

Professoras “construtivistas” discutem coletivamente suas práticas de sala de aula

Marli André e Mary Julia Dietzsch

Introdução

Os dados aqui apresentados fazem parte do projeto integrado de pesquisa “Relações sociais na escola: novas perguntas, novos olhares” (André e Dietzsch, 1996) que contou com o apoio do CNPq. Iniciada em março de 94 e tendo a primeira etapa concluída em fevereiro de 96, a pesquisa buscou investigar a gênese e a natureza das interações que se estabelecem em sala de aula, examinando indícios e resíduos suscitados pela observação, registro em vídeo, entrevistas e análise da prática docente de quatro professoras de duas primeiras e duas segundas séries de quatro escolas da rede pública paulista.

Procurando delimitar o objeto de investigação, nosso foco de interesse se voltou para as interações disciplinares e avaliativas e para a construção do espaço da leitura e da escrita na sala de aula.

Um olhar inicial para os dados obtidos revelou não haver grandes diferenças entre as professoras em relação à formação profissional, às histórias de vida, ao contexto de suas escolas e às suas condições de trabalho. Suas práticas de sala de aula, porém, evidenciavam diferenças marcantes quanto à organização do espaço, à escolha das atividades, ao desempenho escolar dos alunos e às interações entre as crianças e entre as crianças e as professoras. Três salas de aula estavam centradas na voz da professora, as atividades eram monótonas e repetitivas e havia pouco ou quase nenhum estímulo à interação entre os alunos. Na outra sala de aula havia grande diversidade nas atividades, os alunos trabalhavam em grupo na maior parte do tempo, participavam ativamente e mostravam interesse e envolvimento nas tarefas.

Como as quatro professoras se autodenominassem construtivistas, surgiu a pergunta: o que faz com que professoras construtivistas tenham práticas tão diversas? Isso nos levou a lançar novos olhares para os registros de observação, para as transcrições de entrevistas e para os vídeos das salas de aula.

Tomamos como ponto de partida para esse novo olhar, as seguintes perguntas:

O que vem sendo entendido como construtivismo nas escolas, hoje? Como cada professora traduz, em suas práticas interativas, disciplinares, avaliativas, o que é ser construtivista, como elas mesmas se autodenominam?

Tendo já familiaridade com as obras de Piaget e Vygotski, procuramos ainda assim revisitar algumas de suas obras, já que são autores clássicos e com reconhecida contribuição ao tema. Além disso, buscamos textos que abriam uma polêmica em torno do construtivismo, como os de Silva (1993), Becker (1993), Kramer e Souza (1991) e Stella (1995). Já sabíamos, de antemão, que um estudo teórico, a partir da re-leitura de textos e do acompanhamento das polêmicas geradas sobre o construtivismo, não seria suficiente para uma análise mais profunda de nossos dados. Tínhamos que nos aproximar muito mais das atoras/professoras, investigar melhor suas percepções e representações, para tentar entender o referencial básico que as levava a atribuir significado ao real e a agir de uma determinada forma.

As professoras já haviam manifestado, durante o período de observação, o desejo de virem a discutir conosco os dados da pesquisa. Decidimos então, iniciar, junto com elas, um processo de reflexão sobre a própria prática e um processo de autoformação profissional, como sugerem Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Schön (in Nóvoa, 1992) e Zeichner (1993).

Iniciou-se, assim, uma nova fase da pesquisa, a da investigação-ação. Os dados coletados na fase anterior, por procedimentos etnográficos, constituiriam o material básico para análise e reflexão coletiva, para a educação conjunta do olhar.

Reflexões sobre o trabalho docente: os encontros com as professoras

As relações construídas entre pesquisadoras e professoras no processo de coleta de dados em sala de aula, nas entrevistas e nas tomadas de vídeo deixaram muito evidente a importância de se fazer uma discussão e análise conjuntas desse material. Marcou-se, então, para o início do 2º semestre de 1995 uma reunião com a finalidade de decidir o conteúdo e a metodologia desses encontros: periodicidade, local, temas de interesse, forma de condução, material de leitura.

No primeiro encontro apenas três das quatro professoras observadas estiveram presentes. Ficou acertado que nos próximos encontros seriam analisa-

dos os vídeos das salas de aula. As professoras preferiram analisá-los em conjunto, deixando para ser decidido na própria reunião quais aspectos ou trechos seriam selecionados. Ficou também acertado que os encontros seriam realizados na Faculdade de Educação-USP, local central para todos. Para viabilizar as reuniões sem prejudicar o trabalho nas escolas, decidimos que elas seriam realizadas mensalmente. Combinamos que haveria uma pequena ajuda de custo para a condução, nos dias dos encontros.

Depois dos acertos organizacionais, indagamos às professoras quais suas expectativas em relação aos encontros.

A professora A falou:

Eu quero aprender muito... A questão do pré-silábico é um grande mistério para mim. A criança da prefeitura pega um lápis como se fosse um cavalo de pau. O professor precisa de mais preparo para lidar com esses alunos. Temos também crianças com a auto-imagem negativa.

A professora B retrucou:

Nessa altura do ano (setembro) não pode existir criança pré-silábica!

O que se nota nessas falas é, por um lado, uma tentativa de afirmação das duas professoras frente à universidade (representada nas pessoas das pesquisadoras), mostrando que elas conhecem os jargões da nova moda pedagógica construtivista. O discurso é atualizado, moderno, “ferrereano”, parecendo refletir o que elas achavam que as pesquisadoras gostariam de ouvir. Por outro lado, observa-se uma certa atitude passiva, esperando que a universidade apresente soluções para problemas tão graves e perenes como o trabalho pedagógico com crianças que têm dificuldades de aprendizagem.

Ouvimos atentamente e sugerimos que, ao analisarem os vídeos, elas procurassem verificar o que estava sendo feito em cada sala de aula para enfrentar esses problemas; como estava sendo organizado o espaço, o tempo, as atividades de leitura e escrita e a avaliação. Chamamos a atenção para a importância de olhar o trabalho do outro, conhecer outras formas de atuação e, a partir daí, levantar questões, temas para estudo ou para aprofundamento.

As professoras voltaram a dizer que o construtivismo é muito bom, mas que os professores em geral não estão preparados para mudar a postura que essa linha de trabalho exige. A professora A falou:

A criança que aprendeu pelo construtivismo é muito mais autônoma, crítica e autoconfiante.

A professora B completou:

O professor é mediador do conhecimento, ele tem que saber muito mais. Tem que instigar a criatividade da criança.

Essas afirmações indicam que as professoras sabem falar sobre o construtivismo, mas, em suas práticas de salas de aula, elas não evidenciam o mesmo domínio. Nota-se um grande fosso entre discurso e ação. Como explicitar essa dicotomia? Pensamos que na análise dos vídeos essas contradições poderiam aparecer e serem trazidas para a discussão. Naquele momento, no entanto, reorientamos a questão, perguntando qual a diferença no trabalho delas antes e depois do construtivismo.

A professora A explicou:

A postura do professor é diferente no construtivismo. Por exemplo, eu, quando não sei alguma coisa, digo logo que não sei, vou aprender, vou pesquisar. Antes a gente não dizia que não sabia. [Pausa.] Procuo ver o que é importante para o meu aluno sobreviver em São Paulo.

Nota-se nessa fala uma maneira muito própria de interpretar o construtivismo: é ao mesmo tempo uma atitude aberta frente ao conhecer, ao aprender da professora e uma definição fechada em relação ao aluno, pois é a professora que vai definir o que o aluno precisa para sobreviver em São Paulo.

A professora B expressou o seu ponto de vista da seguinte maneira:

Existe planejamento de aula, os objetivos, as atividades semanais. Mas temos que trabalhar também o que aparece na sala de aula. Por exemplo, se surge a palavra bebê de proveta, eu tenho que trabalhar.

A fala dessa professora parece sugerir que o construtivismo significa uma atitude de abertura para tratar de temas da realidade dos alunos. Embora não se discuta a importância de aproveitar as contribuições e experiências sociais dos alunos, reduzir o construtivismo a isso não seria uma interpretação um tanto simplória ou mesmo uma forma equivocada?

Outro tema que veio à tona, nesse primeiro encontro, foi o da avaliação e dificuldades de aprendizagem.

A professora A fala sobre os ciclos na rede municipal:

Eu gosto dos ciclos. A criança tem um tempo maior para se alfabetizar. Uma aluna, que está para se alfabetizar no início do ano na 2ª série, com

certeza seria reprovada se não fosse o ciclo. Tem professor que ainda baseia seu poder na nota (pausa). Depende do professor (pausa). Eu acho que deve haver um trabalho independente de nota. A criança pensa e tem sua visão de mundo.

A professora C manifestou-se pela primeira vez:

Na minha escola tem uma manhã que os professores trabalham com crianças com dificuldades.

A professora A replicou:

Nós, na Prefeitura temos a JEI, que é uma reunião que visa o aperfeiçoamento do trabalho dos professores, em grupo. Depende do grupo de professores. Tem que haver interesse do professor.

A professora C acrescentou:

Não dá para esperar um grupo coeso, um professor que se interesse... O trabalho do professor é solitário.

Essas manifestações mostram que há interesse, por parte das professoras, de falarem sobre os problemas da sala de aula e de romperem a solidão em que se encontram. Aproveitamos a oportunidade para relacionar esse desejo de partilhar suas experiências, com a oportunidade que nossos encontros abriam para criação de um espaço coletivo de discussão sobre as questões da prática docente. Encerramos a reunião e as convidamos para o próximo encontro.

O segundo encontro

Como havíamos combinado, a segunda reunião teve como foco a discussão dos vídeos. Dissemos às professoras que observassem os vídeos do modo mais livre possível, mas que procurassem ver como é desenvolvido o trabalho em cada classe, como cada professora organiza o espaço, o tempo e qual a marca distintiva de cada uma.

O primeiro vídeo, da professora A, mostrou uma aula expositiva, centrada na professora e as crianças desinteressadas, dispersas. Depois de uns poucos minutos, a própria professora comenta:

Ai que horror. Muito verbal, sem recurso nenhum, os coitadinhos...

Havia ainda um certo constrangimento para falar sobre os vídeos e as conversas e observações se dispersavam por vários assuntos.

O outro vídeo mostrava a professora B contando uma história a seus alunos. Esses passeavam pela sala, conversavam, brincavam, havendo apenas um pequeno grupo das fileiras da frente que estava atento à professora.

Após uns poucos minutos, o grupo que assistia ao vídeo fica desatento e desenvolve uma série de conversas paralelas. Situação muito sintomática, pois o que estava sendo visto era supercansativo e desinteressante. O único comentário ouvido veio da professora A, afirmando que os alunos eram bonitinhos.

A professora C não compareceu a esse nem aos demais encontros, segundo ela por dificuldades de sair da escola no horário dos encontros. Seu vídeo não foi analisado pelo grupo.

Passamos ao vídeo da professora D, que mostrava as crianças sentadas em mesas compostas de seis carteiras, trabalhando com material concreto numa aula de matemática. Todos ficam muito atentos. No vídeo, as crianças chegam à classe e começam a organizar as carteiras em grupos, sentam-se e tiram seu material. Aguardam calmamente as orientações da professora. Recebem palitos de sorvete e procuram fazer grupamentos, segundo as instruções recebidas. Veio logo a primeira pergunta da professora A para a professora D:

Como você organiza essa atividade? Você dá um tempo para eles fazerem a divisão? E se algum não conseguir?

E ela se apressou a explicar:

Eu dou um tempo maior para eles. Trabalho mais próximo com alunos que apresentam dificuldades.

Quanto aos critérios de agrupamento dos alunos, a professora explicou que segue vários critérios, como, por exemplo, “a proximidade entre as fases de desenvolvimento”, e disse que procura variar o formato do grupo de quinze em quinze dias mais ou menos, por vezes utilizando critérios *mais subjetivos como, por exemplo, unir duas crianças que, por afinidades pessoais, trabalham melhor quando estão juntas.*

A professora D sugeriu que sua ação bem-sucedida pode ser explicada, em grande parte, pelo papel da coordenadora pedagógica da escola. Iniciou-se, então, uma discussão a respeito do papel da coordenação pedagógica e do diretor dentro da escola. Todos concordaram que ambos são figuras funda-

mentais na condução do projeto pedagógico da escola e no sucesso da prática escolar.

Uma das pesquisadoras relembrou o objetivo da reunião – olhar para as diferenças no trabalho de sala de aula. A professora A pediu a palavra:

Na minha escola as práticas são soltas. A prática é tradicional. Quando eu entrei eu era chamada de *A* construtivista. A classe que eu recebi era incompleta e ia se completando ao longo do ano. Depois eu pedi para a coordenadora se mexer porque isso é antipedagógico.

A professora falou da sua escola, mas não de sua prática. Afirmou, mais uma vez, que é (considerada) uma professora construtivista e que isso lhe valeu uma classe problemática. Parecia querer criticar o entendimento que outros têm do construtivismo. Talvez esse seja um bom caminho para questionar o seu próprio entendimento.

A professora B procurou falar das diferenças entre elas e mencionou a organização do espaço. Ela explicou que, como sua classe é grande no comprimento e estreita na largura, ela optou por trabalhar em duplas, pois *a dupla funciona mais*.

A professora A, que anteriormente havia dito que achava *difícil trabalhar em grupo*, agora repetiu:

Eu tenho dificuldade em trabalhar em quarteto. Acho que a dupla é mais produtiva.

A professora D, no entanto, disse que:

Todo o material que eu preparo é em função do grupo. Monto o grupo em U.

A professora A concluiu:

Crianças que trabalham em grupo aprendem mais.

E a professora D acrescentou:

É bom dar corda para o aluno para ver o que ele pensa.

Pouco a pouco as professoras foram admitindo suas diferenças, observadas nos vídeos, em relação à organização do espaço de sala de aula. E come-

çaram a justificar o *não* uso do trabalho em grupo. Começaram a reconhecer suas dificuldades, a expressarem-nas. Parece que um passo importante havia sido dado no sentido de que elas viessem a repensar suas práticas.

A questão do afeto foi outro tema suscitado pela observação dos vídeos. Nesse aspecto, a professora B falou:

Eu peguei piolho na escola porque beijava o aluno na saída. Os professores disseram: bem feito, quem manda beijar aluno.

A professora A acrescentou:

O que salva a sala de aula é a relação afetiva. O afeto tem esse lado de você não decepcionar. Eu mesma me assusto comigo. Eu acho que eu deveria ser mais... acomodada. A gente acha que a criança só tem o lado racional, mas temos que ter uma relação aberta com a criança.

A professora D comentou:

Deixo as crianças falarem abertamente. Devem perguntar. Eu pergunto para eles: por que você acha isso?

As falas refletem maneiras diferentes de conceber a relação afetiva. Para as professoras A e B, o afeto parece se aproximar do emocional, enquanto para a professora D significa atenção e respeito à palavra do aluno. Uma das pesquisadoras perguntou se o afeto é uma manifestação física. O grupo discutiu e concluiu que a professora não precisa dar beijos ou fazer afagos para demonstrar seu afeto. Ela pode mostrar isso desenvolvendo um trabalho sério, que leve em conta e valorize o aprendizado do aluno.

Em seguida o grupo foi consultado sobre o assunto da próxima reunião. Ficou acertado que seriam lidos dois textos: “Dona Maria”, retirado do livro *Infância*, de Graciliano Ramos e “Itinerantes e itinerários”, de Mary J. Dietzsch e Maria Alice Setúbal (1994).

O terceiro encontro

Iniciamos o terceiro encontro com a seguinte questão: por que vocês acham que sugerimos a leitura de “Dona Maria”?

A professora A começou dizendo:

Se não for pelo (pela questão do) afeto, é pelo (pela questão do) professor.

Essa fala parece revelar uma preocupação muito maior em responder o que nós (a universidade) queremos do que aquilo que a professora realmente pensa – ou sente. Não seria um tanto contraditório para alguém que valoriza o afeto? Sim e não, pois entendemos perfeitamente que a professora procure, antes de mais nada, reagir em função de uma idéia de como são ou devem ser as relações universidade-rede. A universidade é a detentora do saber e a rede deve seguir os saberes produzidos na universidade para ser avançada, moderna, reconhecida.

Foi preciso, então, que repuséssemos a questão da seguinte forma: o que vocês *sentiram* na leitura do texto “Dona Maria”?

Mais uma vez foi a professora A que quebrou o silêncio:

Eu senti um peso enorme. O professor marca de uma forma ou de outra. Isso é um excelente freio e impulso para nossa ação.

Essa observação levou o grupo a discutir as representações sobre o professor: alguém que não pode expressar seus sentimentos verdadeiros, que deve representar sempre um papel, que não pode manifestar suas angústias, seus medos, suas dificuldades.

Para a coordenadora que atua na escola da professora D e que estava presente na reunião, o que chamou a atenção em “Dona Maria” foi a questão do afeto, o que, segundo ela é comum em outras obras da literatura brasileira como no *Cazuza*, de Viriato Correia ou na *A professora maluquinha*, de Ziraldo.

A professora A disse que considerava Dona Maria uma pessoa avançada no seu tempo, pois apesar de ter a palmatória, ela não a usava. Chamou-lhe a atenção o tratamento especial a uma criança também especial. Uma das pesquisadoras explicou que, realmente, o menino Graciliano era especial: apanhou muito do pai para aprender a ler e a escrever, de tal modo que quando chegou à escola tinha muito medo e se sentia inseguro.

A professora B disse que gostou especialmente do trecho em que Dona Maria reconhece que tinha dúvida: “Naquela época era difícil uma pessoa admitir que não sabia”.

Mais uma vez, parece vir à tona a questão de que a professora pode não ser a detentora absoluta do saber, que ela também pode ter dúvidas que podem ser partilhadas com os alunos. Desmistifica-se a figura idealizada da professora e tenta-se olhar para a sua imagem verdadeira.

Uma das pesquisadoras perguntou se, na leitura do texto, alguém havia sentido algum cheiro ou gosto ou qualquer outra sensação, como o “peso” mencionado pela professora A. Como houve um certo silêncio, a pesquisadora

prossegiu, falando da importância de ouvir o que o aluno sente ao ler ou ouvir um texto. Falou ainda das relações que a criança estabelece entre a leitura e as suas experiências e da importância de promover esse diálogo do aluno com o texto.

Afirmando concordar com essas proposições, a coordenadora disse: “Sempre tive uma relação física, carinhosa com o livro. Tinha curiosidade em saber o que estava lá dentro”. Para ela, a professora precisa gostar do livro para incentivar seus alunos. Ela mencionou ainda a ansiedade do menino e a calma de Dona Maria, esperando que o menino melhorasse, sem criticá-lo ou fazer-lhe cobranças. Ela se reportou, então, à calma da professora D que acaba conseguindo bons resultados com seus alunos.

O grupo comentou que essa talvez seja uma boa lição para utilizar no tratamento dos alunos que têm mais dificuldades na leitura/escrita. Dar-lhes mais tempo e muita atenção.

Uma das pesquisadoras retomou o texto, indagando o que significa dizer que Dona Maria “tinha uma alma infantil”? O grupo chegou à conclusão que é uma capacidade de se aproximar da criança, de entendê-la. É ser paciente... Mas há uma certa ambigüidade nesse conceito: essa aproximação ao aluno era deliberada ou ingênua? O professor precisa, sim, chegar até a criança, sensibilizar-se, tentar entendê-la, mas não pode se limitar a isso; tem que ir além, levá-la a crescer, a saber mais, a aprender.

Nesse momento surgiu, no grupo, a questão do vídeo como uma forma de avaliação do trabalho docente. As professoras disseram que para elas a observação do vídeo foi muito importante. Aprenderam a se ver, aprenderam a ver o outro... A coordenadora aproveitou para relatar uma experiência:

Uma vez filmei a aula de uma professora e quando ela se viu no vídeo, ela percebeu que só falava com os alunos da frente. Não percebia o aluno que levantava a mão lá atrás.

Voltando ao texto, uma das pesquisadoras disse que o grupo foi construindo a personagem Dona Maria. Aí está um grande valor do texto literário: não ser prescritivo, permitir muitas e diferentes leituras.

A professora B reiterou:

Começamos com a leitura e a escrita, fomos fazendo novas leituras e agora já podemos falar mais sobre as donas Marias.

Desse comentários nasceram observações sobre o trabalho *do* professor e *com* o professor e voltou a velha questão: o que é ser construtivista?

A professora A se apressou em dizer:

Não basta ter teoria ou técnica para ser construtivista, porque isto não basta para se fazer um bom trabalho. Me incomoda quando me empregam um rótulo.

Conheço professor com técnica tradicional, mas mais bem intencionado que outros. Elas têm crianças satisfeitas, alegres, que não esperam o professor virar as costas para bagunçar e acontece até acidentes. [Pausa.] Tem que ser um trabalho mais próximo, mais verdadeiro, mais confiante.

A professora B acrescentou, um pouco melancolicamente:

A teoria é uma coisa e a prática é outra. No ano que vem vou trabalhar com projetos e vou ser a única na escola.

Percebe-se uma mudança no discurso dessas duas professoras. Elas parecem reconhecer que, para realizar um bom trabalho em sala de aula, não basta conhecer as “modernas” teorias, pois elas por si só não melhoram o ensino na sala de aula. É preciso muito mais... Ler, estudar, discutir as experiências, os sentimentos, as dificuldades com os colegas, na própria escola e fora dela. Ter um grupo de apoio para vencer a solidão do trabalho pedagógico. Essa possibilidade surgiu nos nossos encontros como uma forte alternativa na busca de um ensino de qualidade.

Resumindo

Um olhar para as entrelinhas desses encontros nos revela um potencial enorme de articulação entre a universidade e a rede de ensino. Se a universidade realmente quiser cumprir o seu papel social, juntando-se aos que constroem o fazer pedagógico cotidiano para reconstruí-lo no sentido de um atendimento mais efetivo das crianças e jovens que frequentam a escola pública, há todo um campo aberto para isso.

Esse olhar mostra ainda uma alternativa de capacitação em serviço muito promissora. Mostra, por um lado, que os professores estão dispostos a pensar e analisar o seu trabalho e que não envidam esforços para estudar, discutir, expor-se, desde que se sintam respeitados, ouvidos, acolhidos. Por outro lado, mostra que eles desejam se aperfeiçoar, saber mais, pois essas professoras insistiram para que os encontros ocorressem e tivessem continuidade e tudo

fizeram para vencer as dificuldades de garantir sua presença nas reuniões: usavam a falta abonada, deslocavam-se de pontos distantes, tendo como extremo a professora D e a coordenadora, que vinham do interior de São Paulo (cerca de 60 km da capital), porque estavam convencidas de que os encontros seriam proveitosos do ponto de vista profissional e pessoal.

A evolução que sentimos, do primeiro ao terceiro encontro, seja nas falas, seja na própria atitude das professoras em relação ao seu trabalho, já nos indica que os nossos objetivos foram plenamente alcançados e nos incita a dar continuidade ao processo com esse grupo e com outros... tantos quantos quiserem e quantos pudermos acolher.

Se o nosso ponto de partida nesse processo de reflexão coletiva era o entendimento das diferenças observadas nas práticas construtivistas das quatro professoras, nosso ponto (provisório) de chegada mostrou que, para além dos rótulos, estão as pessoas/professoras movidas por um enorme desejo de crescer pessoal e profissionalmente. Se lhes forem dadas as condições, elas farão como seus alunos, mostrarão que são capazes de aprender.

Resumo

O presente texto objetiva discutir dados relativos às percepções e práticas de quatro professoras que se autodenominam construtivistas. Focalizando especialmente a sala de aula como espaço de construção de leitura/escrita e das práticas avaliativas, foram feitas observações e registros de vídeos em duas salas de primeira e duas de segunda série do primeiro grau da rede pública de ensino paulista, durante o ano de 1994. Além disso foram feitas entrevistas individuais com as professoras observadas e sessões coletivas de discussões dos vídeos de suas classes.

A análise conjunta dos vídeos enfatizou diferenças nas concepções e práticas construtivistas e desencadeou um processo de reflexão e estudo sobre o papel do ensinar e sobre o potencial das interações sociais no processo de produção de conhecimento.

Abstract

The main purpose of this paper is to discuss data related to perceptions and practices of four elementary teachers who call themselves constructivist teachers. By focusing classroom as a space for reading and writing as well as a space of evaluative practices constructing. We made observations and videotaping in two first grade and two second grade classrooms in four public schools of São Paulo along 1994. Interviews with the observed teachers and group discussion of their classrooms videotape were also used to complement data collection.

Collective analysis of classrooms videotape emphasized main differences in teachers perceptions of practices of constructivism and allowed discussion regarding teaching role and the potential of social interactions in the process of knowledge production.

Referências bibliográficas

- Becker, F. (1993). Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação e Realidade*, 18 (1), pp. 45-52, jan/jun., Porto Alegre.
- Dietzsch, M.J. e Silva, M.A.S. (1994). Itinerantes e itinerários na busca da palavra. *Cadernos de Pesquisa*, (88), pp. 55-63, fevereiro. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Kramer, S. e Souza, S.J. (1991). O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, (77), pp. 69-80, maio. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Silva, T.T. (1993). Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, 18 (2), pp. 3-10, jul/dez, Porto Alegre.
- Stella, P. (1995). *Reinventando narrativas: estudo sobre a produção coletiva de uma carta de Penélope*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação-USP.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.