



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

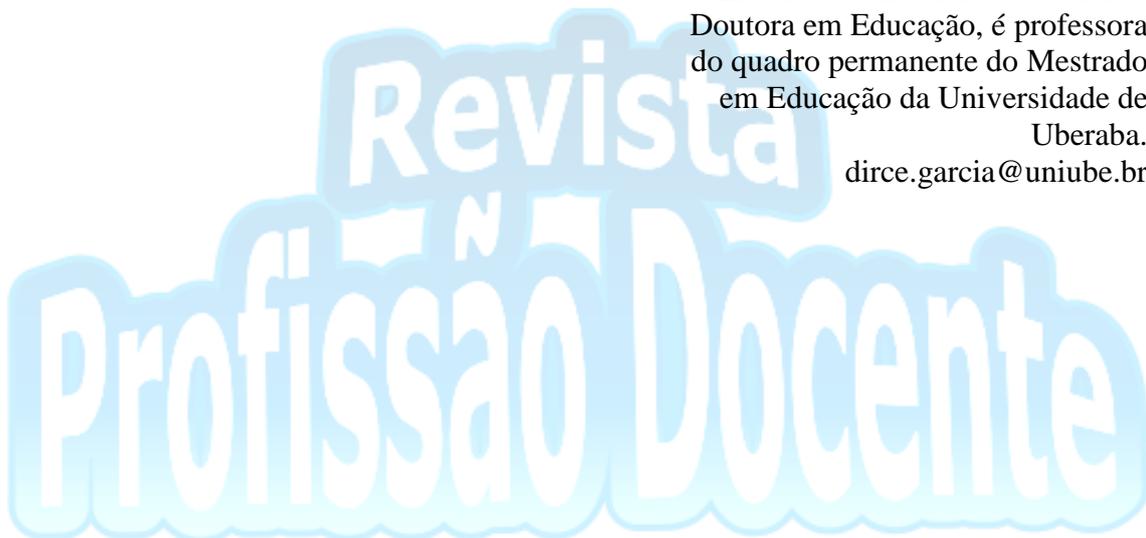
www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES
DE UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA
O CONSTRUTIVISMO EM QUESTÃO**

GARCIA, Dirce Maria Falcone
Licenciada em Ciências Sociais e
Doutora em Educação, é professora
do quadro permanente do Mestrado
em Educação da Universidade de
Uberaba.
dirce.garcia@uniube.br





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO:

Este trabalho procura mostrar as representações e apropriações do Construtivismo Pedagógico pelos professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais, situando-as no quadro mais geral da educação pública no Estado de São Paulo e sua política de formação de professores. É parte de uma pesquisa qualitativa, realizada em 7 escolas públicas estaduais de Campinas, em que foram realizadas observações em salas de aula e entrevistas semi-estruturadas com professoras que alfabetizam. Os dados coletados mostram que são representações plurais, implicando em apropriações que ora valorizam ora rejeitam o Construtivismo como prática, apresentando proximidade ou distanciamento do referencial teórico de Piaget, Vygotsky, Ferreiro ou Teberosky, sobretudo. Na análise dos dados buscou-se amparo teórico em vários autores dentre eles Bourdieu, Chartier e Perrenoud.

Palavras-chave: Formação de Professores; Representação; Apropriação, Construtivismo.

RESUMEN:

El estudio busca evidenciar las representaciones y apropiaciones del constructivismo pedagógico por maestros que alfabetizan en escuelas públicas, y a manera como son colocados situarlas en el marco general de la educación pública del Estado de São Paulo y su política de formación de licenciados. El estudio forma parte de una investigación cualitativa llevada a cabo con siete centros escolares públicos estaduais de Campinas, donde se realizarán observaciones en clase y entrevistas semi estructuradas con las profesoras. Las representaciones que estas profesoras hacen son apropiadas y plurales, que algunas veces valoran y otras rechazan el constructivismo como práctica, acercándose o alejándose del marco teórico de Piaget, Vygotsky, Ferreiro o Teberosky. Em el análisis se busca sustentación teórica en Bourdieu, Chartier e Perrenoud. A questão da formação docente, inicial e continuada, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, tem sido objeto de inúmeros estudos, pesquisas e propostas e apesar da intensificação das pesquisas e das discussões nesta área, os problemas da escola que os inspiraram persistem, ora agravados, ora ressignificados.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A introdução de inovações pedagógicas tem sido uma prática recorrente dentro da visão que se generaliza de que sejam promovidas reformas para o aperfeiçoamento do ensino e da formação dos professores. E esse processo, envolvendo mudanças programadas institucionalmente, é sempre acompanhado de um conjunto complexo de dificuldades, nem sempre claras aos formadores de professores. Considerando a necessidade de compreender tais dificuldades no sentido de superá-las, procuramos analisar o processo complexo de implantação de uma política pública, no ensino fundamental no Estado de São Paulo, que foi o chamado Construtivismo Pedagógico ¹[i] vinculado à constatação do fracasso da escola em conseguir êxito na alfabetização de crianças de baixa renda.

Consideramos relevante estudar e registrar a difusão do Construtivismo Pedagógico, pelas repercussões provocadas, observáveis nas críticas e na rejeição por parte de professores, na apologia do novo, na emergência de novas práticas pedagógicas, nos conflitos entre acadêmicos, por exemplo.

Não desprezando os aspectos macro-estruturais e organizacionais da escola relacionados com o insucesso referido acima, este trabalho de pesquisa buscou, primordialmente, analisar as representações e apropriações dos professores alfabetizadores sobre o Construtivismo.

O Construtivismo a que nos referimos, como proposta pedagógica, é colocado pelos seus idealizadores como um conjunto teórico amplo sobre a aquisição de

¹ Com o intuito de diferenciar o Construtivismo como corpo teórico sobre a cognição do construtivismo enquanto transposição teórica para o campo pedagógico, inclusive com inspiração em correntes teóricas diferentes, nos referimos a este último como Construtivismo Pedagógico, assim como o definiu Norma Marzola em sua Tese de Doutorado. A Reinvenção da Escola segundo o Construtivismo Pedagógico, Porto Alegre, 1995.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

conhecimentos, de um modo geral, e congrega as contribuições teóricas de Piaget e seus seguidores, dentre eles Emília Ferreiro, assim como as da vertente sócio-histórica cujo maior expoente é Vygotsky.

As diferenças mais cruciais entre as duas abordagens acima referidas: a ênfase no desenvolvimento psicológico como condição para a aprendizagem por Piaget (1978), ou, na aprendizagem como fator de desenvolvimento por Vygotsky (1991) resultou em inúmeras discussões teóricas sobre a viabilidade da utilização de referenciais teóricos diferentes em aspectos tão relevantes para a questão pedagógica.

Alguns autores, dentre eles Coll (1996), Banks Leite (1991), Castorina (1995), Fontana e Cruz (1996), vêem esta possibilidade como fecunda, também, por fornecer elementos para a reflexão dos professores sobre suas práticas. Para outros é positiva por possibilitar uma alfabetização que valoriza a aquisição da língua escrita como representação da linguagem e não apenas como aquisição do código lingüístico, realizada através de atividades não significativas para os alunos.

Para alguns acadêmicos de tradição sociológica e pedagogos, como T. Tadeu da Silva (1993) e N. Marzola (1995), os quais deslocam o foco da crítica para outro aspecto, o Construtivismo é considerado uma regressão por significar a psicologização da educação, embora almeje o estatuto de teoria social da educação. Por estes setores da intelectualidade é desqualificado por não levar em conta os condicionantes socioeconômicos do sucesso ou fracasso da educação escolar. É desqualificado também por outros acadêmicos que vêem em sua adoção como pedagogia oficial uma prática autoritária que desapropria o professor de seu saber construído em sua socialização profissional inicial e ao longo de sua experiência de vida escolar e de trabalho.

A tentativa de transposição de alguns aspectos do corpo teórico do Construtivismo para o campo pedagógico é controvertida e isso dificulta sua difusão bem como sua assimilação pelos professores, tendo em vista, neste caso, a necessidade



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

de alterações nas práticas educativas realizadas no cotidiano das salas de aula e bastantes arraigadas no habitus²[ii] (BOURDIEU, 1983) dos professores. As práticas de alfabetização, historicamente construídas, envolvem, entre outros aspectos, conceitos sobre o processo de ensinoaprendizagem e sobre a função do professor neste processo. E ao serem propostas mudanças neste campo ocorrem resistências e dificuldades na apropriação dos novos conceitos por parte dos professores, não como mero conformismo aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que influenciam a mudança de sua ação.

Este trabalho de pesquisa procurou realizar o estudo de alguns fatores objetivos e subjetivos que interferiram na adoção do Construtivismo pelos professores. Foi realizado em 7 escolas públicas estaduais de Campinas, no período de 1995 e 1997, quando entrevistamos 13 professoras alfabetizadoras que atuavam na 1ª série do CB (ciclo básico), do ensino fundamental.

Não se propôs a analisar o Construtivismo do ponto de vista psicolinguístico ou metodológico, mas apreender as contradições e resistências que o professor enfrenta ao se deparar com o novo. Procurou perceber, através das representações sobre o fracasso dos alunos, sobre suas condições objetivas de trabalho, sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem, as apropriações que os professores fizeram do Construtivismo, ora distantes ora próximas dos referenciais teóricos.

Dentro de uma abordagem qualitativa esta pesquisa levou em consideração, em um primeiro momento, a realidade concreta da sociedade brasileira e da escola, onde

² "Habitús 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 produzidos por estes resultados." (Bourdieu, P. Esboço de uma teoria da Prática, In: Sociologia - Bourdieu - Ortiz, R. (org.), 1983, p. 65)



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

imperava a desigualdade; a prática pedagógica norteada 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.

Elegemos as representações sociais um recurso operacional importante na apreensão dos sentidos que os professores alfabetizadores atribuem às inovações no campo escolar, de um modo geral, e ao Construtivismo em particular, sempre considerando outros aspectos estruturais e contingentes da educação pública.

Segundo Godelier (1984) as representações 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, ou ainda, legitimar ou ilegitimar as relações dos homens entre si e com a natureza". E que:

interpretar, organizar, legitimar são maneiras variadas de produzir sentido. Todas as funções do pensamento confluem para este resultado: produzir sentido e a partir das significações produzidas, organizar, reorganizar as relações dos homens entre si e com a natureza (GODELIER, p. 189, 1984).

As representações resultam, pois, de processos a que os indivíduos são submetidos no decorrer de sua existência, os quais os levam à sua inserção na sociedade pela interiorização, apreensão ou interpretação imediata de acontecimentos objetivos dotados de significação, que são reelaborados, passando a ter um sentido para o sujeito, pertencente a categorias sociais, grupos e classes. E, desta forma, vinculam-se à visão de mundo e suas relações com outras representações que incluem conhecimentos teóricos, conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos, valores, crenças, opiniões, ideologias, regras, etc. Relacionam-se, também, à maneira como as práticas ou os bens culturais são apropriados, nos remetendo ao conceito de apropriação usado por Chartier (1990, p. 26)

Tal conceito vincula-se à necessidade de dar ênfase aos diferentes usos e significados, em suma, às diferentes interpretações dos sujeitos "remetidas para as suas



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

determinações fundantes (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas várias práticas que as produzem" (CHARTIER,1990, p.26). Este conceito dá conta, em grande medida, de interpretar a multiplicidade de sentidos que ocorrem na recepção de uma inovação teórica ou prática.

fracasso em alfabetizar constitui, ainda, um problema mal resolvido dentro da escola pública brasileira. Os analfabetos, de um modo geral, passaram pela escola, foram reprovados várias vezes e dela evadiram-se. Inúmeros estudos consideram que para eliminar o fracasso escolar é prioritário analisar a falta de significado das atividades em sala de aula, minando as relações de ensino e deteriorando o processo de ensinoaprendizagem.

Como afirma Smolka:

... O ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, p.37,1993).

Este aspecto é geralmente desconsiderado dentro da visão tradicional de alfabetização que prioriza, no início, a aprendizagem do código lingüístico, para uma posterior utilização da linguagem significativa pela criança, atribuindo, normalmente, ao aluno a responsabilidade pelo insucesso. Vários autores entre eles Rockwell (1987), Geraldi (1995), Ferreiro e Teberosky (1985), Chartier et al (1996) entre outros, concordam quanto à necessidade de serem modificados os processos relacionados com o ensino da língua escrita, sugerindo uma abertura de espaço para que a criança pratique a linguagem, dialogue com o outro, 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.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Porém, mudanças em direção a estes procedimentos envolvem séries de investimentos: por parte dos professores, em estudos; por parte dos órgãos oficiais na elaboração de projetos de ressocialização do professor e de formação continuada do docente; e, por parte do Estado, na captação e alocação dos recursos financeiros e humanos. Estas necessidades entram em contradição com a condução das políticas públicas, na atualidade, mais voltadas para a redução dos investimentos do Estado nas áreas sociais, dentro da visão neoliberal que tem predominado como tendência mundial.

Este fato repercute no sistema público de ensino que vem apresentando problemas, considerados por Nosella (1998) como populismo educacional, pelo aligeiramento das exigências escolares e o simulacro do sucesso escolar, manifesto nos índices estatísticos positivos.

No Estado de São Paulo, inúmeras medidas foram sendo tomadas na tentativa de amenizar o problema da repetência na primeira série do primeiro grau da rede pública estadual. No início da década de 80, foi criado o projeto do Ciclo Básico, (Decreto nº 21.833, de 28/12/1983), implantado em fevereiro de 1984, com duração de dois anos e promoção automática da 1º para a 2º série do ciclo. As outras séries constituíram outros ciclos que foram sendo progressivamente implantados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Em 1988 (Decreto n.º 28.170 de 21/01/88) foi instituída a Jornada Única do Ciclo Básico ampliando a permanência do aluno de primeira série de 4 para 6 horas diárias. Surgiu o Coordenador do Ciclo Básico, e a concepção pedagógica norteadora passou a ser construtivista e sócio-interacionista. Porém, apesar das várias alterações, os problemas não foram resolvidos, mas acrescidos de muita polêmica, pela falta de assessoramento, controvérsias nas orientações aos professores, desconfianças e muitos outros entraves a um melhor desempenho do projeto do Ciclo Básico.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Para muitos técnicos da Secretaria da Educação a rejeição às novas concepções teóricas e das novas práticas advinham da pouca disposição dos professores em investirem nas mudanças por conformismo aos padrões tradicionais.

É preciso considerar, no entanto, o professor como um produto das próprias condições alienantes de exploração do trabalho, acrescidas de valores anacrônicos que vêm o exercício do magistério como sacerdócio, embora numa sociedade capitalista. As condições objetivas de trabalho bastante precárias, os baixos salários, a intensificação da jornada implicam em insatisfação, falta de perspectiva e perda da auto-estima pela exploração a que os professores se submetem.

A representação do trabalho docente como um trabalho penoso e mal reconhecido abala a identidade profissional e conduz a um processo de envergonhamento que leva muitos professoras de educação básica a omitirem sua condição de professores da escola pública.

Para a grande maioria dos professores, obrigada a trabalhar para se manter nos limites da sobrevivência, os bens culturais e a vida cultural tornam-se inacessíveis. Desta maneira, não têm estímulos para investir na profissão ou enfrentar os desafios que as mudanças exigem. Ocorre o que Hubberman (p. 46,1995) chama de desinvestimento na profissão que é "um recuo face às ambições e ideais positivos do início da carreira".

Além disso, o professor é desqualificado pelo próprio sistema, representado pela tecnoburocracia educacional, e desvalorizado socialmente por conta de sua própria condição de vida, salário e trabalho. O professor da escola pública transformou-se em símbolo da incompetência e a escola pública o locus da mediocridade.

Esteve (1995), ao analisar a situação dos professores em Portugal, e em muitos aspectos semelhantes à dos professores analisados neste trabalho de pesquisa, considera que o professor passa por um "choque de realidade" quando enfrenta a situação da escola, na atualidade, pela distância muito grande que há entre as condições ideais de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

realização profissional e as condições reais de desempenho do trabalho docente, provocando o desencanto com a profissão__ "o mal estar docente" (ESTEVE, 1995, p. 48,). Os professores sentem-se incapazes e impotentes para enfrentarem os desafios da realidade da sala de aula e da escola e sem ânimo para acatarem as mudanças. Esta situação nos foi relatada, com variações de grau, pelas professoras entrevistadas³[iii] sobre a aceitação ou não da concepção construtivista adotada oficialmente pela Secretaria da Educação de São Paulo. Esta proposta, imposta de certa forma, sem as reflexões preliminares, ocasionou um abalo no saber dos professores, mas também os obrigou a repensar as questões envolvendo a profissão docente e sua formação.

A socialização profissional das professoras entrevistadas se fez dentro da linha tradicional, e estas professoras tiveram, e ainda têm, muita dificuldade para transformar sua maneira de pensar o ensino, as relações entre alunos e professores, a questão do conteúdo, a prática, dentro de uma perspectiva construtivista.

Em decorrência da análise dos dados coletados e da apreensão das diferenças e semelhanças na caracterização do professor, quanto à formação, disposição para aceitar ou não as mudanças propostas, e sobre suas concepções sobre o ato de ensinar no Construtivismo, atingimos uma classificação operacional que foi a seguinte: em primeiro lugar, o professor construtivista total ou convicto, que possui uma concepção do Construtivismo próxima da veiculada pela Secretaria da Educação. Em segundo lugar, o professor tradicional, que rejeita o construtivismo. Em terceiro lugar, os tipos intermediários entre os dois extremos que se autodenominam "construtivistas que fazem um trabalho mesclado" e que designamos por construtivistas parciais.

³ Os procedimentos metodológicos escolhidos nesta pesquisa foram a entrevista (semi-estruturada) e a observação, por estarem, vinculadas, metodologicamente, à valorização da experiência de vida e do cotidiano (DEMARTINI, 1988).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A maioria das professoras tradicionais e construtivistas parciais atribuem a culpa pelo fracasso dos alunos às mudanças na família e às suas condições precárias de vida, desresponsabilizando a escola, os processos de ensino e a sua própria competência.

As professoras que se consideram construtivistas totais não responsabilizam a família pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, mas a si próprias por "não terem conseguido trabalhar adequadamente com seu aluno". Incorporam o discurso dirigido aos docentes, veiculado pela Secretaria de Educação, que atribui exclusivamente à competência do professor e à sistemática de trabalho o sucesso ou o fracasso dos alunos. Esta colocação, que pressupõe uma forte autonomia docente na consecução dos objetivos escolares, é contestada por Sacristán (1995) e de certa forma por Perrenoud (1993). Este autor, embora enfatize a necessidade de uma formação docente de bases científicas, que garanta competência teórica ao professor, considera o magistério uma "profissão complexa". Neste tipo de profissão, que lida com pessoas, as margens de erro e de insucesso devem ser consideradas constitutivas.

A profissão docente não é mero campo de aplicação da investigação científica. A sua competência envolve conhecimentos científicos, mas também, um "saber-fazer" criado pelos sujeitos individualmente, que articula da forma mais produtiva possível conhecimentos científicos com os conhecimentos intuitivos, necessários ao enfrentamento dos conflitos e contradições inter e intrapessoais. São competências teórico-práticas interdependentes e inseparáveis, decorrentes do uso de esquemas de ação (habitus) que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento, planejamento, comunicação, os quais estão por trás da maioria de nossas operações mentais e atos.

Observamos neste trabalho, que a maneira como as professoras lidam com a precariedade das condições de trabalho condicionam, em parte, sua disposição para as mudanças. Há ainda outros fatores na base do processo complexo de aceitação ou rejeição do Construtivismo Pedagógico pelas professoras.



Quanto ao construtivismo, algumas professoras chegavam a considerar a teoria "muito interessante". No entanto, como as tentativas de transposição didática mexiam com esquemas teórico-práticos internalizados por longo processo de socialização profissional, terminavam por resultar na negação da prática construtivista. Isto levou muitas professoras a reafirmarem que a teoria não podia ser colocada em prática. Para Sacristán,

é preciso considerar a prática educativa como prática histórica e social que não se constrói a partir do conhecimento científico como se tratasse de uma aplicação Tecnológica (Sacristán,1995 p. 76).

Com isso não nega a importância da contribuição teórica para a prática, porém constata que entre teoria e prática, entre conhecimento e ação, em educação, as relações são recíprocas e dispersas e não diretas.

Convergindo com este autor, Perrenoud (p.179,1993) afirma, também, que as representações científicas são uma parte das representações dos professores e que desempenham um papel estéril se não forem capazes de mobilizar os esquemas de ação. Em muitos depoimentos das professoras, observamos conflitos entre as representações científicas, representações e esquemas de ação, e este conflito manifestava-se como um "não-saber-fazer" e configurava a base da não aceitação do Construtivismo.

A rejeição ao Construtivismo foi quase unânime, num primeiro momento. Com o tempo, algumas professoras, por convencimento ou por imposição, acabaram acatando o Construtivismo, total ou parcialmente. As que acataram parcialmente, na maior parte das vezes o aceitaram por serem obrigadas. As construtivistas totais acataram por dois motivos:

1- por explicar fatos que aconteciam na sala de aula e para os quais, até então, não tinham explicação; 2- por permitir fazer um trabalho que levasse em conta o interesse do aluno, diminuindo o conflito na relação professor-aluno. Dentre as que fazem "mescla" do construtivismo com o tradicional, uma das professoras entrevistadas optou



por este tipo de trabalho, por convencimento, pela necessidade de "sair dos limites da cartilha". Dentre as que rejeitaram, uma colocou-se contra a "imposição" do Construtivismo, mas, sobretudo por não aceitar "a falta de ordem, e de disciplina que há nas classes construtivistas" (CE, Professora alfabetizadora).

Uma crítica generalizada, de tradicionalistas ou construtivistas, foi sobre a falta de continuidade do trabalho nas séries subseqüentes e de um trabalho de "capacitação docente" adequado. A formação continuada foi pensada pela Secretaria da Educação de

forma horizontal em serviço, onde há um mediador informante e grupos de reflexão que trocam entre si experiências, que refletem sua prática e buscam um maior entendimento teórico (DURAN, 1990, p.30).

Na prática, este repasse feito por um professor, que exercia a função de coordenador do Ciclo Básico, que muitas vezes nunca tinha alfabetizado, propiciou informações inadequadas e insuficientes.

Observamos que a rejeição à mudança e as posturas mais firmes de defesa do tradicional caminhavam lado a lado com a condenação do assessoramento prestado e com a falta de segurança, medo, ansiedade e perda da auto-estima, sobretudo das professoras que se auto-identificavam como boas alfabetizadoras, no tradicional. Observamos ainda, que a não aceitação do novo não é fruto do conformismo generalizado dos professores, mas da falta de oportunidades para que os professores pudessem refletir sobre sua prática, sentindo necessidade de mudá-la diante das contingências, dentre elas, principalmente, o aumento do número de reprovações.

A falta de uma formação profissional, de uma identidade profissional forte, aliadas a projetos de trabalho individual dificultaram a busca autônoma de ampliação do saber. Após o primeiro impacto, houve um certo consenso entre teóricos e especialistas envolvidos com a difusão das propostas pedagógicas construtivistas de que as estratégias visando à formação continuada do docente precisavam levar em conta o conhecimento prático do professor e que apenas a divulgação de idéias e teorias



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

inovadoras não eram suficientes para modificar a prática. As mudanças nas condições objetivas também não eram suficientes. As novas propostas devem vir acompanhadas de mudanças nas regulações, nas condições objetivas, mas com uma proposta de formação do professor propiciadora de simulações de situações práticas, que mobilizem saberes teóricos e práticos e muita reflexão.

Estas considerações sobre a introdução de inovações não pretende ocultar que as condições de transmissão de novos conhecimentos implicam em diferentes apropriações.

Estas apropriações diferem em função os esquemas de recepção, ou seja, dos esquemas de pensamento característicos do pensamento anterior à inovação transmitida, envolvendo condicionantes históricos, sociais e culturais implícitos na relação dos indivíduos com as estruturas de poder. Entre o transmitido e o assimilado diferentes apropriações ocorrem permitindo a reelaboração dos significados e a criação de novos sentidos. Na questão envolvendo o Construtivismo, observamos conflitos decorrentes de lutas de representações: as vinculadas à concepção do 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 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, por se sustentar em bases científicas ou na prática, por ser progressista ou representar a tradição.

O construtivismo como conjunto teórico sobre o conhecimento apresenta, pelo menos, três itens básicos em sua concepção: 1- o aluno é o último responsável



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

pela sua aprendizagem. É ele que constrói o conhecimento; 2- a atividade mental construtiva do aluno aplica-se a conhecimentos socialmente elaborados e que são reconstruídos individualmente num ambiente social; 3- o papel do professor neste processo vai além da simples transmissão, ou criação das condições necessárias para a aprendizagem: é um orientador da atividade do aluno em direção à reconstrução do conhecimento (COLL, 1996).

Portanto, o Construtivismo sugere uma maior autonomia do professor, capaz de discernir o que é significativo para o aluno progredir; que o aluno deve ter participação ativa no processo de aprendizagem a fim de poder reconstruir o conhecimento construído socialmente, cuja transmissão a escola está encarregada de garantir. Estas proposições são direcionadas, explicitamente, apenas, às mudanças no processo de ensinoaprendizagem e por isso sofrem críticas por se apresentarem como solução para os problemas, sobretudo, de repetência e insucesso em alfabetizar, sem abordarem a questão social. Na realidade, muitos construtivistas preocupados com a transposição do conhecimento teórico para o campo pedagógico demonstram preocupação com o social, dentre eles a própria E. Ferreiro (1985; 1987; 1992). No entanto, o Construtivismo é apropriado pelos repassadores e difundido apenas, como método de alfabetização. Há, portanto, por parte da crítica acadêmica sobre a psicologização da educação alguma razão, neste sentido. A questão é muito complexa e a crítica, por alto, à inovação no nível escolar, sugerindo que a escola é uma instituição apenas de regulação e poder, a serviço das elites dominantes, coloca em jogo a credibilidade na educação como um valor na constituição do sujeito, na construção da cidadania, sobretudo, nas sociedades atuais. Muitas vezes, colocações são feitas com as marcas da luta concorrencial pela delimitação de espaços de poder dentro do campo científico, (BOURDIEU,1983, p.126) podendo desqualificar um movimento progressista, sem apresentar alternativas concretas para os desafios que os educadores enfrentam. No entanto, o debate em torno da questão é sempre benéfico, se seguido de reflexões que possam sugerir, exatamente, estas alternativas referidas acima.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A apropriação mais generalizada entre as professoras é que o Construtivismo é uma proposta de alfabetização que recusa o uso da cartilha. Para os construtivistas totais representa também, não dar as famílias silábicas, na seqüência das simples às complexas.

Não alfabetizar com cartilha ou não dar as famílias silábicas constitui, realmente, uma grande revolução na alfabetização, para as professoras alfabetizadoras, principalmente porque a proletarização do professor levou-o à dependência cada vez maior da cartilha, o livro didático voltado para a alfabetização.

Embutida nesta idéia de revolução está a idéia de que acatar o Construtivismo significava ter coragem para começar uma coisa nova, com muita insegurança, medo e ansiedade. A apropriação desta sugestão, do não uso da cartilha, deu-se de várias maneiras. Algumas professoras entrevistadas relataram que antes de começarem um trabalho construtivista tinham tido conhecimento de colegas que perderam o referencial, e não sabendo como agir caminharam em direção a uma seqüência de práticas desastrosas, cujos "alunos não aprenderam nada" (CE, professora alfabetizadora) As professoras entrevistadas nesta pesquisa, e que não são construtivistas totais, adaptaram-se como puderam à sugestão de abandono da cartilha. Algumas continuaram com o trabalho tradicional, afirmando, apenas, não usar a cartilha na sala de aula.

Outras, alegando temor em prejudicar os alunos, diante de um assessoramento não efetivo, optaram por uma "mescla do tradicional com o construtivismo" (DA, professora alfabetizadora), elaborando a sua própria cartilha. Davam as famílias silábicas a partir de um texto elaborado, coletivamente, pelas crianças. Houve, ainda, outras construtivistas parciais que recortavam a cartilha para fazer fichas de leitura, ou para montar histórias com figuras recortadas da cartilha. As professoras alfabetizadoras que passaram a trabalhar o construtivismo de uma maneira mais próxima à veiculada oficialmente, não usavam a cartilha, porém não impediam o seu manuseio pelas



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

crianças, embora também não o estimulassem. Preferiam que as crianças utilizassem outros tipos de materiais escritos como livros, recortes de jornais, textos mimeografados, embalagens de produtos, propagandas.

Uma representação do Construtivismo presente no depoimento de todas as professoras entrevistadas, que se diziam construtivistas, totais ou parciais, é de que o Construtivismo desenvolve a capacidade criativa, com estímulos ao ato de pensar, de descobrir, de não receber tudo pronto, em suma, capacidade de construir conhecimento. Afirmavam que o Construtivismo ampliava o conhecimento do aluno e desenvolvia o senso crítico, a autoconfiança em expor suas idéias. Neste aspecto o sentido atribuído pelas professoras coincidia com o significado veiculado oficialmente, priorizando o raciocínio, a atividade sobre o objeto do conhecimento, as relações entre as várias informações, que chegavam por diferentes referenciais escritos.

Embora para as professoras tradicionalistas a proposta construtivista foi assumida pelos professores que não se empenhavam e que deixavam os alunos "soltos", fazendo o que queriam apenas, todas as professoras construtivistas, totais ou parciais, entrevistadas neste trabalho de pesquisa, viam o seu papel de professor construtivista como aquele que leva o aluno a descobrir por ele mesmo a aprender. Fica implícito que o sucesso do aluno dependia da ação do aluno, mas também, da ação do professor. Percebe-se que a tendência a culpar o aluno decresce na proporção em que o professor mais se identifica como sendo construtivista.

Outra representação exteriorizada e não aceita pelas tradicionalistas, é que no Construtivismo não há necessidade de seguir a seqüência do simples ao complexo. A aprendizagem depende mais da significação do que se aprende e está baseada mais na compreensão do que na memória. Muitas professoras que faziam o construtivismo mesclado salientaram este aspecto, afirmando darem as famílias silábicas, porém sem a exigência de as "decorarem como tabuada" ou de "ficarem cantando o la, le, li, lo, lu"



(VA, professora alfabetizadora). Sugeriam ter compreendido que há uma mudança no ato de ensinar e no ato de aprender, que passa a exigir uma participação mais efetiva tanto do aluno como do professor.

Uma idéia expressa pelas professoras construtivistas parciais era que para se fazer "um Construtivismo de verdade" teriam que reestruturar tudo, da primeira à oitava série, garantindo a continuidade de programação e na maneira de trabalhar. Segundo estas professoras até o espaço físico atrapalha. Classes numerosas e cheias impedem um trabalho construtivista adequado, voltado para um atendimento mais individualizado.

Esta idéia de que o Construtivismo exige um trabalho individualizado foi outra constante, levando algumas a questionarem a sua própria capacidade para desenvolverem um bom trabalho em classes com mais de 35 alunos.

Outra representação era de que sair totalmente do tradicional não era seguro porque não havia garantia de aprendizagem e assim sugeriam um "trabalho mesclado" (MJ, professora alfabetizadora) com os dois ao mesmo tempo. Afirmam também ser uma proposta cara o que a tornava inviável.

Para as professoras tradicionais, a recusa do Construtivismo se fez também por se negarem a ser "cobaias" ou a fazerem os seus alunos de "cobaias".

Dentro, ainda, dos aspectos negativos levantados pelas professoras tradicionalistas, há a representação do Construtivismo como uma prática não diretiva, da pedagogia da espera, onde o professor tem um papel figurativo. Pelos depoimentos colhidos, estas representações se explicam porque no início da difusão do Construtivismo na rede escolar, a idéia do que exigir, do que proibir, e de como fazer não estava clara para ninguém _ nem professores, nem capacitadores, gerando, de fato, um certo "laissez-faire" entre os alunos (TEBEROSKY apud FERREIRO,1992, p.57). Nessa mesma leitura, as professoras tradicionalistas partilhavam da idéia de que o



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

trabalho Construtivista gerava indisciplina, desorganização e falta de respeito dos alunos para com os professores.

Segundo as orientações dos formadores de professores, o trabalho Construtivista requer, de fato, a criação em sala de aula, de um ambiente de trabalho diferente do existente numa sala de aula tradicional, que permita à criança ocupar-se enquanto a professora dá um atendimento individualizado a um grupo ou a um aluno. Exige uma distribuição de trabalho diferente, com tarefas menos estereotipadas e muitas vezes, coletivas. Há uma certa autonomia para a criança se mobilizar para ocupar-se de outras atividades, o que passa amuitos a idéia da indisciplina e da desorganização. Exige também do professor preparo demateriais e muita disposição para um atendimento bastante dinâmico em sala de aula.

Disto decorre outra representação do Construtivismo como muito trabalhoso, e por isso muitos professores o rejeitaram.

Observa-se que as representações sobre o Construtivismo, não raro, são contraditórias: ora é muito trabalhoso, ora é uma proposta muito "tranqüila, da pedagogia da espera" (CE, professora alfabetizadora) Para alguns é uma prática nova, de vanguarda, que exige estudos e que transforma o trabalho docente num trabalho profissional, criativo e autônomo, que promove o professor a sujeito de sua ação contra o professor, heterônimo, executor deprogramas. Para os críticos do Construtivismo, é uma prática para aqueles professores que querem um alibi para não fazerem nada, assumindo um "papel metafórico" (MARZOLA, 1995) de professor. Observamos, de um modo geral, que as professoras construtivistas totais ou parciais, entrevistadas ou observadas nesta pesquisa, desempenham um papel muito ativo e, ao contrário, quanto mais se identificam com o Construtivismo mais se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Preocupam-se em desenvolveratividades que levem "o desejo do aluno para a sala de aula, para que gostem do trabalho na escola" (VA, professora alfabetizadora).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

As professoras construtivistas têm sido forçadas a usar a imaginação e ter qualidades como capacidade de adaptação a situações, ser flexível nas atitudes, inclusive com capacidade para a improvisação e para experimentação de novas atividades que demonstrem ser mais significativas para os alunos. Estas qualidades passam a fazer parte de sua identidade profissional e garantem o grande valor que as professoras construtivistas dão ao seu trabalho. Algumas representam, a si mesmas, o seu trabalho como uma forma de resistência ao trabalho desenvolvido pelas professoras do ensino fundamental e rotulado como "medíocre"; ou como uma luta contra o poder arbitrário existente na escola, e que se faz mais pesado sobre a criança pobre. É isto o que garante uma representação da prática construtivista como progressista para as professoras que a praticam, vendo neste trabalho,

penoso mas gratificante" o causador de mudanças nos comportamentos das crianças: "aprendem a escrever coisas com sentido; se expressam melhor oralmente; gostam de ler e valorizam todo tipo de leitura; são mais críticos; são mais criativos (NE, professora alfabetizadora).

Algumas professoras concebem o Construtivismo como "bom para ampliar o conhecimento do aluno, mas inadequado para aqueles alunos que têm mais dificuldades" (MJ, professora alfabetizadora). Este dado merece uma reflexão mais acurada porque se contrapõe a afirmações de construtivistas pedagógicos como Ferreiro e Teberosky (1985), Grossi (1993) Teberosky e Cardoso (1993), Teberosky (1994), que vêem na prática construtivista maiores oportunidades para as crianças de baixa renda serem bem sucedidas na escola.

Uma grande dificuldade é a apropriação de que o Construtivismo é uma prática "centrada no aluno"⁴[iv], e que "deve partir do conhecimento do aluno". Muitos interpretam como não poder forçar o aluno, não se adiantar a ele, numa alusão à

⁴ Essas afirmações, em itálico, são recorrentes nos depoimentos da maioria das professoras entrevistadas.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

transposição literal da teoria de Piaget. Outros interpretam como "trabalhar as sílabas a partir de textos feitos com as crianças coletivamente". Outros ainda, trabalhar com textos das crianças.

Há muitos pontos em comum nas representações de professores tradicionais e construtivistas parciais ou totais sobre o Construtivismo. As variações mais fundamentais sobre o Construtivismo referem-se a concebê-lo: a- como um método de alfabetização; bcomo algumas atividades que podem ser acrescidas aos métodos tradicionais de alfabetização; c- ou como um corpo teórico que implica em outra abordagem da aprendizagem, outra postura do professor. Estas distinções não são nítidas para a maioria das professoras. Muitas vezes as professoras que se dizem construtivistas parciais enumeram séries de itens relacionados com as representações da prática construtivista, mas não conseguem transformar estas representações em ação prática.

Há controvérsias sobre a conciliação do Construtivismo com as formas tradicionais de ensino, praticadas pelas construtivistas parciais, entre os construtivistas pedagógicos.

Alguns assumem uma postura totalmente contrária à "mescla" como Grossi (p. 44, 1993); outros sugerem, de forma cautelosa, o aproveitamento da diversidade de fontes psicológicas e educativas (COLL,1996), para a construção de soluções satisfatórias, em cima de práticas sociais educativas, mais significativas, e que não operem no sentido da exclusão do aluno da escola.

Neste trabalho não houve a intenção de avaliar se os professores, na prática, estão desenvolvendo o que o seu discurso informa. Não podemos, inclusive afirmar que os resultados finais construtivistas são melhores do que os resultados dos trabalhos convencionais, embora haja indícios nesta direção. Estes dados devem ser obtidos em outros estudos.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Não restam dúvidas que deste movimento construtivista e de todo o debate suscitado houve um saldo bastante benéfico de enriquecimento das atividades pedagógicas; além de levar os professores ao questionamento do conhecimento que possuíam sobre a alfabetização como um dado acabado; levou-os também à sentir necessidade de estudarem, de planejarem suas aulas e atividades, a estarem atentos para o aproveitamento dos imprevistos que ocorrem em sala de aula, na escola e na vida social, em geral.

A ação de formação continuada realizada de forma inadequada gerou casos desastrosos, entretanto, não deve servir de justificativa para invalidar as contribuições dos construtivistas no enfrentamento dos desafios da educação, hoje.

Na abordagem das apropriações do Construtivismo pelos professores, percebemos que a aceitação do Construtivismo é realizada como prática social, mesclando representações historicamente dadas e recriadas por apropriações socialmente norteadas. São apropriações plurais, com práticas muito ricas, embora em muitos aspectos teoricamente conflitantes.

De resto, estudos de várias ordens dão conta de que as atividades pedagógicas que favorecem a interlocução, a interação entre iguais, a atividade mental na aprendizagem de conteúdos significativos representam mudanças úteis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

O Construtivismo enquadra-se neste perfil e representou uma das frentes de luta contra a ordem educacional convencional. A escola está a exigir mudanças na organização burocrática, na gestão, na atuação pedagógica, no currículo mais adequado a um compromisso com a eliminação da exclusão escolar, que é política e social. O Construtivismo não dá conta de todos estes aspectos, evidentemente, mas representou, para os agentes educativos, a possibilidade de modificações em aspectos da prática



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

pedagógica. Depende, no entanto, de mudanças na formação dos professores, nos formadores docentes e nas condições objetivas de trabalho.

Este estudo que realizamos, abordando um aspecto restrito das grandes questões educacionais, para os quais não há uma resposta única e dentro da visão da 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; 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. Permite evidenciar, também, que novos estudos deveriam ser realizados buscando compreender como o construtivismo está sendo representado e apropriado pelos professores e formadores de professores, como foi incorporado na cultura da escola, e sobretudo, se tem se prestado a justificar usos paradoxais das políticas de educação, na atualidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AZANHA, J.M.P. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BOURDIEU, P. Sociologia. Trad. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- CARVALHO, E A . Godelier: Antropologia. São Paulo: Ática, 1981.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



CASTORINA, J.A. 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.

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.

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: SECENP, 1990.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 9ª. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E (Org.). Os filhos do analfabetismo. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



FONTANA, R.A.C., CRUZ, M.N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1996. (no prelo).

GERALDI, J.W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIROUX, H. 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.

GROSSI, E. P. Construtivismo: um fenômeno deste século. In: PAIXÃO de Aprender. Petrópolis: Vozes, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Ed., 1995.

LEFEBVRE, H. La presencia e la ausencia, contribucion a la teoria de las representaciones. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. Cadernos CEDES, Campinas, SP, n. 24, p.25-31, 1991.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARZOLA, N.R. A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

MOSCOVICI, S. Pensamiento y vida social. Psicologia social II. Barcelona : Paidós, 1985.

NOSELLA, P. A Escola brasileira no Final do Século: Um balanço. In: FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Trabalho. Petrópolis, Vozes, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed., 1995.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queroz, 1996.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo. Campinas, SP: [s.n.], [1988].(mimeo).

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PIAGET, J. Epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

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.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão professor Porto: Porto Ed., 1995.

SILVA, T.T. Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico - In: Educação e Realidade P. Alegre: v. 18 (2) p. 3-10. Jul/dez. 1993.

SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez; Campinas, SP : UNICAMP, 1993.

SMOLKA, A.L.B. 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.

SPINK, M.J. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo : Brasiliense, 1993.

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.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes,1991.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Dirce Maria Falcone Garcia

Possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP (1970), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atuou como alfabetizadora em escola de periferia de Campinas, na década de 1980. Tem experiência como professora no ensino médio e no ensino superior na área de Sociologia e Sociologia da Educação. Foi professora do Mestrado em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba. Atua em cursos de graduação na PUC-Campinas. Dedicar-se, principalmente, ao estudo nos seguintes temas: formação docente, políticas públicas de educação, educação e trabalho, juventude, educação e trabalho, educação e sociedade.

