

EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA E AVALIAÇÃO FORMATIVA: Concepções e Práticas de Professoras de Escolas Públicas de João Pessoa/PB

Resumo

Este artigo, resultante de uma dissertação de Mestrado, analisa pressupostos da teoria construtivista piagetiana e avaliação formativa na concepção e prática de professoras da rede pública no município de João Pessoa - PB. Desenvolvido em uma perspectiva qualitativa, o estudo tem como método científico o materialismo histórico, que propõe compreender o fenômeno em seu trajeto, inter-relacionado com outros fenômenos, por meio de uma historização da problemática estudada, pautada na prática e na relação social dos homens. A pesquisa empírica foi realizada com dez professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, todas formadas no Curso de Pedagogia, as participantes da pesquisa se classificam como sujeitos que se autodenominam como adeptos das concepções construtivista piagetiana, eclética ou tradicional. A concepção dos sujeitos acerca da teoria construtivista foi analisada à luz do materialismo histórico-dialético, que auxiliou na compreensão do fenômeno em sua totalidade. A pesquisa nos permite destacar os desafios e as contradições na concepção das professoras, assim como a necessidade de uma maior compreensão sobre as teorias da educação, uma vez que o pouco que se sabe acerca dessa teoria se confunde com outros pressupostos teóricos.

Palavras-chave: Teoria construtivista. Concepção docente. Desafios da prática.

CHALLENGES of a CONSTRUCTIVIST EDUCATION: conceptions and practices of Teachers of Public Schools of João Pessoa/PB

Abstract

This article, resulting from a master's thesis, examines the assumptions according to piagetian constructivist theory on design and practice of public school teachers in the city of João Pessoa-PB. Developed in a qualitative perspective, the scientific method has as historical materialism, which proposes to understand the phenomenon in your path, inter-related with other phenomena, by means of a historização of the problem studied, marked in practice and in the social relationship of the men. The empirical research was conducted with ten first-year teachers of elementary school, all formed in the course of pedagogy, the survey participants are

classified as subjects calling themselves as according to piagetian constructivist conceptions fans, eclectic or traditional. The design of the subject about the constructivist theory was analysed in the light of historical materialism dialectic, which assisted in the understanding of the phenomenon in your entirety. The research allows us to highlight the challenges and contradictions in the design of the teachers, as well as the need for greater understanding of the theories of education, since what little is known about this theory is intertwined with other theoretical assumptions.

Keywords: Constructivist theory. Teaching design. Challenges in practice.

Introdução

No início do século XX, com a evolução das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano, houve um grande avanço na consolidação de novos métodos no âmbito da psicologia da criança. Como destaca Vasconcelos (1996, p.16), “a psicologia infantil passou a ser utilizada em grande escala como subsídio às prática pedagógica, para construir uma pedagogia que utilizasse os novos conhecimentos científicos como suporte as práticas pedagógicas”.

No atual cenário educacional brasileiro, a escola é norteadada pela pedagogia do “aprender a aprender”. Nessa premissa, o construtivismo piagetiano é pautado no processo adaptativo do sujeito. Assim, em pleno século XXI, é comum encontrar escolas e professores que se afirmam construtivistas. Diante disso, surgem alguns questionamentos: o professor que se autodenomina construtivista conhece, de fato, essa teoria? Quais os pressupostos teóricos que orientam a prática desses docentes? Qual a relação da escola com o posicionamento teórico do professor? Essas são algumas das questões que nos propusemos elucidar por meio desta pesquisa.

O presente estudo desenvolveu-se em uma perspectiva qualitativa, tendo como método científico o materialismo histórico, que propõe uma historização da problemática estudada, pautada na prática e na relação social dos homens. A escolha por tal metodologia justifica-se por nos propormos um olhar questionador sobre o nosso meio, tanto natural quanto social, destacando o conhecimento como resultado de um processo histórico-cultural.

Vale salientar que a pesquisadora está ciente de que a filosófica marxista é distinta da perspectiva epistemológica piagetiana acerca do conhecimento. Logo, a pesquisa não busca equiparar tais concepções, mas compreender a teoria piagetiana

presente na concepção e na prática de professoras do 1º Ano do Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórica e dialética.

Assim, ao nos propomos a investigar elementos do construtivismo na concepção de professoras, buscamos também refletir sobre possíveis contradições entre o discurso e a prática desses sujeitos. A pesquisa empírica foi realizada com dez professoras da Educação Básica no 1º ano do Ensino Fundamental, todas formadas no Curso de Pedagogia, que lecionam em escolas municipais de João Pessoa. As participantes da pesquisa se classificam como sujeitos que se autodenominam como adeptos das concepções construtivista piagetiana, eclética ou tradicional. A escolha dos sujeitos iniciou-se pela seleção das escolas. Optamos por dez diferentes escolas localizadas em bairros distintos, selecionando um sujeito em cada escola.

Para coleta de dados, a pesquisa teve como técnicas a observação não participante e a entrevista semi-estruturada. Tais procedimentos buscam conhecer o fenômeno em sua totalidade. Com o intuito de preservar o sigilo em relação à identidade dos sujeitos, estes foram denominados PFx, em que P corresponde a professor, F ao sexo feminino e o x ou o número no intuito de diferenciá-las, ou seja, PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6, PF7, PF8, PF9 e PF10, o que equivale a dez professoras participantes da pesquisa.

Através do contato da pesquisadora com a fundamentação teórica e sua aproximação com o campo e os sujeitos de estudo, foram se manifestando algumas categorias. Tais categorias nos possibilita a compreender a problemática estudada. Segundo Cury (1986, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Nessa concepção, Triviños (1987, p. 54) destaca que as categorias “se formam no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social”.

As categorias analíticas auxiliam na organização, exploração e investigação da problemática estudada, e na análise das informações obtidas. As categorias do presente estudo são: *Totalidade, Práxis e Contradição*, que se relacionam dialeticamente, possibilitando uma compreensão da concepção das professoras acerca da teoria construtivista.

Já as categorias empíricas foram evidenciadas com a pesquisa e observação

do objeto de estudo. As categorias evidenciadas são: *Experiência, Construção de Conhecimento e Papel do Professor*. A escolha de tais categorias justifica-se por apresentarem fundamentos nos princípios do construtivismo piagetiano. Para Baptista (2012), as categorias não são determinadas pelo pesquisador, mas são formadas no processo histórico da prática social. Destaca ainda que as categorias, além de sistematizarem o conhecimento, propiciam o desvelamento da realidade e suas contradições, abrindo espaço para que as possibilidades presentes nessas contradições possam vir a se tornar realidade, mesmo que dentro de determinadas condições.

Piaget (1975, p. 69) aponta que o objetivo da educação intelectual não é “saber repetir ou conservar verdades acabadas”, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro. Assim, a educação, nessa ótica, se concretiza por meio da experiência; o professor deve criar meios em que o aluno possa atingir níveis mais altos de conhecimento, passando de uma etapa para outra.

A construção de conhecimento é compreendida como processo, em que todas as etapas têm sua importância. Tal processo é pautado na relação do sujeito com o objeto e, por meio dessa relação, o sujeito constrói e reconstrói conhecimento. A partir desse viés piagetiano, o papel do professor deve ser pautado no planejamento, e na organização de ambientes favoráveis a construção do conhecimento. Nessa vertente Lima (1980, p.131), destaca “a função do professor é, portanto, provocar desequilíbrios (o que em termos corriqueiros significa ‘fazer desafios)’”.

Educação Construtivista e Avaliação Formativa no Brasil

A expansão da teoria de Piaget, no Brasil, ocorreu no contexto Movimento da Escola Nova, com início na década de 1920. Segundo Vasconcelos (1996, p. 257), “a crença liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento adequado à criação de uma sociedade solidária e fraterna levou os educadores progressistas” a confiarem “na proposta de melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional”, tendo em vista os altos índices de fracasso e evasão escolar. As ideias de Piaget também foram tema de eventos ligados à educação e psicologia.

O movimento da Escola Nova é resultado das ciências contemporâneas que buscavam compreender a criança, o modo de ensinar e aprender, uma nova

concepção do papel do aluno e do professor, surgindo, assim, novos métodos, novas técnicas, novas maneiras de avaliar o aprendizado e organizar as disciplinas. Como ressalta Lourenço Filho (1978), o movimento da Escola Nova surgiu com a necessidade de uma revisão nas práticas de ensino, sendo a Escola Nova um conjunto de princípios e teorias que orientam as propostas pedagógicas em diferentes países.

Nessa compreensão, Saviani (2008, p. 13) aponta o que viria a ser alterado na prática pedagógica com as novas pedagogias, “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”, sendo que “tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulador e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre estes e o professor”. Com isso, “cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc.”, pelo que “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso, movimentado, barulhento e multicolorido”.

Foi a partir dos anos vinte que se ampliou a relação entre a psicologia e a pedagogia, “intensificando a criação de laboratórios de psicologia” no território brasileiro, já que, “em 1929, foi criado o laboratório de psicologia da escola de aperfeiçoamento pedagógico, em Belo Horizonte, uma das instituições que mais contribui, na época, para a divulgação da psicologia e de autores estrangeiros no Brasil” (VASCONCELOS,1996, p. 32; 37).

O primeiro artigo de Piaget, traduzido e publicado no Brasil, foi o texto *Remarques psychologiques sur le travail par equipes*, escrito em 1935. Segundo Vasconcelos (1996, p. 66), esse artigo foi traduzido no Brasil, por Luiz G. Fleury, em 1936, com o título "O trabalho por equipes em escolas: bases psicológicas", e publicado na Revista de Educação, número 15 e 16, periódico oficial da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

O artigo despertou o interesse dos educadores por abordar as relações entre o desenvolvimento psicológico da criança e a socialização. Conforme Vasconcelos (1996, p.63), “nesse artigo Piaget analisa os principais mecanismos psicológicos envolvidos no método de trabalho por equipes, procurando demonstrar sua eficácia para o desenvolvimento da inteligência e da razão do indivíduo”.

A educação brasileira tem em suas raízes uma herança colonial pautada nos

interesses econômicos e políticos dos latifundiários. Diante de tais interesses, foi se expandindo modelos, concepções e teorias de diferentes pesquisadores, implantadas e “adaptadas” à realidade educacional brasileira. Depois da Primeira Guerra Mundial e com a expansão do Capitalismo, surgiram rupturas, mudanças e avanços no meio educacional, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para o trabalho.

Tais mudanças ganharam força no final do século XIX e todo o século XX, e as ideias de uma nova educação, oriundas de outros países, chegaram ao Brasil, trazidas por pesquisadores, ainda que de forma fragmentada. Baptista (2012, p. 34) ressalta que “as ideias advindas dos Estados Unidos e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar na Europa traziam as ideias de Piaget e sua teoria construtivista, essa teoria torna alicerce de sustentação da Escola Nova”.

Entretanto, o Movimento da Escola Nova não estava restrito a uma teoria ou a esse ou aquele teórico, mas incorporou inúmeros pesquisadores e concepções teóricas. Conforme destaca Nagle (1974. p. 199), esse Movimento foi marcado por “diversas correntes, buscando criar instituições escolares em que se realizassem os princípios da atividade investigadora experimental do aluno, do respeito pelas leis do desenvolvimento mental da criança, do exercício normal e do trabalho em cooperação”. As reformas educacionais, ainda segundo Nagle (1974. p. 201), buscavam uma “educação pautada na observação e na experiência”, na atividade construtiva da ação direta da criança.

Em 1949, Piaget veio ao Brasil, representando a UNESCO, segundo Vasconcelos (1996, p. 260), “numa missão político-educacional”. Piaget participou do “Seminário de Educação e Alfabetização de Adultos, promovido pelo Departamento Nacional de Educação, dirigido por Lourenço Filho⁷”, e, “desde o evento, Piaget passou a ser identificado por muitos, em terras brasileiras, como pedagogo. Embora nunca o tenha sido”.

Na década de 1950, impulsionados pelo alto índice de fracasso escolar, com ênfase nas séries iniciais, e na tentativa de “melhorar” a educação no Brasil, as ideias de Piaget começaram a ser utilizadas como fundamentos na reformulação das políticas públicas educacionais. Inicialmente, na cidade de São Paulo, foram alteradas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentavam novas concepções de conhecimento e da relação professor-aluno. Como destaca Lima (1976), o processo de alfabetização foi repensado e sofreu algumas alterações de forma

gradativa e, ainda que Piaget não tenha desenvolvido uma teoria para educação, surgiram novas estratégias pedagógicas para um processo de alfabetização construtivista.

A despeito de a teoria piagetiana não ter sido elaborada para a educação, na época de sua chegada ao Brasil, foi assumida por um grupo de intelectuais, uma vez que atendia às necessidades e aos conflitos no âmbito educacional. Entretanto, baseados na obra piagetiana, outros autores, no Brasil e na América Latina, desenvolveram estudos abordando a educação. No Brasil, é marcada pelo nome de dois autores: Ferreiro (Psicóloga, desenvolveu suas pesquisas voltadas para a psicogênese da língua escrita) e Lauro de Oliveira Lima (Pedagogo e responsável pela fundação de uma das primeiras escolas piagetianas no Brasil).

Teoria piagetiana na Paraíba

A teoria construtivista se expandiu na Paraíba, inicialmente, pela influência das mudanças que estavam ocorrendo em todo território brasileiro. Vasconcelos (1996, p. 235) aponta que um dos nomes que mais se destaca ao tratar da teoria piagetiana na Paraíba é o de Cleonice Camino, que fez circular essa teoria nos meios acadêmicos de João Pessoa.

A trajetória acadêmica da professora Camino é marcada por aproximações e estudos da teoria piagetiana. No ano de 1965, “conclui a licenciatura em psicologia na Universidade Católica do Recife, logo em seguida fez o curso de teoria e pesquisa em psicologia na Universidade Federal do Pernambuco, cursando a disciplina ministrada por Paulo Rosas”. No final da década de sessenta, Camino “foi contemplada com uma bolsa de estudos e viajou para Bélgica para especializar-se em psicologia”, e, devido ao seu interesse pela inteligência, “travou um maior contato com as ideias de Piaget” (VASCONCELOS, 1996, p. 235).

Quando a professora Camino retornou ao Brasil, começou a lecionar na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. Na época, o Curso de Psicologia somente ainda não tinha sido criado, sendo fundado posteriormente, em 1974, quando passou a lecionar Psicologia do Desenvolvimento, fundamentada na teoria piagetiana.

Ainda segundo Vasconcelos (1996, p. 236), com a amplitude da teoria piagetiana, Camino aprofundou-se no desenvolvimento da moralidade, “culminando, em sua tese de doutorado”. Em seus estudos, o aspecto mais explorado da teoria piagetiana foi “o pressuposto ‘do conflito como condição necessária para o desenvolvimento moral’”. Entretanto, Camino considera “a teoria piagetiana insuficiente para o tratamento dessa questão”.

Junto com Camino, conforme aponta Vasconcelos (1996, p. 236-237), trabalharam outras pesquisadoras, como as “professoras Verônica Luna, na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, e Maria das Graças Cavalcante, na disciplina de Ética”, além de outros profissionais que colaboraram para a “formação do Núcleo Piagetiano da Universidade Federal da Paraíba”, como “Marisa Martins, que vem realizando trabalhos em creches, e Maria da Graça Bompastor Dias”, e ainda a professora do “Mestrado em Psicologia da Universidade de Pernambuco, que desenvolve trabalhos sobre regras morais e convencionais no raciocínio da criança”.

Hoje, Camino é professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba, e continua colaborando com orientações em pesquisas de Mestrado e Doutorado. Ao longo de sua caminhada, orientou inúmeras pesquisas e pesquisadores, não somente do curso de Psicologia, como de outros cursos, como Matemática, Pedagogia, entre outros, contribuindo com a expansão das ideias de Piaget na Paraíba.

Sem dúvida, a professora Cleonice Camino foi uma das portas de entrada para a expansão das ideias de Piaget no âmbito da Paraíba e, especialmente, na Universidade Federal da Paraíba. No próximo capítulo, iremos tratar do construtivismo piagetiano na alfabetização, destacando alguns fundamentos de uma alfabetização construtivista.

Concepções docente: Construtivista e Avaliação formativa

A análise das concepções docentes da alfabetização acerca da teoria construtivista piagetiana e avaliação formativa desenvolveu-se a partir de seis categorias, sendo três empíricas: *Experiência*, *Construção de Conhecimento* e *Papel do Professor*; e três analíticas: *Totalidade*, *Práxis* e *Contradição*, desenvolvidas na construção teórica e prática da pesquisa. Cury (1986, p. 21) aponta que as categorias “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e

pretendem um alto grau de generalidade”.

Tais categorias buscam aprofundar a reflexão sobre a concepção docente, compreendendo que essa não é concebida de forma espontânea e isolada, mas faz parte de uma realidade contraditória. Segundo Cury (1986, p. 27), as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”. A investigação acerca da concepção docente surge através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os sujeitos. A pesquisa revelou que, das dez professoras entrevistadas, algumas se denominam construtivistas; outras, ecléticas; e outras, tradicionais.

A investigação da concepção docente, revela-se com a entrevista. As informações obtidas mostram que, das dez professoras entrevistadas, 5 se denominam construtivistas, 4 ecléticas e 1 tradicional. As professoras PF1, PF3, PF4, PF6 e PF8 se autodenominam *construtivistas piagetianas*. Elas salientam que fundamentam sua prática em tal teoria. Já as professoras PF5, PF7, PF9 e PF10 enfatizam serem *ecléticas*, uma vez que fundamentam suas práticas em diferentes teorias e teóricos. Das dez professoras entrevistadas, apenas a PF2 se denomina *tradicional*, destacando que “o aluno necessita é de conteúdo”.

Já a professora PF4, que se denomina construtivista piagetiana, apresenta alguns exemplos de sua prática. Ela afirma: “Sou construtivista piagetiana. Em sala de aula, por exemplo, quando trabalho com painel, quem constrói são meus alunos, tudo que é feito na sala de aula, é feito por eles. Levo jogos que auxiliam na construção do pensamento lógico das crianças”. E ressalta: “A escola me dá autonomia, isso pra mim é muito importante. Eu posso chegar na minha sala e fazer o que eu quiser dentro da minha perspectiva que eu entenda que é bom para os meus alunos”.

O papel fundamental da escola, segundo Lima (1976, p. 94), “é de apresentar ao aluno um 'campo de assimilação' sobre o qual aja ele com ampla liberdade, assim como se apresentássemos uma série variada de alimentos sem pretensão de influir no gosto pessoal dos convivas”.

Piaget, em seus escritos voltados para a educação, salienta a necessidade de mudanças, que a educação deveria ser desafiadora e que proporcionasse aos sujeitos situações de desequilíbrio. No livro *A construção do homem segundo Piaget*, Lima (1984, p. 19) ressalta: “Piaget sugere, implicitamente, mudar, radicalmente, a pedagogia: em vez de fazer dela uma 'facilitação', transformar a educação num

‘desafio’ (desequilíbrio)”.

Nessa mesma linha, a professora PF3 frisa: “Sigo o construtivismo em sala, levando meus alunos a descobrir as coisas, ofereço oportunidades e situações para que a criança pense a respeito de determinado assunto”.

As professoras, ao refletirem sobre o posicionamento teórico da escola, concluíram que “o construtivismo fica apenas no papel” (PF2). Porém, das dez professoras entrevistadas, apenas duas dizem ter participado do PPP da escola. As demais afirmam nunca terem visto tal documento, “eu nem sei o que tem escrito no PPP da escola. Quem elabora o documento é a equipe técnica da escola” (PF5). Esta costuma ser uma realidade, quando este documento deveria ser o “corpo da escola” em que todos da comunidade deveriam participar, mas quando existe, torna-se um documento técnico que fica na gaveta.

Há professores que se sentem forçados a ter determinadas posturas ditas construtivistas em sala de aula, devido à generalização e ao esvaziamento do termo construtivismo.

Em algumas situações, a escola pode exigir que o professor tenha uma postura construtivista em sala de aula. Como fica evidente na fala da professora (PF2): "A escola exige que o professor seja construtivista. Mas cada professor tem sua prática. Eu me considero tradicional, mas sofro uma cobrança muito grande para que eu seja construtivista". Pontuando, ainda, que "é complicado, porque há uma cobrança para que o professor seja construtivista". O papel do professor em tais escolas "é apresentar um discurso acabado sobre o construtivismo, ainda que na prática isso não ocorra". Essa professora entrevistada se declara: "Eu não sou construtivista!" Por essa razão, a direção da escola já foi várias vezes à sua sala de aula, propor atividades construtivistas para seus alunos, "mas apenas o que desenvolveu nas crianças foi atividade de recortar e colar... E foi isso que aconteceu, as crianças passaram a manhã inteira só recortando e cortando. E cadê o conteúdo?"

Enfim, nesses casos, o professor é “obrigado” a seguir uma determinada linha teórica, contudo, não existe um debate e até mesmo uma formação para tal prática. Para que uma escola fosse construtivista, piagetiana, e essa opção refletisse no currículo escolar, seria necessário, em primeiro lugar, segundo Lima (1976, p. 53), uma compreensão mais aprofundada acerca dos “fatores de desenvolvimento do ser humano”.

Outra interpretação para o termo construtivismo aparece na fala da professora

PF9, que confunde construção do conhecimento com construção do material didático, tendo em vista o sucateamento da educação: “Eu não sei se sou piagetiana, eu sei que trabalho com a construção do conhecimento”. Por exemplo: “não temos livros de História, Geografia e Ciências, eu que organizo e seleciono todos os conteúdos, fazemos roda de conversa e em conjunto com os alunos, construímos o conhecimento”. “Essa questão do aluno construir o conhecimento me atrai”.

No processo de construção de conhecimento, Piaget (1980, p. 46) destaca a importância da experiência, entretanto, salienta que, apesar de necessária ao desenvolvimento da inteligência, a experiência, por si só, não é suficiente. Nesse sentido, aponta dois tipos de experiências que são adquiridas no processo de interação com objeto: a experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física consiste em agir sobre o objeto, descobrindo as características e propriedades do objeto físico, por exemplo, pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem sempre são os maiores. E a experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos, agora extraindo o conhecimento, as propriedades, por abstração, não apenas dos próprios objetos como tais, mas das próprias ações que exercem sobre esses objetos. Nessa perspectiva, não podemos reduzir a experiência apenas à extração de uma cópia figurativa do objeto.

Na vertente piagetiana, para que o aluno possa construir o conhecimento, o professor deve saber qual o seu papel em sala de aula. De acordo com Lima (1976, p. 557), são algumas das funções do professor: “estimular o aluno; controlar os resultados; orientar a direção da atividade; poupar esforço desnecessário ou inútil; gradua a sequência e a dificuldade das situações”; e, ainda, organizar e “escolher situações representativas; simplificar os dados; participar da integração final, e preparando o aluno para a ação, indicando as fontes de pesquisa”.

A professora (PF1) aponta que “a maior dificuldade que tenho como professora é atender às diferentes necessidades dos alunos. É muito complicado quando são muito diferentes os níveis de desenvolvimento”. Com relação ao comportamento dos alunos, “hoje as crianças não têm disciplina, a maior dificuldade na construção do conhecimento é a indisciplina do aluno”. Destaca que “a família passou essa responsabilidade de impor limites e regras para a escola, tornando-se complicado quando você tem que trabalhar com as individualidades”.

Na vertente piagetiana, para que o aluno possa construir o conhecimento, o professor deve saber qual o seu papel em sala de aula. De acordo com Lima (1976,

p. 557), são algumas das funções do professor: “estimular o aluno; controlar os resultados; orientar a direção da atividade; poupar esforço desnecessário ou inútil; gradua a sequência e a dificuldade das situações”; e, ainda, organizar e “escolher situações representativas; simplificar os dados; participar da integração final, e preparando o aluno para a ação, indicando as fontes de pesquisa”.

A professora (PF1) aponta que “a maior dificuldade que tenho como professora é atender às diferentes necessidades dos alunos. É muito complicado quando são muito diferentes os níveis de desenvolvimento”. Com relação ao comportamento dos alunos, “hoje as crianças não têm disciplina, a maior dificuldade na construção do conhecimento é a indisciplina do aluno”. Destaca que “a família passou essa responsabilidade de impor limites e regras para a escola, tornando-se complicado quando você tem que trabalhar com as individualidades”.

A professora PF3 situa a prática construtivista às atividades de recreação, que ocorrem de 2 a 3 vezes no mês. “Eu utilizo jogos, pelo menos de 15 em 15 dias, faço um bingo de letras, de palavras, juntar sílabas e formar palavras, trabalho com textos populares”. Tal professora, demonstra falta de domínio da teoria, ainda que em sala de aula apresente várias situações pautadas em princípios piagetiano, na sua fala reduz construtivismo a atividades de “descontraídas”.

Já a professora PF4, que se define construtivista piagetiana, assim desenvolve as suas aulas: “Utilizo muito o papel dourado, trabalho muito com o som, as aulas são pautadas nos diálogos”. Destaca ainda que busca criar um ambiente favorável para aprendizagem dos alunos, pautada na “experiência com objetos” e utiliza da música para fazer aulas interativas, o que denota uma certa coerência com a teoria a qual denomina seguir, ou seja, na vertente de construção de conhecimento.

A concepção dos sujeitos acerca de como ocorre a construção de conhecimento em sala de aula possibilita analisar como o professor cria um ambiente favorável para que a criança possa ter situações de experiência. Entretanto, vale salientar que a concepção desses professores está enraizada e relacionada, entre outros aspectos, com a formação acadêmica nas universidades. Cury (1986, p. 87) entende que “as *idéias pedagógicas* se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante”. Com isso, “essas idéias se apresentam como tais enquanto se utilizam de *instituições pedagógicas* que lhes sirvam de suporte”. Para tanto, “as instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que as veiculam através de instrumentos de

difusão entre os quais os *agentes pedagógicos*, o *material pedagógico* e o *ritual pedagógico*”.

A pesquisa também revelou que a maioria das professoras não participou ou nunca viu o Projeto Político Pedagógico da escola e, portanto, não sabe qual o posicionamento teórico metodológico que a escola tem frente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, algumas destacam ter autonomia em sala.

Contradições da Prática Docente

As concepções das professoras acerca de sua prática apontam elementos contraditórios. Para Cury (1986, p. 27), “*a contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento*”.

Já nos primeiros contatos da pesquisadora com as professoras participantes da pesquisa, ficava evidente que a concepção de construtivismo remete a poucas lembranças de sua formação inicial, exposto pelas professoras na dificuldade do fazer pedagógico.

A compreensão da professora PF2 sobre a relevância do conteúdo nas aulas e compreensão de que trabalhar numa perspectiva construtivista minimiza essa relevância, parece fazer com que se autodenomine tradicional, ainda que em sua prática seja possível identificar situações construtivistas: “eu sempre inicio a aula a partir da prática, de uma situação concreta, sempre em círculo”. Contudo, destaca que esses aspectos não resumem a sua aula, quando afirma: “eu trabalho conteúdo, não podemos esquecer a relevância do conteúdo, afinal é isso que será exigido deles”.

Cury (1986, p. 75) afirma que a perspectiva marxiana refere-se à educação como um *saber* relacionado a um *fazer*; alimenta-se “dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo”. Por sua vez, “ela deverá fazer crescer e aumentar a competência técnica e instrucional do trabalhador, procurando tomar o saber parte do capital como força produtiva”. Ou seja, “ela se opõe à divisão, nascida nos contornos do modo de produção capitalista, entre o saber e o trabalho”.

No âmbito da sala de aula, a professora PF3 diz: “trabalho a

interdisciplinaridade em sala, mas fragmento quando uso o livro didático, porque tem o livro de matemática, tem o de português... temos livros de leitura diária e o dia do livro que vamos à biblioteca. Temos projeto de leitura, uma vez por semana cada criança leva um livro de acordo com a faixa etária para casa.”.

Nesse sentido, a professora (PF4) sublinha: “nas minhas aulas uso várias matérias que auxiliam na dinâmica da sala, tais como: jogos, fantoche, material dourado, palito de picolé... brincamos de profissões”. Já a professora (PF5) ressalta que vem trabalhando com projetos de leitura, “sendo que não consegui desenvolver nessa turma atual, devido à indisciplina e à falta de acompanhamento dos pais”. O projeto consistia em levar um livrinho para casa para fazer a leitura e desenhar, mas “eles não faziam a tarefa, vinham sem o livro, caderno ou sem a caneta, acabei desistindo”.

A professora PF6 assim se expressa: “na minha vivência acadêmica eu acompanhei e estudei muito Piaget, então até hoje ele norteia muito o meu trabalho, de construir o conhecimento através do conhecimento deles, compreendo que as crianças não são vasos vazios.” E, ainda, “no processo de aprendizagem eu estudo e construo junto com meus alunos, a aprendizagem ocorre em ambas as partes”. Ao ser questionada sobre o planejamento, aponta: “ao planejar uma aula, levo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, buscando retornar as aulas anteriores, e aí nós vamos construindo conhecimento junto, dentro de sala de aula”.

A professora PF7 admite ter dificuldade em planejar e executar uma aula na perspectiva construtivista, assim como destaca que essas aulas “são trabalhosas e cansativas para o professor”. Além do exposto, sinaliza que “o construtivismo em sala tem desvantagem, destaco a dificuldade do professor e da escola em organizar a sala e criar situações adequadas para se chegar à construção do conhecimento. Às vezes a professora quer fazer e a escola não dá suporte.”. A professora sinaliza que participa do “PENAIC e formação que auxilia no planejamento das aulas. Nas formações, é tratada a questão da construção do conhecimento da criança. Concluindo que o construtivismo busca levar a criança a construir o seu próprio conhecimento”.

Dessa forma, a referida professora se denomina “ecclética”, ao propor para os alunos elementos construtivistas em suas aulas: “nas minhas aulas uso jogos, livros didáticos e brincadeiras”.

As reflexões acima desenvolvidas pelas professoras possibilitam afirmar que,

salvo algumas exceções, é possível identificar algumas contradições no que se refere à concepção desses professores e a teoria construtivista, uma vez que não há o domínio teórico necessário a uma prática planejada e com objetivos claros a serem alcançados. Entretanto, essa contradição não é percebida por esses professores, pois, como sinaliza Cury (1986, p. 32), “a consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se *o momento* em que o homem descobre as contradições existentes no real”.

A professora PF8 aponta como o construtivismo piagetiano aparece em suas aulas e as dificuldades para trabalhar em tal perspectiva teórica: “o construtivismo piagetiano em sala de aula traz algumas vantagens, como: fazer com que a criança seja sujeito da construção do conhecimento. O conhecimento se torna uma descoberta”. A professora ressalta, ainda, que “é muito trabalhoso ser construtivista, porque você tem que produzir muito material, se for utilizar jogos, você tem que produzir e trazer pronto para desenvolver com eles”. Entretanto, aponta algumas vantagens de tal opção teórica: “agora, em compensação, as crianças pensam mais em todo o processo, no final de uma aula, você vê que valeu a pena pelas descobertas que elas fazem”.

Contudo, pode-se afirmar que um dos fatores que explicam a dicotomia entre a teoria e a prática está na falta de aprofundamento teórico-metodológico ainda na universidade, visto que se estudam várias concepções, mas não se aprofundam, nem teórica, nem praticamente. Na perspectiva de Cury (1986, p. 81), “a educação pode tomar-se um saber-instrumento que possibilite o caminho do visível ao invisível, do fenômeno ao estrutural e, com isso, superar o caráter ambíguo dessa contradição. Depende da *função* política que ela assumir”.

Considerações Finais

Nossas proposições conclusivas resultam de reflexões desenvolvidas ao longo da presente pesquisa e que nos instigam a retornar à pergunta que deu origem ao estudo: de que forma se manifesta a teoria construtivista piagetiana na concepção e na prática dos professores?.

O desenvolvimento da pesquisa nos permite destacar a necessidade de uma maior compreensão sobre as teorias da educação, especialmente nesse estudo sobre a teoria de Piaget, uma vez que o pouco que se sabe acerca dessa teoria se confunde

com outros pressupostos teóricos. Assim, alguns professores se denominam “eccléticos”, mas ao serem indagados sobre tais teorias, não conseguem pontuá-las.

Como destacado no decorrer de toda a pesquisa, o conhecimento na perspectiva de Piaget deve ser construído levando-se em consideração o nível e as etapas de desenvolvimento apresentadas pelo autor. Por exemplo, na perspectiva de Piaget, não posso ensinar subtração a uma criança que ainda não desenvolveu as noções básicas dos números, uma vez que, para a construção do conhecimento, a criança necessita retornar a esquemas anteriores que irão orientá-la na aquisição de novas estruturas.

Imaginemos uma sala de aula com vinte e cinco alunos, todos com a mesma faixa etária. De acordo com Piaget, caberia ao professor conhecer o nível de desenvolvimento de cada um e criar experiência e condições necessárias para que o aluno em contato com o objeto de estudo construísse seu conhecimento. Segundo Piaget (1980, p. 55), caberia ao professor levar o “aluno a formar as noções e descobrir por si mesmo as relações e as propriedades matemáticas, em vez de lhe ser imposto um pensamento adulto já acabado”.

Por outro lado, a teoria construtivista no ambiente escolar entra em contradição com a atual concepção de conhecimento, compreendido como uma mercadoria a ser consumida. Tal concepção se efetiva através dos exames: Enem, Vestibulares, Concurso ou qualquer outro processo de seleção em que será necessário um conhecimento sistematizado. Soma-se a tudo isso um aspecto não explorado por Piaget, qual seja, a importância do contexto social e econômico em que o aluno se encontra.

Nas sociedades capitalistas, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. Segundo Cury (1986, p. 53), “as contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social”, posto que “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação”.

No entanto, as descobertas piagetianas ainda resistirão por longo tempo. Como destaca Piattelli-Palmarini (1983, p. 428), “resistirão e deverão ser levadas em conta em toda e qualquer teoria do desenvolvimento”, posto que a dialética entre o novo e o velho permite que, em uma dada sociedade, algo que se torne velho continua existindo, assim como o novo já se encontra em gestação, esperando tão

somente que as condições sejam alteradas para que se manifestem.

Para que o professor atinja uma prática coerente, torna-se necessário ir à teoria e ao seu criador, de forma que suas práticas desenvolvidas em qual nível de ensino estejam teoricamente bem fundamentadas, tanto no conhecimento do conteúdo como nos métodos de ensino. As professoras entrevistadas minimizam o ensino de matemática, como fica claro na fala de uma delas: “faço atividades de matemática apenas uma vez por semana”; outras relacionam apenas a jogos, ou ainda atividades no livro didático, dando ênfase ao ensino das letras.

A análise da concepção do professor evidencia a importância de cursos de aperfeiçoamento com o “corpo” da escola, cabendo ao Poder Público elaborar leis que priorizem e valorizem o ensino. Diante dessa realidade, ressalto uma máxima marxiana: “Os filósofos já interpretaram o mundo, cabe agora transformá-lo”. Transpondo para o contexto atual, podemos destacar que muito já se falou, discutiu, refletiu sobre a educação, e quase nada mudou, cabe agora transformá-la.

As indagações e angústias compartilhadas de professoras, dificuldades inerentes à articulação da teoria e da prática, mostram que a teoria construtivista piagetiana não atente às atuais necessidades da sociedade capitalista. Afinal, o conhecimento, na vertente capitalista, é tratado como “mercadoria”, apresentando contradições com os princípios do conhecimento destacados por Piaget.

Referências

BAPTISTA, Maria das Graças de A. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, João Pessoa, 2012.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 1987.

LIMA, Lauro de O. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

_____. **A escola secundária moderna: organização, métodos e processos.** 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

_____. **A construção do real na criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Tradução de Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

_____. **Escola e democracia.** Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Mário S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

