culturais e educacionais, contra a passivi-

dade perante as desigualdades sociais, econômicas, culturais, étnicas ou de gênero.

Evidentemente que há construtivistas que imaginam o Construtivismo como uma solução para todos os problemas educacionais. Mas, com exceção dos ideólogos da proposta, especialistas de segundo escalão e professores, raramente, o vêem como extrapolando as paredes da sala de aula, não por consciência das limitações da educação num projeto mais amplo de mudanças sociais, e sim por prestarem atenção, apenas, aos aspectos práticos da proposta. O que observamos é que a escola que temos exige transformações em sua organização administrativa e curricular, mas também nos processos de ensino.¹¹⁶ Este é apenas um dos fatores a serem transformados e a negação da possibilidade de alterações no processo pedagógico, enquanto não houver mudanças a nível macro-social, condena os atores do campo educacional a uma passividade inexorável, perante o domínio das estruturas: configura uma posição que anula o sujeito. Isto requer um exame mais cuidadoso da crítica acadêmica, também ela disputando a "designação" de progressista. Requer, ainda, que outras reflexões sejam realizadas por profissionais, em seu campo de conhecimento, como por exemplo, a questão do currículo, que pela própria natureza da escola e do currículo, mais difícil será a sua modificação. Uma mudança refere-se ao "como fazer" e a outra se refere ao "o que ensinar".

Consideramos que o construtivismo pedagógico, colocado em seu devido lugar, pode ser articulado com propostas progressistas como as da Nova Sociologia da Educação, que discute a questão do currículo,¹¹⁷ ou da Pedagogia Crítica.

¹¹⁶ - Sobre esta questão, Azanha, *op.cit.*, 1992 Cap.2.

¹¹⁷ - Ver Cherryholmes: Um projeto social para o currículo: Perspectivas pós-estruturais" In: T.T.Silva, *op.cit.* 1993, p. 143.

3- Dos Professores

A apropriação do Construtivismo pelos professores alfabetizadores, dentro desta perspectiva abordada na introdução deste capítulo, implica na construção de uma gama de sentidos diferenciados, realizada por atores com competências variadas e específicas sobre a cognição da língua escrita e com representações também variadas sobre o papel do professor, dentro da abordagem psicopedagógica construtivista. As apropriações, como diferentes interpretações condicionadas por fatores sociais, culturais e institucionais, imprimem na prática os sentidos, construídos pelo professor e outros personagens do campo escolar e suas representações.

Com o objetivo de registrar as apropriações diferenciadas do Construtivismo pedagógico pelos professores, partimos, nesta pesquisa, de suas falas sobre sua vivência com o que consideram “a grande mudança que se impôs à alfabetização__ o Construtivismo”.

A apropriação mais generalizada entre os professores entrevistados é: *Construtivismo é uma proposta de alfabetização, que recusa o uso da cartilha.* Esta apropriação representou a emergência de um novo tempo na escola, crítico, associado à desmistificação do uso da cartilha como inerente a uma boa alfabetização. Como alfabetizar sem cartilha? Isso jamais havia passado pela cabeça da grande maioria de professores, de todos os níveis educacionais. Principalmente porque, quanto mais intensificado ficou o tempo de trabalho do professor, quanto mais mal pago o seu trabalho, levando a uma queda em seu padrão de vida, proletarizando-o, mais o professor foi ficando dependente da “cartilha”. Esta representava a garantia de alcançar, com os alunos “capazes”, a alfabetização, testada com ditados e cópias. Quase nunca num texto significativo, criado pelo próprio aluno. Isto era coisa para depois que os alunos já soubessem lidar com o código da língua. Aqueles que não aprendiam tinham problemas: ou de aprendizagem ou emocionais ou de saúde. E cada vez mais a dificuldade em superar o problema da repetência na primeira série do

primeiro grau, como já expusemos em capítulo anterior. Neste cenário, aparece como nota de estoante o construtivismo pedagógico.

O Construtivismo, como já comentamos, foi implantado sem um curso com treinamento, baseado apenas em exposição de princípios. Na realidade, os professores não receberam formação suficiente para iniciarem uma nova prática e para as inúmeras dúvidas, que iam aparecendo no processo de alfabetização em curso, não obtinham respostas imediatas. Estas vinham aos poucos. Neste particular, há muitos depoimentos sobre a falta de informações sobre como proceder:

"Aí eu comecei a trabalhar dentro do construtivismo. Não pense que eu tinha segurança. Eu não tinha, nenhuma. Eu sabia alguns pontos.(...)Eu fui muito corajosa em começar, porque eu não tinha idéia do que o meu aluno estava querendo, o que faltava para ele. Eu tinha dúvidas, eu que era boa alfabetizadora! Como é que eu vou ensinar o alfabeto? É aquela coisa de soprar do método fonético? Isso eu não sei fazer. E diziam: Você não vai soprar nada. Vai dizer que be é be e erre é erre. Eu não tinha claro na minha cabeça a grande mudança que estavam propondo. Eu achava que ia mudar uma série de coisas no período preparatório, e um dia eu ia começar com a família silábica. Quando me disseram que não era para dar a família silábica eu senti o chão sumir. Mas aí a coisa clareou para mim e eu resolvi estudar mais."(V.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

" Eu não fazia aquilo e não participava. Mas ninguém chegava e me orientava para dizer por onde começar: "Olha , o começo é esse". Porque todo mundo me conhecia porque eu era angustiada. Eu até recebi elogios por isso. Se você está angustiada, então já deu um grande passo. Quer dizer: Me angustiavam ainda mais. Eu não quero angústia, eu não quero ficar angustiada. Eu só quero ter condições de desenvolver o meu trabalho da melhor maneira. (..) A transmissão do conhecimento não foi democrática. Quem sabia guardava o conhecimento". (M.U., prof. CB1, Campinas, 1995)

No depoimento desta professora, observamos o sentimento de exclusão, imaginando que algumas professoras tinham um atendimento privilegiado. De fato algumas o obtiveram, principalmente por contar com supervisora interessada, ou por desconfiança da direção da escola.

"Quando a diretora viu o que eu estava fazendo foi até a delegacia de ensino e disse que tinha uma professora doílda lá na escola. "É bom vocês irem lá ver o que ela está fazendo." E ela me ajudou muito nisto, porque a partir daí, aparecia alguém na minha sala. Foi aí que eu comecei a ter ajuda." (V.R., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

"Olha, no começo eu recebi muita orientação, da D., a supervisora. Ela era ótima. Mas na hora que você começa o trabalho você se sente perdida." (E.D., prof.^a.CB1, Campinas, 1995)

Pela forma como foi colocada a proposta de mudança para os professores, muitos problemas ocorreram, de duas ordens: de um lado, os que não sabiam como agir mas que conseguiram superar as dificuldades, de uma forma ou de outra; de outro lado, os casos de práticas desastrosas, por aqueles que não sabiam como agir e não conseguiram superar as dificuldades.

"A diretora veio e colocou se alguém gostaria de trabalhar o Construtivismo. Uma pessoa se propôs a trabalhar e deixou o processo pela metade. Não conseguiu os resultados e as crianças não conseguiram aprender nem uma coisa nem outra. Acho que houve uma deturpação. Eu peguei o CB2. Retomei o processo, um pouco do tradicional e umas 5 ou 6 crianças ficaram com problemas mesmo." (E.A., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

"Depois que eu tirei licença no ano passado, por motivo de saúde, eu cheguei na classe e fiquei desesperada. Quase arranquei os cabelos. Eles não tinham noção de espaço, de nada. Porque puseram uma professora que não tinha experiência; ela quis aplicar a proposta com tudo, mas ela não teve quem passasse o Construtivismo mesmo. Como a gente mesmo(não teve essa informação). Só que a gente tem uma bagagem maior e então aí dá para você fazer algumas opções.. Então a coitada já começou com o Construtivismo, mas muito mal aplicado. Porque o Construtivismo não quer dizer que a criança faz tudo o que quer." (M.J., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

Como afirma PERRENOUD (1993), nem sempre as representações científicas conseguem ser transformadas em esquemas de ação. As apropriações que os professores fazem do Construtivismo se inserem nas práticas que produzem: provavelmente, nos casos acima referidos, o Construtivismo foi apropriado como sendo uma prática em que o professor

deixa o aluno à vontade, não dá o conteúdo, ou ainda, aceita todo erro do aluno, sem corrigi-lo ou levá-lo ao "conflito cognitivo, próprio da teoria construtivista de ensino e aprendizagem. Estes fatos ocorreram em muitas escolas ajudando a propagar o medo e a insegurança já inerentes à aceitação de mudanças na maneira de trabalhar com os alunos.

As adaptações das professoras entrevistadas ao trabalho de alfabetização, com ou sem cartilha, foram plurais. Algumas rejeitaram a sugestão, e continuaram fazendo o que já faziam, negando porém o uso da cartilha em classe.

"Eu sigo o método tradicional. Há 2 anos que eu não uso mais a cartilha, assim dentro da classe. Mas eu uso sim, como apoio, para tarefas. Porque eu acho que a criança tem que ter um livro. Ela tem que ter onde se apegar sem ser o caderno, e sem ser o que eu dou na lousa." (C.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Eu uso a cartilha para a lição de casa. No dia a dia na aula, nem abrem a cartilha." (A.M., profª. CB1, Campinas, 1995)

O temor de prejudicar os alunos e a consciência de não poder errar, diante de um assessoramento não efetivo, levou algumas professoras a optarem por uma "mescla" do tradicional com o construtivismo proposto pela Secretaria da Educação. Dentre estas, há aquelas, construtivistas parciais, que elaboram sua própria cartilha.

"No ano passado, cada classe fez a sua historinha e saiu com uma cartilha diferente." (M.S., profª. CB1, Campinas, 1995)

Há ainda, as que utilizam a cartilha de outras maneiras:

"Eu peguei uma cartilha velha que tinha na escola e recortei. Fiz fichas de leitura. Se você visse o efeito você não acredita. Eu tinha crianças há três semanas passadas que não liam o "a". Empolgaram, trocam as fichas a toda hora, e um quer ler para o outro. E todos querem ler ao mesmo tempo. E por quê? Estão desesperados porque descobriram

a *f*icha de leitura. Então por que não ter uma cartilha de apoio? Não é para ficar seguindo à risca.”(M.J., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

“A gente não adotava cartilha. Mas o governo mandava e ficava aí. Então a gente usava a cartilha, mandava recortar, para tirar figuras interessantes. Às vezes até dava para formar historinha. E eu mandava recortar e colar no caderno. E eu era chamada à atenção.” (D.A., prof^a.CB1, Campinas, 1995)

As professoras construtivistas “totais”¹¹⁸ recusam a cartilha, mas não impedem o seu manuseio. Preferem usar outros materiais escritos, sobretudo livros infantis, jornais, revistas, textos mimeografados, embalagens de produtos, propagandas etc.

Este processo de mudança de uma prática de alfabetização tão arraigada como a tradicional, a única vivenciada pelos professores quando alunos, com suas representações, constituindo *habitus*, provocou aquilo que Marta Vieira denominou a “metáfora do caminho construtivista”, um caminho penoso caracterizado pelo medo, pela insegurança e desconfiança, mas compensador no final.

“Foi difícil a mudança. O ano passado foi difficilimo. A primeira série do ano passado foi muito difícil. As crianças deste ano são mais espertas do que as do outro ano e obrigavam a gente a trabalhar mais para acompanhar o raciocínio deles.(...) A formação que recebi para o trabalho que se faz hoje é tudo diferente. Não tem nada a ver. Hoje se trabalha com a criança mais livre, com as idéias deles. E na época que a gente estudou era tudo mastigadinho. As crianças hoje são mais participativas. No método tradicional que predominava, o professor dava e a gente copiava. Não tinha discussão, não tinha participação. Tinha que ser à risca.” (C.A., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

“Foi muito sofrido no começo... O que compensa é que eles ficam muito apaixonados por histórias, por livros. É muito bonito. Elas ficam na aula por prazer. Se você fala que não vai haver aula, eles reclamam: “Ah! Professora que pena! Não fica aquilo assim: Ah! que bom, que bom! Não vai ter aula.” (E.D., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

¹¹⁸. Sobre esta designação operacional, ver neste trabalho. Cap.I, p.19.

As objeções mais freqüentes, positivas, das professoras entrevistadas, que se assumem construtivistas, totais ou parciais, associam *Construtivismo* com o desenvolvimento da capacidade criativa, com o estímulo ao ato de pensar, de descobrir, de não receber tudo pronto, em suma, capacidade de construir conhecimento. Muitas professoras afirmam que *amplia o conhecimento do aluno*, e desenvolve o senso crítico.

“O Construtivismo desenvolve a capacidade de criar porque ela (a criança) constrói, ela cria. Você não dá pronto, mastigado. A criança tem que descobrir. No Construtivismo o mais importante é a elaboração das idéias. Eu acredito que os alunos se desenvolvem mais. Há uma abertura das idéias. Eles vão aprendendo a criar.” (MS., prof.^aCB1, Campinas, 1995)

“Outro dia uma colega veio à minha classe e ficou admirada de ver um aluno escrevendo uma palavrinha sozinho, sem copiar, sem ser palavra trabalhada em classe. Ela disse: “É inacreditável! Ver esse menino no primeiro dia de aula e vê-lo agora! Como ele se soltou!” É isso que eu digo que é gratificante, que dá ânimo para continuar.” (D.A., prof.^aCB1, Campinas, 1995).

“No tradicional, só quando a criança conhece três famílias silábicas é que dá para começar a fazer alguma coisa diferente. Então se fica trabalhando normalmente com frases e palavras que tenham estas famílias silábicas. No Construtivismo não é assim. Você já lança palavras, coisas da vida, do cotidiano, e a criança já vai trabalhando com aquelas palavrinhas ao mesmo tempo. Já vai aprendendo: começa com um texto, com as dificuldades da língua, mundo, céu, ar, rio, mar.” (M.E., prof.^aCB1, Campinas, 1995)

“É o desenvolvimento do senso crítico da criança. Elas participam, elas ajudam a construir, elas descobrem sozinhas.” (IR., prof.^aCB1, Campinas, 1995).

Neste aspecto, o sentido dado ao Construtivismo pelas professoras coincide com o significado teoricamente veiculado, priorizando o raciocínio, a ação sobre o objeto, as relações entre as várias informações, que chegam por diferentes vias.

"Pelo contato que tive, Construtivismo é uma maneira de a criança se identificar com o sistema da língua. Ela descobre por ela mesma o que é escrever. Para mim, significa isso _ é uma maneira de você levar a criança a descobrir por ela própria a aprender de uma forma natural. Aprender não é mérito tanto da professora, mas dela própria." (EA., pro^{ta}. CB1, Campinas, 1995).

Esta professora passa uma idéia que pode parecer de duplo significado: que a criança aprende sozinha, *que aprende por ela mesma o que é escrever*, que poderia ser interpretado como sendo o Construtivismo uma prática pedagógica "solta", não diretiva. Transparece, também, em sua fala, o papel de *mediação* da professora, ao dizer que *é uma maneira de você levar a criança a descobrir, por ela própria, a aprender de uma forma natural*. A percepção de que a aprendizagem da língua escrita e da leitura não depende só do aluno ou do professor, exclusivamente, está presente nos depoimentos da maioria das professoras entrevistadas nesta pesquisa e que se dizem construtivistas. Neste particular, o aspecto positivo é que, ao assumir o Construtivismo o professor tende a abandonar os juízos "ultra-generalizadores e preconceituosos" ¹¹⁹ de culpar o aluno "pobre" pelo fracasso escolar. Não se pode afirmar que o Construtivismo, sobretudo aquele mesclado com o tradicional, elimina o preconceito, mas há um movimento sensível de mudança nesta direção.

Nestes depoimentos que se seguem, as professoras relatam sobre algumas características que atribuem ao Construtivismo: *a não necessidade de seguir uma seqüência do simples (vogais, sílabas simples), ao complexo (sílabas complexas, palavras, frases) e a aprendizagem fundada na compreensão mais do que na memória mecânica.*

¹¹⁹- Sobre este conceito, ver A. Heller, *O cotidiano e a História*, op. cit. 1992

"A professora é o veículo, que ajuda a criança a chegar a isso. É um jogar tudo em cima da criança. (Todo tipo de material escrito e várias formas de leitura). No começo você pensa que não tem controle e depois você vê que estão assimilando. O professor dá oportunidades para a criança aprender. Ela descobre o mecanismo da escrita." (E.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

"Quer dizer que é a criança que vai construir. Que vai chegar lá. Antes falavam que era a lição da barriga. Era o BA da BARRIGA, como eu aprendi. A professora dava a lição da barriga. Você chegava em casa e decorava a lição, decorava aquelas frases. Agora, no Construtivismo, não. A criança tem que criar, ela tem que falar a maior parte das vezes. O professor ajuda. (I.R., prof. CB1, Campinas, 1995)¹²⁰

"No Construtivismo é assim: o aluno vai construir, e parte dele. Sai de dentro dele. Ele está construindo o saber. Então eu acho, é a mesma coisa que você, quando vai fazer uma coisa e participa na elaboração do que está sendo feito. É diferente de quando alguém já te entrega uma coisa pronta, não é? Eu acho que esta é a diferença __ é o ato de aprender. O Aprender é diferente. Ele vai tirando de dentro dele, e você vai caminhando com ele, vai levando a superar o que não sabe. Não dá pronto." (D.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

Neste depoimento percebe-se que a professora interpretou o *Construtivismo* como uma mudança no ato de ensinar e no ato de aprender, visto como um processo que exige a participação ativa do aluno e da professora também.

"Às vezes o aluno vem e pergunta como escreve tal palavra. E eu falo: __ "Pense direitinho. Como é outra palavra que tinha a mesma sílaba inicial (por ex. O nome dele ou de um colega, ou de alguma palavra já conhecida)." E eu vou levando ele, sabe. E tem colega que diz: __ "Credo! Que angústia! Eu por mim já dava tudo pronto e já falava. E por que você não dá a palavra pronta pro coitado?" Se eu der prontinho ele não vai ter aquele estímulo, para pensar, para querer saber." (D.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

¹²⁰- Nota-se neste depoimento o quanto as professoras tomam por base a sua própria experiência como alunas, na apreciação da nova proposta, demonstrando como este dado da vivência como aluno marca a sua socialização profissional.

Para esta professora, o Construtivismo não é apenas o acrescentar uma ou outra atividade mais criativa. Implica um modo de se posicionar frente àquilo que o aluno não sabe, baseado na discussão, no diálogo que *obriga o aluno a raciocinar sobre o que está escrevendo*, e o habitua a não esperar que tudo lhe venha pronto. O aluno é produtor da escrita e não um consumidor passivo. Esta diferença é pouco percebida pela maioria dos professores, que fazem algumas alterações no seu esquema tradicional de trabalho, embora significativas. Observamos que algumas professoras que fazem o "construtivismo mesclado" introduzem algumas atividades que envolvem maior participação dos alunos, na aprendizagem da escrita e da leitura.

Um grupo de professoras (três) de uma escola introduziu, por exemplo, mais leituras de história, alguns trabalhos em grupos, textos coletivos, escritos no quadro pela professora. Trabalham a coordenação motora ao trabalharem o alfabeto, e questionam serem obrigadas a ensinar a letra cursiva, no CB1, por considerarem uma sobrecarga às crianças. Usam a auto-correção, mas não deixam de corrigir os erros dos alunos. Porém, não se desligaram do tradicional: dão as famílias silábicas, das mais simples às mais complexas, trabalham a gramática (sem muita cobrança), não dão textos livres, embora permitam que as crianças escrevam palavras que ainda não aprenderam. Mantêm os alunos em fileiras a maior parte do tempo.

"Às vezes mando escrever algumas palavras desconhecidas, "do jeito que eles sabem" para verificar em que estágio eles se encontram.¹²¹ Mas isto é muito difícil"(M.S., prof.^a.CB1,Campinas,1995)

Dão atividades para a classe toda, embora digam fazer um atendimento individualizado. Este grupo critica a falta de condições como falta de materiais, espaço físico para poderem fazer um "*Construtivismo de verdade*" embora vejam uma abertura benéfica no Construtivismo que fazem.

¹²¹ - Refere-se aos estágios da Psicogênese da língua escrita, elaborados por E. Ferreiro : 1-pré-silábico;2-silábico ;3-silábico- alfabético;4- alfabético; 5- ortográfico.Ver Ferreiro, *Reflexões sobre Alfabetização* S.Paulo,Cortez,1987.

Planejam as aulas e as atividades no horário do HTP. (Horário de Trabalho Pedagógico)

“É uma prática mesclada. Já trabalhamos muita coisa. Se eu estou lendo a lição e eles estão ali com o dedinho embaixo das palavras, é do Construtivismo. Quando dou as famílias silábicas- menino - ma- me- mi- mo- mu , isto é tradicional. Uso partir do texto, da frase, e da palavra, segundo o método global. Tudo está interligado.” (E.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

Afirmam que, para mudar o esquema de ensino, teriam que mudar tudo, “reestruturar tudo”, da 1ª. até a 8ª série. Entre as professoras que “mesclam” o tradicional com o Construtivismo, há uma idéia constante: “a de que sair totalmente do tradicional não é seguro, não garante a aprendizagem, por falta de recursos, de condições objetivas e de conhecimento”.

“Nós vamos continuar trabalhando da maneira como expliquei (misturando o tradicional e o Construtivismo), porque assim a gente não se perde.” (M.S., profª. CB1, Campinas, 1995)

“O Construtivismo gera crianças que falam muito. E eu sinto que não há infra-estrutura (classes numerosas, e as crianças estão desconfortáveis em salas pequenas). Se você está com uma classe numerosa, se deixa a criança fazer o que quer, fica perdida. Para você ter um trabalho frutificado com 30 alunos, tem que ter disciplina. Para ter um trabalho construtivista de fato, tem que reestruturar tudo... A aula sem recursos cansa e aí o jeito é passar para o tradicional... Não pode sair da sala porque incomoda os outros. Então eu faço, com os recursos que tenho, o possível.”(E.A., profª. CB1 Campinas, 1995).

“Porque trabalhar só o Construtivismo era sério. Porque era uma coisa nova e sem assessoramento a gente pode, por exemplo, de repente ficar solta no espaço. Você entende? Criança não é brinquedo. Você não brinca com filhos dos outros. Do mesmo modo que eu não gostaria que brincasse com meu filho eu não brinco com os dos outros. De repente a gente pode se perder”. (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Uma idéia corrente entre as professoras entrevistadas nesta pesquisa é a de que iniciar o Construtivismo era *uma aventura*, que os professores eram *cobaias* e que também faziam os seus alunos de *cobaias*. Enfrentavam, na verdade, um problema ético, decorrente da consciência que tinham de não saberem suficientemente o “como-fazer” Construtivista. E que também, não

haviam percebido o que significava esta mudança, do ponto de vista conceitual.

“Então eu procurei, assim, um livro como este, (um livro didático) mais ou menos construtivista. Não é preso a nenhum método, assim tradicional. Ele não trabalha com a silabação que é tradicional. Então eu juntei este aqui, com o que eu já trabalhava, com a cartilha e estou fazendo um processo meu. Eu me sinto um pouco mais tranqüila, porque eu estou fazendo o que eu posso e não estou me limitando, nem limitando as crianças. Então eu introduzo, eu faço um trabalho paralelo com o Construtivismo e o tradicional”. (M.E., profª de CB1, Campinas, 1995)

Esta professora usa um livro que apresenta uma história contínua que faz fundo para todas as lições; e esta história contém palavras que envolvem dificuldades da língua, como *mundo, ar, água*, desde a primeira lição. O fato de *colocar palavras que não ficam limitadas ao uso de sílabas já conhecidas, simples e na seqüência alfabética, para ela representa a aplicação do Construtivismo.*

*“A gente parte de um texto que é um texto comum onde já entram palavras da vida diária. Então não fico naquilo: enquanto a criança não sabe o *ba, be, bi, bo, bu*, eu não posso dar palavras com “b”. Porque no tradicional só quando o aluno conhece pelo menos três famílias silábicas é que ele vai formar frases e palavras que tenham estas famílias silábicas. Então, no Construtivismo não é assim.” (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)*

“Eu fiz um mural na classe, onde eu fiz esses bichinhos todos_lagartixa, caracol, minhoca. Eu fiz o mural para servir de referência para eles. E tem o mato, o rio, o céu, a lua, a bola, o mar... à medida que a história vai se desenrolando eu vou acrescentando desenhos e palavras ao mural. Primeiro apresento para as crianças as palavras que tem lá escrito e tem fichas. Depois que conhecem bem isso aqui, já fazem frases com isso aqui.” (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Dá as famílias silábicas, mas como diz “ *não fica cantando o la, le, li, lo lu.*” Trabalha as sílabas na leitura, descobrindo no texto, para recortar. Para esta professora, a criança que tem dificuldade aprende melhor no tradicional, porque aprende o “mecanismo” da formação de palavras.

"A criança que tem dificuldade e você entra direto no Construtivismo, ela vai se perder mais um pouco. Se você trabalha o tradicional junto, você vê que ela vai se encontrando. É por isso que eu trabalho com os dois ... Agora o Construtivismo dá maior poder de criação, ele amplia o conhecimento da criança. Eu acho que o construtivismo é necessário para ampliar o conhecimento da criança e para explorar o potencial da criança. E o tradicional é necessário para atender a criança que tem mais dificuldade de aprendizagem." (M.E., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

Uma outra professora entrevistada apresentou uma opinião semelhante:

"Com o Construtivismo, tem criança que logo dá aquele estalinho e vai embora. Agora, tem outras que não. Então, ao mesmo tempo que você trabalha o Construtivismo você também coloca alguma coisa que é do tradicional. Dependendo da criança. Para aquelas crianças que estão demorando muito para chegar no ponto de compreender você dá um pouco de tradicional, mas sempre procurando mais a construção. Sem aquela pressa de decorar, aquelas cartilhas todas, decorativas. Aquilo não, aquilo não adianta nada, eles decorarem e não saberem de fato." (M.J., prof^a. CB1, Campinas, 1995).

Este dado merece reflexão, uma vez que se contrapõe em parte, às afirmações dos investigadores e pedagogos construtivistas. FERREIRO (1985, 1987, 1988) GROSSI (1993) TEBEROSKY e CARDOSO (1993) TEBEROSKY (1994) que vêem, na prática fundada no Construtivismo, oportunidades para que as crianças provenientes de classes sociais menos favorecidas, que tenham tido pouco contato com as práticas culturais da leitura e da escrita, no ambiente familiar, antes do ingresso na escola, passem a receber, a partir da escola, estimulações no sentido de adquirir aquilo que as crianças de classes médias e altas já possuem. Segundo as mesmas fontes, o construtivismo pedagógico propõe a familiarização com a escrita, com o reconhecimento, pelas crianças de suas funções no meio em que vivem. Sugerem que as atividades pedagógicas levem em conta o processo cognitivo do aluno, o estágio de desenvolvimento em que se encontra com

relação à aprendizagem da língua escrita e da leitura.¹²² Estas colocações denotam que o tempo necessário para a alfabetização é variável de um aluno para o outro, e que talvez, de fato, um ano apenas seja insuficiente. E, na verdade, por lei, a alfabetização pode acontecer nos dois anos que constituem o ciclo básico, a fim de que até o final da segunda série do ciclo o aluno esteja escrevendo ortograficamente. No entanto, a continuidade no CB2, é muito difícil de ocorrer. As professoras do CB2, geralmente, não dão continuidade ao processo. Acreditamos que estas colocações das professoras alfabetizadoras merecem estudos criteriosos, porque todas estas mudanças nos processos de alfabetização são muito recentes e havendo muita coisa ainda a ser analisada.

Há depoimentos das professoras que julgam ser ideal misturar as duas propostas, porque o *Construtivismo* e o *tradicional* devem caminhar juntos.

"Para ser sincera, eu acho que ninguém deveria trabalhar só com o tradicional ou com o Construtivismo." (M.E., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

"A gente mescla porque não existe nenhum processo ideal. E o Construtivismo dá esta abertura." (M.S., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

"Eu não tiro tudo do tradicional. Eu acho que sempre tem uma coisa boa que você pode aplicar no Construtivismo. Porque construtivismo acho que é isso... um pouco de cada coisa." (M.J., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

Esta apropriação do construtivismo como sendo *um pouco de cada coisa*, em parte, resulta das estratégias do repasse da Secretaria da Educação de São Paulo que, ao adotar as teses construtivistas sobre a alfabetização, sugere, por meio de seus especialistas, que cada professor elabore as suas atividades pedagógicas, "o seu Construtivismo", a partir de alguns princípios. Daí, as apropriações "complexas" das teses construtivistas

¹²²- Ver E. Ferreira. *Reflexões sobre a alfabetização*, op. cit, 1987. A. Teberosky e B. Cardoso, op. cit, 1993.

pelos professores, que transformam e recriam as orientações oficiais, de forma fragmentária e embasados em juízos "ultra-generalizadores",¹²³ constituídos, provisoriamente, da mescla dos esquemas de ação interiorizados anteriormente e da ação prática que realizam na vida cotidiana, de forma não refletida e não questionada. Estas apropriações denotam contradições mas também a vitalidade que conduz à recriação das práticas educativas como práticas culturais e históricas.

Por exemplo, uma das professoras entrevistadas adotou um livro "construtivista" por não se conformar em trabalhar "nos limites da cartilha". Não trabalhando em escola-padrão, em que a adoção do Construtivismo foi imposta, aderiu à inovação por vontade própria, e cria o seu "saber-fazer", isolada, sozinha, numa escola onde as demais professoras seguem o tradicional à risca. É, portanto, uma prática diferente, denunciando confusões conceituais, mas que pode ser bastante válida. Esta professora não dá texto livre, gosta da classe bastante disciplinada, dá as famílias silábicas e considera que a criança que tem mais dificuldade aprende melhor com o tradicional. Por outro lado, libera-os dos entraves da cartilha, não aceita memorização mecânica, não partilha da concepção pedagógica da fixação do erro, caso a criança escreva incorretamente uma palavra que ainda não aprendeu. Esta professora vê vantagens no trabalho que faz, elaborado como prática social, embora sob o olhar de muitos especialistas possa parecer inadequado.

Um aspecto importante, na recepção da idéia construtivista, diz respeito à questão da disciplina, que foi por ela apropriada da seguinte maneira:

"Eu mantenho disciplina na minha classe; tudo enfileiradinho. Eu trabalho assim: as vezes conversam, porque de repente um aluno pode querer trocar idéia com um coleguinha, vira prá trás ou conversa com o colega que está ali do lado. Mas nada de ficar circulando pela classe. Isso

¹²³- O termo preconceito é usado aqui no sentido elaborado por Heller em *O Cotidiano e a História*, R. de Janeiro : Paz e terra, 1992, p.43 -53.

eu não deixo mesmo. Acabou a tarefa, fica sentado quietinho, esperando.” (M.E., prof.^a CB1, Campinas, 1995)

No depoimento desta professora entrevistada nesta pesquisa, observamos que ela faz questão de deixar claro que a sua prática “**construtivista**” se faz com ordem, aludindo a uma outra prática construtivista em que o “**aluno faz o que quer**”. Na sua representação, a contraposição à outra, que **vê** o construtivismo como *prática pedagógica não diretiva*, a qual é mais ou menos generalizada entre os opositores do Construtivismo.

Na **verdade**, não é totalmente infundada esta representação (*como prática não diretiva*), no meio dos professores.¹²⁴ Sem uma compreensão adequada **dos** pressupostos teóricos do Construtivismo, até mesmo pelos repassadores,¹²⁵ que muitas vezes pensam em termos de transposição direta da teoria **para** a prática; sem a compreensão da noção de “erro construtivo,”¹²⁶ da ação do aluno sobre o objeto do conhecimento, da necessidade da ação interativa entre alunos e entre alunos e professor, associadas **às** condições precárias de trabalho, muitas situações práticas conduzem a **estas** representações.

“No Construtivismo a criança tem que criar, ela tem que falar, na maior parte das vezes. O professor ajuda a criança a pensar e a aprender....E fica difícil. E ficam aquelas 35 crianças em cima de você : _ “Como faz o CA? Como faz o BA? porque elas vêm perguntar. E o professor não pode falar de cara. Ele tem que falar: _ “Como é? Como você acha que é?” E o professor fica ali com o aluno. E fica aquele tumulto na sala. Às vezes os outros vêm e falam: _ “Ai que bagunça que está nesta sala!” Mas é isto. A criança pergunta, ela questiona. E você nem sempre dá conta de tudo...” (I.R., prof.^a CB1, Campinas 1995)

¹²⁴- Fazemos **esta** colocação porque compreendemos que a insuficiência de informação adequada e a falta de formação **proporcionada** aos professores para mudarem suas práticas leva-os a se posicionarem contra as mudanças. **No** entanto, com relação à crítica acadêmica não podemos usar os mesmos argumentos.

¹²⁵- Sobre esta **questão** ver Andaló, *Fala, professora!* Petrópolis: Vozes, 1995. Neste seu trabalho a autora relata **as** deficiências dos “recicladores de professores”, do ponto de vista teórico e prático e de como a burocracia oficial constitui entrave à reflexão dos professores sobre sua prática.

¹²⁶- Sobre a **noção** de erro construtivo em oposição a outros erros cometidos pela criança que aprende a escrever, ver E. Ferreiro, e A. Teberosky, *A Psicogênese da língua escrita*, P. Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 30, já comentado na Parte I.

A fala desta professora, na sua honestidade, denota que a opção construtivista é um complicador a mais dentro da complexidade da profissão__ a dispersão, o número e o ritmo acelerado das interações em que o professor se envolve durante o período de aula; as solicitações que lhe são feitas e que se sobrepõem, ao lado da concentração das atividades num espaço limitado. Isto tudo exige micro-decisões tomadas, intuitiva e inconscientemente, baseadas em *habitus* que permitem ao professor atender a todas as solicitações, embora nem sempre dentro das mudanças pedagógicas propostas. Quanto mais aberto o espaço para os alunos, mais o professor é obrigado a se multiplicar, sobretudo se as classes são numerosas.¹²⁷ Este fato, representado por alguns professores como *trabalho penoso com as crianças nas condições precárias da escola, hoje*, ligado às mudanças na maneira de ensinar e de avaliar, com a aceitação do erro cognitivo e a provocação do conflito cognitivo, muitas vezes feita individualmente, afasta os professores do Construtivismo, com base em algumas representações negativas mais ou menos generalizadas.

A difusão da idéia de que o *trabalho construtivista gera indisciplina, desorganização e a falta de respeito dos alunos para com os professores*, diminuindo a eficiência da aprendizagem é partilhado pelas professoras que se auto-denominam "tradicionais":

"Minhas crianças são colocadas em fileiras normalmente. Eu gosto de organização nos cadernos. Porque esta proposta (construtivista) é o seguinte: a criança pode abrir o caderno e trabalhar com o material da forma que quiser. Se ela quiser fazer opção pelo caderno ela faz, se ela quiser trabalhar com folhas ela também faz. ...Eu não consigo trabalhar assim, eu não gosto. (...) Eles trabalham em grupos: num grupo de 4, um faz e três copiam. Se você for separar e fazer uma avaliação eles não fazem praticamente nada, porque passam o tempo todo copiando. Eu sou contra isso, sabe. E outra__ impera um pouquinho de indisciplina e falta de respeito. Eu sou ainda aquela professora que digo para eles: Eu sou a tia C. e você é o aluno. Isso aí não descamba. (...) Nesta nova proposta a criança vai para a 3.ª série sem saber que está na aula de Português, Matemática, Ciências ou Estudos Sociais. (...) As crianças da 5ª, que

¹²⁷ - Ver Perrenoud., *A Prática Pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage: Ensaio sobre os efeitos indiretos da investigação na Educação .op. cit. p. 36 - 40.*

trabalharam direto nesta proposta, é um pessoal que não sabe língua portuguesa. (...) Porque esta proposta é uma coisa muito tranqüila. Você entrega o material na mão da criança e deixa que ela se dane, que pegue fogo na classe. Vai que é uma beleza! Só que, depois, tenha a santa paciência, eu é que não agüento pegar. Me dá chique nervoso. Eu não agüento aquela desorganização.” (C.E., prof. CB1, Campinas, 1995)

Estas colocações são contestadas pelos construtivistas, totais e parciais, que trabalham a integração de áreas, a cooperação entre os alunos e a disciplina, combinando as regras com seus alunos. Não restam dúvidas de que o Construtivismo exige a criação, em sala de aula, de um ambiente de trabalho que ocupe as crianças, enquanto a professora dá um atendimento mais individualizado. Envolve uma outra concepção de distribuição de trabalho, novas tarefas, menos estereotipadas, muitas vezes coletivas. E inclusive, impõe diversificar atividades que permitam à criança certa mobilidade, sem estar sob a vigilância constante da professora. Nas salas de aula construtivistas totais e em algumas construtivistas parciais, observamos uma situação diferente que nega a ligação do Construtivismo com indisciplina. As crianças, ao terminarem as tarefas, têm a liberdade de se ocuparem com outras atividades, providenciadas pela professora e combinadas com as crianças, que são estimuladas a se dirigirem ao fundo da classe onde, geralmente, há uma biblioteca de classe com livros, revistas, jornais ou fichas de leitura.

“Eu tenho, no fundo da sala, uma biblioteca de classe, com gibizinho da Mônica, revistas, cartilhas velhas, livros, e então quando eles terminam a tarefa eles têm livre acesso à minha biblioteca. Porque eu acho que o livro na primeira série tem que marcar. E eles estão empolgados no sentido de ler livros.” (M. J., prof. CB1, Campinas, 1995)

A criação destes espaços (como o canto da leitura, com fichas, livros, revistas, por ex.) e a permissão para a criança se movimentar em sala de aula para ocupar-se de alguma outra atividade, após o término de uma tarefa, por exemplo, passa para muitos professores a idéia de que, na sala de aula construtivista, *não há regulações, normas, e o aluno faz o que quer, e se quiser.*¹²⁸

¹²⁸- Neste particular, precisamos levar em conta que o Construtivismo tem sofrido modificações no decorrer dos tempos, em decorrência das incorporações de “outras vozes”, de teóricos e da própria prática.

PERRENOUD (1993) afirma que é evidente que este tipo de organização da sala de aula possibilita também a alguns alunos uma série de estratégias para não desenvolverem tarefas que exigem mais esforço e reflexão. Muitos alunos em classes com um trabalho pedagógico alternativo podem realmente, pegar para si tarefas mais tradicionais como classificar, fichar, copiar; organizar trabalho para os outros; procuram passar despercebidos ou dar a impressão de que estão trabalhando ativamente, quando se ocupam de atividades desnecessárias. Estas possibilidades existem também para o aluno das salas de aula tradicionais. Porque, na realidade, um aspecto muito importante a ser levado em conta na escola é que esta deve, pelo menos, ser agradável ao aluno. E isso é ocultado da consciência de muitos professores, preocupados com a disciplina, o conteúdo, o programa, o reconhecimento dos colegas, etc. Como afirma uma das professoras construtivistas entrevistadas:

“ O pensamento viaja para onde o meu desejo me leva. Isso é uma coisa fantástica. Eu posso estar preso fisicamente mas a minha cabeça vai para onde eu quero. E isso na escola é muito importante. O professor tem que fazer o aluno estar ali, psicologicamente presente. E ele só consegue isso se ele conseguir trazer o desejo do aluno para dentro da sala” (V.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

Portanto, concordamos uma vez mais com Perrenoud, quando afirma que estes riscos de dissimulação de participação ou trabalho por parte de alguns alunos não desqualificam as propostas alternativas, em que o aluno, como sujeito ativo de sua aprendizagem, constrói os saberes e o “saber-fazer” na interação com outros alunos e na interação entre professores e alunos. Que propõem a integração disciplinar, a valorização das tomadas de decisão e autonomia; que visam garantir o direito do aluno a uma aprendizagem associada ao prazer, à vontade de descobrir e de fazer coisas e aos trabalhos cooperativos que valorizam o desenvolvimento da pessoa e não apenas a informação(PERRENOUD,1993). Estas colocações reforçam o ponto de vista

contrário aos apresentados pela crítica acadêmica, à qual nos referimos na Parte II, e elaborados por VIEIRA (1995), MARZOLA (1995) e SILVA (1993).

De todas estas situações emerge a apropriação do Construtivismo como *um novo saber-fazer, que implica uma outra maneira de agir*. Para algumas professoras, este fato constituiu o maior problema. Algumas foram, de certa forma, coagidas a optarem pelo trabalho construtivista, por trabalharem em escolas-padrão, e enfrentam como podem o desafio, normalmente fazendo o “trabalho mesclado” (tradicional+Construtivismo). Outras, não sentindo segurança em mudar e também por não estarem convencidas da necessidade da mudança, normalmente, justificam-se alegando medo em prejudicar as crianças.

“Eu tenho muito medo de me perder. Sabe, de enfrentar uma coisa nova, uma coisa diferente e no meio do caminho não saber o que eu faço. E depois eu penso nas crianças. Eu tenho medo de prejudicá-las. E outra... e se eu me perco? Se eu entro num negócio novo, sem segurança, aí eu não passo segurança para eles.”(M.U., profª.CB1, Campinas, 1995)

Em todos os depoimentos, a afirmação sobre a grande dificuldade que as professoras sentiram em transformar em práticas de trabalho e de conduta novos conceitos e novas concepções sobre a alfabetização. Como já vimos em capítulo anterior, sem um programa de formação de professores adequado, era difícil ter outra expectativa com relação a atitude das professoras. A maioria fez as mesmas afirmações, denotando não ser problema tipicamente individual, mas coletivo:

“É fácil falar o que está errado. Difícil é saber como agir. E isto ninguém passa.”(I.R., profª.CB1, Campinas, 1995)

“Eu não sou contra inovação, não. Desde que você tenha um apoio. Porque se você não sabe nada daquela proposta como é que você vai aplicar? Então se torna difícil.” (M.J., profª.CB1, Campinas, 1995)

"A gente não tem material para trabalhar. E também falta assessoramento do professor e um apoio dos professores mais cultos. Tinha que ter ensinado o professor a agir antes de impor"(I.R., prof.^a.CB1, Campinas, 1995)

"E no momento que eles colocaram o Construtivismo, Emilia Ferreiro, você acha que eles passam para você o conhecimento? Como fazer esse negócio ou não? Não! Ficou assim, no ar, complicado. O certo seria fazer um curso preparatório. Mas não. ___ Você vai fazer a sua construção, o seu construtivismo!" (M.J., prof.^a.CB1, Campinas, 1995)

Este problema acima citado afetou a todas, porém para algumas foi esta possibilidade de inovar, de mudar totalmente, o que mais as interessou, não como um saber de vanguarda, mas como uma possibilidade de resolver problemas do cotidiano.

"Eu não agüentava mais. E aquela insatisfação interior aumentava cada vez mais. Chegou no ponto máximo. Aí me lembrei de uma amiga de infância, que dava aula na E.C. (uma escola privada, de alta qualidade), e que estava participando de um trabalho diferente.. Aí eu disse para ela: N. ___" Eu estou desesperada! Estou com uma classe e não está dando certo. Eu trabalho com tal cartilha, mas os alunos são indisciplinados, eu vivo gritando com eles, que não querem fazer nada." Aí ela me deu todo o material e eu comecei com os nomes. (...) Aí já mudou tudo. As crianças ficaram animadas e eu também."(E.D., prof.^a.CB1, Campinas, 1995)

"Eu acho que eles estão certos. Porque a cartilha limita, limita o aluno, limita o professor, limita tudo. Eu trabalhei com o tradicional muitos anos, e sempre me incomodou só a cartilha. E aí eu falei - Tá na hora mesmo, do pessoal se mexer e não ficar nesse comodismo. Então eu vou fazer uma coisa diferente."(M.E., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

Uma outra representação muito comum é que o construtivismo é muito trabalhoso, e constitui uma das justificativas para não aceitá-lo.

"O Construtivismo é muito trabalhoso. Tem que fazer cartaz e um monte de coisas. E se o resultado for pouco, não vale a pena." (A.M., prof.^a. CB1 Campinas, 1995)

O “*ser trabalhoso*” habita, também as representações dos que se propuseram a fazer um trabalho “mesclado” (Construtivismo com o tradicional) ou apenas “construtivista”.

“A gente não aplica ela total, porque não tem material, e também porque o número de alunos da proposta da Emilia Ferreiro é de 15 alunos e a nossa realidade é de 35. Então a gente aplica alguma coisa. Porque é mais trabalhoso este processo. Então não é aquela familinha do la, le, li, lo, lu. Não tem isso. Eu falo vamos descobrir o LI. É o L e o I. Com o A eles já sabem. Então é mais trabalhoso do que quando decora a “familinha” como se fosse tabuada. Eu não quero que decorem, mas é mais trabalhoso. Por isso é que tem professora que não quer saber do Construtivismo.” (M.J., prof^a. CB1, Campinas, 1995)

Realmente o Construtivismo implica em aulas em que o professor deve saber explorar fatos do cotidiano da escola ou da sociedade, fenômenos da natureza, situações inesperadas que acontecem na sala de aula para tornar as atividades escolares mais significativas para os alunos. E aí, ele tem que estar com a atenção voltada para pequenos detalhes, e, de fato preparar materiais, organizar atividades, confeccionar jogos, etc. Para os professores que “dão aulas e quando chegam em casa se esquecem que são professores”, é inviável. Para outros, o Construtivismo transforma o trabalho docente numa atividade mais profissional e criativa, que promove o professor executor de programas a sujeito de sua ação.

Em sintonia com a representação do Construtivismo como uma prática não diretiva, há aquela que *atribui ao professor um papel figurativo*. Esta representação é partilhada pelos opositores de um modo geral, professores, especialistas ou acadêmicos.

“A professora do CB1 dá um monte de coisa de Língua Portuguesa prá criança e deixa prá que dê o estalinho, prá que ela descubra. E quem não descobrir nada? Vai passar o ano inteiro perdendo e eu o ano inteiro sentada? Prá mim esta proposta não serve. Porque esta proposta é uma coisa muito tranqüila.”(C.E., prof^a. CB1, Campinas 1995)

O “*ser trabalhoso*” habita, também as representações dos que se propuseram a fazer um trabalho “mesclado” (Construtivismo com o tradicional) ou apenas “construtivista”.

“A gente não aplica ela total, porque não tem material, e também porque o número de alunos da proposta da Emilia Ferreiro é de 15 alunos e a nossa realidade é de 35. Então a gente aplica alguma coisa. Porque é mais trabalhoso este processo. Então não é aquela familinha do Ia, Ie, Ii, Io, Iu. Não tem isso. Eu falo vamos descobrir o LI. É o L e o I. Com o A eles já sabem. Então é mais trabalhoso do que quando decora a “familinha” como se fosse tabuada. Eu não quero que decorem, mas é mais trabalhoso. Por isso é que tem professora que não quer saber do Construtivismo.” (M.J., prof.^a.CB1, Campinas, 1995)

Realmente o Construtivismo implica em aulas em que o professor deve saber explorar fatos do cotidiano da escola ou da sociedade, fenômenos da natureza, situações inesperadas que acontecem na sala de aula para tornar as atividades escolares mais significativas para os alunos. E aí, ele tem que estar com a atenção voltada para pequenos detalhes, e, de fato preparar materiais, organizar atividades, confeccionar jogos, etc. Para os professores que “dão aulas e quando chegam em casa se esquecem que são professores”, é inviável. Para outros, o Construtivismo transforma o trabalho docente numa atividade mais profissional e criativa, que promove o professor executor de programas a sujeito de sua ação.

Em sintonia com a representação do Construtivismo como uma prática não diretiva, há aquela que atribui ao professor um papel figurativo. Esta representação é partilhada pelos opositores de um modo geral, professores, especialistas ou acadêmicos.

“A professora do CB1 dá um monte de coisa de Língua Portuguesa prá criança e deixa prá que dê o estalinho, prá que ela descubra. E quem não descobrir nada? Vai passar o ano inteiro perdendo e eu o ano inteiro sentada? Prá mim esta proposta não serve. Porque esta proposta é uma coisa muito tranqüila.”(C.E., prof.^a. CB1, Campinas 1995)

Observa-se como as representações e as apropriações são contraditórias— ora é muito trabalhoso, exigindo muito do professor. Ora “é uma proposta muito tranqüila”, da “pedagogia da espera”. Quem trabalha com o Construtivismo, de maneira total ou parcial, considera-o muito trabalhoso. É, também, recusado por outros, por este mesmo motivo e por se considerarem incapazes de darem um atendimento individualizado ao aluno, em classe numerosa.

“Eu acho que no fundo eu tenho receio de não ter condições de trabalhar quase que individualmente. Pelo que eu vi, pelo que eu entendi, pelo pouco contato que eu tive com colegas que usavam fundamentalmente o Construtivismo, era quase um trabalho individual. Com 35,37,40 alunos, como já tive no ano passado, como vou trabalhar em 5 horas, individualmente com cada um? Não me sinto capaz.”(M.U., prof^a CB1, Campinas, 1995)

E este conceito, no entanto, concorre com o seu oposto — o de que no Construtivismo o professor *não faz nada, cruza os braços e espera pelo estalinho na cabeça do aluno*. Esta apropriação é rebatida pelos psicopedagogos interessados em fornecer elementos da Psicologia para subsidiar a prática (ZUNINO e PIZANI, 1995);(COLL et al. 1996)

Estas colocações remetem-nos à discussão do papel do professor, de autor exclusivo (na visão dos professores tradicionalistas, sobre o próprio trabalho), de figurante passivo (na visão dos tradicionalistas e de alguns “construtivistas” sobre o trabalho construtivista) ou de mediador ativo (na visão dos que percebem um papel ativo desempenhado pelo aluno e também pelo professor, num trabalho construtivista).

A não diretividade da prática pedagógica, a falta de regulações sobre esta prática, a questão da indisciplina estão relacionados com uma apropriação que critica a perda do papel do professor, no Construtivismo. Na verdade, consideramos que é uma alegação contra aquilo que veio imposto, desqualificando as práticas tradicionalistas, pelos especialistas e repassadores, diminuindo a auto-estima dos professores que tinham um

conceito de “bons alfabetizadores”, dentro dos padrões tradicionais. É contra esta situação que se opõem, em um primeiro momento. A partir do que ouvimos das professoras, nas classes onde ocorre uma prática mista de Tradicional e Construtivismo, o professor sente ganhar espaço como sujeito, pois de sua competência depende a elaboração das atividades propostas. Ele não pode mais se amparar na cartilha. Há a tentativa de abertura de um espaço para a criança agir e verbalizar, exprimir suas idéias, sem ser coibido pelo professor. E este é o segundo ponto. Muitas professoras atribuem ao Construtivismo a perda da imagem do professor temido, respeitado, obedecido sem questionamento. Perdem de vista as mudanças nos costumes, na educação familiar, a mudança nos valores que orientam a questão da obediência. São fatores culturais e históricos, que antecederam a proposta construtivista de ensino e aprendizagem. Estas alegações servem para o mascaramento das reais causas dos problemas enfrentados pelos docentes, em sua atuação profissional. A partir dos relatos dos professores, percebe-se que este espaço, aberto à criança, também é variável:

- 1- em algumas classes os alunos podem trocar idéias com os colegas sentados ao lado, baixinho, “para formar uma frase, ou escrever uma palavra”, mas são impedidos de “circularem pela classe;
- 2- há classes em que os alunos trabalham ora individualmente, em atividades bem tradicionais, ora em atividades coletivas ou em grupos, em que são chamados a participar, por exemplo, na criação de um texto coletivo, que serve de base para o estudo de palavras-chave;
- 3- nas classes construtivistas, propriamente ditas, as crianças estão distribuídas em grupos, geralmente. São mais

Participativas e a tomada de decisões e o direito à palavra são estimulados.

A apropriação dos professores construtivistas é que o Construtivismo propõe-se a ser uma pedagogia centrada no aluno e que “deve partir do conhecimento do aluno”. A grande dificuldade é a compreensão do que significa __partir do conhecimento do aluno__ e de como converter essa afirmação em ação prática. Para alguns, esta máxima do Construtivismo foi interpretada como *não poder forçar a criança, não poder se adiantar a ela*, numa alusão a uma transposição pedagógica da teoria de Piaget. E daí a gênese da idéia de ser o Construtivismo uma *pedagogia da espera*, partilhada por muitos professores, sobretudo por aqueles que se opõem a ele, inclusive a crítica acadêmica.¹²⁹ Muitos professores entrevistados, e que fazem a “mistura metodológica”, afirmam que:

“No começo, havia muita deturpação- não era para corrigir nada, não era para impor nada e a criança fazia o que queria. No começo, a grande maioria achava isso. Mas não é isso. No planejamento decidimos o que vamos fazer. Você conduz e eles criam. Eles têm liberdade para produzir mas você é que conduz.”(M.S., profª. CB1, Campinas, 1995)

Todos os professores entrevistados, que se dizem construtivistas, desempenham um papel muito ativo, e ao contrário, quanto mais se identificam com o Construtivismo mais se responsabilizam, individualmente, pelo sucesso ou fracasso do seu aluno. Esta responsabilidade ocorre por terem optado por um trabalho diferente e também por terem internalizado o discurso dos especialistas, segundo o qual depende da competência do professor e da análise sobre sua atuação profissional a aprendizagem do aluno. Não se pode esquecer que o construtivismo pedagógico, veiculado pelas Secretarias de Educação Oficiais, sofre fortes influências de Vygotsky, para o qual e seus seguidores a mediação pedagógica é fundamental no desenvolvimento da

¹²⁹- Sobre a crítica acadêmica, ver Cap.VI, item 2.

aprendizagem. Esta responsabilização do professor construtivista é apreendida nas suas falas:

"É na primeira série que a gente fica preocupada. Tem que dar resultado porque, daí, é aquela criança que chega no CB2 e vai ficar 3 ou 4 anos lá. E então eu fico preocupada. Como não se reprova no CB1 você sente... a gente se sente culpada por aquela criança não ter chegado como os outros chegaram. Às vezes digo, em casa:___"Tô tão descontente. Fiquei a noite inteira pensando no que poderia fazer para que um aluno chegasse a compreender. Fico pensando no que poderia ter feito, na aula, se não foi bem preparada. Acabo achando que se tivesse material mais adequado, apoio maior... Às vezes falta material básico como lápis, borracha, caderno, tudo..."(M..J., profª. CB1, Campinas, 1995)

"No ano passado ficaram 2 alunos. Eu os deixei chorando....Fico muito triste porque sei que foi falha minha, que eu não usei o recurso que deveria usar com aquele aluno. Fico triste. Sei que não atingi aquele aluno. Mas realmente não deu. Eu sempre trabalhei com mais de trinta (alunos).Eu tenho material: joguinhos, livrinhos, tudo (compro tudo o que falta para os alunos)___ Mas se você não ficar do lado dele, para você estimular, prá você ver, prá você fazer com que ele cresça, ele fica parado e se acomoda. Ele fica naquele estágio dele. Então, você tem que, em certos momentos, chegar, dar aquele apoio, aquela coisa. E eu não consegui com esta criança. Mas eu sabia que o problema foi meu, porque ele tinha condições." (E.D.,profª. CB1, Campinas, 1995).

"Ela (Esther P.Grossi) disse:___ "Tá bom,se a criança não vem à aula ela não pode aprender, mas a culpa é sua. "Aí eu fiquei indignada com isso. Fiquei até muda em pensar que eu faço tanto e ainda a culpa é minha. E depois ela disse que a culpa era minha porque eu tinha que fazer um "grude" com essa criança para ela vir prá escola por minha causa. Então ela põe muita responsabilidade no professor. E a gente vê que na grande maioria dos casos de reprovação a culpa é da escola, bom, nunca é da criança." (V.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

Há, inclusive, a consciência, por parte dos Construtivistas, tanto dos que misturam como dos mais "convictos", da necessidade de estudar, para poderem atuar com competência.

"No trabalho com primeira série temos tido que pesquisar muito. Faço estudo em livros, revistas, Nova Escola. Tudo o que aparece que eu vejo que posso aplicar no meu trabalho eu procuro conhecer".(C.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Para trabalhar o Construtivismo você precisa estudar". (E.A., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

"Na visão do Construtivismo, eu tenho que chegar com todas as crianças, minimamente, à base alfabética. Os que conseguirem mais, ótimo. Mas com todos eu tenho que chegar à base alfabética. E fazer chegar até o final do ano, lendo efetivamente, e escrevendo, pelo menos alfabeticamente e ainda com erros ortográficos. Mas, com textos espontâneos, com coordenação de idéias, com coerência, com coesão, com entendimento. E ainda, com erros ortográficos, falta de pontuação, segmentação errada. (Isto tudo será visto no CB2). Ensinar a técnica do texto, até o aperfeiçoamento do texto, porque escrever é escrever uma forma. (...) Aprender a ler e a escrever não é espontâneo. Espera sentado porque não acontece. Eu acho que agora o professor tem que estar mais bem preparado. Eu acho que é alguém que tem que saber trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do aluno. É aí que ele tem que questionar, e é ele que tem que saber o que falta para o seu aluno." (V.R., prof.^a. CB1, Campinas, 1995)

Na fala desta professora, observamos que o seu conceito de alfabetização vai além da transcrição do código lingüístico e se fixa na compreensão do sistema da língua e na função comunicativa da linguagem escrita e da leitura. Percebemos, também, a apropriação do conceito desenvolvido por Vygotsky da mediação do professor no processo de aprendizagem da linguagem, na noção de zona de desenvolvimento proximal, a zona onde o professor deve atuar mais especificamente, adiantando-se ao conhecimento do aluno, e a crítica a uma interpretação do desenvolvimento espontâneo da aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser ressaltado refere-se à apropriação do Construtivismo como uma *pedagogia ativa e criativa, não só para o aluno como para o professor*. Ao lado do medo e das inseguranças, há depoimentos que ressaltam que é uma prática em que o papel do professor é relevante, porque do seu saber e do seu saber-fazer depende o andamento, a continuidade das tarefas, sempre no sentido de interessar o aluno na busca do conhecimento. O professor executor, alienado, seguindo

métodos passo a passo, cede lugar a um professor que está sempre atento, criando, construindo atividades para os seus alunos, na visão dos professores que adotaram o Construtivismo.

"Eu estou trabalhando os animais, agora, com aquele álbum de figurinhas. Estou montando, bolando um livrinho em folha de cartolina. Por ex. CACHORRO. A cara do cachorro é a capa do livrinho. Então eles vão recortar, já deixei pontilhado... e aí trabalhar a coordenação motora. Tem duas folhas aqui, tem a carinha que eles vão pintar, aí abre e eles vão produzir um texto sobre o cachorro. Então, a gente está trabalhando isso sobre animais e falando. Já programei: terminando o trabalho nós vamos ao bosque. Eles amaram. E tudo assim com entusiasmo porque é diferente.(...) Aí eu fui entender a importância de trabalhar com os nomes das crianças:___ porque os nomes possuem as dificuldades da língua, e deve ser escrito como foi registrado, passando a idéia de que há uma forma convencional e correta de se escrever. Porque o nome está próximo da criança. (...) Cada dia uma criança era homenageada, seguindo a ordem alfabética. Eles amaram esta atividade. Porque ele era o "dono" do nome e podia escolher, formando um acróstico, as palavras que ele queria. Então a gente escolhia, escrevia na frente e desenhava. Todos os dias tinha esta atividade senão eles reclamavam. E as crianças ficavam contentes e eu também. Eu me encontrei com tudo isso, sabe. Eu via a minha função, o que eu estava fazendo ali, porque era realmente uma coisa gratificante. Eu criava, eu montava histórias, eu bolava atividades."(E.D., profa. CB1, Campinas, 1995)

"Quando chega lá pelas 5 horas eu paro e eles guardam o material. É a hora do conto. Eu conto a história e depois eles vão desenhar a história, ou peço para eles contarem oralmente. No dia seguinte a gente escreve, porque aí dá tempo deles pensarem. O resultado da alfabetização é melhor em todos os sentidos, só que é mais demorado."(M.J., profa.CB1, Campinas,1995)

"Eu posso te dizer que a descoberta do trabalho construtivista foi uma coisa que deu vida ao meu trabalho. Eu sempre alfabetizei. E era boa alfabetizadora. Agora alfabetizar é uma coisa e ter prazer em alfabetizar é outra coisa. E você pode ver lá (na sala de aula), que é realmente uma coisa de sentir prazer, é ver aquelas crianças pensarem, levantarem hipóteses, e derrubarem hipóteses erradas, e levantarem novas. É uma coisa que dá muito prazer. Dá muito medo, muita angústia, muita insegurança, mas dá muito prazer também." (V.R , profa. CB1, Campinas, 1995)

Esta mesma professora relata sobre o impacto provocado na escola com a sistemática utilizada em sua sala de aula, centrada no ensino criativo e comprometido com a situação das crianças de periferia:

“Agora, imagina uma criança de periferia, que algumas vêem o pai e a mãe só no final de semana; que quando os pais vão trabalhar ela está dormindo e quando os pais voltam do trabalho ela também já está dormindo. Essa criança que não tem adulto que cuide dela, que fale com ela, e de repente ela vai para a escola e encontra uma professora que escuta o que ela diz, que conta histórias, que lê histórias para ela, que deixa ela levar um livro para casa, mesmo que ela não saiba ler e que na casa dela ninguém sabe também. E ela que não tem brinquedos, participa de jogos, joga dominó, bingo, baralho. Bem, tudo relacionado com a alfabetização. E tudo isso era mais interessante do que onda vai, onda vem... (...) E as crianças falam e as outras ficaram sabendo que na nossa sala se jogava bingo, dominó, que a professora contava histórias. E aí as crianças começaram a ir pedir para a diretora para mudar para a minha classe.” (V.R., prof. CB1, Campinas, 1995)

Este depoimento revela a satisfação da professora por desenvolver o seu trabalho de uma forma em que ela é a produtora e organizadora do que propõe para os seus alunos, garantindo um bem-estar docente. Não realizar um trabalho organizado por outros, ao mesmo tempo que conquista o prazer dos alunos por aprender, gera uma mudança significativa no empenho do professor, e produz no aprendizado do aluno mudanças também significativas. Este processo de criação do professor implica em saber usar a imaginação, e sobretudo ter, como qualidades, *“a adaptabilidade, a flexibilidade e uma facilidade para a improvisação e a experimentação.”*¹³⁰ Estas qualidades, apontadas por WOODS (1995) como necessárias ao professor criativo, são apropriadas sobretudo pelas professoras construtivistas, fazendo parte de sua identidade profissional.

“Tem colega que às vezes fala: “Me empreste um caderno de primeira série, para eu guardar para o próximo ano, se eu pegar uma primeira série. ou CB1. É tão difícil porque se for para dar a mesma coisa eu não consigo. Esse negócio de preparar aula é o seguinte: eu preparo o assunto. Não adianta eu pensar que vou seguir tudo perfeitininho como

¹³⁰- P. Woods, Aspectos da Criatividade do Professor, In: Nóvoa, A. *Profissão professor*, 1995 ,p132

escrevi no diário. Quando entro na classe conforme sai a discussão e surgem os assuntos a coisa vai assim por outro caminho que eu mesmo nem tinha pensado antes. Por ex. Se eu penso em BALANÇA e os alunos gostam de BALÃO, é melhor partir para o BALÃO. Eu sou assim.”(D.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

Este é o grande valor que as professoras construtivistas dão ao seu trabalho __ é um trabalho criativo que se amplia na criatividade dos alunos, no estímulo ao uso do raciocínio, da reflexão, da crítica. Muitas professoras, em seus depoimentos, representam para si próprias o seu trabalho, construtivista, como uma forma de luta contra o poder arbitrário, presente em todas as instituições e que se faz mais pesado sobre a criança pobre.

“O que me move a trabalhar desta maneira em primeiro lugar, é que eu gosto de fazer as coisas, de criar as coisas. Eu não gosto que me dêem nada pronto e que fale com autoritarismo”__ Você tem que fazer isso ou aquilo. Eu não quero que meus alunos sofram o que eu sofri. Muitas vezes eu queria fazer do meu jeito e era impedida. Muitas e muitas vezes eu me anulei completamente para fazer vontades alheias. É claro que vivendo em grupo, você tem que ceder, muitas vezes. Mas eu quero que eles aprendam a fazer o “ceder” deles. Eu imagino para eles o que eu imagino para os meus filhos. Que eles cedam mas não por imposição, por medo. Que saibam argumentar, expor suas idéias. Que se coloquem. Eu acho que, se desde pequenos já tendo este raciocínio, tendo assim um pouco desta experiência, eles vão se sair melhor, com menos frustração.”(D.A., prof. CB1, Campinas, 1995)

“Eu acho que se eu não consigo nada em alto nível (em nível macro-social), eu posso conseguir dentro da minha sala de aula, alguma coisa. Eu acho que essa briga é nossa ainda. Eu tenho muita fé que estas crianças que eu estou formando agora não sejam assim “bem-mandadas”, não sejam aquelas crianças que alguém bateu o pé três vezes e na terceira sai correndo. Eu brigo muito para que elas pensem, que sejam críticas, para que não façam as coisas só porque alguém mandou.”(VR., prof. CB1, Campinas, 1995)

Nestas colocações acima, é perceptível uma conotação política progressista subjacente à representação da prática construtivista, pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa. A grande maioria das professoras que optou por um trabalho construtivista, total ou parcial, afirma que é um processo trabalhoso mas que é gratificante: observam que os alunos

aprendem a escrever coisas com sentido, se expressam melhor oralmente. Gostam de ler, valorizam todo tipo de leitura. São mais criativos e críticos. Em seus depoimentos sobre os alunos trabalhados dentro das práticas, "possíveis", construtivistas, observamos uma avaliação bastante positiva:

"Há mudança no comportamento das mais paradas, daquelas que não eram de falar. Elas questionam mais, falam mais. E a gente vê que no final do ano, quando vão escrever histórias, escrevem histórias melhores." (I.R., profª. CB1, Campinas, 1995)

"A coisa é muito diferente, é totalmente diferente. É lindo isso: eles falam, questionam, explicam. E outra coisa: Eles ficam muito apaixonados por histórias e livros. É muito bonito. Você põe a criança para sonhar. É uma coisa bem diferente."(E.D., profª. CB1, Campinas, 1995)

"As nossas crianças são mais críticas, opinam mais, conversam. Sabem expor suas idéias. Era isso que a gente queria, que reivindicassem."(E.A., profª. CB1, Campinas, 1995)

"Tem pai que vem agradecer a gente porque o filho está lendo tudo. Ele disse:-" Meu filho foi pegar o jornal no portão, e ele leu o jornal. Surgiu a oportunidade e ele já começou a ler." É difícil ver um pai vir aqui na escola agradecer alguma coisa... É melhor do que o jeito tradicional em tudo. Só que às vezes é mais demorado para algumas crianças. Para outras não. Mas quando lê, sabe por quê. Agora se você ficar naquele tradicional ele tem que ler só o que aprendeu e decorou. Ele tem que lembrar de todas as letras como se fosse tabuada. Porque ele decorou, se você ler salteado ele não sabe."(M.J., profª. CB1, Campinas, 1995)

"É o desenvolvimento do senso crítico na criança. Elas participam, elas ajudam a construir o conhecimento."(C.A., profª. CB1, Campinas 1995)

"Eu acho o Construtivismo necessário para ampliar o conhecimento da criança e para explorar o potencial da criança." (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Estes depoimentos são, de certa maneira, indicativos de que o Construtivismo favorece a constituição do cidadão. Em primeiro lugar, por dar voz ao aluno, permitir a ele exercitar o seu poder de expressão e de crítica. Como afirma CERTAU(1994), em *A invenção do cotidiano*: "a oralidade é

indefinidamente uma exterioridade sem a qual a escritura não funcionaria. A voz faz escrever.” Em segundo lugar, porque o acesso ao código linguístico garante uma das “mediações existenciais” que constituem as bases da cidadania, que é o compartilhar dos bens simbólicos de uma sociedade (SEVERINO, 1992). A apropriação do capital cultural passa pela alfabetização, e pelos depoimentos acima, é uma alfabetização que instiga a curiosidade, o gosto pela leitura, o prazer pela busca do conhecimento. Em terceiro lugar, induz a criança à convivência participativa. E, ainda, atende à grande reivindicação dos pais, inclusive os das camadas populares, de que seu filho entre, permaneça e seja bem sucedido na escola. A escola e a aquisição da instrução são as maiores aspirações nas camadas populares porque a elas estão associadas, de forma ambígua, as possibilidades de emprego, de sobrevivência, de dignidade humana. Neste aspecto, portanto, somos levados a discordar de T.T.Silva, que julga o Construtivismo um projeto politicamente “*míope, retrógrado e regressivo*”, por ser psicologizado. Parece que só negam valor à escola os acadêmicos que vivem nela e dela. As pessoas comuns, principalmente as que são privadas da escola e por conseqüência são privadas do emprego, da moradia, da sobrevivência decente pensam de outra forma.

Uma representação bastante freqüente e, por sinal, negativa, é a que não aceita o Construtivismo porque “*deixa o aluno escrever errado, não permite a correção e com isso fixa o erro.*”

“Eu também ainda acho, que se a criança escrever errado e você não corrigir e gravar aquilo, vai ser muito difícil tirar o erro.” (M U., prof. CB1, Campinas, 1995)

Esta professora, inclusive usou, este argumento como um dos motivos para justificar a não aceitação do trabalho construtivista. Esta justificativa não é exclusiva desta professora. Pelo contrário, a grande maioria aprendeu isso nos Cursos de Formação de Professores, e isso constitui, para muitos, quase um dogma. Entretanto, quando, com base na teoria piagetiana, Emilia Ferreiro analisa a importância de se distinguir entre erro comum e “erro construtivo” em

alfabetização, e que a professora deveria aproveitar este tipo de erro para fazer avançar a aprendizagem, provocando o conflito cognitivo, não houve uma compreensão adequada sobre como proceder na prática. Explicações apressadas foram difundidas porque os próprios teóricos não chegavam a um consenso sobre como orientar. Os especialistas da educação não tinham respostas claras, o que explica o desamparo dos professores pioneiros. Estes, na verdade, com suas observações e com sua prática, aprendendo nos livros e, por ensaio e erro, no cotidiano escolar, foram fornecendo os dados para a elaboração dos parâmetros da prática construtivista. Portanto, bem no início, houve, de fato, indecisões sobre a intervenção no erro do aluno.¹³¹ Hoje, o foco da discussão não recai sobre a *intervenção versus não intervenção*; mas sobre *quando e como intervir*. A este respeito, com o objetivo de ilustrar, é muito significativo reproduzir o relato de uma professora construtivista sobre uma intervenção feita por ela perante um "erro construtivo", provocando o "conflito cognitivo":

"Você viu a riqueza da fala da Bruna, ontem? Quando ela me disse:

*— "Professora posso escrever **BEIJO** na lousa? E ela escreveu **BEGO**. E aí eu queria, construtivamente, fazer ela descobrir que o **G** e o **O** não fica **JO** mas fica **GO**. E eu disse a ela:*

*— "Então escreva **GATO**." E ela diz:*

*— "Eu já sei escrever gato." E escreveu **GATO** certinho, só que ela botou a primeira letra manuscrita e as outras três em letra de forma. Isso me chamou a atenção. E ela me disse:*

— "Foi a minha mãe que me ensinou isso." Aí eu pedi a ela para procurar esta letra no alfabeto de forma que tinha em cima da lousa. E ela na hora matou.

— "É esta aqui." E eu perguntei:

— "E como se chama esta letra?" E ela disse :

¹³¹- Sobre esta questão, os próprios idealizadores da proposta reconhecem que num primeiro momento, com temor de intervirem de forma inadequada, optaram pela não intervenção, conduta esta seguida pelos professores. Ver, depoimento de Ana Teberosky, In E.Ferreiro, *Filhos do Analfabetismo op cit 1992 p.57.* "Muitos confessam em seus projetos, que a primeira resposta do professor foi o "laissez faire". Eu acho que todos nós, historicamente falando, passamos por um momento em que preferimos não intervir por temor de fazê-lo mal. Evidentemente este momento foi superado e, depois de vários anos de trabalho, ninguém sustenta que haja uma dicotomia entre intervir e deixar de intervir. Trata-se, sim, de explicitar o tipo de intervenção, o momento da mesma e os critérios para avaliar a qualidade da intervenção."

___ "É o gê (**G**). Então ela diz: ___ "Então é **JATO**? Bem que eu disse para a minha mãe que era com **H**. E ela me falou que não, porque tinha que usar o **GA**." E eu falei:

___ "Não, Bruna, você escreveu certo a palavra **GATO**. Esta letra, (apontando para o **G**) com **A** fica...." E ela respondeu:

___ "Ah!...Então fica **GA**." (Ela está muito adiantada. Ela já está, podemos dizer alfabética.) E aí veja bem, quando pedi para ela ler ela falou:

___ "Então fica **BEGO**?" Aí eu disse para ela:

___ "Bom, então qual é a outra letra do alfabeto que eu posso usar para ficar **JO**?" E ela disse:

___ "Eu não sei."

___ "Então vamos procurar," eu disse. Quando eu falei Janaína ela, na hora, disse:

___ "É o **J**. Esta aí. Então veja esta caminhada, é isto que a professora tem que descobrir. O que quer dizer que a aluna tinha um conhecimento real do **BEGO** e ela chegou no **BEJO**. E nós ainda nem questionamos a falta do **I**. Porque ela escreve como fala. Mas ela chegou no **BEJO** com **J**. (16/3/1995)

Voltando ao ponto que estávamos colocando, observa-se que o aspecto mais criticado pelos professores "tradicionalistas" e das séries subseqüentes refere-se à aceitação, pelos construtivistas, dos textos dos alunos, com erros ortográficos, sem pontuação adequada, embora com expressão mais coerente de idéias. Para esses professores, esta tolerância ilimitada dos construtivistas é agravada pela idéia de que não é objetivo das séries iniciais levar o aluno a atingir a escrita ortográfica. E mais ainda, como se permite escrever errado, o aluno fixa o erro e jamais conseguirá escrever corretamente. Para as professoras construtivistas entrevistadas nesta pesquisa, há exagero nestas colocações. Elas toleram o erro ortográfico até o aluno atingir a compreensão do sistema alfabético da escrita. E isto elas procuram alcançar com todos, no final do primeiro ano letivo, no CB1. Inclusive porque os alunos, sendo promovidos automaticamente, podem ser "abandonados" no CB2. E acreditam que, chegando à base alfabética, poderão adquirir a ortografia com mais facilidade, uma vez que esta depende de processos que as professoras tradicionais mais usam, baseados em memorização e percepção, por exemplo.

Recusam também o não uso da cópia e do ditado como recursos pedagógicos mais importantes da alfabetização. Os professores, de um modo geral, associam o Construtivismo com a proibição do uso da cópia e do ditado. Na verdade, a cópia e o ditado não foram abolidos da prática construtivista — perderam a exclusividade, e o seu uso foi submetido a uma revisão.¹³² Mas a idéia de terem sido considerados recursos ultrapassados incomoda os tradicionalistas. Esta concepção se justifica, pois, no início da implantação do Construtivismo, foram abominados pelos especialistas encarregados do repasse das novas idéias. Há uma arena em que a luta que se trava é, sobretudo, referente a concepções psico-pedagógicas diferentes sobre a cognição. Mas o debate não se restringe a este aspecto e estende-se à questão do planejamento e da avaliação.

Embora haja a representação do Construtivismo como proposta "solta", que não segue uma seqüência, na fala dos construtivistas o planejamento é imprescindível. Um planejamento aberto, porque vai sendo construído ao longo dos dias, semanas, meses. É realizado principalmente nas escolas, no horário do H.T.P., onde trocam idéias, confeccionam materiais, traçam metas, ou em casa.

"No começo do ano fazemos um (planejamento) para o ano todo, separado por bimestre. Depois a gente (esta professora e a outra desta escola) se reúne no horário do H.T.P. e planejamos para a semana." (I.R., prof.^a CB1, Campinas, 1995)

"Faço planos e escrevo o que vou fazer naquele dia. Eu fiz no começo do ano o plano geral, com objetivos, conteúdo tudo..E depois eu escrevo o que vou fazer a cada dia. Preparo os materiais em casa. porque senão não dá tempo." (E.D., prof.^a CB1, Campinas, 1995)

"É por isso que eu acho importante planejar. Planejar continua sendo importante porque é impossível chegar numa sala de aula sem ter pelo menos o esboço. Mas veja bem. Não pense que a gente faz o planejamento construtivista de cara. Eu não sei até hoje se o meu planejamento é construtivista ou não. E eu preciso planejar porque eu

¹³²- Sobre esta questão, da adequação ou não de atividades como a cópia e o ditado, numa prática construtivista, ver E. Ferreira. *Os Filhos do Analfabetismo*, op. cit. 1992. p. 57 -58.

preciso de muito material. E este material tem que estar pronto senão eu não consigo trabalhar. E tem que ter continuidade. Eu não posso perder de vista os meus objetivos.”(V.R., profª.CB1, Campinas, 1995)

Para as professoras tradicionalistas, o planejamento é realizado no começo do ano e depois, esporadicamente. Segundo estas, a prática, repetida por mais de vinte anos, substitui o planejamento semanal ou diário.

“Hoje eu planejo uma ou outra atividade. Se eu vou fazer uma atividade diferente, então eu planejo. Porque com 23 anos eu já sei o caminho que eu tenho que fazer. Então eu planejo neste sentido: com esta classe eu vou começar do período preparatório. E aí eu vou indo, progredindo, aumentando as dificuldades até chegar à alfabetização. Vou trabalhar todas as letras, todos os fonemas, vou trabalhar textos etc. Eu quero que falem e escrevam o que estão pensando.”(M.U., profª.CB1, Campinas 1995)

“Eu vou dizer uma coisa para você: eu sempre planejei. Mas agora, como eu só alfabetizo eu já não planejo mais. E a gente já tem tudo na cabeça, tudo o que eu vou passar para eles, de horário, de dia a dia, tá tudo ali. Então, eu não planejo mais. Trabalho feito uma máquina. E quando vejo já está pronto.”(C.E., profª.CB1, Campinas, 1995)

Observamos, nestes depoimentos, que a versão dada pelos críticos do Construtivismo, como sendo este o gerador de uma prática *espontaneísta, não regulada*, não se confirma mais uma vez. Pelo contrário, as professoras construtivistas, totais ou parciais, entrevistadas nesta pesquisa, planejam as suas atividades, preparam material e seguem regulações. Valorizam a convivência em grupos, estimulando a cooperação e a aprendizagem *inter-pares*, utilizando o diálogo e a discussão para o estabelecimento de regras, com compromisso de respeito a elas pelas crianças. Há regulações, evidentemente, diferentes das que norteiam o trabalho pedagógico convencional, mas existem como um componente inerente a qualquer instituição social.¹³³

¹³³- Sobre a questão das regulações nas instituições sociais ver P.Berger e B. Berger, *O que é uma instituição social?* op. cit. 1977. p.194-198.

Embora o discurso das professoras construtivistas totais ou parciais e tradicionalistas sobre a avaliação se assemelhe, no sentido de que é feita no dia-a-dia, sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças, a prática da avaliação traz a marca das representações sobre o que é "ser alfabetizado". Evidentemente que as tradicionalistas não vão admitir erro ortográfico, usando o ditado e a cópia como instrumentos mais importantes de avaliação. Para as professoras construtivistas a avaliação se faz também com ditado, num sentido diferente do convencional, mas, sobretudo, com a produção de texto livre. Algumas professoras registram as avaliações, outras não, independentemente de serem ou não construtivistas, sobretudo porque a promoção é automática.

Na pesquisa empírica, um achado interessante diz respeito à interpretação de alguns professores construtivistas parciais que consideram haver uma diferença entre a proposta da Emília Ferreiro e o Construtivismo.

Para estas professoras, a proposta da Emilia Ferreiro é *um método de alfabetização que exige mudanças mais radicais, adequado a classes pequenas, com 15 alunos*; e o Construtivismo é *uma adaptação que se faz desta proposta para a realidade da escola pública, mesclando-a com o método tradicional de alfabetização*.

"A gente aplica o Construtivismo mas não a proposta da Emilia Ferreiro. Esta proposta... não é que a gente não aplica; a gente não aplica ela totalmente, porque não temos material, e também porque o número de alunos na proposta da E. Ferreiro é de 15 alunos. E nossa realidade é de 35 alunos. Então, não dá para ser aplicado em nossa sala de aula. Então, a gente aplica alguma coisa que a gente percebe que pode atingir o objetivo daquele". (M.J., prof. CB1, Campinas 1995)

A outra professora afirmou que aplicava o Construtivismo, que era diferente do método da Emília Ferreiro e que não tinha muita certeza se a E. Ferreiro era ou não Construtivista.

"Eu acho que a Emilia Ferreiro é construtivista, mas ela é de um construtivismo mais livre. Cada um faz daquilo o que pode. Já o construtivismo em si, tem que mais ou menos seguir uma meta para poder trabalhar." (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Há momentos em que repete, do seu modo, o que ouviu dos repassadores, criando uma interpretação totalmente diferente da pretendida. Como, por exemplo:

"Porque a Emilia Ferreiro partiu do alfabeto. Pelo que eu conheço de Emilia Ferreiro ela parte do alfabeto e também da realidade da criança. ...Eu acho que o Construtivismo... Porque a Emilia Ferreiro não tinha um livro, não tinha um processo, nada. Ninguém, pelo menos que eu conhecesse, conheceu algum livro que trouxesse o processo de ensino da E. Ferreiro. Já o Construtivismo a gente encontra nos livros. Tem este livro aqui que é construtivista. Ele é porque a gente percebe que está partindo do conhecimento da criança, mas, com certa seqüência, mais esquematizado, né? Mas a E. Ferreiro, não." (M.E., profª. CB1, Campinas, 1995)

Percebe-se uma confusão sobre quem é Emilia Ferreiro, se pesquisadora ou pedagoga; se Emilia Ferreiro é método de alfabetização e se for, se é ou não diferente do Construtivismo. Na verdade, estas apropriações denunciam desvios, falhas de informação, gerando criações inusitadas de conceitos. Isto tudo coloca em questionamento a competência dos formadores de professores e/ou as estratégias utilizadas.

Nos conceitos, são recriados os sentidos por quem deles se apropria, *"não por categorias intrínsecas da mente, nem como reflexo da experiência individual"* (FONTANA, 1996), mas como uma elaboração resultante de uma análise mental do sujeito a partir dos elementos do social e numa relação com as estratégias de divulgação dos mesmos. Há que se considerar, ainda, que há uma referência objetiva (significado), à qual todos os sentidos se relacionam.¹³⁴

¹³⁴- Sobre esta questão, ver Pino, O conceito da mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, p. 39, in Cadernos Cedes 24, *Pensamento e Linguagem*, Campinas: Papirus, 1991

E um conceito como o "Construtivismo" sistematizado como parte de um conjunto de conhecimento teórico, organizado dentro da lógica da ciência, é apreendido pelos professores com as marcas das contradições e dos desencontros próprios do momento histórico em que se desenvolveu, das estratégias utilizadas pelos mediadores, e de suas maneiras de lidar com toda a heterogeneidade, fragmentação e improvisação do seu cotidiano

Há muitos pontos em comum nas representações dos professores tradicionalistas, construtivistas parciais ou totais, sobre o Construtivismo. Na verdade, todos os professores entrevistados nesta pesquisa tiveram uma socialização profissional tradicionalista e percebe-se que as variações mais fundamentais nas apropriações do Construtivismo dizem respeito a vê-lo: a) como um método de alfabetização; b) como algumas atividades que podem ser anexadas aos métodos tradicionais de alfabetização; ou c) como um corpo teórico que implica em outra abordagem da aprendizagem, numa outra concepção de desenvolvimento intelectual, numa postura diferente do professor perante sua atuação profissional e o seu aluno. As distinções não são nítidas para a maioria deles.

Na fala dos professores que se auto-denominam "Construtivistas", percebe-se que afirmam, no discurso, que *a ação intencional de ensinar deve estar em sintonia com o que a criança pensa; que o professor deve promover situações interativas para que ela possa, ativamente, refletir sobre o objeto do conhecimento a partir de suas experiências anteriores e atuais. Que é preciso dar oportunidades para familiarizar a criança com o universo da escrita__ deve-se permitir que fale, pense, discuta, se informe, brinque com as letras e palavras, ouça histórias escritas ou orais, escreva sobre fatos reais ou imaginários.* Ou seja, denota a enumeração de uma série de itens que caracterizam a representação de uma prática alternativa, construtivista. Mas, simplesmente, nem todos conseguiram transformar estas representações em esquemas de ação, porque possuem outros, mais arraigados, que lhes dão

segurança, aliados aos constrangimentos objetivos desfavoráveis (precariedade das condições de trabalho, desvalorização social, baixos salários, pressões e reações dos "outros" do espaço escolar, desencontros conceituais entre acadêmicos e entre acadêmicos e especialistas da Secretaria da Educação), os quais os impedem de agir, mais coerentemente, na direção deste novo paradigma.

CAPÍTULO VII

O Construtivismo : Uma resistência possível.

As representações sobre o construtivismo pedagógico, dos professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, na realidade, estão vinculadas a uma forma alternativa de alfabetização e às bases pedagógicas do ensino das várias disciplinas, nas séries iniciais. As questões a que os construtivistas pedagógicos mais se dedicam referem-se, de fato, aos procedimentos pedagógicos, envolvidos na aquisição do conhecimento, ao papel do professor, diretividade ou não das proposições de trabalho pedagógico, maior ou menor significação das atividades propostas, e ao papel do aluno no processo, em si, da aquisição do conhecimento.

As professoras que dizem praticar o Construtivismo, total ou parcialmente, acreditam estar contribuindo, de forma sacrificada por algumas, para a resistência à crise da escola pública na questão do fracasso em alfabetizar.

Poucas professoras do universo pesquisado, as construtivistas "totais," são as que compreenderam de uma forma mais clara a mudança conceitual que esta opção envolve, e conseguem uma aproximação maior de sua prática com as regulações construtivistas. Ou seja, que consideram, em seu trabalho, as interações entre *o aluno*, que constrói o conhecimento, *o professor*, que faz o papel de mediador deste processo, que organiza as atividades construtivas dos alunos, e *os conteúdos escolares*, que são formas culturais já construídas. (COLL, 1996). Teoricamente, estes conteúdos são reconstruídos pelos alunos, numa atividade não passiva de assimilação e atribuição de sentido. E a aquisição do conhecimento dos conteúdos curriculares é vista como produto da atividade do conhecimento do aluno e não apenas como objeto de conhecimento.

A questão do conteúdo escolar, como resultante de uma seleção politicamente determinada, daqueles conhecimentos que interessam à preservação de determinado sistema social, não é muito claramente colocada pelos responsáveis pela transposição pedagógica (não literal, evidentemente) do construtivismo teórico, bem como pelos responsáveis pelas políticas públicas. Esta questão curricular é, apenas, abordada no sentido mais genérico de "aprendizagem significativa" nas perspectivas de Vygotsky, implicando um currículo *mais aberto*, recebendo daí as críticas de excessiva psicologização da educação.¹³⁵

Ao enfatizarem os processos psicológicos presentes na aquisição do conhecimento, pela atribuição de um papel ativo ao aluno no processo de aprendizagem, os construtivistas pedagógicos recebem da crítica a acusação de, com isso, justificarem o "papel metafórico" do professor. A contestação a estas colocações é feita por vários construtivistas, dentre eles César Coll : "*A consideração da atividade construtora do aluno não deve, pois, supor, em nenhum caso, uma ambigüidade relativa ao papel decisivo que desempenha o professor, no conjunto do processo.*"(COLL,1996)

Na apropriação do construtivismo o que não faltam são as ambigüidades decorrentes de uma visão dicotômica entre " *ou isto*", "*ou aquilo*", entre "*o novo*" e o "*velho*", entre o "*psicológico*" e o "*sociológico*" numa referência ao "*verdadeiro*" ou "*falso*". Segundo Coll (1996), embora haja "*repercussões altamente positivas das teorias cognitivas*", estas, sobretudo as relacionadas com a aplicabilidade das contribuições teóricas de Piaget, realmente apresentam o perigo de "*chegar a esquecer que a educação escolar, como todo tipo de educação, é essencialmente uma prática social, entre cujas funções ocupa um lugar destacado a transmissão dos saberes historicamente construídos e culturalmente organizados*" (COLL,1996). Esta colocação do construtivista Coll alerta tanto para a excessiva visão

¹³⁵- Sobre atividades significativas, ver o enfoque de Vigotsky, analisado por Alvarez e Del Rio, In: Coll *et al*, 1996. p. 87.

psicologizada de muitos construtivistas, como para a tendência a sugerir a eliminação de algumas práticas escolares, que possibilitam a transmissão de conhecimentos sociais, com a sobrevalorização do papel do aluno no processo educativo. Os construtivistas atuais procuram rebater as críticas ao espontaneísmo, à perda do papel mediador do professor e à negação das formas *tradicionalmente aceitas* de ensinar, colocando serem estas representações resultado das primeiras interpretações do construtivismo piagetiano, modificadas com novos estudos, mais voltadas à educação, e devido à influência de outras abordagens, como a sócio-histórica.

Sobre o aspecto da conciliação do Construtivismo com as formas tradicionais de ensino, a questão é bastante controversa: os construtivistas pedagógicos, com o intuito de deixar claro que há uma mudança conceitual radical no Construtivismo, às vezes passam uma postura dogmática, quanto à prática. Assim, para Esther Pillar Grossi,

“Misturar construtivismo com inatismo ou empirismo é como tentar misturar azeite com água. É, não só impossível, como as ilusões ou tentativas de fazê-lo prejudicam os alunos.(...) Ora, mesclar esta introdução silábica, didaticamente equivocada, com atividades da proposta construtivista (uso e trabalho com crachás, bingo de letras e palavras e tesouro, textos,etc.) significa atrasar a experiência com as múltiplas unidades silábicas da língua na forma linear usada nas propostas tradicionais de alfabetização. Na prática isto compromete a chance já reduzida das crianças das classes populares se alfabetizarem com os métodos tradicionais.”(GROSSI, 1994)

Acreditamos que esta questão deva ser objeto de estudo, porque há muitos professores alfabetizadores fazendo esta mescla e muitos afirmam obter resultados melhores do que só com o tradicional.

Ainda sobre a questão colocada acima, C. Coll assume uma posição bastante cautelosa, reconhecendo que há muitas indagações sem respostas concretas e satisfatórias, e sugere que a:

“... concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino alcança o seu máximo interesse quando é utilizada como ferramenta de reflexão e análise, quando se converte em instrumento de indagação teórica e prática.” (COLL, 1996)

Nesta sua afirmação, diferentemente de Grossi, sugere que é preciso aproveitar a “diversidade de fontes psicológicas e educativas” para construir soluções satisfatórias, em cima de práticas sociais educativas, mais significativas, e que não operem no sentido de “excluir” o aluno da escola.

As professoras entrevistadas que aceitam o Construtivismo, em parte ou totalmente, buscam realizar o seu trabalho pedagógico construtivista, com um assessoramento precário e muitas vezes confuso. Diante disto, é natural que fiquem inseguras e confusas. Percebe-se que lutam por representar o seu trabalho como um campo de resistência ao rótulo de “medíocre” dado ao trabalho do professor. E com esta escolha, ora sentem orgulho, quando se auto-representam como fazendo um trabalho inovador e com resultados; ora culpa, quando não vêem resultados, e não sabem como agir; ora desamparo, porque não obtêm respostas para os seus problemas. As professoras que se dizem construtivistas parciais afirmam que enriquecem o seu trabalho e dos alunos porque percebem resultados positivos: o gosto pela leitura, a criticidade, o sentido dado ao ato de escrever, para se comunicarem e não para realizarem tarefas escolares.

Como trabalhamos, nesta pesquisa, com as representações dos professores alfabetizadores sobre o Construtivismo, identificamos as diferentes apropriações, e não nos propusemos a avaliar o trabalho realizado por eles; não colhemos dados suficientes para verificar se os professores, na sua prática, estão desenvolvendo aquilo que seu discurso informa; e, se estão conseguindo apreender o conhecimento que o aluno já possui, para, a partir daí, elaborar as atividades pedagógicas que o levem a construir o seu conhecimento. Ou seja, no presente trabalho não podemos afirmar, se, de fato,

os resultados dos trabalhos construtivistas são melhores que os resultados dos trabalhos convencionais.¹³⁶

Um outro aspecto resultante da apropriação do Construtivismo pelos professores é o que os levou a questionarem o conhecimento que possuíam como um dado acabado e único sobre a alfabetização. Levou-os também a sentir a necessidade de estudarem, de planejarem suas aulas e atividades, de programarem situações que levem à interação “entre iguais”(entre alunos), a criarem atividades que pudessem ser significativas para os alunos; a estarem atentos para os “imprevistos” altamente ricos que ocorrem na sala de aula, na escola e na vida social, em geral. Observamos nas professoras construtivistas, parciais ou totais, em relação ao seu trabalho, uma atitude de reflexão, procurando ver onde erram, o que funcionou, e uma dedicação fora da sala de aula, diferentemente das que trabalham no tradicional, que também afirmam se dedicar, mas só dentro da sala de aula. A maior parte das professoras que trabalham de forma tradicional, partilham da idéia de que não está valendo a pena investir tempo ou estudo na profissão.

Não resta dúvida que deste movimento construtivista e de todo o debate suscitado houve um saldo bastante benéfico de enriquecimento das atividades pedagógicas, acrescido das contribuições dos professores com sugestões para a prática pedagógica, na crítica ao assessoramento deficiente e à falta de continuidade da proposta na segunda série do Ciclo Básico, com a respectiva capacitação dos professores desta série e das demais do ensino básico.

¹³⁶- Este problema deve ser objeto de outros estudos. Algumas observações que realizamos denotam que há resultados interessantes, principalmente relacionados com a criação de textos feitos pelas crianças das classes construtivistas, contra a realização de cópia, interpretação de texto, totalmente dirigida, e ditado feitos pelas crianças das classes tradicionais. Estas últimas, quando chamadas a escrever qualquer texto seu ou uma história sua, quase sempre reagem com um “não sei escrever,” e quando fazem um texto seu, estes são mais pobres e também contêm muitos erros ortográficos e de pontuação.

A capacitação inadequada, ao lado de outros fatores já mencionados, gerou muitos casos desastrosos, em que as professoras apropriaram-se do discurso construtivista, mas não conseguiam desenvolver uma ação pedagógica coerente com o discurso, ao mesmo tempo que abandonavam o recurso da cartilha e dos procedimentos tradicionais. Nestes casos, a professora desnorteia-se, perde os parâmetros e sua atividade pedagógica não leva a lugar algum. Esta deficiência na capacitação docente, assim como a forma de implantação de uma política educacional que incluía inovações pedagógicas deve ser revista e aprimorada, mas não deve ser motivo para invalidar esta contribuição construtivista, no enfrentamento dos desafios da educação, hoje.

A preferência por analisar a educação e, no caso, a alfabetização, por oposição entre o tradicional e o não tradicional, entre o psicológico e o sociológico, acaba por empobrecer e distorcer a realidade que é, de fato, constitutivamente ambígua, formada *"não de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que só serão alcançadas pela percepção através de uma racionalidade alargada, (...) para além das dicotomias."*(CHAUI, 1989) Segundo Marilena Chauí, as práticas sociais (e no caso, a educação) são colocadas e determinadas historicamente, *"envolvendo formas de sociabilidade, relações intersubjetivas, grupais, de classes, da relação entre o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, o possível e o impossível, o necessário e o contingente, sendo polissêmicas por excelência."* (1989). E, ao abordar a apropriação do construtivismo pelos professores, especificamente, de alfabetização, esta foi a realidade encontrada: as professoras, com sua formação tradicional e com a visão da experiência prática, resistem, e mesmo quando aceitam o Construtivismo, o fazem como prática social, mesclando representações historicamente dadas e recriadas por apropriações socialmente norteadas. São apropriações plurais, muitas vezes teoricamente conflitantes.

As apropriações de professores, especialistas, acadêmicos da educação sobre a produção dos teóricos construtivistas e dos pedagogos, que fazem a intermediação entre uns e outros, expõem o referencial ao qual cada

grupo se coloca, *grosso modo*: __os professores posicionam-se a favor ou contra o tradicional, os acadêmicos, pelo predomínio da explicação sociológica ou psicológica, progressista ou conservadora; os teóricos construtivistas colocam-se frente aos inatistas ou empiristas (GROSSI,1994; COLL *et al.*1996), e os construtivistas, entre piagetianos e pós-piagetianos. Na verdade, explicitam com quem dialogam, no sentido bakhtiniano,¹³⁷ e como este diálogo termina por levar à incorporação das "vozes" dos outros, garante a multiplicidade de sentidos, a polissemia, presente na enunciação dos conceitos e na objetivação, por palavras ou por ações, do Construtivismo.

Esta colocação reforça o quanto os aspectos relacionados com a formação inicial dos professores, com as condições de trabalho, os "contingenciamentos sociais", os aspectos ideológicos, a representação da profissão docente, a questão do gênero, e inclusive a crítica acadêmica, contribuem para a apropriação do Construtivismo como símbolo de luta contra a inércia perante os problemas de fracasso em alfabetizar, ou como um investimento de alto risco para ser feito, "sem fiador confiável," representado para os professores pelos especialistas e capacitadores responsáveis pelo assessoramento.

E aqui salientamos a importância da crítica acadêmica, realizada por teóricos que ocupam posição hierárquica de destaque, com competência e legitimidade reconhecidas, conceituados dentro do campo universitário. Quando desqualificam o Construtivismo, por ser teoria de base psicológica incapaz de dar conta do social, um "modismo psicopedagógico", ou quando apontam o caráter funcional do fracasso escolar, como inerente à estrutura desigual da sociedade capitalista, atribuindo um valor menor a esta questão, sem descer à realidade empírica e verificar se há ou não benefícios na

¹³⁷- Sobre o conceito de "Diálogo," em Bakhtin, ver A.L.B. Smolka, *A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise*, op. cit. 1991, p. 56 - "Bakhtin vai estender o conceito de "diálogo", dizendo que se pode compreender "diálogo não apenas como comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (...) Esta dialogia, então, implica sempre uma multiplicidade de vozes, uma multiplicidade de sentidos __é sempre polifonia, polissemia."

alfabetização com a proposta construtivista, criam nos acadêmicos situados hierarquicamente abaixo, um “alinhamento”, dentro das chamadas *estratégias de sucessão* (BOURDIEU, 1983).¹³⁸ Isto pode representar uma desqualificação do debate em torno da questão.¹³⁹ O valor que a universidade atribui a este substrato teórico da política educacional de alfabetização tem repercussões sérias nos investimentos em pesquisas, em propostas de reflexões mais acuradas e de práticas que, sem teorismo, levem em conta, a necessidade de garantir às camadas populares o acesso à língua escrita.

As camadas populares têm em seu imaginário, em seu corpo de valores a educação com o sentido da “possibilidade” da não marginalização. Marilena CHAUI (1986), em *Conformismo e resistência*, analisa a representação da educação escolarizada nas camadas populares e afirma:

“A aquisição da instrução é valorizada em si mesma e para a profissão(sair do trabalho braçal); a consciência popular acredita na ideologia liberal da ascensão social pela educação e respeita a ideologia taylorista (da competência) de sorte que o desejo de instrução é uma aspiração ideal e real__ ideal porque as condições existentes vedam o acesso à cultura instruída; real porque este acesso, de fato, transforma a situação individual na divisão social do trabalho sem alterar a situação coletiva , evidentemente. Ao mesmo tempo, a instrução é percebida como instrumento de injustiça e de

¹³⁸- Segundo Bourdieu, na luta pela preservação ou mudança da ordem científica estabelecida, os agentes científicos, em função da posição que ocupam no campo científico, tendem a investir em estratégias de sucessão, próprias a lhes assegurar o reconhecimento dos pares-concorrentes dominantes; ou estratégias de subversão, investimentos de alto risco, sem lucros a curto prazo. Refere-se a trocas de reconhecimento entre os dominantes e os pretendentes. Sobre esta questão, Bourdieu, *O Campo científico*, op. cit. 1983. p.122-155

¹³⁹- Gostaria de acrescentar que, terminada a redação deste trabalho de pesquisa, tomamos contato com um trabalho de Creso Franco, da PUC -Rio, apresentado na Reunião Anual da ANPOCS, GT de Educação, em final de outubro de 1996, intitulado, Piaget e o Construtivismo no Brasil contemporâneo, o qual converge com nossas colocações, sobre a crítica desqualificadora do Construtivismo feita dentre outros, por T.T.da Silva. Considera que a *desqualificação “por cima” do Construtivismo*, visando a *desconstrução de suas bases teóricas*, realizada por Silva(1993), pode ter um caráter desmobilizador. Salienta que a importância da obra de Piaget, sobretudo da Epistemologia Genética, ultrapassa os limites da Psicologia, tendo influenciado as elaborações teóricas de Goldman e Habermas. E acrescenta *“que o debate acerca do caráter progressista ou regressivo do construtivismo pedagógico precisa se expressar no terreno empírico, através do estudo da influência exercida pelo Construtivismo em diversas instâncias, tais como fóruns formuladores de políticas educacionais, os programas de formação e aperfeiçoamento do magistério, a escola, a sala de aula” (p.7).*

desigualdades sociais, de sorte que tudo é encarado simultaneamente como direito (ideal) e como impossibilidade (real)." (CHAUI,1986)

E, ainda, que este direito à instrução cria direitos pela relação que se estabelece entre estudo e competência, e na possibilidade de sair do *braçal*. Embora percebam, também, que este direito, restrito a alguns, é fator de injustiça e arbitrariedade. São sentimentos ambíguos, mas muito reveladores das necessidades reais de se garantir às camadas populares, via escola pública, o acesso ao conhecimento, mesmo o da tradição ilustrada, para que tenham as ferramentas de luta por dignidade como sujeitos.¹⁴⁰

Historicamente, percebe-se que há necessidade de mudanças na instituição escolar__ na organização burocrática, na gestão, na atuação pedagógica, no currículo mais adequado a um compromisso com o "social". O Construtivismo não dá conta de todos estes aspectos mas representa uma resistência possível, a possibilidade de mudança nos aspectos pedagógicos. Quanto ao tipo de intervenção construtivista não há um consenso entre os próprios construtivistas. Enquanto alguns agem no sentido de uma reforma radical, outros são mais comedidos. Dentre estes, César Coll, afirma que: *"Há muitas pendências de respostas concretas e satisfatórias, o que aconselha a adotar uma atitude prudente e rechaçar com firmeza possíveis utilizações dogmáticas, com fins teóricos ou de aplicação, da concepção construtivista."* (COLL, 1996)

MONTERO (1996) salienta que o Construtivismo deve desempenhar o *"papel de ferramenta de reflexões e análise sobre a prática educativa, efetuada por um professor profissional, técnico competente, mas não mero executor, pois tem capacidade para decidir sobre "o que" e sobre "o como" ensinar, de*

¹⁴⁰ - Sobre esta questão, Pino, afirma: *"A apropriação do conhecimento, por ser constitutiva da condição humana, é um direito fundamental e, por isso mesmo, uma exigência da cidadania."* op.cit. 1992. p.22.

forma responsável tanto do ponto de vista individual ou coletivo.” (MONTERO, 1996)¹⁴¹.

De resto, estudos de várias ordens dão conta que as atividades pedagógicas que favorecem a interlocução, a interação entre iguais, a atividade mental na aprendizagem de conteúdos significativos representam mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. O Construtivismo enquadra-se neste perfil e representa uma das frentes de luta contra a atual ordem educacional. Depende, no entanto, de mudanças na capacitação dos professores, mudanças nos procedimentos e concepções dos capacitadores docentes, assim como das condições objetivas de trabalho. Contra a visão simplista de que os professores não modificam sua prática porque são conformistas e acomodados, recuperamos a colocação de Perrenoud(1993) de que a mudança depende de uma formação de base, capaz de articular teoria e prática; e, a partir de uma identidade profissional forte, que o professor seja capaz de, continuamente, *“refletir não só sobre a prática, mas sobre a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (Carbonneau,1991; Cifali,1991; Demaiilly,1991; Hamon & Rotman, 1984; Huberman, 1989; Labaree,1992; Léger,1983; Lemosse,1989; Nóvoa,1986).”* In: (PERRENOUD,1993)

Este autor acima citado ainda reforça que os professores precisam estar preparados para viverem um longo período de transição, no qual precisarão conviver e saber lidar com conceitos, imagens e representações paradoxais, próprios do momento crítico atual, representado pelas reordenações sócio-políticas, culturais e simbólicas, a nível do social, e conceituais e científicas, ao nível do campo acadêmico.

¹⁴¹ - Esta questão do professor como profissional, já foi abordada em capítulo anterior e corresponde, com nuances diferenciais, ao ponto de vista de Perrenoud,1993; Sacristán, 1995; Nóvoa,1995.

E para ser possível formar o professor-profissional com este perfil, só com uma visão da escola, do ponto de vista de uma crítica educacional, que a considere reprodutora e produtora de conhecimento, *“um conhecimento que, paradoxalmente, se volte contra esta sua função reprodutivista por conter o contraditório, por conter conflitos, mediações e sobretudo resistências, tanto quanto a reprodução.”* (APPLE, 1989) Baseando-se nas colocações de Paul Willis, Apple afirma que as escolas

“... ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são locais em que essas coisas, também, são produzidas. E como nos locais de trabalho, elas são produzidas sob formas que estão plenas de contradição e por um processo que é ele mesmo calcado em contradição e luta. Uma vez mais a resistência e a importância da cultura vivida ganhavam a linha de frente.” (APPLE, 1989)

Nesta colocação, o autor expõe que nem a escola, nem os estudantes são moldados, mecanicamente, pelas pressões externas do mundo objetivo, econômico, cultural ou simbólico. *“Os próprios estudantes possuem um poder__ calcado em suas próprias formas culturais. Eles agem de formas contraditórias, formas que tanto sustentam esse processo reprodutivo quanto o “penetram”¹⁴² parcialmente.”* (APPLE, 1989).

Apple faz estas afirmações a partir de estudos realizados nos Estados Unidos, que constataram que mesmo as tentativas de reformas de ensino, *com currículos mais criativamente elaborados pareciam ser incapazes de chegar até muitos dos estudantes desprivilegiados*”(1989), ou seja, as tentativas de reformas fracassavam, também por esta via. Portanto, há muito o que refletir sobre o campo educacional e as inovações a serem sugeridas.

¹⁴²- Consideramos que o autor usou o termo “o penetram” entre aspas, com o sentido de “ nele se introduzem”.

Este estudo que realizamos, abordando um aspecto restrito dentre as grandes questões educacionais, para as quais não há uma resposta única e dentro da visão de provisoriedade dos conhecimentos científicos, permite evidenciar que: a complexidade da realidade educacional é incompatível com qualquer reducionismo teórico, esterilizante; intervenções de várias ordens são necessárias, impondo às análises teóricas submeterem-se ao primado da realidade concreta das escolas; as teorias críticas devem analisar, apontar erros, mas também sugerir possibilidades reais a partir da vivência, da atuação efetiva na proposição de soluções para os problemas da escola, que envolvem não apenas metodologias, currículos, condições físicas e competências, mas, sobretudo, as relações, mediadas pelo ideológico e pelas representações dos seus atores principais, professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. A propósito de leitores e escribas. In: BENFATTI, A.M. et al. *Recursos humanos para alfabetização*. São Paulo: FDE, 1992. (Idéias ; 3).
- ALBERTI, V. *História oral: uma experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro :FGV-CPDOC, 1990.
- ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils ideologique d'Etat. *La Pensée*, n.151, jul. 1970.
- ALVES, M.L. A alfabetização na rede pública paulista. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico*. São Paulo : SE-CENP,1990.
- ANDALÓ, C.S.A. *Fala, professora!* : repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis : Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa : oposição ou convergência?. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.3, 1991.
- ANDERSON, A.B., TEALE, W.H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. (Org.). *Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. p.213-230.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. , ARROYO, M. , NOSELLA, P. *Educação e cidadania*. São Paulo : Cortez, 1991.

- AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo : EDUSP, 1992.
- AZEVEDO, M.A., MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje*. São Paulo : Cortez, 1994.
- BAETA, A. M. B. *O Fracasso Escolar: Mito e Realidade*. In Izzi D.A. *Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo: F.D.E, 1992 (Idéias - 6)
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1995.
- BARBOSA, R. Métodos e programas escolares, In : *Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde.(1946) Obras Completas de Rui Barbosa, 1883, vol.X, tomoll. apud, GERALDI, W. *Portos Passagem*, São Paulo:, Martins Fontes, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Ed.70, 1977.
- BARRETO, E.S.S. *O ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo*. São Paulo : Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, 1991. (Tese, Doutorado em Sociologia).
- _____. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva de superação do fracasso escolar. In: TOZZI. D.A. et al. *Toda criança é capaz de aprender*. São Paulo : FDE, 1990. (Idéias ; 6) França, G. W. (Org.). Tozzi, P.A. et al.
- BATTRO, A. *Dicionário terminológico de piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor*. Petrópolis : Vozes, 1993.

BERGER, P. , LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis :
Vozes, 1994.

BERGER, P., BERGER, B. O que é uma instituição social?. In: FORACCHI, M.
M., MARTINS, J.S (Org.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro :
LTC, 1977. p.193-199.

BERTAUX, D . L'Approche Biographique, sa Validité metodologique, ses
Potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n.69, 1980.

BEYER, L.E. , LISTON, D.P. Discurso ou ação moral? : uma crítica ao pós-
modernismo em educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria
educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre :
Artes Médicas, 1993. p. 73-102.

BONEL, M.M. *O ciclo básico : estudo de caso de uma política pública no
Estado de São Paulo*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da
UNICAMP, 1993. (Dissertação, Mestrado em Educação).

BOURDIEU, P. *Sociologia. Trad.* Renato Ortiz. São Paulo : Ática, 1983.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: *ECONOMIA das
Trocias Simbólicas*. São Paulo : Perspectiva, 1982.

_____. *Le sens pratique*. Paris: editions de Minuit,1980 .apud Perrenoud,
Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa:
N.Enciclopédia,1993.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução* : elementos para uma teoria do
sistema de ensino. Rio de Janeiro : F. Alves, 1975.

- BRANDÃO, ZAIA et al. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil: 1971-1980** - Rio de Janeiro, 1982. v.1. apud. Freitas, São Paulo: Cortez, 1988.
- BRIOSCHI, L. R., TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em Ciências Sociais: considerações metodológicas. In: *Ciência e Cultura*, São Paulo:39 (7):p. 631-637.1987.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P. *Educação e cidadania*. São Paulo : Cortez, 1991.
- BURBULES, N. C., RICE, S. Diálogo entre as diferenças : continuando a conversação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- CARDOSO, B. O cotidiano do professor: a construção de uma prática. In: BENFATTI, A. M. et al. *Recursos humanos para alfabetização*. Benfatti, A. M. et al. França, G. W. (Org.) et al. São Paulo : FDE, 1992. (Idéias ; 3)
- CARVALHO, M. P. *Uma identidade plural : estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo : PUC-SP 1991. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky : a busca de um critério de avaliação. In: _____. *Piaget-Vygotsky : novas contribuições para o debate*. Trad. Claudia Schilling. São Paulo : Ática, 1995.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- CHARTIER, A. M., CLESSE, C., HÉBRARD, J. *Ler e escrever : entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

- CHARTIER, R. *A história cultural : entre práticas e representações*. Lisboa : Difel, 1990.
- CHÂTELET, F. *Filosofia das ciências sociais*. Rio de Janeiro : Zahar, 1974.
- CHAUI, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- CHERRYHOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo : perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T.T. (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- CIAMPA, A.C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- COHN, G. (Org.). *Sociologia : para ler os clássicos*. Rio de Janeiro : LTC, 1977.
- COLELLO, S.M.G. *Alfabetização em questão*. São Paulo : Graal, 1995.
- COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar : a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2.
- COLL, C., MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento : a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In : COLL, C. PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2.
- COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2

- COSTA, M. Educação em tempos de conservadorismo. In: Gentili, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- CUBAN, L. Como os professores ensinavam : 1890-1980. *Teoria & Educação*. [S.l.], n.6, p.115-127, 1992.
- CUNHA, L.A. A educação na sociologia : um objeto rejeitado?. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n.27, 1992.
- _____. *A educação e o desenvolvimento social no Brasil*. 11.ed. Rio de Janeiro : F. Alves, 1989.
- CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP : Papirus, 1992.
- DEL RIO P, ALVAREZ Educação e desenvolvimento : a teoria de Vygotsky e a zona do desenvolvimento próximo. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2.
- DAMACENO, M.N. Questões Teóricas e Práticas na Pesquisa Social e Educacional. *Em Aberto*, Brasília, DF, n.5, p.31-41, 1986.
- DEMARTINI, Z.B.F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: QUEIROZ, M.I.P. et al. *Experimentos com histórias de vida : Brasil -Itália*. São Paulo : Vértice, 1988.
- DURAN, M.C.G. Ciclo básico em jornada única : uma nova concepção de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Uma nova proposta de trabalho pedagógico*. São Paulo : SE-CENP, 1990.

- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo : Ed. Nacional, 1978.
- EIZIRIK, M.F. As relações entre saber e poder nas diversas dimensões da escola. In: GROSSI, E.P., BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 1994.
- ESTABLET, R. L' Ecole. In: ESTABLET, R., BAUDELOT, C. *L' Ecole capitaliste en France*. Paris : Maspero, 1971.
- ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto : Porto, 1995.
- FARR, R. Las representaciones sociales. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia social II*. Barcelona : Paidós, 1985.
- FERNANDES, F. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2.ed. São Paulo : CEN. 1967.
- FERNANDES, H. Técnicas qualitativas e quantitativas em pesquisa : oposição ou divergência?. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.3, 1991.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 9.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.
- _____. *Com todas as letras*. São Paulo : Cortez, 1992.
- _____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J.A. *Piaget-Vygotsky : novas contribuições para o debate*. Trad. *Claudia Schilling*. São Paulo : Ática, 1995.

- _____. *A alfabetização em processo*. São Paulo : Cortez, 1986.
- _____. (Org.). *Os filhos do analfabetismo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FERREIRO, E., PALÁCIO, M. (Org.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- FONTANA, R.A.C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. São Paulo : Cortez, 1996.
- FONTANA, R.A.C., CRUZ, M.N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo : Atual, 1996. (no prelo).
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. , Petrópolis : Vozes, 1987.
- FRADE, I.C.A.S. *Mudança e resistência à mudança na escola pública : análise de uma experiência de alfabetização constutivista*. Belo Horizonte : Faculdade de Educação da UFMG, 1993. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FRANCHI, E.P. (Org.). *A causa dos professores*. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- FRANCO, C. Piaget e o construtivismo no Brasil contemporâneo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 1996, Caxambu. *Anais...* Caxambu : [s.n.], 1996. (GT Educação e Sociedade)

- FRANCO, M.L.P.B. Pesquisa educacional : algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.51, p.84-87, nov. 1984.
- FREIRE, P., MACEDO, D. *Alfabetização : leitura do mundo - leitura da palavra*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, L. *A produção da ignorância na escola*. São Paulo : Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras : Celta , 1994.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- _____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p.41-69.
- GODELIER, M. *Godelier* : antropologia. São Paulo : Ática, 1981.
- GOERGEN, P.L. A pesquisa educacional no Brasil : dificuldades e perspectivas. *Em Aberto*, n.5, p.1-18, 1986.
- GOHN, M.G. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo : Loyola, 1991.

- GOLDMAN, L. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo : Rio de Janeiro : DIFEL, 1976.
- GOODMAN, K.S. O processo de leitura : considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. (Org.). *Processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. p.11-22.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor : histórias de vida de professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto : Porto Ed., 1995
- GOUVEIA, A.J. Orientações metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p.63- 67, nov. 1985.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética de história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileiro, 1978.
- GROSSI, E.P., BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. 5.ed. Petrópolis : Vozes, 1994.
- GROSSI, E. P. Construtivismo : um fenômeno deste século. In: *PAIXÃO de Aprender*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- HOGG, M., ABRAMS, D. *Social identifications*. London : New York : Routledge, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto : Porto Ed., 1995.

JODELET, D. La representación social : fenomeno, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología social II*. Barcelona : Paidós, 1985.

LANE, S.T.M. *Psicología social*. São Paulo : Brasiliense, 1992. (Coletânea : O homem em movimento).

_____. **Usos e Abusos do Conceito de Representação Social** - In: Spink, MJ. (Org) *O Conhecimento do Cotidiano*, São Paulo: Brasiliense, 1993

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.

_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo : Ática, 1991.

_____. *La presencia e la ausencia, contribucion a la teoria de las representaciones*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEITE, L.B. Considerações sobre as perspectivas construtivistas e interacionistas em psicologia: o papel do professor. In: ALVES, M.L. (Coord.) et al. *Alfabetização: presente, passado, futuro*. São Paulo: FDE, 1993. (Idéias; 19).

_____. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n.24 ,p.25-31, 1991.

LEITE, S.A.S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo : Edicon, 1988.

- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil
In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem
desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP,
1988.
- LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar. In: CASTORINA, J.A. *Piaget-
Vygotsky* : novas contribuições para o debate. Trad. Claudia
Schilling. São Paulo : Ática, 1995.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São
Paulo : EPU, 1986.
- LUKES, S. Bases para a interpretação de Durkheim. In: COHN, G. *Sociologia*.
Rio de Janeiro : LTC, 1977.
- LURIA, A.R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.,
LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem*. São Paulo : Ícone : Edusp, 1988.
- MACEDO, L. Ensaio construtivistas. [S.l.] : [s.n.], [19].
- MACEDO, R.M.S. *Piaget, vida e obra*. São Paulo : Abril Cultural, 1978 (Os
Pensadores).
- MADRUGA, J.A.G. Aprendizagem da descoberta frente à aprendizagem da
recepção : a teoria da ação verbal significativa. In: COLL, C.,
PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento
psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2.
- MAFFESOLI, M. *O Conhecimento do Cotidiano* - Veja, Lisboa, s/d. apud
Azanha, J.M.P. Uma Idéia de Pesquisa Educacional, S. Paulo,
Edusp, 1992.

- MARZOLA, N.R. *A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico*. Porto Alegre : Faculdade de Educação da UFRGS, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).
- MILLS, C.W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro : Zahar, 1965.
- MONTERO, M.L. Estilos de ensino e dinâmicas da ação didática. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. v.2.
- MOSCOVICI, S. Pensamiento y vida social. In: _____. *Psicologia social II*. Barcelona : Paidós, 1985.
- MOYSÉS, M.A.A., COLLARES, C.A.L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: ALVES, M.L. (Coord.) et al. *Alfabetização : presente, passado, futuro*. São Paulo : FDE, 1993. (Idéias ; 19).
- NOVO, E.A.P. Os processos sociais na construção da alfabetização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, 1990.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto : Porto Ed., 1995.
- _____. *Vidas de professores*. Porto : Porto Ed., 1995.
- OLIVEIRA, F. de. *A Armadilha neoliberal e as perspectivas da educação* - Boletim da Anped, vol (12) 12, 1990. Apud, Frigotto, G - Os delírios da razão, in Gentili, Pedagogia da Exclusão - P. Alegre, Artes Médias, 1995 - p. 77-108.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky*. São Paulo : Scipione, 1993.
- _____. Pensar a educação. In: CASTORINA, J.A. *Piaget- Vygotsky* : novas contribuições para o debate. Trad. Claudia Schilling. São Paulo : Ática, 1995.

- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo : Queiroz , 1996.
- _____. *O fracasso escolar como objeto de estudo*. Campinas, SP: [s.n.], [19--?]. (mimeo.)
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro : Forense, 1973.
- _____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- _____. Prefácio. In: BATTRO, A. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo : Pioneira, 1978.
- PIMENTEL, M.G. *O professor em construção*. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- PINO, A. Do gesto à escrita : origem da escrita e sua apropriação pela criança. In: ALVES, M.L. (Coord.) et al. *Alfabetização : presente, passado, futuro*. São Paulo : FDE, 1993. (Idéias ; 19).
- _____. Escola e cidadania: a apropriação do conhecimento e o exercício da cidadania. In: SEVERINO, A.J., MARTINS, J.S., ZALUAR, A. (Org.). *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ande: ANPED, 1992 (Coletâneas CBE).
- _____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n.24, p.32-43, 1991.

- PULASKI, M.A.S. *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro : Guanabara-Koogan, 1980.
- QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo : T.A.Queiroz, 1991.
- REGO, L.M.L.B. A prontidão para alfabetização no contexto das pesquisas atuais. [São Paulo] : [CENP], 1986. p.11-14
- RIBEIRO, V.M. *Ensinar ou aprender : Emilia Ferreiro e a alfabetização*. Campinas, Papyrus, 1993.
- ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, E., PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto : Porto Ed., 1995.
- SANDOVAL, S. Algumas reflexões sobre a cidadania e formação da consciência política no Brasil. In: SPINK, M.J. *A cidadania em construção*. São Paulo : Cortez, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Alfabetização: em busca de uma nova práxis*. São Paulo : SE-CENP, 1990.
- _____. *Ciclo Básico : legislação e normas básicas* . São Paulo : SE-CENP, 1988.

- SARMENTO, M.J. *A vez e a voz dos professores*. Porto : Porto Ed., 1994.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1984.
- SEVERINO, A.J. A Escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, A.J., MARTINS, J.S., ZALUAR, A. (Org.). *Sociedade civil e cidadania*. Campinas, SP : Papyrus ; São Paulo : Ande : ANPED, 1992. (Coletâneas CBE).
- SHAPIRO, S. O fim da esperança radical? : o pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- SCHUTZ, ^a - **Concept and Theory Formation in the Social Sciences - Collected Papers I - The Problem of Social Reality** - Holanda, Martius Problem of Social Reality - Holanda, Martius Nighoff/The Hague, 1973, apud Azanha, op. Cit. 1992.
- SILVA, E.T. *Professor de primeiro grau : identidade em jogo*. Campinas, SP : Papyrus, 1995.
- SILVA, I.B. *As novas práticas pedagógicas : o ciclo básico e a jornada única : o caso de Araraquara*. Araraquara : USP, 1992. (Dissertação, Mestrado em Ciências Sociais).
- SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- _____. A sociologia da educação e a pedagogia crítica em tempos pós-modernos. 1993. In Silva, T.T. (org) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. P. Alegre: Artes Médias, 1993

- _____. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo : os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, Brasília, DF, v.9, n.46, p.3-12, abr. / jun. 1990.
- _____. Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico - In: *Educação e Realidade* P. Alegre: v. 18 (2) p. 3-10. Jul/dez. 1993.
- SINCLAIR, H. O desenvolvimento da escrita : avanços, problemas e perspectivas. In: FERREIRO E., PALACIO M. (Org.). *Processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : UNICAMP, 1993.
- _____. A prática discursiva na sala de aula : uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n.24, p.51-65, 1991.
- SOUZA, A.N. *Sou professor, sim senhor! : representações sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- SOUZA, S.J. *Infância e linguagem*. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- SPINK, M.J. (Org.). *A cidadania em construção*. São Paulo : Cortez, 1994.
- _____. *O conhecimento no cotidiano : as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo : Brasiliense, 1993.

- SUAREZ, D. O princípio educativo da nova direita : neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo na educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo : Ática, 1994.
- TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP : UNICAMP ; Petrópolis : Vozes, 1993.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo Pólis, 1981.
- TOURAINÉ, A. *La conscience ouvrière*. Paris : Seuil, 1984.
- VELLOSO, J. Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para educação : um passo de fundo. In: VELLOSO, J. et al. *Estado e educação*. Campinas, SP : Papirus : Ande : ANPED, 1992. (Coletâneas CBE).
- VIEIRA, M.L. *Construtivismo : a prática de uma metáfora*. Belo Horizonte : Faculdade de Educação da UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- VONK, J.H.C. *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- WHITE, W.F. Interviewing in field research. In: *HUMAN organization research field : relations and techniques*. [S.l.] : Dorsey, 1960. cap.16.

WOODS, P. Aspectos da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto : Porto Ed., 1995.

ZUNINO, D.L., PIZANI, A.P.A. *Aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.