

O ENSINO-APRENDIZAGEM E O SER PROFESSOR: CONCEPÇÕES DOCENTES

Eliane Paganini da Silva¹, Adrián Oscar Dongo Montoya²

Resumo: A educação vem passando por uma crise e apresenta situações conflitantes de difíceis soluções que atingem diretamente alunos e professores. Os educadores não sabem muito bem como lidar com tal contexto, pois nos parece que continuam realizando um ensino baseado pura e simplesmente em transmissão de conhecimento. Assim, por meio de pesquisa, buscamos analisar as concepções de ensino-aprendizagem e do ser professor dos docentes e se eles tomam consciência de sua concepção. Nosso referencial teórico traz autores que tratam a profissão docente e os conceitos da teoria piagetiana. As entrevistas foram realizadas com professores de uma escola particular do interior paulista. Utilizamos como recurso metodológico a aplicação de entrevistas semiestruturadas e com uma aplicação baseada no método clínico utilizado por Jean Piaget. A análise foi pautada no conceito piagetiano da tomada de consciência. Os participantes foram doze professores da Educação Básica. Os resultados empíricos mostraram que uma boa parte dos professores não tomam consciência de como suas concepções de ensino-aprendizagem são baseadas no instrucionismo e na transmissão oral.

Palavras-chave: ser professor, tomada de consciência, ensino-aprendizagem.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS AND BEING A TEACHER: CONCEPTS

Abstract: Education is going through a crisis, presenting conflicting situations that are difficult to solve and which may directly reach both teachers and students. Teachers do not know how to deal with this context once it seems that they still performing their work as a simply transmission of knowledge. Thus, through research, we analyze the the conceptions of the teaching-learning process and “being a teacher” of teachers and if they are aware about their own conception. The interviews were conducted with teachers who work in a private school of the state of São Paulo. We used as a

¹ Graduada em Pedagogia (Unesp-Araraquara), Mestre em Educação Escolar (Unesp-Araraquara), Doutora em Educação (Unesp-Marília). Atua como Professora Adjunto no Colegiado de Pedagogia (Unespar – União da Vitória). Agência de fomento: Capes/Cnpq. E-mail: elian_ps@hotmail.com

² Graduado em Psicologia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Mestre em Psicologia Social (USP), Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Livre-docente pela Unesp-Marília. Atua como Professor Titular da Unesp-Marília. E-mail: dongomontoya@hotmail.com

methodological resource the application of semi-structured interviews and an application based on the clinical method used by Jean Piaget. The analysis was based on Piaget's concept of awareness. Participants were twelve teachers of basic education. The empirical results state that teachers are not awareness of how their concept of the teaching-learning process is based on the instructionism and in the oral transmission.

Keywords: to be a teacher, awareness, teaching-learning.

Introdução

O ensino-aprendizagem é temática recorrente nos meios de discussão educacional. Em contrapartida, as concepções dos professores acerca desta temática, bem como com o ser professor é algo que não vemos inserido nas discussões educacionais. O trabalho de Paganini-da-Silva (2006) remete-nos a algumas reflexões sobre o que os professores compreendem por ensino-aprendizagem quando estes relatam sobre sua função. Entretanto, é interessante desvelar com maior precisão como o educador concebe a relação ensino-aprendizagem e o ser professor. Autores que tratam da profissão docente, como Pimenta (2002), Nóvoa (2009), Zabalza e Zabalza (2012), e autores que tratam do desenvolvimento, como Becker (1993, 2003, 2010) e Delval (2007), apontam a importância de redefinirmos a função da escola e, por consequência, das relações que envolvem o ensino-aprendizagem, o que para nós interfere diretamente no ser professor.

Acreditamos que se faz importante o docente considerar o ensino não apenas como o ato de transmitir conhecimentos, realizado de forma pura e simples, mas sim de levar em conta outras questões que envolvem o ensino como, por exemplo, a aprendizagem. A função da escola, segundo bibliografia recente, remete-nos a um novo contexto educacional que advém de alterações no contexto social como um todo e no modo de vida contemporâneo.

Tais pressupostos nos levam a questionar Qual (ou quais) a(s) função (funções) o (próprio) professor se atribui nos dias atuais? Eles tomam consciência de que sua concepção de ensino-aprendizagem perpassa um modelo reprodutivista e instrucionista? E, ainda, os professores têm clareza do que os define enquanto um professor?

Tendo em vista esse contexto, pretendemos analisar as concepções de ensino-aprendizagem e do ser professor dos docentes. O contexto metodológico da presente pesquisa se configura como uma pesquisa empírica e com entrevistas semi-estruturadas, com a aplicação da mesma sob os moldes da entrevista clínica de Jean Piaget. Foram entrevistados doze professores de disciplinas curriculares distintas em uma escola privada do interior

paulista. Para a análise dos dados contamos com uma interpretação acerca da tomada de consciência, um conceito da teoria piagetiana.

O presente texto descreve o contexto das duas dimensões que se referem ao presente trabalho. Inicialmente tratamos os conceitos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem considerando a teoria de Jean Piaget. Na sequência abordamos o ser professor e a função da escola no novo milênio, ressaltando os principais autores que vêm discutindo a questão das mudanças sociais e sua interferência no campo educativo, bem como da emergência de se redefinir o contexto escolar para a obtenção de resultados escolares de melhor qualidade. Apresentaremos também os caminhos metodológico percorridos para a obtenção dos dados. Concatenado ao exposto apresentamos os dados empíricos com alguns depoimentos para apresentar as concepções dos professores referente ao ser professor e ao ensino-aprendizagem. Finalizamos com as apreciações acerca dos resultados obtidos nesta investigação científica.

A concepção de ensino-aprendizagem na teoria psicogenética

Entendemos que a concepção de ensino-aprendizagem assumida pela teoria psicogenética prevê uma interação entre o sujeito e o objeto nesta relação. Considerando nosso objeto de estudo e o referencial de análise, faz-se necessário esclarecer como se dá o processo de aprendizagem de acordo com tal teoria. Para tanto, utilizaremos Dongo-Montoya (2009), que se dedicou a fazer uma análise mais apurada a partir das obras de Piaget.

A teoria do desenvolvimento proposta por Piaget prevê uma aprendizagem do ponto de vista ativo, construtivo por parte do sujeito (DONGO-MONTOYA, 2009). O autor parte da hipótese de que a aprendizagem é mais do que um processo passivo, pois, envolve criação e invenção, sendo, portanto, um processo diferente de simples leis e regularidades observáveis, como propõem outras teorias. Piaget apresenta um novo paradigma científico no campo da psicologia e que ultrapassa o já existente em termos qualitativos.

Piaget supera concepções como as que obedecem a leis associativas, de repetição e empiristas, na medida em que, prova por meio de suas pesquisas que fatores inatos não evoluem somente por associações, pois, são acrescidos de experiência e de fatores de equilíbrio e auto regulação. Segundo Dongo-Montoya (2009, p.26),

Piaget restringe explicitamente a noção de aprendizagem a uma aquisição de esquema ou uma estrutura de ação que decorre da experiência com o meio físico e social ele a diferencia, por um lado, da maturação, que se baseia em processos fisiológicos e, por outro, da inteligência enquanto estado adaptativo acabado da ação humana.

As pesquisas de Piaget não foram necessariamente a respeito da aprendizagem, mas podemos acrescentar às suas considerações a respeito do desenvolvimento da inteligência inferências sobre a questão da aprendizagem.

Nesse sentido, as obras de Piaget que contribuíram são de momentos distintos de sua produção. Pode-se distinguir três etapas distintas. O primeiro momento é a década de trinta, quando, observando seus filhos, pretende entender a construção das estruturas cognitivas e as noções do mundo exterior. Outro momento é a década de cinquenta, quando suas pesquisas se relacionam à questão da aprendizagem junto a outros colaboradores. Neste período, os resultados mostraram que havia uma solidariedade progressiva entre a aprendizagem e a inteligência, podendo compreender o processo de aprendizagem. Após este período, outros autores deram continuidade para entender as contribuições acerca da temática (DONGO-MONTOYA, 2009).

A teoria associacionista/empirista é uma tendência na psicologia para a explicação “da aprendizagem e os hábitos a mecanismos passivos de associação” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 36). Esta teoria não explica os primeiros esquemas adquiridos ou as primeiras adaptações adquiridas. As associações mais simples já pressupõem uma atividade e uma participação do sujeito e

se o bebê procura o seio quando está em posição de mamar, segue com os olhos os objetos em movimento, tende a olhar para as pessoas cuja voz ouviu, agarra os objetos que vê, é porque os esquemas de sucção, visão e preensão foram acomodados a realidades cada vez mais numerosas, conferindo-lhes por isso mesmo significações. A acomodação e assimilação combinadas, próprias de cada esquema, são as que garantem a sua utilidade e a possibilidade de se coordenarem com outros (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 38).

A teoria associacionista toma a transferência associativa como princípio para formação dos hábitos, mas, segundo Piaget, essa transferência “pressupõe um esquema de assimilação para constituir-se” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 39).

Dongo-Montoya (2009, p.43) argumenta, ainda, a respeito da teoria do vitalismo (intelectualismo espiritualista), que afirma que “a formação dos hábitos em termos de assimilação e acomodação, no sentido de unir os atos aos seus resultados, pode conduzir a

outorgar fundamento à ideia de que a finalidade inteligente é inerente a toda atividade que origina os hábitos”.

Para a teoria piagetiana, a inteligência é resultado de cristalizações estruturais sucessivas, sendo os processos de assimilação, acomodação e organização de caráter funcional e não pré-formado à priori e tendo o sujeito que descobrir por si próprio, mas são sim processos que necessitam de estímulos do meio e respondem a estes de certa forma, por isso, obtém-se progresso na formação de estruturas.

Esta ideia de construção é a principal característica da aprendizagem no que se refere à teoria da epistemologia genética. A questão da aprendizagem para Piaget está ligada a formação da inteligência e esta formação pressupõe uma adaptação.

Nesse conceito ativo de adaptação há dois processos indissociáveis, a assimilação e a acomodação. Dongo-Montoya (2009) define a adaptação como uma atividade essencialmente de “integração meio” (p. 49). O autor analisa este processo e apresenta os resultados propostos pela teoria piagetiana a respeito da sucção, visão, fonação, audição e preensão. Nestes campos o autor explica o processo de adaptação e o papel da reação circular³

As reações circulares são capazes de gerar dois tipos de adaptação (ativa e passiva). No entanto, só a adaptação ativa é capaz de gerar aprendizagem. Isto porque quando a atividade do sujeito é transformada em função da experiência temos a aprendizagem.

Com relação aos primeiros esquemas adquiridos podemos ressaltar três pontos importantes:

a) As variações existentes entre os esquemas e os dados exteriores não são fruto de associação, mas sim de assimilação. Segundo Montoya (2009, p.76):

Esse fato acarreta grandes consequências na legitimidade científica das teorias de aprendizagem que recorrem ao mecanismo da associação para explicar as aquisições em função da experiência, e na necessidade de entender a aprendizagem como processo de integração e diferenciação de totalidades de ações dinâmicas e sistêmicas. (DONGO-MONTOYA, 2009).

³ “A reação circular é atividade que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não apenas um mecanismo já inteiramente montado, mas todo um conjunto sensório-motor de novos resultados. Enquanto processo adaptativo, a reação circular implica, segundo a regra, um pólo de acomodação e um pólo de assimilação” (Dongo-Montoya, A. O. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 57).

b) A aprendizagem como resultado da adaptação constitui-se em um processo de “acomodação dos esquemas de assimilação em virtude das experiências sobre o meio. Essa forma de conceber a aprendizagem destaca o caráter ativo do sujeito” (p.77).

c) A passagem dos hábitos para a inteligência ocorre de forma gradual, e está condicionada às características dos objetos que promovem os esquemas, estes, por sua vez, são capazes de, por meio de um processo de abstração reflexionante, promover tal passagem. “Esse processo reflexivo significa a construção de novas totalidades como resultado de novas variações e novas integrações (reconstruções convergentes)” (p. 78).

Tais considerações nos levam a questionar O que estabelece as teorias clássicas de aprendizagem? E para Piaget como se dá o processo de aprendizagem?

Para as teorias clássicas podemos afirmar que no campo da Psicologia há uma concepção de que a aprendizagem se opõe à maturação. Para Dongo-Montoya (2009, p.120), tal concepção traz como herança a confusão que se faz entre maturação e desenvolvimento, como se estes dois processos fossem endógenos e inatos. Além desta confusão, é comum acreditar-se que a aprendizagem obedece apenas às experiências oferecidas pelo meio (físico e social). De modo geral, pode-se definir aprendizagem como “um processo adaptativo desenvolvendo-se no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”.

Para Piaget existe algumas diferenças no que refere-se à aquisição do processo de aprendizagem. Por meio de suas pesquisas Piaget rejeita tal posição porque para ele há os fatores inatos (maturação), a experiência (física e social) e a equilibração, sendo este último um fator não hereditário, e nem adquirido por experiência, é sim fator de organização interna.

Quanto à motivação para a aprendizagem, Piaget considera que ela está associada à redução de necessidades, como é comum para as outras teorias, mas a necessidade para Piaget não é apenas inata, é uma manifestação da estrutura, representada por um desequilíbrio, neste sentido:

Segundo o seu nível de desenvolvimento, a criança terá grande interesse de descobrir uma relação que corresponde àquele que está em posse, enquanto num nível inferior esse interesse ainda não existia. Num tal caso, a contribuição do sujeito é dupla: por um lado, afetiva enquanto manifestação de tendências de busca que facilitam os diversos graus de aprendizagem e, por outro, cognitiva, enquanto dispendo de alguns modos de estruturação dos dados (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 125).

É importante lembrar que Piaget baseia-se em seus dados empíricos, de grande número na pesquisa psicogenética. Para Piaget o desenvolvimento precede e comanda a aprendizagem, portanto, não há conhecimentos inatos ou adquiridos sem aprendizagem. Destaca-se que toda aprendizagem comporta dados do exterior e reações observáveis, coordenando os esquemas para a obtenção de uma equilibrção progressiva.

Para os processos e mecanismos de aprendizagem não existem fronteiras entre o sujeito e o objeto. O processo de acomodação comporta dois aspectos: 1 – a atividade do sujeito para que a acomodação aconteça, tendo em vista, a resistência do objeto. 2 – a acomodação é secundária em relação à assimilação porque procura diferenciar o esquema de assimilação inicial.

Para Piaget a reação circular possui papel importante para a aprendizagem, juntamente com a generalização assimiladora e a acomodação. A reação circular “derivada da acomodação dos esquemas de assimilação, pois ela é resultado do esquema diferenciado de acomodação, que se reproduz (assimilação reprodutiva) e incorpora (assimilação generalizadora) às situações que se prestam a ele” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 136). É a reação circular que nos faz reproduzir os novos resultados, resultados que foram obtidos por acaso. Piaget distingue três tipos de reações circulares: a primária, a secundária e a terciária.

As reações circulares nos mostram uma evolução das aprendizagens (no período sensório-motor), pois, o processo de modificação de esquemas de assimilação para outros esquemas, que já passaram por acomodações, culmina em assimilação ampliada sobre esquemas anteriores e esta é a função das reações circulares, especialmente após o nível secundário.

Todo esquema (estrutura) é produto de assimilação anterior. A assimilação é a incorporação de um objeto a um esquema anterior (já existente ou em vias de construção). A aprendizagem, mesmo a mais elementar, ocorre como uma conceituação prática, ou seja, todo conceito é produto de julgamento anterior.

Pode-se afirmar que há um isomorfismo entre a assimilação e o julgamento e esquema e conceito, há uma analogia funcional nestes processos. Tendo isto como pressuposto, podemos compreender a lógica da aprendizagem e das estruturas lógicas. Este isomorfismo se mantém até que as estruturas tenham condições de se tornarem permanentes (equilibradas), aí sim há uma dissociação dos processos.

Mas, é importante lembrar, que nas formas mais elementares percebe-se falta de equilíbrio e há um isomorfismo com a lógica. Cabe ainda ressaltar, que devido a algumas

interações entre o que é aprendido e o processo que não é aprendido, a aprendizagem se constitui em um processo que se confunde com o desenvolvimento. Por isso, ressaltamos que a aprendizagem das estruturas conceituais lógico-matemáticas “repousa numa espécie de círculo ou de espiral, o que significa dizer que as estruturas constituem o produto da aprendizagem e também do processo interno de equilíbrio” (DONGO-MONTOYA, 2009, p. 173).

É importante colocarmos os sujeitos em situações de pesquisadores e criadores de conhecimento, para, só então, tal teoria da aprendizagem ser testada no campo da prática educativa, e por fim, constituir-se enquanto práxis no lugar da educação tradicional que vai em sentido contrário a atividade construtiva do sujeito do conhecimento.

A função da escola no novo milênio

É comum ouvirmos, com relativa recorrência, pesquisadores (Viviane Mosé, José Pacheco, Rui Canário, Zygmunt Bauman, Hanna Arendt, António Nóvoa, Pedro Demo, Fernando Becker, Juan Delval, dentre outros) de diferentes campos científicos, seja Sociologia, Filosofia, Psicologia e, por meio de diferentes formas de divulgação, relatos em vídeos e/ou reportagens a revistas de circulação em larga escala destinadas a educadores ou, ainda, em obras que nos servem de base como referências bibliográficas, sobre as mudanças no contexto social e como estas podem ou vêm afetando o campo educacional.

Quando pensamos a respeito das mudanças sociais que se estabeleceram no último século, podemos nos impressionar com algumas questões, especialmente as que envolvem as inovações tecnológicas, bem como as relações pessoais.

Autores como Delval (2007) e Nóvoa (2009) tratam algumas questões com a intenção de ressaltar os caminhos para possíveis mudanças nesse panorama, que considera as alterações sociais, na expectativa de que sejam, pelo menos, percebidas e não desconsideradas por completo, pois acreditam que só quando tomarmos consciência de que ocorrem e passarmos a lidar com as mesmas é que poderemos avançar no sentido de melhorar a educação escolar.

Detalharemos agora as especificidades do pensamento desses autores a este respeito, no sentido de compreender a escola e a função do professor nesse contexto de mudança.

As preposições apresentadas neste item e outras tantas que sabemos existir interferem no campo educacional que, de acordo com Delval (2007), não passou por muitas mudanças. Para o autor, “enquanto as formas de vida, de trabalho, de posse, as relações sociais e as expectativas de vida se modificaram muito, as formas de ensino mudaram menos” (DELVAL, 2007, p. 37).

Pensando nisso, Delval (2007) salienta algumas tendências das mudanças que incidem sobre o processo educativo. Devemos ressaltar que o autor expõe suas ideias considerando o contexto espanhol, mas deixa claro que isso ocorre na educação como um todo, inclusive no Brasil. Segundo ele, a situação das crianças e jovens com relação aos adultos mudou e ainda há a influência dos meios de comunicação e tecnologia na constituição e relação das crianças e adolescentes. Vejamos algumas delas mais detalhadamente:

- **Mudança na situação de crianças e jovens:** a relação existente com o adulto é diferente da que existia há algumas décadas e, por isso, houve mudanças no perfil dos alunos que se mostram muito menos disciplinados.

- **Transformações no interior das famílias:** as mudanças no interior das famílias foram muitas, a começar pela possibilidade e, atualmente, necessidade da incorporação da mulher no mercado de trabalho e o desaparecimento das grandes famílias e, por consequência, do convívio com outras crianças quase da mesma idade.

- **Mudança nas crianças:** as crianças também tiveram suas características alteradas, pois passam muitas horas expostas à TV e recebem dos pais um tratamento contraditório e, em geral, são divididas por idade, especialmente na escola. Os professores deixaram de ser considerados pelo seu saber. O autor afirma ser a “situação atual da infância e juventude muito paradoxal e contraditória”. (DELVAL, 2007, p. 48).

- **A entrada na adolescência:** os pais não sabem como lidar com os filhos que, nesta fase, se mostram mais ávidos a reclamar por seus direitos e, em contrapartida, a sociedade não facilita esse processo de transição. Como resultado, temos jovens que apresentam uma visível perda de respeito para com os adultos, um descompromisso com o trabalho e a necessidade exagerada de diversão, atrelando a isso o consumo de álcool, tabaco e drogas. Para Delval (2007, p.50):

Os centros educativos (ou a escola) não oferecem nenhuma solução para esses problemas. O ensino praticado não consegue interessar aos alunos e está muito alienado de tudo que acontece fora da escola. [...] E, também, continua organizado sob a suposição de que os alunos estão dispostos a

aprender tudo que se lhes pretende ensinar e que são submissos a qualquer autoridade.

- **Os meios de comunicação:** o papel da televisão no processo de formação das crianças é um fato que não podemos negligenciar. Além disso, esta se apresenta muito mais atraente e tem muito mais prestígio que a escola. “As formas de penetração de sua ideologia são extremamente sutis, o que fica mais difícil resistir-lhe” (DELVAL, 2007, p. 53).

- **Conhecimento fragmentado:** considerando os meios de comunicação de massa, temos o que se convencionou chamar de “sociedade do conhecimento”, este conhecimento não é fundamentado, mas fragmentado, isto porque, muitas vezes, é um conhecimento baseado só na ação e na informação. É importante abandonar o tipo de escola que constrói uma criança passiva, que recebe e armazena os conhecimentos que outros produziram, de modo que passemos a considerar outro tipo de escola que “[...] considera que o conhecimento é um processo mais que um estado, e trata de iniciar as crianças nesse processo”. (DELVAL, 2007, p. 57).

Outro estudioso da profissão docente é Antônio Nóvoa que, com relação ao cenário atual da escola, sua função e as perspectivas para o futuro, traz considerações a respeito do transbordamento da modernidade escolar e o cenário do futuro da educação. Nóvoa (2009, p. 27) segue ainda com sugestões para o enfrentamento desses cenários. Com relação à escola, no último século, tivemos uma “acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”. Para ele, isso é uma tendência que se convencionou chamar no século XX de “educação integral”, ideia que fica clara com a elaboração do relatório da Unesco, em português sob o título “Educação, um tesouro a descobrir”.

O discurso do transbordamento é um elemento que faz parte de nossa estrutura da modernidade escolar, ancorando-se no discurso da cidadania.

O autor supracitado se reporta ao quadro da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)⁴ sobre os cenários de futuro da educação. O documento de 2003 identifica seis cenários da evolução da escola: 1- Manutenção de sistemas escolares burocráticos; 2 - Êxodo dos professores – “desintegração (Eixo 1: Manutenção do *status quo*);

⁴ A OCDE é uma organização internacional composta por 30 países, que tem como objetivos, coordenar políticas econômicas e sociais, apoiar o crescimento econômico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira, entre outros. Por outro lado, há mais de 40 anos que a OCDE é uma das maiores e mais confiáveis fontes de dados estatísticos sobre a economia e a sociedade. Foi fundada em 1961 e tem a sua sede na cidade de Paris, na França.

3 - As escolas no centro da coletividade; 4 - A escola como organização centrada na aprendizagem (Eixo 2: Re-escolarização); 5 - Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede; 6 - Extensão do modelo de mercado (Eixo3: Des-escolarização). Esses cenários elencados não existem em seu estado puro, e na verdade, “muitas destas tendências estão misturadas, combinadas de modos vários em todos os sistemas de ensino” (NÓVOA, 2009, p. 30).

O segundo eixo e, mais especificamente, o cenário “A escola como organização centrada na aprendizagem, sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”” (NÓVOA, 2009, p. 32). O autor conclui suas ideias a respeito de uma escola do futuro que possa suscitar “mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação”. Acreditamos que essas considerações, mesmo que gerais, a respeito da importância da aprendizagem contribuem para nossa reflexão acerca da tomada de consciência da necessidade de mudança e quebra de paradigmas pedagógicos que são importantes para a constituição do ser professor.

Nessa acepção, concordamos com Nóvoa (2009, p.35) que

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

O conceito de aprendizagem subentende diretamente a construção de conhecimento, inclusive no sentido dado pela psicologia genética. Por isso, autores como Becker (2010) e Delval (2007) concordam que a aprendizagem na relação ensino-aprendizagem é desconsiderada na perspectiva de construção de conhecimento e o ensino ocorre “de forma autoritária e os estudantes ficam em segundo plano, o que explica o escasso rendimento que os escolares têm em sua aprendizagem” (DELVAL, 2007, p. 24).

Parece-nos que a escola atual não sabe bem qual a sua função e, por consequência disso, os professores também podem encontrar dificuldades na definição do ser professor, tendo em vista que o momento é de transição de modelos mais antigos para novos panoramas e perspectivas educacionais. Resta-nos saber se os educadores têm consciência de como suas concepções de ensino-aprendizagem influenciam o desempenho da função docente.

Os caminhos percorridos

A pesquisa teve como objetivo analisar quais as concepções e qual a consciência do ser professor, considerando o ensino-aprendizagem. Por isso, procuramos saber: Qual (ou quais) a(s) função (funções) o (próprio) professor se atribui nos dias atuais? Eles tomam consciência de que sua concepção de ensino-aprendizagem perpassa um modelo reprodutivista e instrucionista? E, ainda, se os professores têm clareza do que os define enquanto um professor?

Nossos dados foram colhidos e analisados sopesando a perspectiva teórica de Jean Piaget que, para nós, é rica e coerente para ser aplicada também aos adultos e, consequentemente, aos docentes (CHAKUR, 2001).

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista de exploração crítica com base no método clínico piagetiano que, como descreve Delval (2002, p. 68), “consiste precisamente na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou explicações”, estabelecendo uma interação durante a entrevista. Lembramos que o foco da entrevista clínica é a forma de pensamento do entrevistado e, desse modo, o roteiro de perguntas não segue uma sequência fixa de questões, pois privilegia o ritmo e a ordenação sugerida pelas respostas. Nesse tocante, a prioridade é a capacidade de o participante gerar hipótese no decorrer do próprio interrogatório, permitindo-nos relacionar as diferentes respostas que representam indícios da presença de um sistema de coordenações e concepções do entrevistado (CHAKUR *et. al.*, 2009).

Para a análise dos dados foram considerados autores que tratam do contexto educacional, bem como o conceito piagetiano para a tomada de consciência. Conforme Piaget (1977, p. 198), a tomada de consciência “procede da periferia para o centro, sendo esses termos definidos em função do percurso de um determinado comportamento”. Para o autor, quando o indivíduo realiza uma determinada ação, pode obter êxito ou não; entretanto, mesmo quando obtém êxito, comumente explica como o obteve sem uma reflexão, sem realmente tomar consciência do por que do êxito.

Muitas vezes, analisamos apenas as relações aparentes, mais externas, sobre aquilo que fazemos, desconsiderando o que realmente leva à realização de determinada ação; essa parte superficial é o que ele chama de periferia da consciência, a reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto, enquanto o centro seria formado pelos meios e razões, ou seja, quando buscamos o como e os porquês do êxito ou fracasso alcançado com nossas ações. Para Piaget (1973), a tomada de consciência é um processo que obedece a níveis sucessivos e

hierarquizados, assim como ocorre com o processo de desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a tomada de consciência, segundo Piaget (1973, p. 41),

consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, e que esses dois estágios não possam ser idênticos [...] A tomada de consciência constitui, pois uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior.

Os participantes de nossa pesquisa foram doze professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do interior paulista, pertencentes a uma escola particular. Os educadores eram docentes das diferentes disciplinas curriculares do Ensino Fundamental II, eles serão identificados pela sigla (P) mais um número sequencial (1,2,3) ou seja, (P1, P2, P3) as idades variavam de 26 a 46 anos e com tempo de serviço no magistério de 4 a 35 anos.

Os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização e transcritas pela pesquisadora de modo literal. A análise dos dados foi eminentemente qualitativa. Os depoimentos foram agrupados conforme as questões e, em seguida, identificamos as respectivas semelhanças nas respostas. Alguns indicadores guiaram nossa análise, sendo que estes foram estabelecidos conforme surgiram nos depoimentos.

Para ensino e aprendizagem: rigidez quanto às estratégias didáticas/ diversificação das estratégias didáticas; reprodução de um modelo por automatismo (ouvir dizer)/busca de projetos pedagógicos mais amplos; aplicação imediata dos conteúdos transmitidos/ construção de conhecimento a partir dos conteúdos transmitidos; predomínio de traços do ensino tradicional (modelo pedagógico)/avaliação do ensino tradicional, modelo pedagógico que considera o sujeito ativo; centração nos resultados/análise dos meios e razões para os resultados; segue os conteúdos didáticos com rigidez/considera na relação ensino-aprendizagem o interesse dos alunos.

Para o ser professor: aceitação e/ou convivência com desvios de função/o comprometimento ultrapassa o espaço de sala de aula; valorização da dimensão ética, do trabalho coletivo e da dimensão pedagógica; valorização da interdisciplinaridade; rigidez quanto às estratégias didáticas/diversificação das estratégias didáticas; sem clareza da dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem)/clareza na dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem); é suficiente saber o conteúdo de suas disciplinas e ter formação para ser

professor/comprometimento com a necessidade de compreender o desenvolvimento humano para promover aprendizagem; modelo pedagógico que considera o sujeito passivo/modelo pedagógico que considere o sujeito ativo.

A presente pesquisa se realizou com a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília/SP.

Optamos, por uma questão didática, apresentar algumas das questões e as devidas respostas para exemplificar os resultados e as discussões.

O que dizem os professores?

Alguns questionamentos direcionam nossas explicações acerca das discussões. Apresentaremos em conjunto algumas falas dos professores na tentativa de ilustrar os depoimentos.

Os professores têm consciência que a sua função está carregada de concepções instrucionistas?

Em certo momento questionamos os professores quanto ao ensinar. Uma das questões interpelava a respeito do que ele acreditava ser ensinar. Algumas respostas demonstravam uma concepção instrucionista, que considera o ensinar como mera transmissão de conhecimentos. Vejamos:

“Ensinar é troca de experiência, de informações em vários sentidos, *né*, não só o ensino de um conhecimento acadêmico, mas também de valores”. (P1).

“Então, ensinar é transmitir o conhecimento, *né... ahh*. Acho que é isso, é transmitir o conhecimento, é saber transmitir o conhecimento, porque não é só transmitir, você tem que saber transmitir, é saber o conteúdo, o professor tem que saber o conteúdo programático, ele não pode chegar e querer dar qualquer coisa, então primeiramente ele tem que saber o conteúdo, ele tem que saber passar esse conteúdo para o conhecimento estar completo”. (P2).

Em outra questão tratamos do objetivo do ensino. Surgiram respostas no sentido de que o conhecimento pode ser transferido dos mais cultos para os mais ignorantes, que o conhecimento pode ser passado adiante (ideia de transmissão), visando à promoção e o desenvolvimento de outra pessoa. Veja os exemplos:

“É passar o conhecimento, aquilo que eu adquiri adiante, passar aquilo adiante fazendo com que aquele conhecimento que eu tive lá atrás, ou ainda atualmente, ele tenha uma continuidade, ajudar alguém, o desenvolvimento de uma outra pessoa ...” (P3).

“É formar cidadãos mais preparados para o mundo, mas o objetivo maior vejo que é manter vivo os conhecimentos já adquiridos no decorrer da história ...” (P4).

Com relação ao centro do ensino, e o que não faz parte do ensinar alguns depoimentos deixam claro que o conhecimento pode ser “passado” de uma pessoa para outra.

“O que é central no ensino é ambas as partes, quem está ensinando, quem está aprendendo estarem falando a mesma língua, né!. O que não faz parte do ensino quando ela quer passar um conhecimento, ela quer mostrar, mas a outra parte não está interessada, aí acaba... *(Então seria a relação?)* Isso!” (P1)

“Para o ensino, olha eu acho que as coisas têm que funcionar, acho que tem o professor que já passou pelo conhecimento, mas isso aí tem que ter uma base para que esse conteúdo passe adiante, hoje se for para ver no que é o ensino hoje eu acho que falta subsídios pra esse ensinar ter uma continuidade.” (P7)

Em outra questão pretendíamos saber o que ele almejava com suas aulas, considerando sua disciplina curricular. Esta questão nos orienta quanto às ideias do que os professores entrevistados entendem por ensinar. Observe os exemplos:

“É o transmitir o conhecimento, você transmite o conhecimento e na verdade o dia a dia é a avaliação do aluno, pra eu sentir se ele está aceitando, se ele está pegando esse conhecimento porque é o que ele precisa para a vida dele...” (P4)

“Pretendo que ele aprenda primeiro, mas pretendo que ele capte o que tentei transmitir, passar para ele...” (P10)

Entendemos que os relatos supracitados nos dão indícios de que os docentes possuem algumas concepções instrucionistas, ao passo que não tomam consciência de tais concepções. Nesse sentido, concordamos com Delval (2001) e Becker (2010), quando afirmam que a profissão docente precisaria ser reconstruída para assumir a condição daquele que renova, que constrói conhecimento, ao invés de ser aquele que ministra aula e transmite o conhecimento. Dessa forma, imaginamos que em alguns momentos os educadores devem preocupar-se mais com o cuidar da aprendizagem e não apenas com o dar aula.

Como orienta Piaget e a teoria psicogenética, a aprendizagem é resultado de um processo de construção de conhecimento que ocorre tendo como prerrogativa a assimilação, a

acomodação e a equilibrção, levando o indivíduo a uma construção progressiva sob bases anteriores. É necessário ter clareza destes processos para compreender o aluno como um sujeito ativo, um sujeito capaz de participar de sua aprendizagem.

Os professores têm consciência do que é central em sua profissão e o que é central ao ser professor, considerando as mudanças contemporâneas?

Perguntamos aos participantes quanto ao ser professor. Em uma das questões: “O que é ser professor para você?”, as respostas também indicaram a “passagem” (transmissão) do conteúdo como central ao ser professor. Vejamos:

“É o passar o conteúdo, o conhecimento em primeiro lugar, mas a gente não pode esquecer que a gente tem que passar as boas maneiras, o convívio, que isso faz parte da sociedade”. (P4)

Indagamos também se: “Qualquer pessoa pode ser professor? Por quê?”

“Não. (*Por quê?*) Eu acho que a principal coisa é gostar do que faz. Se você gosta do que faz, para mim se torna muito mais fácil fazer isso porque uma pessoa que não gosta do que ela faz, ela não vai conseguir ser professor...” (P8)

“Olha eu acho que não.. mas tem que gostar, primeiro, você tem que gostar porque não é todo mundo que gosta, né?!, e tem paciência. Tem assim aquela paciência de ensinar, de explicar, voltar todo o conteúdo, não é todo mundo que tem essa mesma paciência, então eu acho que ser professor é uma coisa de você gostar muito...” (P9)

E complementávamos com outra questão que procurava saber, “O que é necessário, então, para ser professor?” E algumas respostas foram:

“Gostar.. (*Só o gostar? Além do gostar?*) Não.., é necessário ter uma formação adequada que isso hoje em dia já não é, não existe porque pelo menos o que eu observo é que as pessoas, elas saem da graduação ainda com coisas que ela não conhece como deveria..”. (P6)

“Sempre achei que era preciso ter uma boa formação, mas agora vejo que ultimamente é preciso que se tenha um pouco de carinho para com o que se faz. Os professores não gostam mais do que fazem, isso prejudica nossa categoria”. (P4).

A imagem do professor a respeito dele mesmo enquanto categoria também é de fundamental importância para se pensar o ser professor, por isso indagamos os entrevistados a respeito desta imagem. Algumas respostas nos remetem novamente à ideia da transmissão de conhecimento e, ainda, à dedicação enquanto qualidade do ser professor.

“[...] eu me vejo muito sábia, sei passar o conteúdo, o conhecimento, mas ainda sou muito exigente, sou muito exigente, exijo muito e os alunos que eu mais exigi foram os que melhores se deram na vida. (P1)

“Eu acho assim, dedicada, eu me vejo assim, gosto daquilo que eu faço sei que tenho que melhorar ainda muito, sei que..., porque eu acho assim tem que olhar no espelho, ver as coisas boas mas tem aquilo que tem que mudar. Então eu acho que ainda tenho que melhorar em alguns aspectos em relação à sala de aula – algumas coisas...” (P11).

“Eu acho assim a minha, é duro você falar de você, né?! , olhar no espelho e apontar. (risos) Eu acho assim, dedicada, eu me vejo assim, gosto daquilo que eu faço sei que tenho que melhorar ainda muito. (P12).

Foi possível perceber, nas respostas a essas questões, uma concepção do ser professor atrelada à sua concepção do que é ensinar, já que, para os docentes, ser professor é ter o poder de ensinar. Entendemos que esta ideia está correta, no entanto, é necessário que o professor consiga perceber juntamente com o ensinar o papel do aprender, ou a necessidade do aprender.

Os entrevistados não se remeteram às mudanças no contexto educacional decorrente das novas demandas sociais, como as apresentadas pelos autores citados por nós anteriormente. Talvez isto seja um indicativo de que é necessário aos professores considerar o contexto quando se analisa as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, bem como o ser professor, pois estamos imersos em um contexto particular, e bem diferente do que ditava as práticas docentes do século passado, por exemplo.

Sabe-se que o ensinar, como define Pimenta (2002) é um dos aspectos fundamentais à identidade e, por consequência, à profissionalidade docente. É o ensinar, considerando as devidas proporções, que de certa forma define o ser professor, já que outros aspectos também definem e colaboram na aquisição da identidade profissional docente.

Imaginamos que o ensino, ou essa concepção de ensino deveria considerar a aprendizagem e contemplar um conceito de aprendizagem que compreenda o sujeito como ativo ao processo. A atividade do sujeito não é condição apenas da teoria psicogenética, conceito de aprendizagem defendido neste artigo, mas também de outras correntes e perspectivas teóricas da didática e da psicologia da educação.

Temos a impressão que nem todos os professores tomam consciência de tais prerrogativas, mas obviamente tivemos depoimentos que faziam a apreciação necessária para se pensar em uma educação escolar onde a aprendizagem é o foco do ensino.

Os professores têm consciência que o ensino-aprendizagem é parte do ser professor?

Sabemos que é parte da constituição do ser professor a relação ensino-aprendizagem. Pretendíamos compreender qual o papel do professor na aprendizagem do aluno. Foram algumas respostas:

“Nossa... é tudo, né?! [...] Então o comportamento do professor é muito importante e aí vem o conhecimento do professor. Aluno sabe quando o professor sabe a matéria e aluno sabe quando o professor está enrolando. (*Então essa relação de aprendizagem tem a ver com o conhecimento do professor?*) Sim e com o comportamento também...” (P7)

Perguntamos também: “O que é aprender para você?”

“É quando existe essa troca e a assimilação do conhecimento e da informação. (P1)

“Aprender é quando conseguimos realizar algo, conforme já nos foi passado. E aprender é muito importante.” (P2)

Indagamos os educadores sobre: “Quando você identifica que seu aluno aprendeu?”

“Quando ele começa a fazer perguntas e você vê que aquela pergunta é coerente com a aula. Ele não foge o foco com a aula, ele está interessado, então as perguntas são coerentes, são válidas, você percebe que o aluno está interagindo na matéria e querendo saber mais”. (P8)

Este item nos forneceu subsídios para corroborar o que os anteriores nos apresentaram, trazendo a mesma ideia de uma aprendizagem baseada no instrucionismo, conteudista. Com isso, fornecendo-nos indícios de que a prática docente ainda considera o aprender como acúmulo de informações e não percebe a aprendizagem e o conhecimento enquanto um processo, conforme nos lembra Delval (2007). Em suma, a maioria dos professores entrevistados (cerca de 70%) parece ter dificuldade de relatar sobre a aprendizagem, dando maior ênfase ao ensino.

Com relação às histórias hipotéticas que foram propostas em nosso roteiro, que abordaram três temas em separado (ensino, aprendizagem e ser professor) também nos fornecem indícios a respeito das concepções dos professores investigados.

Na primeira das histórias o professor ministra aula para uma sala em que nenhum aluno compareceu à aula, e registra o conteúdo como dado, não retornando ao mesmo na aula seguinte, questionamos os professores a respeito da atitude do professor neste caso. Veja os exemplos:

“O professor estava ali pra dá aula, não era feriado, não era nada disso..., mas eu acho que os pais que não assumiram esse compromisso de levar filho pra escola no dia que tinha aula, estão errados. Mas o professor está certo, era aula dele, era um dia letivo como qualquer outro e ele tinha esse conteúdo pra passar, embora ele talvez tivesse que voltar dar esse conteúdo de novo a atitude dele eu não acho errada, porque era dia de aula porque ele tinha responsabilidade de estar ali. (*Então você concorda com a atitude do professor?*) Concordo. (*E você? Faria a mesma coisa?*) Não tem como eu fazer isso e tal, mas depois eu voltaria, eu teria que voltar..., seria obrigada a voltar porque senão ficaria um conteúdo perdido” (P6)

“Olha se ele já havia comentado com a sala que naquele dia ele daria e teria aquele conteúdo, eu acho mais que justo porque ele trabalhou, se esforçou pra deixar a aula pronta na data, ele poderia até ter registrado. (*Você concorda com a atitude dele?*) assim eu acho muito estranho da maneira que ele fez, porque pra mim ele dar a aula e registrar a aula é a mesma coisa. (*Você concorda com o registro do conteúdo?*) Sim se ele já marcou com a sala, a sala é que falhou, eles deveriam estar lá”. (P12)

Para a primeira história apareceram depoimentos que na maioria das vezes apesar de não concordar em o professor dar aula para uma turma sem alunos, aprova a atitude do professor de registrar o conteúdo e não retomá-lo posteriormente. Alguns docentes hesitam e afirmam que registrariam, mas acabariam retomando algo do conteúdo para o bom andamento da matéria. Mas é fato que a maioria dos professores não ressaltaram o impacto que tal atitude teria para o conhecimento e aprendizagem dos alunos, ou discorreu sobre a importância de os alunos serem parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda história havia dois professores da mesma matéria, entretanto um cumpria todo o conteúdo proposto, mas os alunos reclamavam que não compreendiam a matéria, enquanto o segundo nem sempre dava conta do planejado, mas os alunos relatavam que compreendiam o conteúdo. Foi solicitado ao professor opinar a respeito do contexto da história. Alguns depoimentos afirmaram:

Pra mim mais vale não cumprir e os alunos entenderem do que cumprir alguma coisa ali no papel e os alunos não entenderem porque acaba ficando ali uma coisa perdida, então pra mim vale mais perde o material que os pais pagaram do que perder essa oportunidade de conhecimento. (*Como você vê a atitude desse dois professores?*) Eu vejo que esse segundo... ele tem razão porque aparentemente ele está preocupado em fazer com que os alunos aprendam e o outro ele está preocupado em cumprir aquilo que foi programado e também não observando o ritmo da sala”. (P10)

“Eu acho que quem deu a matéria vendo se os alunos aprenderam está certo, mas lógico que é preciso fazer um esforço pra vencer o conteúdo, mas também não adianta dar o conteúdo e o aluno não aprender nada...” (P9)

Aqui, em uma relação de conflito e em que o professor entrevistado precisa tomar partido e é colocado frente a uma situação clara em que a aprendizagem é o foco, a maioria dos participantes da pesquisa relataram uma preocupação e apoiaram mais o professor que se preocupa com a aprendizagem. Mas em muitas situações esclarecem que é importante considerar também o cronograma planejado.

A última história se referia à professores de uma determinada disciplina que substituíam o de uma disciplina diferente, por exemplo: um professor de Ciências vai dar aula de Matemática ou de Português porque não havia professores da matéria correta. Pedíamos que os professores avaliassem a situação. Alguns depoimentos afirmaram:

“Bom se foi deixado alguma coisa pra esse professor passar, ele tiver condições porque às vezes eu acho que tem pessoas que elas tem condições de fazer né, a maioria não, mas eu acho q eu tem algumas que tem, aí eu não vejo problema né, agora se é uma pessoa despreparada aí já não. Eu conheço pessoas, por exemplo, tinha um amigo formado em Ed. Fís. e que direto, quase todo dia ele ia substituir em uma escola pública e ele falava hoje eu vou dar aula de matemática, mas eu não sei o que eu vou fazer, como eu faço. Eu tenho que dar aula de história, mas não é meu forte e aí já prejudica” (P1).

“Eu acho que é válido, e olha isso aconteceu ontem lá na outra escola. Mas eu penso assim, por exemplo, se eu for faltar, se eu deixar a matéria passo a passo eu acho que qualquer professor pode passar, ele não precisa explicar a matéria, mas se eu deixar exercícios ele pode passar as atividades, o que não pode acontecer é o professor de Ed. Física explicar uma matéria nova minha. Aí eu acho que professor de Ed. Física tinha que dar matéria de Ed. Física. *(Então você concorda?)* Eu concordo se eu deixar matéria, agora se eu não deixar ele tem que deixar matéria dele..” (P4)

Nesta situação a maioria dos professores indicou uma aceitação na substituição de um professor de disciplina curricular diferente da sua, este dado é preocupante no que se refere ao ser professor pois uma das questões que identifica o professor é justamente a particularidade de seu trabalho, neste caso, o nível de ensino que atua e a disciplina curricular com que trabalha. No trabalho de Paganini-da-Silva (2006), quando a pesquisadora questiona os professores a respeito de suas disciplinas curriculares, a maioria não apresenta desvios de função ou se sentem pertencentes à sua profissão quando se referem à disciplina curricular que leciona. Entendemos que este é um dado importante a ser considerado quando pensamos nas concepções dos professores e em sua tomada de consciência acerca da relação ensino-aprendizagem e o ser professor.

A tomada de consciência se caracteriza, segundo Piaget (1977), pela passagem de um pensamento periférico, referente a um determinado aspecto, a um pensamento que analisa o como e o porquê do êxito em determinadas ações. Nos depoimentos dos docentes que entrevistamos os conceitos referentes à sua profissão, ao ensinar e aprender são periféricos.

Considerando as temáticas, para o **ensino**, é possível perceber o surgimento de algumas concepções, tais como: Ensinar é troca de conhecimento/informação; Ensinar é transmitir conhecimento; Ensinar é saber o conteúdo; Ensinar é tornar uma pessoa mais culta/desenvolver alguém. Para o **ser professor**, tivemos: Ser professor é trocar conhecimento; Ser professor é passar conteúdos; Ser professor é passar boas maneiras; Ser professor é gostar do que faz; Ser professor é ter formação adequada. Para a **aprendizagem**, obtivemos: O aluno aprende quando o professor sabe a matéria, tem que ter postura; Aprendizagem é quando existe troca e assimilação de conhecimento; Aprendizagem é aprender para aprender.

A análise mostrou que não é possível entrever muitas respostas que demonstrem uma reflexão maior acerca do ensino ou do ser professor e, ainda, da aprendizagem, mas apareceram respostas que sugerem a construção do conhecimento como indicador de aprendizagem. Este fato vai ao encontro com nosso conceito de ensino-aprendizagem embasado na teoria piagetiana.

As concepções, como - “Ensinar é troca de conhecimento/informação”, “Ensinar é tornar uma pessoa mais culta/desenvolver alguém”, “Ser professor é trocar conhecimento” e “Aprendizagem é quando existem troca e assimilação de conhecimento” - sugerem uma reflexão voltada ao ser professor. Não podemos afirmar que as respostas de nossos entrevistados apontam uma reconstrução sob as bases da construção original sobrepostas às suas ações, como nos propõe a tomada de consciência piagetiana, que ressalta não ser importante apenas lançar luz sobre as noções existentes, mas sim realizar uma “[...] reconstrução, e portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. (PIAGET, 1994, p. 141)”.

Sabemos que a formação da identidade obedece a fatores sociais, sendo definida a partir de suas relações com o meio no qual o indivíduo está inserido. Ou seja, assim como afirmam Vianna (1999) e Pimenta (1997), a identidade é um processo de construção, em que o indivíduo é histórica e socialmente situado. As interiorizações dos papéis, atitudes, e fatores como os antecedentes socioeconômicos, a localização da cidade onde se vive, as experiências com amigos, professores e familiares e as imagens socialmente correntes da profissão em

questão proporcionam aos indivíduos as identificações necessárias para sua escolha profissional. É necessário que se leve em conta indicativos como este para compreendermos os motivos que colaboram com a formação de sua identidade profissional e em função disso, sua concepção de ensino-aprendizagem.

Pautando-nos nessas discussões e reflexão, partimos às nossas considerações a respeito da temática.

Considerações Finais

Temos indícios de que, se levarmos em conta a tomada de consciência piagetiana os entrevistados não tomam consciência do seu papel, tendo em vista os aspectos relacionados às demandas contemporâneas e às mudanças no campo social que vêm acontecendo e trazendo fortes influências ao contexto educacional.

A tomada de consciência requer considerações mais elaboradas dos sujeitos referentes ao seu próprio trabalho, que considere os aspectos centrais da profissão docente e do ser professor, assim como do ensino e da aprendizagem.

Sabemos que a valorização do ensino é parte da identidade do professor, porque é o ensino a atividade que identifica o docente e,

para ser professor é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala de aula [...] é o ensinar que identifica nossa profissão. (PIMENTA, 2002, p. 18).

Em momento algum pretendemos descaracterizar a importância do ensinar, mas por que não pensamos em um ensino que o aluno seja visto como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem? Tal modelo de concepção não se mostra mais eficiente quando colocado diante das mudanças impostas pelo mundo moderno? No mundo da interatividade, por que o discente necessita ser um sujeito passivo para que haja conhecimento?

Os participantes de nossa pesquisa, assim como ressaltado pelos autores, mostram-nos que, de fato, a escola passa por momentos de crise no que se refere à sua função. De igual modo, os educadores também não parecem ter muita clareza sobre o que realizar, que leve em conta um momento histórico diferente do que tínhamos anteriormente, que traz novos paradigmas e perspectivas educacionais. Foi possível perceber que os docentes entrevistados não tomam consciência de como suas concepções de ensino-aprendizagem (que são baseadas

no instrucionismo e na transmissão oral) estão influenciando no desempenho de suas funções enquanto professores.

Talvez estas concepções estejam atreladas a epistemologia do professor, que em geral, compreendem o ensino como processos inatistas ou empiristas (BECKER, 1993). Os cursos de formação, inicial ou continuada, bem como os documentos oficiais propostos pelos governos podem colaborar neste sentido, já que, apresentam as concepções teóricas e metodológicas de forma aligeirada e descontextualizada das teorias originais, como indica Chakur (2009 *et al.*).

Obviamente este é apenas um pequeno estudo a respeito da temática e não pode ser tomado de forma generalizante, mas é fato que nos fornece subsídios para a compreensão da temática.

É tarefa nossa refletirmos sobre tais questões e pressupostos para avançarmos no contexto educacional, rumo aos novos paradigmas e concepções. Acreditamos que isso só será possível quando entendermos o porquê de tais concepções, ou seja, investigarmos quais as causas das mesmas ainda serem tão fortemente presentes na escola e nos professores contemporâneos.

Ponderamos que Nóvoa (2009), quando se refere à escola do futuro, ressalta que é preciso uma escola que forneça “mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação” e que possamos recontextualizar a escola sem tirar dela o seu lugar, inclusive valorizando o que lhe é específico. Aos docentes, em contrapartida, cabe a tomada de consciência desta especificidade, lutando por ela enquanto forma de concretização política e pedagógica.

Referências Bibliográficas

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** 1ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** 1ª ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAKUR, C. R. de S. L. (2001). **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana.** 1ª ed., Araraquara: JM Editora, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. *et. al.* O método clínico em estudos psicogenéticos. *In:* CHAKUR, C. R. de S. L. *et. al.* **O construtivismo na pesquisa:** Alternativas metodológicas. (p.09-22). Curitiba, PR: Editora CRV, 2009.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento da criança. 1ª ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

DELVAL, J. **A escola possível:** democracia, participação e autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

PIAGET, J. (1973). **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A profissionalização docente:** identidade e crise. Araraquara, SP. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências de resistência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”:** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

ZABALZA, M.; ZABALZA, M. A. **Professores y profesión docente:** Entre El “ser” y El “estar”. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. de ediciones, 2012.