



CONCEPÇÕES DE CONSTRUTIVISMO ENTRE PROFESSORES DE FORMOSA-GO

CONCEPTIONS ON CONSTRUCTIVISM AMONG TEACHERS IN FORMOSA-GO

Wellington Oliveira dos Santos¹
Graciene de Ataides Caxeta Paiva²

RESUMO: Este estudo exploratório teve como objetivo analisar as concepções de construtivismo presentes nos discursos dos professores do Ensino Fundamental de Formosa-GO. O objeto de estudo foram as opiniões dos professores, expressas textualmente. Justificativa para a escolha do tema: o construtivismo é uma das teorias mais conhecidas na educação brasileira, e entender como as práticas dos professores refletem o modelo pedagógico de base construtivista pode auxiliar a entender como se apropriam dos conhecimentos teóricos durante os cursos de formação e como a prática educativa se aproxima (ou se afasta) das possibilidades teóricas. Participaram do estudo 14 docentes da rede pública, que responderam questionário com questões baseadas na pesquisa de Chakur (2014). Os resultados indicam entendimento do construtivismo a partir de generalizações incorretas ou parciais pela maioria dos professores, o que pode indicar problemas na apropriação da teoria construtivista durante a formação docente. A pesquisa permite a reflexão sobre a prática docente, a formação de professores e as teorias utilizadas em sala de aula.

Palavras-chave: Construtivismo; Docentes; Ensino Fundamental; Formação de professores; Teorias pedagógicas.

ABSTRACT: This exploratory study aimed to analyze the conceptions of constructivism present in the speeches of Elementary School teachers from Formosa-GO. The object of study was the teachers' opinions, expressed in text. Justification for choosing the theme: constructivism is one of the best-known theories in Brazilian education, and understanding how teachers' practices reflect the constructivist-based pedagogical model can help to understand how they appropriate theoretical knowledge during training courses and how educational practice approaches (or moves away) from theoretical possibilities. 14 public school teachers participated in the study, who answered a questionnaire with questions based on the research by Chakur (2014). The results indicate an understanding of constructivism from incorrect or partial generalizations, which may indicate problems in the appropriation of constructivist theory during teacher education. The results allow reflection on teaching practice, teacher training and theories used in classroom.

Keywords: Constructivism; Teachers; Elementary School; Teacher training; Pedagogical theories.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta estudo exploratório sobre a concepção de construtivismo entre os professores da rede pública de Formosa-Goiás. O construtivismo de Jean Piaget é uma das teorias mais conhecidas na educação brasileira. Isso pode ser verificado em sua influência direta ou indireta nas ações de educadores, pesquisadores e em políticas educacionais, como os Parâmetros

¹ Wellington Oliveira dos Santos, wellpsico@gmail.com.

² Graciene de Ataides Caxeta Paiva, graciene.caxeta@gmail.com.



Curriculares Nacionais (VERISSIMO; ANDRADE, 2001). A teoria está presente nos cursos de formação de professores, onde as disciplinas de psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (e similares) enfatizam aspectos como o papel do sujeito ativo na construção do conhecimento; a interação entre professor e estudante; as etapas do desenvolvimento cognitivo; entre outros.

A formação e a prática docente são objeto de interesse de diversos atores da sociedade. Conforme Charlot (2008), essas interessam ao Estado, em sua busca por efetivar as políticas educacionais; interessam aos pais, pois almejam a melhor escola aos seus filhos; e interessam aos atores diretamente envolvidos: professores e estudantes.

O interesse não ocorre por acaso. A educação, na sociedade capitalista, é vista como fator determinante de posição social (CHARLOT, 2008). Para o Brasil, cuja elite econômica e intelectual buscou a modernização capitalista no início do século XX, a educação das massas para formação de mão-de-obra possibilitou repensar as práticas educativas adotadas. Segundo Chakur (2014), a então dominante concepção tradicional de educação, centrada na figura do professor, foi questionada por educadores, a começar pelo movimento escolanovista.

A partir dos anos 1970 e 1980, acordo com Chakur (2014), as teorias de Jean Piaget (construtivismo) e Lev Vygotsky (histórico-cultural) ganham espaço nas discussões educacionais brasileiras. Tais teorias interacionistas são uma resposta tanto a chamada educação tradicional quanto ao tecnicismo. Conforme Stoltz (2012), elas entendem o conhecimento como uma construção ativa do sujeito em sua interação com o mundo físico e social.

Existem críticas ao modo como as concepções construtivistas foram utilizadas no país. Devido às limitações deste texto, não nos aprofundaremos no assunto, mas importa citar a crítica de Duarte (2001), que expõe como ideias construtivistas têm sido utilizadas para sustentar uma pedagogia do aprender a aprender, resultando por culpabilizar o indivíduo pelo seu fracasso, omitindo as condições materiais de circulação do conhecimento. Já a análise de Becker (2012) é pertinente por destacar como o construtivismo tem sofrido distorções entre os modelos pedagógicos.

Becker (2012) analisa três modelos pedagógicos na educação brasileira, cada um com base epistemológica própria: (a) O modelo diretivista é o mais presente, e podemos associá-lo a pedagogia tradicional. Esse modelo de base epistemológica empirista pode ser percebido nas práticas de muitos professores, que tratam seus estudantes como desprovidos de conhecimento e passivos na aquisição do mesmo; (b) O modelo não diretivista tende a se apropriar de elementos do construtivismo, porém, coloca o peso do aprender sobre o estudante, sendo o professor simples mediador. A base epistemológica apriorista desse modelo tende a considerar o conhecimento como inerente ao sujeito; (c) O modelo relacional, de base epistemológica construtivista ou interacionista, colocado pelo autor como oposto aos dois anteriores, trata o conhecimento como resultado da relação entre sujeito e objeto. Na sala de aula, de acordo com esse modelo:

há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: (a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material – objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo, conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química ou física, etc. – que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, *significativo* ou *desafiador* para o aluno; (b) que o aluno responda para si mesmo (acomodação), sozinho ou em grupo, às perturbações provocadas pela assimilação do material, ou que se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material: o que ele fez, por que fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ter feito. (BECKER, 2012. p. 21, destaque no original).



Por isso, é importante ao professor influenciado pelo modelo construtivista possuir conhecimento correto sobre os processos de assimilação e acomodação, pois a aprendizagem do estudante depende desses processos.

Entender como as práticas dos professores refletem o modelo pedagógico de base construtivista auxilia a entender como se apropriam dos conhecimentos teóricos durante os cursos de formação e como a prática educativa se aproxima (ou se afasta) das possibilidades teóricas.

O objetivo do estudo aqui apresentado foi analisar as concepções de construtivismo presentes nos discursos dos professores do Ensino Fundamental da rede pública de Formosa-GO. Para nossa análise, apresentamos primeiro breve revisão de literatura com pesquisas sobre o tema. Depois, a metodologia utilizada. Por fim, os resultados da pesquisa e as considerações finais.

2. PESQUISAS SOBRE O CONSTRUTIVISMO E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

O Existem pesquisas sobre como a prática docente é influenciada pelo construtivismo. Devido as limitações deste texto, optamos por destacar algumas delas.

A pesquisa de Verissimo e Andrade (2001) analisou as representações dos professores sobre o estudante, com os temas: motivação e o papel dos erros na aprendizagem. Participaram da pesquisa seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais de São Paulo. A coleta de dados foi realizada com entrevistas semiestruturadas. No discurso das professoras, o erro foi visto como natural, porém pareciam entendê-lo como algo a ser evitado. As professoras atribuíram a desmotivação e o erro a fatores socioeconômicos e familiares, sem comentarem sobre a falta de investimentos na área da educação. Elas também associavam motivação a gostar da escola, diferente do gostar de fazer tarefas, e segundo as pesquisadoras esse pensamento desvaloriza as propostas escolares.

Realizando uma reflexão no campo das representações sociais sobre o construtivismo, Gebara e Marin (2005) argumentam que os professores apresentam geralmente uma visão fragmentada da teoria, pois o discurso construtivista, em sua defesa do papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, foi difundido, mas não concretizado.

A visão fragmentada da teoria pode ser observada na prática dos professores. Massabni (2007) analisou o construtivismo na prática de professores de ciências do Ensino Fundamental de escolas públicas do interior de São Paulo. A pesquisadora observou docentes em sala de aula (entre 15 e 30 aulas), depois solicitou resposta a um questionário e a uma entrevista sobre o construtivismo. Os professores afirmaram usar a teoria em suas aulas, porém, de acordo com as observações, a maior parte das vezes ensinavam utilizando a exposição oral e a cópia como recurso didático, seguindo o modelo tradicional. De acordo com a autora, existem elementos construtivistas nas aulas, mas as práticas da educação tradicional prevalecem, indo ao encontro do argumento de Gebara e Marin (2005) sobre a teoria ser difundida no discurso, mas não na prática.

Essa limitação sobre a teoria também foi constatada na pesquisa de Carraro e Andrade (2009), na qual analisaram as concepções dos professores sobre o construtivismo. Foram entrevistados 40 professores de duas escolas públicas de uma cidade do interior paulista. Apesar de concordarem com a ideia do estudante construtor do próprio conhecimento, central no construtivismo, não conseguiram aprofundar detalhes da teoria, prevalecendo explicações genéricas. De acordo com as autoras, a imprecisão na definição da teoria dificultou a compreensão do assunto, resultando em concepções genéricas e vagas.



Como o construtivismo apresenta uma concepção epistemológica distinta da tradicional, conforme Becker (2012), também é relevante discutirmos pesquisas que analisam concepções epistemológicas dos professores. A pesquisa de Silva, Fossati e Sarmento (2011) teve como objetivo analisar teorias implícitas de docentes sobre ensino e aprendizagem. Durante sua vida e formação, os professores formam teorias pedagógicas implícitas, não conscientes, presentes em suas práticas.

Na pesquisa, as autoras consideraram três grupos de teorias implícitas sobre ensino e aprendizagem: teoria direta (entende o conhecimento como cópia direta da realidade); teoria interpretativa (entende o conhecimento como reflexo da realidade); e teoria construtivista (entende o conhecimento como uma construção do sujeito). Participaram do estudo 468 professores de uma rede privada de ensino do Brasil e do Chile. Eles responderam questionário com 19 questões com exemplos de situações cotidianas de uma instituição escolar.

Cada questão trazia 3 possibilidades de resposta para interpretar a situação, sendo cada possibilidade relacionada a uma das teorias implícitas. Aqui apresentamos alguns dos resultados: 50,9% dos professores escolheram respostas construtivistas; 35% escolheram respostas interpretativas e 13,5% respostas diretas. Como cerca da metade dos professores não escolheram respostas construtivistas, os autores sugerem a necessidade de estudos sobre as concepções de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas dos professores, pois tais concepções tendem a se cristalizar e somente são superadas com processos explícitos de aprendizado.

Por fim, comentamos a pesquisa de Chakur (2014), pois também analisou concepções sobre o construtivismo de professores de Ensino Fundamental e foi a principal referência para o nosso estudo. Participaram da pesquisa 60 professores de escolas públicas paulistas. Eles responderam um questionário com afirmações verdadeiras e falsas sobre a teoria. De acordo com os resultados, os professores tendiam a considerar verdadeiras afirmações de senso comum sobre o construtivismo (visão limitada da teoria, conforme argumentam GEBARA; MARIN, 2005; MASSABNI, 2007; CARRARO; ANDRADE, 2009), tais como “a aula construtivista sempre parte do concreto” e “todo conhecimento que o aluno traz de casa deve ser aproveitado”, principalmente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, essas interpretações dos professores decorrem do pouco tempo dedicado ao ensino do construtivismo nas graduações; do falso entendimento da teoria de Piaget como uma teoria pedagógica (é uma teoria epistemológica e psicológica); também de equívocos dos autores divulgadores das teorias de Piaget no Brasil.

3. METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa exploratória, tendo como instrumento um questionário adaptado das questões usadas por Chakur (2014) em sua pesquisa a respeito das generalizações acerca do construtivismo e sua utilização em sala de aula. Após leitura das generalizações, selecionamos aquelas afirmações classificadas como generalizações incorretas pela autora por expressarem “ideias do Construtivismo de forma descontextualizada e sem um significado preciso” (CHAKUR, 2014, p. 52).

O questionário contou com 10 afirmações sobre o construtivismo, entregue em três escolas públicas da cidade de Formosa-GO, para professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental durante o mês de setembro de 2019. Os respondentes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o respeito ao sigilo no tratamento dos dados de identificação e concordaram em participar voluntariamente do estudo. 14 professores responderam ao questionário. Dentre os respondentes, 13 eram do sexo feminino; em relação à cor-etnia autodeclarada, 6 brancos, 8 pardos.



O quadro a seguir (quadro 1) apresenta as 10 questões adaptadas para o estudo. Para as 8 primeiras afirmações, permaneceram as opções “Verdadeiro / Falso”. Para as afirmações 9 e 10, os professores foram convidados a se posicionarem com suas palavras a respeito.

Tabela 1. Questões do questionário.

1)	A aula construtivista sempre parte do concreto. () Verdadeiro () Falso
2)	Todo conhecimento que o aluno traz de casa deve ser aproveitado. () Verdadeiro () Falso
3)	Uma regra do Construtivismo é que não se deve dar nada pronto; tudo tem que ser produto dos alunos. () Verdadeiro () Falso
4)	O conteúdo não deve ser imposto ao aluno, segundo o construtivismo. () Verdadeiro () Falso
5)	De acordo com o Construtivismo, não se deve usar a cartilha para alfabetizar. () Verdadeiro () Falso
6)	O Construtivismo condena a tabuada, que só requer decoração. () Verdadeiro () Falso
7)	O papel do professor no Construtivismo é o de facilitador da aprendizagem. () Verdadeiro () Falso
8)	Ser construtivista é dar aulas diferentes. () Verdadeiro () Falso
Apresente o seu ponto de vista de acordo com as afirmações:	
9)	No construtivismo, o principal papel do professor é motivar, despertar o interesse do aluno.
10)	Em uma avaliação construtivista, o professor deve considerar tudo o que o aluno fizer.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como é possível perceber, algumas afirmações apresentam palavras generalizadoras da teoria, como “sempre”, “todo”, “nada”. Esperávamos que, diante de enunciados com tais palavras, e dentro da limitação da polaridade “Verdadeiro / Falso”, a maioria dos professores consideraria falsas tais afirmações. Na apresentação dos resultados, exploramos como essa hipótese não se concretizou.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

E Para a interpretação dos resultados, é importante frisarmos que as afirmações utilizadas eram generalizações incorretas.

Com relação a afirmação “1) *A aula construtiva sempre parte do concreto*”, 9 professores assinalaram verdadeiro (praticamente dois terços dos participantes) e 5 professores assinalaram falso. Resultado semelhante ao verificado por Chakur: 73,3% dos participantes consideraram essa afirmação verdadeira. É possível relacionar esse resultado ao verificado por Carraro e Andrade (2009): nas suas entrevistas, houve tendência a supervalorização do material manipulável por parte dos professores.

Para a afirmação “2) *Todo conhecimento que o aluno traz de casa deve ser aproveitado*”, 13 professores assinalaram a opção verdadeiro, apenas 1 assinalou falso. Aqui a pesquisa também



foi ao encontro dos resultados encontrados por Chakur (2014): 80% dos professores concordaram com “todo o conhecimento que o aluno traz de casa deve ser aproveitado”. O equívoco dessa afirmação: o conhecimento cotidiano não pode ser considerado útil para qualquer início de explicação em sala de aula.

De acordo com as considerações de Chakur (2014, p. 59):

o professor poderia partir da experiência do aluno acerca do conteúdo abordado, mas sempre visando superá-lo, desse modo, trabalhar “o que o aluno traz de casa” no âmbito escolar significaria respeitar os esquemas ou estruturas cognitivas de que o aluno dispõe naquele momento em que o professor trata de um conteúdo escolar específico, ou seja, considerar que os conteúdos escolares não são assimilados exatamente como estão sendo transmitidos, mas que dependem das condições cognitivas do aluno em dado momento do seu desenvolvimento.

Em outras palavras, o papel do ambiente escolar é superar o que o estudante já sabe, respeitando os seus conhecimentos iniciais. Na escola, o conhecimento do cotidiano do estudante entra em conflito com o conhecimento científico. Conforme Stoltz (2012) o estudante precisa refletir sobre esse conflito, construindo sua autonomia. O estudante assimila conhecimentos e os acomoda, fazendo assim uma reestruturação dos seus esquemas.

Na afirmação “3) *Uma regra do construtivismo é que não se deve dar nada pronto; tudo tem que ser produto dos alunos*”, os 14 professores assinalaram verdadeiro. Essa afirmação teve apoio superior ao encontrado no estudo de Chakur (2014), de 83,3%. De acordo com a autora, esse resultado pode ser atribuído às crenças construtivistas generalizadas, e nem sempre corretas. De certo modo essas crenças são parte do que Gebara e Marin (2005) alertam como divulgação do discurso construtivista sem concretização.

Como afirma Becker (2012) nesse caso estamos diante de uma apropriação de alguns elementos do construtivismo piagetiano, mas seguindo uma pedagogia não diretiva, de base epistemológica apriorista. Isso pode ser prejudicial para o estudante, pois deposita todo o peso do processo de ensino e aprendizado (incluindo seu sucesso ou fracasso escolar) em suas costas.

Assim como na afirmação anterior, na afirmação “4) *O conteúdo não deve ser imposto ao aluno, segundo o construtivismo*” os 14 professores assinalaram verdadeiro, também superior ao encontrado por Chakur (2014): 73,3%. A escola é um espaço no qual circula conhecimento, e dentro dela os professores são os responsáveis pela mediação desse conhecimento aos estudantes. Ou seja, existe uma hierarquia no processo de ensino e aprendizagem na educação formal. Sem nenhum tipo de imposição do conhecimento, como seria possível o ensino? Como afirma Chakur (2014), não é possível considerar a relação pedagógica como uma relação entre iguais.

A falta de compreensão dos conceitos construtivistas por parte dos professores pode ser prejudicial aos estudantes. E essa lacuna é verificada em outros estudos: de acordo com a pesquisa de Silva, Fossati e Sarmiento (2011) apenas 35% dos professores escolheram opções construtivistas nas situações de ensino e aprendizado propostas.

Para a afirmação “5) *De acordo com o construtivismo, não se deve utilizar a cartilha para alfabetizar*”, 13 professores assinalaram verdadeiro e 1 assinalou falso. Também na pesquisa feita por Chakur (2014), a maioria dos professores apoiou essa afirmação (81,7%). Na interpretação das respostas dos professores, concordamos com a autora (CHAKUR, 2014): provavelmente ocorreu na leitura construtivista dos professores uma mistura da crítica feita por Emília Ferreiro às cartilhas usadas na alfabetização com o próprio construtivismo. Em uma perspectiva construtivista, a cartilha é mais um dos inúmeros recursos e materiais disponíveis para



auxiliar o professor em sala de aula, portanto, pode ser utilizada para alfabetização.

Na afirmação “6) *O construtivismo condena a tabuada que só requer decoração*”, 13 professores assinalaram verdadeiro e 1 assinalou falso. Na pesquisa de Chakur (2014) essa afirmação foi considerada como verdadeira por 70% dos professores. A autora tece considerações sobre o fato de Piaget não ter feito qualquer menção a tabuada em sua obra, mas aqui focamos em outro ponto também destacado: quando usamos o termo “decorar”, remetemos ao uso da memória. Memorizar conceitos faz parte da própria atividade escolar. Quando os professores em sua maioria acreditam que o construtivismo condena o “decorar” parecem compartilhar a crença em um construtivismo avesso a memorização.

Na afirmação “7) *O papel do professor no construtivismo é o de facilitador da aprendizagem*”, os 14 professores assinalaram verdadeiro, superior a pesquisa feita por Chakur (2014), na qual 83,3% dos professores consideraram a afirmação como verdadeira. O problema dessa afirmação, e concordamos com Chakur (2014), é a ambiguidade do termo “facilitador”. Provavelmente não engloba as atividades de um professor em sala de aula e, um alerta, pode permitir interpretações não diretivas do processo de ensino e aprendizagem, como denuncia Becker (2012).

Aqui, podemos tecer uma relação com as respostas as afirmações 9 e 10 do questionário, por exemplo:

A visão Piagetiana de que o professor é um facilitador da aprendizagem é muito pertinente, pois, agindo assim, o docente verá nos erros dos alunos uma oportunidade de observar o raciocínio do aluno e não critério de avaliação. (professora A)

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem. (professora B)

O peso do fracasso escolar, nesse ponto de vista, está no estudante. É quase como se o professor não fosse o responsável pelo ensino, e sim uma figura a avaliar se o estudante aprendeu ou não.

Para a afirmação “8) *Ser construtivista é dar aulas diferentes*”, 6 professores assinalaram verdadeiro, 6 assinalaram falso e 2 não responderam. Aqui uma diferença com relação a pesquisa feita por Chakur (2014), na qual 70% dos professores concordaram com essa afirmação.

É preciso interpretar com cautela a divisão entre aqueles que entenderam que dar aulas diferentes não define o “construtivista” e aqueles que concordaram com essa generalização. Talvez os professores tomem como ponto de comparação para a “diferença” as aulas do modelo tradicional de educação, baseadas no ensino centrado no professor. Pois se o construtivismo não centra o ensino no professor, de algum modo ele deve ser diferente a essas aulas tradicionais.

Por outro lado, talvez os professores tenham interpretado a afirmação como uma busca por inovação constante nas aulas. Segundo Massabni (2007) essa prática pode gerar um desgaste físico e mental crescente nos professores diante das condições reais de ensino de uma sala de aula brasileira, principalmente na rede pública, com salas quase sempre lotadas de estudantes, falta de condições materiais para ensino, remuneração inadequada, etc.

Para as afirmações 9 e 10 foi pedido aos professores apresentar o seu ponto de vista de maneira discursiva. Na afirmação “9) *No construtivismo, o principal papel do professor é motivar, despertar o interesse do aluno*”, os 14 professores escreveram respostas concordando. A seguir apresentamos algumas:

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem. (professora A)



O professor deve criar situações que estimule o aprendizado. Os alunos assimilam melhor os conteúdos quando são levados a pensar, diferente de quando recebem conteúdos prontos. (professora C)

O professor é um facilitador e deve sempre buscar os conhecimentos prévios dos educandos para estabelecer relações com os conteúdos trabalhados em sala. (professora D)

Independente da linha que o professor escolha seguir, dentre muitas funções do professor, a motivação é fundamental e deve prevalecer diariamente. (professora E)

Sendo a motivação intrínseca e considerando o ser na sua totalidade, o professor precisa estar atento a individualidade de cada aluno e proporcionar um ambiente facilitador aos seus alunos. (professora F)

As respostas, como adiantamos, indicam a crença no construtivismo defensor da figura do professor como simples facilitador da aprendizagem, sendo essa responsabilidade única do estudante. A motivação é interpretada em algumas respostas como algo a ser extraído do estudante. Conforme a pesquisa de Verissimo e Andrade (2001), essa visão contradiz o construtivismo, pois defende o uso somente do que os estudantes gostam em nome da motivação. Quando fala em motivação, a teoria construtivista atrela essa a tarefa proposta ao estudante – essa deve ser capaz de causar o desequilíbrio cognitivo, necessário para a busca da adaptação.

Por fim, na afirmação “10) *Em uma avaliação construtivista, o professor deve considerar tudo o que o aluno fizer*”, 10 professores apresentaram argumento concordando e 4 apresentaram argumentos contrários.

Para exemplificar os argumentos favoráveis:

Não só no construtivismo, mas em qualquer método ou técnica de ensino utilizada, é preciso analisar, observar, verificar quais os parâmetros utilizados pelo aluno para o questionamento, só assim conheceremos o discente e o porquê da resposta dada por ele. (professora E)

Apesar de valorizar, também, a memorização o construtivismo considera relevante para a aprendizagem que o aluno se coloque em constante atividade, física ou mental, por isso se deve considerar o que é realizado pelo aluno, já que antes de ser ação, foi um pensamento, ou seja, partiu do raciocínio. (professora C)

Exemplificando os argumentos contrários:

Em partes, valorizar o que foi realizado pelo aluno é algo que deve ser visto, mas nem tudo poderá ser considerado pois em alguns casos o conhecimento ainda não foi alcançado. (professora F)

Tudo o que fizer de positivo. (professora G)

Deve considerar os avanços obtidos. (professora A)

Quando o docente constrói uma avaliação para os seus estudantes, existem respostas a serem consideradas corretas e respostas a serem consideradas erradas, de acordo com critérios definidos. Portanto, é preciso estar atento em como a avaliação é interpretada pelos docentes, mesmo diante do erro dos estudantes, pois o construtivismo não defende que tudo pode ser considerado. Verissimo e Andrade (2001) falam da importância da leitura do erro, não como algo a ser evitado, mas como parte do processo. Conforme Stoltz (2012), o erro deve ser uma oportunidade para o estudante refletir sobre suas ações e, assim, conseguir tomar outras decisões diante da tarefa.

Apesar dos resultados de nossa pesquisa não poderem ser generalizados, podem indicar uma tendência preocupante no modo como conceitos construtivistas são apropriados, assim como observado por Carraro e Andrade (2009), Massabni (2007), Verissimo e Andrade (2001) e Chakur



(2012), principalmente nas afirmações com termos chavões como “tudo, todo, nada, sempre”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi um estudo exploratório a partir de um instrumento adaptado para primeiro contato com a realidade dos professores de Formosa-GO. Os resultados permitem reflexão sobre a prática docente, a formação de professores e as teorias utilizadas nos meios pedagógicos.

Durante sua formação, o docente aprende diversas teorias em curto espaço de tempo, e é provável que na prática lance mão de mais de uma para interpretar a relação ensino-aprendizagem. Será esse o motivo da permanência de chavões sobre o construtivismo? Estariam os professores recebendo formação adequada sobre essa e outras teorias? Responder essas questões interessa aos investigadores em educação, pois a percepção equivocada do construtivismo parece atuar a favor da manutenção do modelo tradicional.

Para os próximos estudos, observações em sala de aula podem ser efetuadas em profundidade, para verificar se os ideais construtivistas são desenvolvidos na prática. Também entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos possibilitará maior entendimento sobre suas concepções de construtivismo. A reelaboração do questionário pode ser pertinente: evitando questões com termos como “tudo, nada, todo”; e substituindo a polaridade “verdadeiro ou falso” a favor de uma escala gradual. Assim, construiremos um quadro mais apurado da apropriação da teoria por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. São Paulo: Penso, 2012.
- CARRARO, P. R.; ANDRADE, A. dos S. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, 2009. p. 261-268.
- CHAKUR, C. R. de S. L. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, 2008. p. 17-31.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, 2001. p. 35-40
- GEBARA, J.; MARIN, C. A. Representação do professor: um olhar construtivista. **Ciência e cognição**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2005. p. 26-32.
- MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências e Cognição**, 2007.
- SILVA, S. A.; FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F. Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional (on-line)**, Maringá, v. 15, n. 2, 2011. p. 291-299
- STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2012,



VERISSIMO, D. S.; ANDRADE, A. dos S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, 2001. p. 73-83.