

O PROFESSOR CONSTRUTIVISTA: DESAFIOS DE UM SUJEITO QUE APRENDE

Ana Archangelo Guimarães¹

RESUMO: Este trabalho procurou refletir sobre a experiência vivida coletivamente na APAE de Presidente Prudente - SP, de junho de 1993 a junho de 1994.

Nesse processo de investigação, criou-se um espaço que, mais que verificar o que se explicitava e/ou ocultava nas falas e nas práticas de sala de aula pretensamente construtivistas, construiu uma metodologia de pesquisa capaz de estabelecer uma estrutura comunicativa, promover disposições a conhecer e agir, de discutir e analisar a realidade. Construiu, também, um campo de estudo e de reflexão sobre a própria prática, num movimento de redescoberta da importância da leitura e da teorização.

Por fim, o estudo constatou que o maior desafio do professor que se pretende construtivista consiste na superação do mascaramento do não-saber, na busca de uma leitura do construtivismo realizada a partir de indagações próprias, introjetadas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Construtivismo; Construtivismo Pós-Piagetiano; Educação Especial; Formação do Professor; Leitura.

INTRODUÇÃO

Tem-se considerado, no âmbito da Psicologia, Piaget como um dos precursores do que hoje chamamos "construtivismo". Ele afirma que o sujeito cognoscente participa ativamente na apreensão de um dado conhecimento, através, fundamentalmente, da interação de seu processo interno de equilíbrio com suas experiências com o meio físico, e que este conhecimento, mesmo quando apreendido integralmente em sua forma primeira, existirá na estrutura cognitiva do sujeito como algo originalmente construído.

Atualmente, no entanto, o construtivismo vem sofrendo a influência da referencial teórico de Vygotsky que, se em primeira instância, incorpora a importância da participação do sujeito na apreensão do conhecimento, nega-a como resultado da interação proposta por Piaget. Para Vygotsky, a apreensão do conhecimento é resultado da internalização de um amplo processo de interação social.

Os estudos voltados à atividade construtivista se deram e ainda se dão considerando o sujeito cognoscente como aluno, buscando identificar ora os mecanismos de representação do real a partir do nível da estrutura cognitiva (tomada aqui como um aparato bio-psicológico e determinante na forma desta representação), ora os mecanismos de aprendizagem que se sustentam numa estrutura cognitiva constituída pelo nível mental, pelas interações e pelos conteúdos já existentes no repertório do sujeito.

Além de Smolka (1989); Teberosky (1990); e Santos (1991), Magoon (1977, p. 672-5) elenca outros estudos gerais disponíveis sobre professores (Lortie, 1975; Berliner, 1976; Cazden, 1972; Tikunoff, 1975) que incidem basicamente sobre a possibilidade (ou impossibilidade) destes na condução de um trabalho que preserve o aluno construtor. E não poderia ser diferente, uma vez que cabe a eles, enquanto professores, também este papel, entre tantos. Nestes casos, poderia ser dito, conforme Coll (1992, p.435), que se pesquisa o "professor-andaime", que sustenta um processo de construção. No entanto, tendo sido sujeito de uma história escolar e/ou buscando alternativas de trabalho em sala de aula, **é o professor sujeito cognoscente tanto quanto os alunos que pretende formar.** Sobre isto, Freire (1986, p.46) afirma: *"A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes"*.

É desta perspectiva que o presente trabalho procurará identificar e explicitar o caminho que os professores percorrem na construção dos conceitos sobre os quais ancoram suas práticas pedagógicas.

1 Um Olhar Inevitavelmente Contextualizado

1.1 O recorte temático e a escolha do conceito a ser investigado

¹ Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil

A escolha de um objeto de pesquisa não está livre de quem a faz; exceto em posturas que o isolam de seu movimento, de suas ações na tentativa de conhecê-lo, sujeito e objeto são vistos como mutuamente constitutivos. Portanto, delinear o caminho da escolha do conceito implica, necessariamente, revisitar uma história de aprendizado em que aquele sujeito se fez mais interessado em umas áreas, menos em outras, mais competente nas primeiras que nas últimas; sujeito antes de pesquisador. Como diz Bachelard (1971, p.27): *"Para os cientistas, reclamamos o direito para desviar por um instante a ciência de seu trabalho positivo, de sua vontade de objetividade para descobrir o que há de subjetivo nos métodos mais severos"*.

É na perspectiva da relação objetividade/subjetividade que se constrói, dia a dia, um objeto de pesquisa. E este não foge à regra. Minha trajetória profissional fez e refez os rumos de minhas indagações: se até um determinado momento eu buscava conhecer o construtivismo com a intenção de bem ensinar as crianças, em outro, o professor passara a ser minha preocupação central.

Na verdade, fazia a opção por interpretar se a significação sobre o construtivismo elaborada pelo sujeito (no caso, o professor) era conceitual ou intuitiva, se o grupo de professores (e eu me incluía neste coletivo) estava em processo de construção de um novo conceito capaz de superar as contradições, reduzir incertezas, ampliar o campo de ação, ou se permanecia paralisado frente a um falso processo criativo e/ou, conforme afirma Braslavsky (1993, p. 26), a um "modismo apresentado como infalível".

Como um professor que se auto intitula construtivista entende o construtivismo? Que significados se explicitam no momento em que o professor afirma "sou construtivista"? E quais se ocultam nesta verbalização?

Outra preocupação deste trabalho, talvez a mais importante delas foi a de tematizar, tendo como ponto de partida a discussão anterior, qual a importância do professor, em sua prática pedagógica, perceber-se também como sujeito construtor de conhecimento.

1.2 A necessidade da pesquisa empírica

Se é o objetivo desta pesquisa conhecer a trajetória do professor na construção de um conceito amplamente vinculado ao seu fazer pedagógico, cabe a ela (pesquisa), obrigatoriamente, analisar dados obtidos no cotidiano deste professor; portanto, obtidos a partir da pesquisa empírica.

Este fato, aparentemente, nada apresenta de problemático; no entanto, é na forma de se entender o papel do empírico na totalidade do trabalho que se configura a postura metodológica com a qual o pesquisador se compromete. Está aí a relevância desta discussão.

Bachelard (1971), com uma abordagem claramente racionalista, afirma que os dados, para o racionalismo, são resultados, uma vez que não existem independentes de um pensamento, seja ele reflexivo ou imaginativo. Isto significa que, ao olhar para este cotidiano, para o professor que ora se apresenta como objeto de pesquisa, não enxergo "tudo" que se passa ao meu redor, mas prioritariamente aquilo com o que já me comprometi teoricamente. Desta forma, devo retomar a questão que nos remete à necessidade do trabalho de campo: se as situações possíveis de merecer mais atenção são aquelas que, de antemão, podem conter uma significação imediata e corroborar as hipóteses já formuladas, qual a real necessidade da pesquisa empírica?

O que se impõe como exercício necessário é a reflexão permanente acerca das noções que orientam minhas observações: de onde elas vêm? do senso comum? de conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas pela ordenação formal do sistema escolar? que expectativas existiam previamente a respeito do dia a dia da escola e do professor?

É na capacidade de refletir sobre o já conhecido e esperado e de se surpreender com o desconhecido e/ou inesperado que reside a riqueza do trabalho de campo.

A opção por um estudo de caso, com orientação preferencialmente qualitativa, vem da convicção de que não se pode perder de vista a especificidade humana da relação pesquisador - objeto de estudo. É na interação entre estas duas instâncias - assim colocadas circunstancialmente e não como se possa pensar, ontologicamente - que se dá a construção do objeto de pesquisa. Como afirma Thiollent (1984, p.47): *"Nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características sócio-culturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que fica escondido"*.

Através de uma metodologia plural que considere os riscos sutis de distorção², o presente trabalho teve em vista a explicitação e compreensão do processo vivido coletivamente. A constituição mútua pesquisador - pesquisado não pressupõe, no entanto, uma relação simétrica e sem tensões. Ao contrário, Campos (1984, p.63) assinala com propriedade que

"essa ligação nem sempre é transparente e sem problemas. Não só a possibilidade de se apropriar do conhecimento produzido é diferenciada (...), como também a pressão para agir é sentida mais de perto por quem está vitalmente ligado àquela realidade".

O que fundamenta a pesquisa nestas bases metodológicas é o princípio de que o

² Segundo Thiollent (1984, p. 47), as distorções mais sutis se dão nos desníveis de comunicação e interpretação e não podem ser eliminadas. Só podem ser controladas através de recursos reflexivos epistemológicos e metodológicos.

investimento que se faz de ambos os lados (pesquisador/pesquisado) vem da necessidade de se estabelecer uma estrutura comunicativa, ou seja, da necessidade de promover disposições a conhecer e agir, de discutir e analisar a realidade na qual se insere, ainda que assumindo a diferença de papéis e as tensões advindas do trajeto vivido.

Neste sentido, pode-se considerar este trabalho de pesquisa algo que de antemão favorece a construção conceitual, se a entendermos como um processo que transcende o pensamento para aproximar cada sujeito do mundo real.

1.3 O trabalho de campo

Mas por que a realização da pesquisa na APAE ?

Porque a entidade se dispunha, naquele momento, a reformular sua ação pedagógica, tendo como horizonte a proposta construtivista.

Esse contexto de ação sugeriu-me uma maior adesão por parte dos sujeitos a esta pesquisa, em que pese a real disponibilidade do grupo de professores para um investimento em um processo interativo e para a discussão específica que este trabalho se propunha a travar: sujeitos à procura de uma ação coletiva orientada em função da resolução de problemas e à procura de compreensão da situação vivida. Era o germe da opção pela pesquisa-ação, uma vez que seu objetivo central consiste, segundo Thiollent (1992, p. 8),

"em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora".

Contudo, a construção de uma abordagem metodológica implica em indagações acerca de sua viabilidade científica.

Que estatuto de ciência encontraria eu numa abordagem de pesquisa-ação? Que produção científica seria possível na articulação de interesses de todos os envolvidos?

Primeiramente, vale reafirmar que o espírito científico não é abandonado quando se abandona o padrão convencional de observação onde observador, absolutamente separado do pesquisado, se imputa o direito da objetividade e, por que não dizer, da neutralidade. Mais ainda: a situação experimental criada à luz do princípio do controle de variáveis muitas vezes nos faz crer numa capacidade de conhecimento mais puro e cristalino dos fenômenos. No entanto, os fenômenos aqui estudados não se dão (no real) isoladamente, ao contrário, sofrem determinações diversas, constituem-se nas interações já estabelecidas e que podem vir a se estabelecer, interações com coloridos criados na subjetividade das motivações, dos desejos. Ignorar este processo é buscar uma objetividade forjada.

Porém, a tarefa de caminhar para a concepção de um pesquisador capaz de inserir-se na pesquisa não é fácil. Graves riscos acompanham o trajeto: risco de encontrar um pesquisador que não pesquisa, que não busca o conhecimento a que se propôs conhecer, que se mistura aos outros numa ilusória relação simétrica, que não se percebe identificado, participante, porém diferenciado; risco, enfim, de encontrar um pesquisador prisioneiro de sua flexibilidade, um pesquisador que não produz, que não vê além daquilo que à primeira vista já viu.

Guardadas as devidas cautelas, o pesquisador na pesquisa-ação pode vir a investigar os fenômenos encontrando o que estes têm de mais profundo, uma vez que mergulha naquilo que é gerado pela mobilização coletiva.

"Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condições de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas". Thiollent (1992, p. 24)

1.4 A APAE de Presidente Prudente e o projeto de pesquisa

A APAE é uma sociedade civil de caráter assistencial, reconhecida pelo Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação e Cultura.

No setor pedagógico, a APAE de Presidente Prudente trabalha com a seguinte estrutura:

1) uma diretora geral, que tem o papel de coordenadora geral da equipe técnica e de elo entre esta e a diretoria administrativa, formada por pais de crianças atendidas pela entidade e/ou pessoas da comunidade;

2) duas equipes de profissionais das áreas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Serviço Social, Pedagogia e Psicologia que, no setor de Estimulação Precoce (0 a 6 anos), atendem diretamente as crianças em esquema ambulatorial, enquanto no setor educacional (acima de 6 anos), acompanham e orientam o trabalho desenvolvido em sala de aula por professores;

3) uma equipe de professores que desenvolvem os trabalhos educativos em sala de aula e em oficinas profissionalizantes.

Apesar de alguns profissionais da equipe técnica e professores das oficinas terem participado do processo de pesquisa, para efeito de análise, optei por restringir os dados ao grupo de professores de classe e à pedagoga responsável pela introdução do "construtivismo" na entidade (atual diretora), mesmo consciente de que as interações com os técnicos, ainda que inconstantes (ou até por este motivo), interferiram, ou melhor, constituíram também o desenvolvimento do trabalho. É certo que, no limite, poderia afirmar que todas as

interações vividas por um sujeito o constituem; porém, devo lembrar-me constantemente dos objetivos aos quais me propus e conformar-me com o desafio de persegui-los em sua essencial e necessária incompletude.

2 O Processo de Pesquisa: Dado e Significado

2.1 Alguns limites inimaginados

A pesquisa empírica, realizada por um período de um ano, pode ser resumida em quatro grandes momentos. No primeiro deles, o aspecto central diz respeito à explicitação de alguns limites enfrentados pelo grupo e por mim, pesquisadora.

Identifiquei, no início dos trabalhos, uma incapacidade do grupo em perceber as próprias dificuldades profissionais. As atividades me levaram a concluir que ela estava intimamente relacionada ao fato de as professoras assumirem uma enorme responsabilidade, se não efetiva, simbólica, frente ao sucesso ou fracasso de seus alunos. Os depoimentos sobre as atribuições de cada um na entidade sugeriam que o sujeito passa a existir a partir da intervenção de seus profissionais. Antes disso, a própria família não sabe quem é a criança, não existe desenvolvimento, não existe interação, não existe participação na sociedade, não existe felicidade. Frente a essa sobrecarga, torna-se compreensível o mecanismo que nega, no trabalho de cada professor, eventuais objetos de crítica.

Outro aspecto que merece destaque entre os limites encontrados, refere-se à dificuldade de leitura existente entre os professores. A primeira experiência proposta no grupo de pesquisa revelou que ele chegava a apresentar, como produto da leitura, exatamente o oposto daquilo que o autor defendia. No entanto, essa tão particular leitura foi elemento central de constituição do trabalho de estudo e pesquisa; por um lado por se tornar objeto de preocupação coletiva, por outro, por explicitar os interesses e as compreensões (equivocadas ou não) existentes nos sujeitos ali presentes.

Um outro limite presente na pesquisa refere-se à presença de algumas "máximas construtivistas", tais como: conhecer a realidade da criança, partir dessa realidade para trabalhar com ela, construir o conceito através da ação do sujeito e partir do concreto. Em princípio adequadas, tais afirmações traduziam-se em situações pobres de significado intelectual e ricas em "lições de vida".

Exemplo disso está no relato da pedagoga que, quando professora, saía muito com os alunos e numa dessas saídas um deles falou que não gostava do bar por onde estavam passando e ela lhe perguntara o porquê. E a resposta teria sido: "Porque meu pai vem e bebe e depois bate na minha mãe." Sobre esse episódio, a pedagoga comenta:

"-Através de certas atividades você chega onde está o problema da criança, você consegue descobrir as coisas que dóem na criança (...). Você trabalha com ela para ela saber o que está certo e o que está errado.

- Você está fazendo uma discussão da importância da escola para o desenvolvimento de

comportamentos adequados, de valores. Agora, como isso interfere no aprendizado mesmo de conceitos científicos? (...)

- (...) No dia eu trabalhei as mãos (...), então eu trabalhei o valor das mãos, por que ter as mãos (...) coloquei que as mãos tinham sido feitas para quê? Para coisas boas, levei para eles um conceito de mão que era para utilizar para coisas boas, não para bater (...) Aí a mãe veio me questionar o porque desse trabalho. É porque a criança conseguiu fazer a mãe entender que a agressão não seria um modo adequado, ideal de estar educando aquele filho."

2.2 A inserção de um pesquisador que ensina - um campo de possibilidades

Diante de um processo de reconhecimento dos limites inerentes à pesquisa, fui me posicionando no sentido de criar espaços de aprendizagem mútua que proporcionassem a construção daquilo que o grupo e eu buscávamos: o conceito de construtivismo.

Esses espaços garantiram novas atividades de leitura, tanto de textos escritos quanto de filmes, mímicas e cartazes produzidos nas discussões. A diferença fundamental entre a leitura inicial e essas promovidas ao longo do ano era, além da diversidade dos textos, a orientação dada por mim. Na verdade, ao acreditar na relevância da presença de um professor para a aprendizagem, assumia esse papel enquanto propunha e, em certa medida, direcionava as atividades.

O fato é que, apesar das dificuldades, as leituras começaram a ter um conteúdo minimamente compartilhado e, por consequência ou não, as falas começaram a se fazer presentes.

2.3 O estudo e a (re)descoberta da investigação sobre o aluno

Os estudos realizados no grupo abordaram, entre outros, o referencial teórico de Piaget e Ferreiro, uma vez que, além de sua importância para o que hoje leva o nome de construtivismo, havia, no interior do próprio grupo, a imagem de que esse se resumiria nesses dois autores.

A familiaridade com alguns termos utilizados por esses referenciais não correspondia, no grupo, à familiaridade com o próprio referencial. Na verdade, os termos egocentrismo, inteligência, desenvolvimento, entre outros, nunca tinham sido objeto de uma reflexão mais profunda, nem serviam de instrumento para a compreensão mais rigorosa da clientela atendida pela entidade. Serviam, entretanto, como um linguajar que determinava o ingresso das crianças na entidade e evitava o questionamento dos laudos diagnósticos.

Talvez por esse motivo o grupo tenha tido tanta dificuldade em se inserir no estudo de Piaget, apesar de seu enorme interesse. No entanto, enquanto realizava as leituras, percebia as próprias dificuldades de compreensão. E no

enfrentamento das dificuldades, tomava o grupo de alunos como objeto de conhecimento. Já era um grupo que teorizava.

2.4 O estudo e a (re)descoberta da investigação sobre si próprio

Ao tomar nas mãos seu objeto de conhecimento, os professores descobriam, à luz do referencial estudado, novos alunos. Levantavam perguntas, procuravam respostas sobre o que seria o processo de desenvolvimento de cada um deles. No entanto, uma pergunta não se fazia: Onde estaria o professor nesse processo marcado por determinações prioritariamente internas? Qual seria o seu papel?

Para que essa pergunta pudesse ser analisada de uma perspectiva mais abrangente e, no meu entender, mais satisfatória, propus ao grupo um estudo inicial e preliminar dos referenciais de Vygotsky e Braslavsky. Acreditava que através deles poderíamos, o grupo e eu, resgatar o sentido de estarmos juntos; esperava apenas que o grupo identificasse a marcante participação do "outro" nessas abordagens teóricas.

A partir disso, o grupo pôde recuperar a importância de sua participação no processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, de sua participação na elaboração dos objetivos da escola e nos planejamentos de ensino.

Ao mesmo tempo em que o grupo construía, através do estudo, a consciência da relevância de seu papel, construía, também, uma atitude que o garantia.

3 Os desafios do sujeito que aprende

3.1 Da construção da leitura...

A leitura é entendida hoje como produção de significados. Isto equivale a dizer que ela não se constitui em processo passivo de recepção integral de significados produzidos pelos autores. Ao contrário, é um processo ativo e criativo, onde autor e leitor interagem na produção de significados. Se significados são produzidos por autor e leitor em interação, estes últimos, por sua vez, constituem-se através de uma história social e individual que atribui à leitura um determinado papel, confere a ela uma determinada importância.

É no processo de individualização, vivido por cada sujeito, que se dá a socialização e vice-versa. Ao se constituir enquanto indivíduo, o sujeito se apropria da formação social em que está inserido, aprendendo valores, procedimentos, julgamentos considerados verdadeiros na lógica dessa formação. Ou seja, o ato de ler implica um mergulho na própria existência - esta considerada como produto das determinações não apenas internas, mas externas aos sujeitos - no resgate dos significados já produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta feita pelo autor. No processo que se concretiza, o sujeito-leitor recupera seus conhecimentos e crenças, implementa seu

raciocínio e se reorganiza internamente, marcado por uma nova interação.

Esses elementos trazem novos argumentos para a interpretação das leituras realizadas pelo grupo. É verdade que o autor orienta seu texto para alguns objetivos que pretende atingir. No entanto, esses se confrontam com um ambiente de crenças e expectativas próprio de cada leitor.

A tentativa desse grupo era a de realizar um trabalho pedagógico que fosse definido como construtivista. E o que ele apresentava enquanto referência para isso? Os dados obtidos ao longo da pesquisa me autorizam a afirmar que nenhuma das professoras apresentava conhecimento consistente em relação aos autores que elas próprias consideravam construtivistas, nem a outros. Entretanto, estavam sendo cobradas pela instituição, através de sua pedagoga, a "utilizar a metodologia construtivista de Piaget e Emília Ferreiro."

Esses elementos explicam a utilização do texto realizada pelo grupo. Na leitura de um fragmento onde Ribeiro (1993) descreve basicamente o trabalho de Emília Ferreiro, o interesse se dispersa em dezenas de detalhes sobre a identidade dessa última. Na exigência de se trabalhar com Emília Ferreiro, não é de surpreender o interesse em saber quem é ela, onde nasceu, onde trabalha, etc.

A prática da leitura, ao longo do ano em que acompanhei o grupo em seu esforço de entender o construtivismo, se alterou de forma significativa. Isso não evidencia, como em princípio se poderia pensar, que este percurso tenha sido progressivo e sem conflitos. Ao contrário, vários deles se explicitaram na tentativa de diálogo entre leitores e autores. Muitas foram as vezes em que falava mais alto o monólogo do leitor, através de sua visão de mundo já prestes a cristalizar; ao mesmo tempo, existiram situações em que a palavra do autor se convertia em lei, fosse ele qual fosse. No entanto, muitas transformações ocorreram como desdobramento desse exercício denso e conflituoso.

A dificuldade de leitura foi um marco fundamental para o enfrentamento de outras dificuldades, igualmente importantes, como as de escrever, ouvir e, principalmente, falar. Digo principalmente, porque as relações entre equipe técnica e professores eram marcadas, segundo estas últimas (e confirmado nos encontros de estudo), pela fala das técnicas e pelo silêncio obediente das professoras. Em decisões diretamente relacionadas à sala de aula das quais estas se arriscavam a discordar, não encontravam argumentos para manter a posição tomada e acabavam por aceitar, como última palavra, a decisão da equipe técnica.

Os encontros do grupo resgataram a autenticidade e a apropriação do próprio discurso. Esse processo, ainda que confuso, promoveu a possibilidade de enfrentamento, de discordância e, inclusive, de auto-correção. Já não era vergonhoso errar. O relato de uma das professoras exprime com clareza o que digo:

"- A gente vê que a gente tem um conhecimento, que a gente tem uma bagagem. Muitas vezes a gente chega aqui, principalmente na APAE que tem psicóloga, tem T.O. (terapeuta ocupacional), tem pedagoga, tem fono, tem não sei o que, e você fica assim: Ai, meu Deus, e meu trabalho, como é que fica? O papel dela é esse? (...) A gente tava à mercê deles (técnicos). Muitas vezes a gente ia falar as coisas e: Ah, mas será que é isso? É melhor eu ficar na minha. (...) Hoje a gente fala mesmo, não fica guardando nada e tá tentando resolver. (...) Pode até tá errando, mas chega a uma ou outra conclusão. A gente tem um espaço de falar, que a gente não tinha."

É necessário enfatizar que os avanços dos professores, embora fundamentais, não representam uma conquista terminada. Em diversas circunstâncias, a fragilidade intelectual se revelava na rapidez com que o grupo ainda cedia aos encantos daquilo que considerava "A Verdade". A isso, somam-se os resultados das observações das aulas, lugar, por excelência, do fazer do professor. É na forma de entender esse fazer que se abre a possibilidade de torná-las o lugar da aprendizagem do aluno e do professor. Era essa a diferença que percebia nas observações realizadas ao longo do tempo. As atividades, apesar de constantes e repetitivas para os alunos, ganhavam a cada dia novo significado para o professor. A cada novo encontro, as professoras de sala tinham mais a falar sobre a atividade planejada - idéias para as próximas vezes, avaliações do tempo utilizado, adequação para as crianças, etc - sobre os avanços dos alunos - transições no processo de alfabetização, atitudes tomadas para a promoção desse processo, diferenças individuais -, sobre a necessidade de criação de uma biblioteca na entidade, sobre a dificuldade de utilização do caderno e da "metodologia" orientada pela entidade.

Uma observação superficial não resistiria ao impacto da rotina elevada ao infinito. Mas, além da previsibilidade do dia-a-dia, fazia-se antever um grupo engajado, motivado pela indagação, como bem explica uma das professoras na última entrevista:

"- Eu continuo trabalhando com as mesmas atividades anteriores. (...) Mudar do incerto para outro incerto não adianta. (...) Mas agora eu estou vendo, vou ter que estudar como trabalhar com textos."

Se pensada no conjunto do processo, a sala de aula não ganhou a eficiência prometida por mais um "modismo infalível". No nível do imediato, questiono, inclusive, se ganhou alguma coisa. Ganhou, na verdade, o professor que, ao invés de acuado pelo fantasma da falibilidade, tira dela proveito: pergunta, duvida, observa, pesquisa, aprende, lê, enfim.

3.2 ... À leitura do construtivismo

O presente trabalho privilegiou algumas questões teóricas que contribuiriam para a construção do conceito de construtivismo e, como

parte desta, de uma prática pedagógica mais refletida.

Assim, expresso claramente a idéia de conceito com a qual compactuo, ou seja, um pensamento que, ainda que partindo do imediato e perceptível, supere-o na busca do não imediato e, sobretudo, enriqueça-se dia-a-dia. Nesta superação, entendida conforme afirma Lefebvre (1991, p.230) enquanto um "aguçamento das diferenças e aprofundamento dos problemas", estaria o sujeito se apropriando de mecanismos de aproximação do mundo real, isto é, estaria ele, ao realizar abstração, ao teorizar, concretizando o conceito, unindo teoria e prática. Desta forma, a separação conceito/ação constitui-se apenas em um momento a ser superado.

Para aprofundar-me neste problema, explicitarei no grupo alguns aspectos da teoria de Piaget, considerado pelos professores como construtivista, e desenvolvi alguns desdobramentos fundamentais para a prática de sala de aula que, ao meu ver, foram sendo traduzidos ora em convicções ora em preocupações pelos professores, ainda que de forma desordenada e pouco rigorosa. Além disso, expus, resumidamente, as idéias de Vygotsky que, mais que nortear minha prática com esse grupo, constituiu-se em seu objeto de estudo, inclusive de comparação com Piaget.

No entanto, seria necessário indagar que idéia geral congrega esses autores sob o termo construtivismo.

Segundo Coll (1991), diversas são as teorias psicológicas consideradas construtivistas, o que não garante, no entanto, muita semelhança nem tampouco complementariedade entre elas. Na verdade, tais teorias convergem para um ponto comum à medida em que afirmam a participação ativa do sujeito da aprendizagem neste processo. Ou seja, partindo de raízes filosóficas divergentes e muitas vezes dando ênfase a aspectos diferentes do sujeito, as teorias tangenciam-se mutuamente no momento em que consideram o sujeito como alguém que constrói o próprio conhecimento.

Apesar desta semelhança fundamental, as referidas teorias distanciam-se no exato momento em que se assemelham, tendo em vista que a descrição desse processo de construção do conhecimento é suficiente para delimitar as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem subjacentes a ele e os desdobramentos de natureza didática e metodológica que dizem respeito à sala de aula e mais especificamente ao papel do professor.

Para Piaget, o processo de desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, o de construção do conhecimento, explica-se, não exclusiva, mas primordialmente, por leis internas, o que evidencia antecipadamente a tênue relevância do processo de ensino e aprendizagem, para este autor. Na concepção sócio-histórica de Vygotsky, ao contrário, o desenvolvimento mental é resultado da aprendizagem.

Tendo em vista o processo de pesquisa, como entender o conceito construtivismo que circula entre os professores?

Santos (1991) afirma que a formação de conceitos é um processo complexo de pensamento, base para a possibilidade de compreensão, de tomada de decisão, de pesquisa e resolução de problemas e para o discurso oral. Entretanto, a conceitualização pode apresentar-se em aspectos mais espontâneos e intuitivos ou mais racionais. Os mais espontâneos relacionam-se com os primeiros níveis de conceitualização descritos por Bachelard (1971, 1984), onde o preponderante são os atributos aparentes e imediatos, relacionados basicamente aos aspectos visíveis e de utilidade. Deste ponto de vista, a formação de conceitos estaria identificada com a vertente empirista e não racionalista, como pretende Bachelard.

Em níveis superiores de conceitualização, os aspectos anteriores não estariam descartados, porém não ocupariam os lugares que ora ocupam; estariam articulados com um pensamento capaz de estabelecer relações entre os atributos do próprio conceito e destes com os de outros, capaz de buscar os atributos que o caracterizam e o limitam, relativizando-o, enfim, capaz de utilizar de forma consciente, produtiva e racional as estratégias de construção de conceitos.

Na aproximação do processo vivido pelos professores, percebe-se que o conceito "construtivismo" ainda é formulado nos níveis que recorrem ao visível e à utilidade; pouco se expressa que não seja uma referência a alterações no fazer de sala de aula. E que fique claro que isto não implica necessariamente um fazer elaborado a partir desta conceitualização; várias teorias sobre educação convivem no espaço da escola, como bem descreve Saviani (1985, p. 43):

"imbuído de ideário escolanovista (...), o professor é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (...), ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (...) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação".

Além disto, a teoria construtivista ainda está sendo construída e, segundo Coll (1992), não apresenta respostas para uma série de questões sobre a educação em geral e sobre a sala de aula.

Considerando as limitações intrínsecas à produção teórica construtivista e as de socialização desta produção entre os professores, penso que a iniciativa do grupo de profissionais da APAE na busca de uma ajuda sistemática reflete um movimento, ainda que precário, do pensar.

Recorro a Lefebvre (1991) para compreender a dinâmica que se estabelece entre o "acomodar-se" da satisfação e "debater-se" da dificuldade; ambos os pólos, momentos de um mesmo pensamento.

É correto pensar que os professores que se encontram em dificuldades buscam na assessoria/pesquisa o pólo da satisfação, da resposta verdadeira que rechaça a possibilidade do erro, como se o primeiro por si só garantisse a exclusão do segundo.

Para Lefebvre (1991, p. 90),
"essa pretensão [a de encontrar uma verdade capaz de excluir o erro] foi sempre o tema preferido do dogmatismo metafísico. Cada metafísico apresenta seu "sistema" como uma revelação global, abarcando todo o saber...", "... pretende verdades absolutas (...) transcendentem com relação às imperfeições do pensamento humano, as suas aproximações e seus erros".

A pretensão inicial acima descrita criou no grupo exigências e expectativas distorcidas, na medida em que a ele próprio se atribuiu o valor do erro e a assessoria o de verdade. No entanto, esta lógica em si insustentável explicitou suas contradições no decorrer da pesquisa. Muitos foram os momentos, ao longo do ano, em que o grupo revelou a tentativa, por um lado, de mascaramento do não-saber e, por outro, de rebelião contra uma lógica eminentemente formal que, se num primeiro momento liberta aquele que detém a verdade, num segundo, condena aquele que se incumbe do erro.

Esse dilema em que se encontrou o grupo, no entanto, foi e é o germe da conscientização deste processo, processo contínuo, ininterrupto, que se constitui em diversos âmbitos: social, político, e naquele que, neste trabalho, foi o foco central, o **pedagógico**.

Ao longo da pesquisa, identifiquei um construtivismo alicerçado em um conjunto de atividades diferenciadas de alfabetização que me faziam indagar que relação teoria e prática convertia um corpo teórico em receituário de atividades. Ou, que professor seria esse formado sob a (falsa) idéia de que uma boa prática se faz na medida da execução correta de atividades já conhecidas e aprovadas. Perguntava, ainda, no que diferiria essa abordagem daquela denominada tecnicista se, em última análise, tudo se concretizaria enquanto um grande roteiro de passos a serem seguidos sem justificativa conhecida. As teorias estariam apenas a serviço de uma mera alternância de nomenclaturas e atividades?

Além desse aspecto consumível, encontrei o que denominei de "construtivismo voyeur", onde o processo de ensino e aprendizagem cede lugar às "lições de vida" carregadas de boas intenções, de julgamento do sujeito e de sua família, e de inculcação de valores morais sancionados pelos códigos convencionais. Cede lugar, também, às construções das letras, não como um desenvolvimento conceitual, mas como uma manipulação física de formas. Atividades desprovidas de consistência pedagógica, porque pobres de significado intelectual, pobres de desafio, pobres de indagação, de pesquisa e curiosidade científica, pobres, enfim, de construção do conhecimento.

O "construtivismo voyeur" é preocupado com a sondagem psicológica não como forma de pesquisar caminhos ou impulsionar o aprendizado, mas de se embrenhar no mais íntimo universo do sujeito para julgá-lo "bom ou mau", "bem

criado ou não", "com futuro" ou "pobre diabo por ter tido a má sorte de nascer filho de um alcoólatra". Nada que se aproxime da sala de aula, do professor, da cultura elaborada. Nenhuma busca do conhecimento do sujeito como estratégia de ensino mais consistente ou significativo, mas uma busca especulativa, como a de quem olha o mundo pelo buraco da fechadura à espera da revelação de uma mácula desconhecida.

Contra essa tendência, o grupo caminhou no sentido de um conhecimento mais profundo das teorias psicológicas, contra ela passou a olhar o aluno como alguém que tem cognição, agarrou-se às fases de desenvolvimento da escrita. O grupo, não sem recuos, avançou rumo às articulações entre teoria e prática, tornando-se capaz de identificar aspectos fundamentais da relação professor-aluno: confiança, exigência/desafio, busca de autonomia.

É bem verdade que apenas ao final do processo o grupo se voltou para a necessidade de definição dos conteúdos adequados para as crianças. Ao meu ver, passou o ano construindo esse olhar a partir das próprias necessidades de conhecimento.

Ao final desse processo, o grupo assumia, apesar da resistência e de muitas dificuldades, um construtivismo capaz de resgatar a importância do professor e sua possibilidade de estudo, erro e aprendizagem. Um referencial vivo, não confundido com um bloco monolítico, mas identificado com o esforço da reflexão. Um construtivismo plural tal qual os objetos do conhecimento e os sujeitos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-4, 1984.
02. BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1971.
03. _____. **A filosofia do não**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
04. BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização - uma perspectiva didática**. São Paulo: Edunesp, 1993.
05. BRITO, P.L., LAJOLO, M. **O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - uma leitura atravessada**. Campinas: Unicamp, s.d. (Mimeo.).
06. CAMPOS, M.M.M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 63-6, 1984.
07. COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B., org. **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 164-97.
08. _____. Construtivismo e intervenção educativa: como ensinar lo que se ha de construir? In: **Congresso Internacional de Psicología y Educación**. Madrid, 1991.
09. _____. PALACIOS J., MARCHESI, A. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 1992.
10. EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
11. FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992
12. _____. PALACIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
13. _____. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
14. FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
15. GÓES, M.C.R. de, SMOLKA, A.L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.S., org. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51-70.
16. GOUVEIA, A.J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 67-70, 1984.
17. LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
18. LEONTIEV et al. **Psicologia e pedagogia - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
19. LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-4, 1984.
20. MAGOON, A. J. Constructivist approaches in educational research. **Review of Educational Research**. v. 47, n. 4, p. 651-93, 1977.
21. MARCUSCHI, L. A.. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p. 38-57.
22. NUSSBAUM, J. Classroom conceptual change: philosophical perspectives. **International Journal of Science Education**, London, v.11 n.5, p.530-40, 1989.
23. PIAGET, J. **Educación e instrucción**. Buenos Aires: Proteo, 1968.
24. _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1971.
25. RIBEIRO, V.M. **Ensinar ou aprender?** Emilia Ferreiro e a alfabetização. Campinas: Papirus, 1993.

26. SANTOS, M.E.V.M. dos. **Mudança conceptual na sala de aula** - um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1991
27. SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T., org. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 19-47.
28. SILVA, E.T. da. **O ato de ler** - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
29. _____. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
30. SILVA, T.T.. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul/dez, 1993.
31. SMOLKA, A.L.B.. **A criança na fase inicial da escrita** - a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.
32. SNYDERS, G.. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
33. SOARES, M.B.. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R & SILVA, E.T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.
34. TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
35. THIOLENT, M.J.M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984.
36. _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.
37. VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
38. _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
39. ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ____, org. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 111-5.