CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, vol. 22, nº. 2, p. 261-272, jul./dez., 2006

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CONSTRUTIVISMO ENTRE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Laêda Bezerra Machado*

Introdução

As primeiras idéias sobre construtivismo começam a ser divulgadas no Brasil nos anos trinta com o movimento da Escola Nova. Trata-se de um movimento de educadores que propõe idéias pedagógicas inovadoras, em oposição às práticas e conceitos predominantes no nosso sistema educacional, assumindo como princípio norteador a renovação dos métodos educacionais vigentes na escola e a valorização do indivíduo como ser livre, social e ativo. A partir dessa época, como registra Vasconcelos (1996), já se fazia referências ao construtivismo de Jean Piaget no Brasil. As suas argumentações sobre desenvolvimento da criança e métodos ativos apresentavam-se como atraentes e relevantes para a divulgação do projeto educacional escolanovista.

É possível destacar como grandes protagonistas do escolanovismo no Brasil: Fernando de Azevêdo em São Paulo, Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, Lourenço Filho no Ceará, Carneiro Leão em Pernambuco, entre outros. As reformas educacionais idealizadas por esses educadores, no período incorporaram, portanto, alguns dos princípios da escola ativa defendida por Piaget. A partir dessa época, como registra Vasconcelos (1996), as referências à epistemologia genética no Brasil passam a ser mais freqüentes. As argumentações de Piaget sobre desenvolvimento da criança e métodos ativos apresentam-se como atraentes e relevantes para a consolidação do projeto social escolanovista no contexto educacional brasileiro. A idéia de uma escola ativa é

* Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. E-mail laeda@oi.com.br

bastante valorizada por esses empreendedores de mudanças no nosso sistema educacional. Sobre o valor da educação ativa Piaget (1970 p.27) enfatiza:

> *se, se deseja como necessariamente se faz cada vez mais sentir formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas.*

Como afirmam Parrat-Dayan e Tryphon (1997;1998), Piaget critica a educação tradicional que, segundo ele, tem como objetivo preparar a criança para a vida social, através da palavra e da obediência ao professor e aponta como nova perspectiva para a educação, a aplicação dos métodos ativos. Esses métodos, segundo o autor, enfatizam o valor da liberdade, atividade, interesse da criança e têm como finalidade maior o desenvolvimento da sua autonomia.

Além de ser um idealizador dos métodos ativos, a receptividade às idéias de Piaget no Brasil deve-se aos encargos institucionais na área educacional por ele assumidos em órgãos como o Bureau International d' L Education (1929-1967) e UNESCO (1946-1980).

No campo educacional brasileiro, assim como em outros países, um dos marcos para a difusão das idéias de Piaget foi a publicação do livro de Aebli (1951) intitulado *Didática Psicológica: aplicação didática da Psicologia de Piaget*. Mesmo só tendo sido traduzida para o nosso idioma em 1971, esta obra, cujo prefácio é assinado por Piaget, representa um grande impulso para os educadores que se interessam pelas idéias piagetianas. Tendo incrementado a discussão e o debate polarizado entre as teorias empirista e inatista predominantes nas áreas de psicologia e pedagogia.

Na área pedagógica, por exemplo, até então o associonismo era a vertente teórica predominante na orientação dos programas educacionais. A obra de Hans Aebli serve, pois, como base para sedimentar projetos renovadores de educação no Brasil nos anos cinqüenta, cuja preocupação é redirecionar a pedagogia para os quadros e estritos da ciência reconhecendo o potencial da psicologia do desenvolvimento como perspectiva para se atingir esse fim.

Destaca-se, ainda, como importante para a difusão das idéias de Piaget no Brasil, nas décadas de cinqüenta e sessenta, a criação das Faculdades de Filosofia no país. Convém lembrar, inclusive, que a expansão dos cursos superiores de formação de professores e a oferta sistemática de disciplinas como Psicologia e Didática criaram a necessidade de tradução da obra de Piaget.

Logo no início da década de sessenta tem-se, pois, uma difusão mais sistemática do pensamento piagetiano, o que propicia um maior incremento das áreas de Psicologia e Pedagogia no país, bem como a consolidação de grupos de estudos da teoria piagetiana em vários estados do país como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Sul. Tais grupos, embora com algumas modificações, sobrevivem até a atualidade, cada qual com suas nuances específicas, prosseguem estudos e pesquisas orientados por um enfoque predominante: o cognitivo.

Durante a ditadura militar a divulgação do pensamento piagetiano ocorre de forma tímida, devido à grande força e predomínio do behaviorismo nos espaços acadêmicos. Sabe-se, contudo, que isso não ocorreu somente em relação às idéias de Piaget, nesse período, o debate e discussão no âmbito acadêmico e, da sociedade como um todo, foram sufocados.

No início da década de oitenta, época de abertura política no Brasil, o pensamento piagetiano é retomado, ocasião em que começam a aparecer pesquisas interculturais dirigidas à nossa realidade. O princípio da interdisciplinaridade é assumido como orientador dessa nova tendência de pesquisa, que se mostra mais comprometida com a realidade de uma população marginalizada. Assim sendo, os estudos piagetianos ganham novo impulso e o construtivismo

CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, vol. 22, nº. 2, p. 261-272, Jul/Dez., 2006

apresenta-se como uma alternativa ao behaviorismo e tecnicismo educacional vigentes.

Datam desse período investigações sobre crianças em diferentes contextos sociais, buscando encontrar a pessoa escondida no sujeito epistêmico. É uma incursão da teoria psicogenética em temáticas sociológicas. Esse é um período de acaloradas discussões e debates em torno da criança brasileira tentando, sobretudo, contestar os pressupostos da teoria da carência ou privação cultural, que até então vinha sendo o principal aporte teórico orientador das políticas educacionais no país.

Na metade dos anos oitenta o ideário construtivista é retomado, despontando diferentes pesquisas fundamentadas no construtivismo. Esse novo paradigma se consolida após a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Como marco desse novo enfoque e de suas influências para alfabetização, destaca-se a publicação do livro Psicogênese da Língua Escrita (1986) no qual as referidas autoras apresentam resultados de pesquisa sobre a construção/evolução da língua escrita vivenciada pelas crianças. Os resultados de suas pesquisas tiveram uma grande receptividade, no Brasil e demais países da América Latina, dados os altos índices de fracasso durante o processo de escolaridade inicial nessa região. Para Vasconcelos (1997) o construtivismo tem sido associado ao nome de Emília Ferreiro, que se configura como precursora da difusão das idéias de Piaget no Brasil.

Atualmente "construtivismo" é o nome genérico que na comunidade educativa vem sendo atribuído às múltiplas e diferentes tentativas de aplicação da Epistemologia Genética de Piaget e colaboradores, bem como do sócio-interacionismo de Vigotsky à prática pedagógica. A abordagem construtivista se assenta em um princípio básico: o sujeito é ativo/interativo no processo de conhecimento. Essa teoria foi adotada oficialmente no sistema escolar público brasileiro no final dos anos noventa com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que destaca a necessidade de se ressignificar a unidade entre a aprendizagem e o ensino. Os PCNs são, pois, a evidência de que o construtivismo preconiza a política educacional neste país, direcionando a formação e atuação dos professores, tanto de escolas públicas quanto particulares.

Aporte teórico-metodológico

O fenômeno da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum foi estudado por Serge Moscovici em sua obra original *"La psycanalise son image et son public"* - apresentada em primeira edição em 1961. Com este estudo, Moscovici inaugura uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas, ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos.

Entende-se representação social como uma teoria ou ciência coletiva destinada à interpretação do real e à intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos. No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e idéias que circulam na sociedade. O referido autor afirma: *"toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido"* (Moscovici, 1969, p.11).

Uma representação é social porque ela se forja nos grupos sociais. O sujeito não vive isolado, mesmo antes do seu nascimento, ele já está ligado a um grupo social, daí entender-se que ela não é meramente cognitiva. Moscovici (1978) afirma: qualificar uma representação de social implica em reconhecer que ela é produzida, engendrada e partilhada por um grupo de indivíduos. O autor acrescenta: *se nossas representações são sociais, não é apenas por causa de seu objeto comum, pelo fato de que são compartilhadas. Isso se deve também ao fato de serem produto de uma divisão*

do trabalho que as distingue com alguma autonomia (1978, p. 63).

Além do fato de ser forjada nos grupos sociais e de não ser algo homogêneo, uma representação é caracterizada como social pelo fato de contribuir para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais. Elas se revestem de função específica: *"contribuir para os processos formadores de orientação das comunicações e dos comportamentos"*. (Moscovici, 1978, p. 307)

As representações sociais são, então, resultado da interpretação de significados que as pessoas utilizam para entender o mundo; uma construção mental do objeto; elaboradas através da atividade simbólica do sujeito, dentro do processo de comunicação, na totalidade social. Estão presentes em todas as áreas do sistema social, pois se trata de uma atividade cognitiva e simbólica do ser humano, que parte do individual para o social e está ligada a uma rede de conceitos que envolvem diversos elementos do contexto sócio-cultural. São produtos de experiências acumuladas por um processo histórico dos fatos, os quais constituem os sistemas cognitivos das pessoas.

Neste estudo não se teve a preocupação de emitir julgamentos sobre se o professor compreende ou não a teoria, bem como não se teve a intenção de criticar ou analisar as práticas pedagógicas construtivistas. O potencial da Teoria das Representações Sociais, o seu diferencial em relação a outras ferramentas de investigação, encontra-se na possibilidade de indicar pistas sobre os sentidos simbólicos, a teia de significados atribuídos pelos professores ao construtivismo e como esses sentidos e interpretações (produzidos na academia e oficialmente adotados como referencial para as políticas educacionais no Brasil) orientam as práticas.

O Estudo

A investigação dividiu-se em duas fases. Na primeira, foi levantado o componente "informação da representação" através da técnica de associação livre de palavras em uma amostra de quarenta professores de escolas públicas e particulares da cidade do Recife-PE. Utilizando essa técnica, solicitava-se aos professores que expressassem de maneira livre somente palavras que viessem à sua mente quando eram apresentadas as palavras-estímulo: "escola tradicional" e "escola construtivista". Após mapear esse campo, procedeu-se à aplicação entre cem professores do Procedimento de Classificações Múltiplas, que é o foco metodológico deste estudo. Através da Análise de Estrutura de Similaridade (SSA) das classificações dirigidas de professores de escolas públicas e particulares, explorou-se o tipo de regionalização dos vinte e seis itens em relação ao construtivismo e dessas regiões com a teoria e suas aplicações no campo pedagógico.

Considerações sobre Sistemas Conceituais e Categorias

O ato de classificar é uma atividade corriqueira do sujeito. Decidir que roupa usar, a melhor escola para matricular as crianças, os representantes políticos, produtos domésticos no supermercado são ações que exigem por parte do sujeito uma seleção que se baseia em um esquema de categorização individual. O sistema de classificação objetiva a compreensão desses esquemas pessoais de categorização.

Uma das estratégias úteis para se investigar os mecanismos pelos quais os indivíduos categorizam e elaboram seus sistemas de classificação tem sido, conforme Roazzi (1995), o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Essa metodologia deriva-se dos procedimentos de categorias-próprias de Sherif e Sherif (1969) e das tarefas de classificação de conceitos elaboradas por Vygotsky. O Procedimento de Classificações Múltiplas contrapõe-se à maioria das investigações tradicionais, pois destaca o caráter qualitativo não apenas das categorias, mas também da construção do sistema de classificação que os indivíduos utilizam para interagir com, o mundo em que vivem. Como afirma Roazzi et al (2001) o Procedimento de Classificações Múltiplas permite a exploração dos sistemas

CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, vol. 22, n.º 2, p. 261-272, jul./dez., 2006

conceituais tanto do indivíduo, como do grupo. Na verdade, categorizar e classificar são faces de um mesmo processo que possibilita compreender os sentidos das atitudes, ações e comunicações dos indivíduos. Como cita Roazzi (1995) o Procedimento de Classificações Múltiplas vem se consolidando como metodologia apropriada para pesquisa de sistemas conceituais em várias áreas da psicologia, como, por exemplo, a psicologia social (Eckman, 1975; Tajfel, 1981) e a psicologia ambiental (Canter et al, 1985; Groat, 1982). Ainda conforme o autor, os processos de categorização combatem às 'explicações ordinárias' que os indivíduos dão às suas ações. Essas explicações seriam racionalizações, pois, o indivíduo ao explicar algo, o faz da forma "politicamente correta", aquela que supõe estar sendo esperada pelo seu interlocutor. No processo de categorização o sujeito fica mais "solto" e livre para organizar seu pensamento, portanto, ao elaborar suas categorias não toma como referência o interlocutor, mas a sua própria experiência.

A aplicação do PCM pode ocorrer em duas etapas: classificação livre e classificação dirigida. Na classificação livre, o entrevistado deve indicar categorias a determinados objetos, conforme melhor lhe convier. Na classificação dirigida, sugerem-se os critérios de classificação, ficando o sujeito à vontade para decidir sobre a quantidade de grupos que serão formados e os elementos de cada grupo. Desse modo, uma das principais vantagens desse procedimento é a possibilidade de não estabelecer limites para o participante na sua tarefa de elaborar as categorias; ele apenas separa os elementos através do uso de critérios formulados por si mesmo ou sugeridos pelo experimentador. Neste artigo apresentam-se os resultados da classificação dirigida de construtivismo dos professores.

1ª Fase - A associação Livre de Palavras

Desta primeira fase do estudo participaram 40 professores. O grupo possui formação acadêmica diversificada, compreendendo desde a formação de magistério em nível médio até a conclusão da pós-graduação *latu sensu*. (Tabela 1) O material utilizado consistiu em três fichas contendo as inscrições: escola tradicional, escola construtivista.

Tabela 1
Nível de formação acadêmica dos participantes da Associação Livre de Palavras

Nível de Formação	F	%
Normal	5	12,5
Graduação outra – cursando	1	2,5
Graduação Pedagogia – cursando	7	17,5
Outra Graduação	8	20,0
Graduação Pedagogia	15	37,5
Pós-Graduação – cursando	1	2,5
Pós-Graduação – concluída	3	7,5
TOTAL	40	100,0%

Os participantes foram entrevistados individualmente e oferecia-se a seguinte instrução: *Eu vou lhe apresentar uma seqüência de duas, palavras e após a apresentação de cada uma delas você vai me dizer outras palavras que você considere a elas relacionadas.* Em seguida realizou-se um levantamento das palavras mais evocadas através da apuração das freqüências.

Após a apuração das freqüências, selecionaram-se vinte e cinco (25) palavras mais evocadas pelos professores para comporem o grupo de itens para aplicação dos procedimentos de classificação, sendo dezesseis associadas à palavra-estímulo escola construtivista (tabela 1) e nove associadas à palavra-estímulo escola tradicional (Tabela 2).

Tabela 2
Palavras mais evocadas pelos professores durante a associação livre a partir da apresentação da palavra-estimulo.Escola construtivista (N=40)

Palavras	F	%
Construção	38	12,5
Inovação	32	10,5
Criatividade	30	9,9
Liberdade	29	9,5
Descoberta	22	7,2
Interação	20	6,6
Conhecimento dos Alunos	18	5,9
Dinâmica	17	5,6
Aprendizagem	14	4,6
Realidade	11	3,6
Autonomia	11	3,6
Leitura Prazerosa	10	3,3
Conhecimento	10	3,3
Projeto	9	3,0
Desenvolvimento	9	3,0
Brincadeira	8	2,6
Total	304	100%

Tabela 3
Palavras mais evocadas pelos professores durante a associação livre a partir da apresentação da palavra-estímulo Escola Tradicional (N=40)

Palavras	F	%
Antigo	25	16,3
Repressão	18	11,8
Rigidez	15	9,8
Atraso	14	9,1
Repetição	13	8,5
Cópia	13	8,5
Ditado	13	8,5
Cartilha	13	8,5
Ultrapassado	11	7,2
Disciplina	11	7,2
Autoritarismo	7	4,6
Total	153	100%

2ª Fase - O Procedimento de Classificações Múltiplas

Nesta segunda fase a amostra foi constituída por 100 professores. O grupo pesquisado é predominantemente do sexo feminino e possui formação acadêmica variada oscilando entre magistério (nível médio) e pós-graduação *latu sensu*. (Tabela 4).

Tabela 4
Nível de formação acadêmica dos participantes do PCM

Nível de Formação	F	%
Normal	15	15
Outra Graduação – cursando	4	4
Graduação Pedagogia – cursando	20	20
Outra Graduação	19	19
Graduação Pedagogia	25	25
Pós-Graduação – cursando	3	3
Pós-Graduação – concluída	14	14
TOTAL	100	100%

O material para a investigação na segunda fase consistia em 25 cartões selecionados durante a associação livre (1ª fase). Para realizar a classificação dirigida, pedia-se ao participante para classificar as vinte e cinco palavras que estivessem associadas com o construtivismo. A instrução era a seguinte: *eu quero que você considere estas palavras. Você vai classificar ou ordená-las em grupo e eu vou lhe dizer o critério para fazê-lo. Em primeiro* lugar, *gostaria que você pensasse sobre estas palavras e depois as ordenasse em grupos em função do seu grau de associação ao construtivismo. Você formará os grupos seguindo esses critérios: palavras muitíssimo associadas ao construtivismo; palavras muito associadas ao construtivismo; palavras mais ou menos associadas ao construtivismo; palavras pouco associadas ao construtivismo e palavras que não estão associadas ao construtivismo.* Após a referida instrução, dava-se um tempo ao professor para efetuar sua classificação e, em seguida, perguntava-se: *Por que este grupo de palavras é muitíssimo associado ao construtivismo? Por que este é muito associado ao construtivismo...* e assim perguntava-se em relação a todos os grupos. À medida que

se ia perguntando, as respostas e os comentários dos professores eram registrados em áudio. Por fim anotavam-se os itens pertencentes a cada grupo no protocolo de entrevista.

O método de análise: Análise de Estrutura de Similaridade (SSA)

A Análise de Estrutura de Similaridade (SSA - em inglês "Similarity Structure Analysis") foi a técnica utilizada para analisar os dados das classificações dirigidas. Trata-se de um escalonamento multidimensional não métrico, cujo princípio orientador é a proximidade. Isso significa que quanto mais semelhantes forem os itens (palavras classificadas) mais próximos eles aparecerão nos espaços da projeção. Conforme Roazzi (1995) utilizando esse procedimento é possível explorar melhor a estrutura conceitual de um objeto.

O SSA organiza os dados de modo a representar por meio de pontos todos os itens relacionados entre si, sendo a projeção desenvolvida a partir da relação entre esses itens. Quanto mais próximos estiverem os pontos, mais correlacionados os itens, quanto mais distantes estiverem os pontos, menor será a correlação entre os mesmos.

Figura 1
Análise SSA das palavras associadas ao construtivismo



Coordenada 1 versus 2 da análise tridimensional

Coeficiente de alienação: 0.16

CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, vol. 22, nº. 2, p. 261-272, jul./dez., 2006

Resultados

Os resultados da análise SSA das classificações dirigidas dos professores de escolas públicas e privadas estão apresentados nas Figuras 1 e 2 .

A Figura 1 é uma configuração do tipo polar dividida em quatro regiões denominadas: esquerda inferior: fundamentos da educação tradicional; esquerda superior: controle da prática pedagógica; região direita inferior: fundamentos e princípios da abordagem construtivista; região direita superior: aplicações pedagógicas do construtivismo.

A região direita inferior da Figura 1 é composta pelos itens: **aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento e construção.** A região foi chamada de fundamentos e princípios da abordagem construtivista, porque nela aparecem os itens relacionados aos fundamentos da teoria que foram incorporados ao discurso dos professores.

Na região direita superior localizam-se vários termos destacando-se: **descoberta, dinâmica, leitura prazerosa e brincadeira** como os mais relacionados à aplicação prática do construtivismo em sala de aula. Esses itens referem-se às estratégias metodológicas e sua aplicação no contexto pedagógico. É interessante notar, ainda, a posição dos itens interação e conhecimento dos alunos na referida projeção, pois esses itens encontram-se numa posição intermediária da região superior direita e próximos tanto à região de fundamentos como àquela de aplicação dos postulados construtivistas.

Já os itens (**antigo atraso, ultrapassado, repetição, cópia, ditado, cartilha**), situados na região inferior esquerda, relacionam-se ao modo como os professores compreendem e conduzem a prática pedagógica na proposta tradicional de educação, por isso essa região foi denominada de ensino tradicional.

A região superior esquerda, denominada de controle da prática pedagógica inclui os itens: **autoritarismo, repressão, rigidez e disciplina.** Tais itens funcionam como mecanismos de controle capazes de garantir a eficiência e organização do trabalho pedagógico na proposta tradicional.

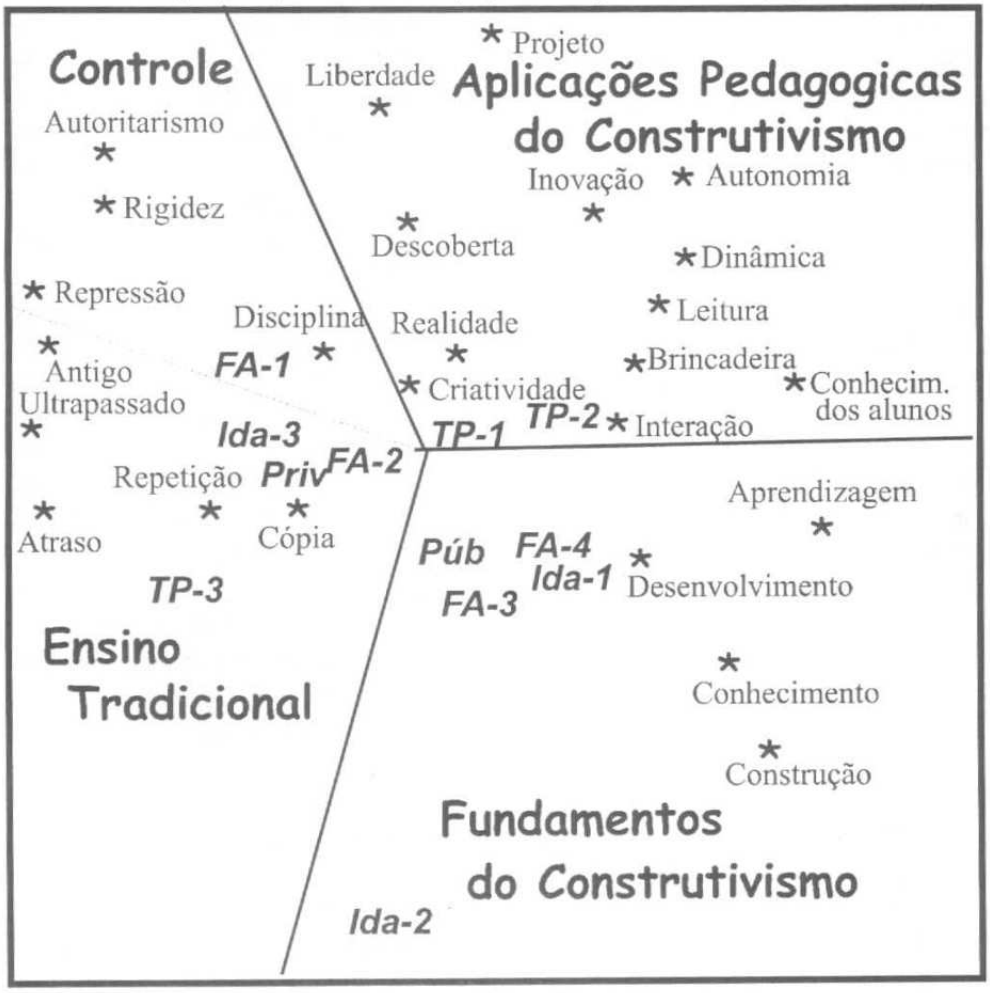
Os resultados da classificação dirigida (Figura 2) permitiram, também, compreender de forma mais detalhada a estrutura das relações entre as regiões tradicional e construtivista e dessas regiões com quatro variáveis externas referentes ao grupo pesquisado: o tipo de escola em professor atua (pública ou privada), faixa etária, formação acadêmica e tempo na profissão.

Observa-se, conforme distribuição das variáveis na estrutura (Figura 2) que são os professores das escolas públicas, graduados e pós-graduados, iniciantes na profissão e de menor faixa etária, os profissionais mais identificados com a abordagem construtivista, seus fundamentos e aplicações práticas, enquanto que são os professores (das escolas privadas, de nível médio, iniciantes em curso superior, de maior faixa etária e mais antigos na profissão) os mais identificados com a abordagem tradicional. A disposição das palavras nesta figura corrobora os depoimentos dos professores, que demonstram nas justificativas de suas classificações, estabelecer os limites entre o que definem como tradicional e construtivista no campo pedagógico. Nenhum dos profissionais entrevistados estabeleceu semelhança entre as duas abordagens. Não se observou desconhecimento da teoria construtivista por parte dos professores, embora existam os que reconhecem não dispor de elementos teóricos suficientes para definila, bem como aqueles que assumem não utilizá-la como referencial orientador de suas práticas.

A proximidade dos itens na região direita inferior revela uma afinidade entre eles. Todos estão relacionados aos princípios orientadores da teoria construtivista, daí essa região ter sido denominada fundamentos ou princípios construtivistas.

Supõe-se, contudo, que a apropriação mais próxima dos fundamentos e pressupostos da abordagem construtivista por parte dos

Figura 2
Análise SSA das palavras associadas ao construtivismo considerando as variáveis externas Tipo de Escola (Pub. Priv.), Idade dos professores (Ida), Tempo de Profissão (TP) e Formação Acadêmica (FA)



Coordenada 1 versus 2 da análise tridimensional

Coeficiente de alienação: 0.16

professores de escolas públicas pode ser decorrente do fato de terem sido oferecidas a esses professores, maiores oportunidades de participação em eventos de formação continuada, que divulgaram de maneira intensiva a teoria construtivista e sua aplicação à prática de alfabetização.

O segundo grupo de itens encontra-se localizado na região superior direita e relaciona-se ao caráter aplicativo do construtivismo. Esses itens estão vinculados ao fazer pedagógico do professor. Observou-se que os professores, sobretudo os de escolas particulares, identificaram o construtivismo muito mais em seus aspectos aplicativos do que em seus fundamentos e princípios.

Sobre essa ênfase no caráter aplicativo da abordagem construtivista no campo educacional, De Vries e Zan (1999 p. 13) comentam:

> *tal abordagem tem sido definida muito mais em termos de atividades que apelem para os interesses da criança. Entretanto, a implementação da educação construtivista envolve mais que atividades, materiais e organização da sala de aula, implica numa abordagem ampla de caráter social, moral e intelectual.*

CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, vol. 22, nº 2, p. 261-272, jul./dez., 2006

As palavras localizadas na região inferior esquerda das Figuras 1 e 2 estão identificadas com estratégias e modelos pedagógicos tradicionais. A região esquerda superior é denominada de controle da prática pedagógica, pois, na abordagem tradicional, o mecanismo de controle funciona como garantia da qualidade da condução do fazer pedagógico. Observou-se nessa estrutura, região esquerda inferior da Figura 2, a presença de quatro variáveis externas, que indicam serem os professores das escolas particulares, os de faixa etária mais alta, os mais antigos na profissão e, também, os profissionais com menor titulação acadêmica os mais identificados com os itens relacionados à escola tradicional.

Em relação a esses itens, relacionados à abordagem tradicional, as falas dos professores para a classificação evidenciaram suas preocupações em preservar os recursos tradicionais no seu fazer pedagógico cotidiano. A cópia, o ditado e a cartilha, por exemplo, ainda representam importantes instrumentos de sua prática cotidiana de alfabetizar.

Os professores, apesar de reconhecerem os limites entre o construtivismo e a proposta tradicional e de apresentarem uma atitude favorável frente ao construtivismo, demonstram certa resistência em adotar a teoria como referencial único orientador de suas práticas. Um exemplo dessa resistência reside nas constantes manifestações de apego à abordagem tradicional.

Os resultados desta investigação analisados à luz da teoria das Representações Sociais, permitem retomar dois processos destacados por Moscovici (1978) na construção dessas representações: objetivação e ancoragem. A objetivação refere-se a um conceito, ou conjunto de conceitos objetivos, concretos, palpáveis. Por ancoragem entende-se a incorporação do desconhecido ao conjunto de categorias já existentes. Ancorar significa agregar elementos novos aos já arraigados. Esses elementos novos, para tomarem parte no conjunto já estabelecido, vão se confrontar com o já existente, tentando aderir às suas características. As análises das classificações dirigidas, bem como as justificativas para as categorizações, indicam que os professores estão vivenciando um processo de ancoragem em relação ao construtivismo. A teoria e suas implicações pedagógicas não chegou a ser objetivada por esses profissionais.

Os resultados sinalizam, portanto, na direção do argumento de que as políticas e práticas formadoras não podem perder de vista as representações sociais desses profissionais, mas, ao contrário, sugerem que elas sejam tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de formação docente. Não se pode mais admitir dos formadores uma visão e uma prática que desconsideram essas representações. Apreender o que esses profissionais pensam e sabem, analisar suas sugestões, reflexões e práticas podem se configurar como possibilidades para se obter avanços mais significativos no processo de formação.

As análises apontam, ainda, a pertinência em privilegiar a formação inicial, pois a apropriação mais próxima dos pressupostos construtivistas foi melhor alcançada pelos professores mais jovens, de escolas públicas, iniciantes na profissão e com maior nível de formação acadêmica. Esta constatação corrobora Abric (1994) no argumento de que as práticas sociais contribuem decisivamente para a transformação das representações sociais. A outra face dos dados reconfirma Abric, pois foram os professores das escolas particulares, com mais idade e mais tempo na profissão e com menor titulação acadêmica, que explicitaram maior distância de um conjunto teórico construtivista, sugerindo que não se apropriaram ainda desse ideário.

Referências Bibliográficas

ABRIC, J. C. *Abordagem estrutural das representações sociais.* Trad. Pedro Humberto de Faria In: MOREIRA, A S. P; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: Editora AB,1998. p. 27-38.

_____. *Pratiques sociales et representations.* Paris: PUF, 1994.

AEBLI, H. *Didactique Psychologique: aplication à la didactique de la psycologie de Jean Piaget.* Heuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1951.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Introdução. Brasília. MEC, 1997.

CANTER, D; BROWN, J; GROAT, L. *A multiple sorting procedure for studying conceptual systems.* In: BRENNER, J; CANTER, D. (Orgs.) *The Research Interview.* London. Academic Press.1985.

DE VRIES, R; ZAN, B. *Criando uma atmosfera sócio-moral construtivista em sala de aula.* Pátio. Porto Alegre.Ano 2. N.7.p. 13-15 nov.1998/ jan. 1999.

EKMAN, P; FRIESEN, W.V. *Unmasking the face.* Englewood Cliffs.NJ:Prentice-Hall.1975.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Trad. Diana Myriam Lichtensstein, Liana Di Marco e Mario Corso. 2ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

GROAT, L. *Meaning in post-modern architecture na examination using the multiple sorting task.* Journal of Everionment Psycology. 2, n. 3, p 3-22. 1982.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 291p.

PARRAT-DAYAN, S. *La recepción de la obra piagetiana de los años de hierro 1920-30 por los pedagogos.* In: Freitag. B (Org.). *Piaget 100 anos.* São Paulo. Cortez. 1997. p. 145-167.

PARRAT-DAYAN, S; TRYPHON, A .(Org.). *Jean Piaget sobre a pedagogia textos inéditos.* Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino.* Rio de Janeiro. Forense. 1970. 182p.

ROAZZI, A. *Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análises multidimensionais.* Cademos de Psicologia. [s.l.] n.1. p. 1-27. 1995.

SHERIF, M.; SHERIF, C. *Social Psicology.* New York. Harper e Row. 1969

TAJFEL, H. Human *Groups and social categories: studies in Social Psicology.* Cambridge: Cambridge University Press. 1981.