



Eliane Regina Pereira
(Organizadora)

A Pesquisa em Psicologia em Foco 2

Eliane Regina Pereira
(Organizadora)

A Pesquisa em Psicologia em Foco 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof^a Dr^a Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P474	A pesquisa em psicologia em foco 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Pesquisa em Psicologia em Foco; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-368-2 DOI 10.22533/at.ed.682190506 1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. II.Série. CDD 150.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (...). Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (Barros, 2006)¹.

A partir de uma memória inventada, Manoel de Barros nos convida a pensar sobre as importâncias. Segundo o poeta é preciso que nos encantemos pelas coisas. Assim, mais importante que medir, ou ainda, que identificar o instrumento certo da medida é preciso estar encantado pelo processo. Entendemos que pesquisar é se encantar, é se entregar a uma temática e se permitir mergulhar no processo de construção de dados, de modo que os resultados não sejam entendidos como descobertas, mas como construção de um processo que se dá entre o pesquisador e a pesquisa realizada.

Segundo o dicionário online² pesquisar é um verbo transitivo que significa investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, ou ainda, recolher elementos para o estudo de algo. Se o objetivo é, portanto, descobrir conhecimentos novos, temos obrigação de após pesquisar, espalhar esses novos conhecimentos. Este é o objetivo deste livro, divulgar, espalhar, difundir conhecimentos pesquisados. O livro é resultado de uma série de pesquisas em psicologia. Não é um livro de método, mas um livro de relato de pesquisa e de experiência.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte intitulada “Pesquisas Teóricas” consta de quinze capítulos que apresentam diferentes temáticas e diferentes caminhos de pesquisa. Desde pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo em bases de dados a pesquisas de profundidade em autores específicos como Rubinstein, Davýdov e Emília Ferreiro. Dificuldade de aprendizagem, evolução da língua escrita, formação de professores, imagem corporal, violência contra a mulher, jogo compulsivo, transtorno do pânico e transtorno do stress pós-traumático são algumas das temáticas aqui apresentadas.

A segunda parte intitulada “Pesquisas Empíricas” é composta de dez capítulos. Nesta parte, os autores apresentam diferentes instrumentos de pesquisa: Questionário semiestruturado com perguntas fechadas, aplicação de diferentes inventários ou escalas, entrevistas semiestruturadas, são algumas das metodologias de pesquisas expostas aqui.

A terceira parte intitulada “Relatos de experiência” inclui sete pequenos relatos que permitem ao leitor acompanhar o trabalho dos autores.

É preciso ser possuído por uma paixão para que se possa comunica-la.

1 Barros, M. (2006). Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo. Editora Planeta.

2 <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>

Esperamos que você se encante pela leitura, assim como, cada pesquisador/autor aqui apresentado, evidencia ter se apaixonado, se encantado pelo ato de pesquisar.

Eliane Regina Pereira

SUMÁRIO

PESQUISAS EMPÍRICAS

CAPÍTULO 1	1
NÍVEL DE <i>STRESS</i> E AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES PRESENTES NA QUALIDADE DE VIDA DOS CUIDADORES DE IDOSOS COM ALZHEIMER	
Eliane de Anhaia Bressan Marilda Saccol	
DOI 10.22533/at.ed.6821905061	
CAPÍTULO 2	20
MULHERES AGRICULTORAS CONTEMPORÂNEAS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO	
Andréia Piccinin Ana Patrícia Alves Vieira Parizotto	
DOI 10.22533/at.ed.6821905062	
CAPÍTULO 3	30
MULHERES MASTECTOMIZADAS: A VIDA QUE ANTECEDE O RECOMEÇO	
Ana Paula Domingues Picolotto Ana Patrícia A. V Parizotto	
DOI 10.22533/at.ed.6821905063	
CAPÍTULO 4	46
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA PIAGETIANA: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO	
Eliane Paganini da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6821905064	
CAPÍTULO 5	60
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM DOCENTES: UM OLHAR CUIDADOSO PARA ALÉM DA PROFISSÃO	
Chancarlyne Vivian Lisandra Antunes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6821905065	
CAPÍTULO 6	77
HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DA SAÚDE	
Graciane Barboza da Silva Thais Cristina Gutstein	
DOI 10.22533/at.ed.6821905066	
CAPÍTULO 7	86
EMPREENDEDORISMO E OS ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA	
Maria Alice Mantovani Scheila Beatriz Sehnem	
DOI 10.22533/at.ed.6821905067	

CAPÍTULO 8 105

PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SAÚDE ACERCA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NO HOSPITAL

Tayane Gutierrez Piccoli Pereira
Luciana Xavier Senra

DOI 10.22533/at.ed.6821905068

CAPÍTULO 9 117

TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: A RELAÇÃO ENTRE OS ESQUEMAS DESADAPTATIVOS INICIAIS E AS CRENÇAS IRRACIONAIS COM OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS

Estefânea Élide da Silva Gusmão
Lia Wagner Plutarco
Mariana Gonçalves Farias
Glysa de Oliveira Meneses
Mariana Costa Biermann

DOI 10.22533/at.ed.6821905069

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CAPÍTULO 10 128

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO DE PROBLEMAS ESCOLARES

Luis Henrique Zago
Allan Alberto e Silva Ferreira
Neiva Solange da. Silva

DOI 10.22533/at.ed.68219050610

CAPÍTULO 11 142

O ESCRITOR DAS COISAS DA VIDA: UM CASO DE SUBLIMAÇÃO NA PSICOSE

Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano
Georgia Janine Oliveira Rosado Alves
Anna Luzia de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.68219050611

CAPÍTULO 12 146

AGRESSÃO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL

Sophia Lóren de Holanda Sousa
Lia Alves da Ponte
Matheus Gomes Lins Alves
Gisele Loiola Ponte Batista
Damião Soares de Almeida Segundo
Quésia Fernandes Cataldo

DOI 10.22533/at.ed.68219050612

CAPÍTULO 13 153

O SERIAL KILLER E SEU ATO HOMICIDA: UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE O CRIME EM FREUD E LACAN

Beatriz Pizaia Vedovatti
Marco Antônio Rotta Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.68219050613

CAPÍTULO 14	163
TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE IMERSÕES INVESTIGATIVAS	
Israel Kujawa	
Eliana Sardi Bortolon	
Taimara Foresti	
Carine Tabaczinski	
Gabriel Bacarol Kerber	
Andressa Rebequi	
DOI 10.22533/at.ed.68219050614	
CAPÍTULO 15	171
SEU TUDO BOM E A ECONOMIA DO DESEJO OBSESSIVO	
Georgia Janine Oliveira Rosado Alves	
Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano	
Anna Luzia de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.68219050615	
CAPÍTULO 16	179
QUEM SABE?: UMA EXPERIÊNCIA DE PRIMEIRA ESCUTA EM PSICANÁLISE	
Lívia Martins Pinto	
Anna Luzia Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.68219050616	
CAPÍTULO 17	185
REFLEXÕES SOBRE O EVENTO “DISCUTINDO CORPO SEXO E GÊNERO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Caio Roberto Viana Reis	
Carla Fabiane de Souza	
Jardson Mendes Carvalho	
Ana Kelma Cunha Gallas	
DOI 10.22533/at.ed.68219050617	
SOBRE A ORGANIZADORA	193

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA PIAGETIANA: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO

Eliane Paganini da Silva

Universidade Estadual do Paraná, Colegiado de
Pedagogia, Apucarana, PR

RESUMO: O panorama da educação na atualidade apresenta situações conflitantes e de difíceis soluções, atingindo diretamente alunos e professores. A bibliografia contemporânea vem mostrando a importância de haver uma superação do ensino baseado na transmissão oral pura e simples. O presente estudo teve como objetivo investigar se o professor do Ensino Fundamental toma consciência de sua profissionalidade docente e como essa consciência se configura. E que função o professor atribui a si próprio nos dias atuais em relação às questões de ensino-aprendizagem. Nossa pesquisa se justifica, pois poucos estudos no campo da formação de professores possui um viés de análise considerando a teoria piagetiana, e esse contexto dificulta a formação e apropriação dos professores sobre os aspectos referentes a prática docente. Entrevistamos doze professores baseados no método clínico piagetiano, duas escolas, ambas privadas do interior paulista foram nosso *locus* de pesquisa. A análise levou em conta a teoria de Jean Piaget acerca da tomada de consciência. Foram encontrados como resultados três níveis de tomada de consciência: um que prevê

uma consciência elementar, um que prevê consciência relativa e, finalmente, um que prevê uma consciência refletida em relação ao ser professor. Nesse campo menos da metade dos entrevistados tiveram respostas típicas do nível de maior reflexão e o restante se dividiu entre os outros dois níveis, mas o número de sujeitos com respostas mais elementares para o assunto tratado foi maior que nos demais eixos temáticos. Concluiu-se que há diferentes graus para a tomada de consciência a respeito das concepções de ensino-aprendizagem e do ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional docente; Profissão docente; Tomada de consciência piagetiana.

ABSTRACT: The panorama of education today presents conflicting situations and difficult solutions, reaching directly students and teachers. The contemporary bibliography has shown the importance of overcoming teaching based on pure and simple oral transmission. The objective of this study was to investigate whether the elementary school teacher is aware of his or her teaching professionalism and how this consciousness is configured. And what role does the teacher assign to himself in the present day in relation to teaching-learning issues. Our research is justified because few studies in the field of teacher training have a bias of analysis

considering Piagetian theory, and this context hinders the formation and appropriation of teachers on the aspects related to teaching practice. We interviewed twelve teachers based on the Piagetian clinical method, two schools, both private in the interior of São Paulo, were our research locus. The analysis took into account Jean Piaget's theory of awareness. Three levels of awareness were found as results: one that predicts an elementary consciousness, one that predicts relative consciousness, and finally one that provides for a reflected awareness of being a teacher. In this field, less than half of respondents had typical responses of the level of reflection and the rest were divided between the other two levels, but the number of subjects with the most elementary answers to the subject was greater than in the other thematic axes. It was concluded that there are different degrees to the awareness about the concepts of teaching-learning and being a teacher.

KEYWORDS: Teaching professional identity; Teachers; Piagetian awareness.

1 | INTRODUÇÃO E APORTE TEÓRICO

Historicamente há uma indefinição em relação ao papel do educador que no contexto contemporâneo têm apresentado indícios de que se agrava com o aumento das exigências feitas aos docentes. Sabemos também que a função de professor como conhecemos hoje, que contempla a ideia de transmissão de conhecimentos cultural e socialmente valorizados, nem sempre existiu dessa forma. Foi necessário um longo processo até elegermos a figura do professor como ela se constitui atualmente. Desde a Grécia antiga a função do professor sempre ocupou um espaço com pouco prestígio social.

Somente no século XVIII temos o educador sendo incentivado a ser um profissional que se dedica especificamente ao ensino e que, por sua vez, exige uma determinada formação. O Estado passa a ter um controle maior sobre as questões políticas e sociais e também sobre a educação. Nesse contexto, os docentes são vistos como “clérigos-leigos”. (NÓVOA, 1991a)

Desde o final do século XX, até os dias atuais, autores como Fontoura (1992), Vianna (1999) e Paganini-da-Silva (2006), indicam certa crise na identidade do professor. E autores como Dias-da-Silva (1998), Esteve (1995; 1999), expõem ideias que atestam um contexto de crise na profissão docente, em que os professores parecem estar solitários, desmotivados, perdidos em suas práticas, sobrecarregados e desvalorizados profissionalmente, estressados e tendo em seu cotidiano influências diretas das novas políticas públicas.

De acordo com Gimeno Sacristán (1991), o conceito de profissionalidade se encontra “em permanente elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (p. 65). Tendo isso claro trataremos dos conceitos referentes à identidade docente. Procuraremos responder questões tais como: O que

entendemos identidade profissional? O que entendemos por identidade profissional do professor? Qual a consciência dos professores do Ensino Fundamental acerca de sua profissionalidade?

O ser professor e as relações que envolvem esse trabalho, incluindo suas funções, fazem parte da constituição da identidade profissional do professor. A identidade docente é determinada, segundo Pimenta (1997), Gauthier (1998) e Brezinski (2002), pela função que o professor desempenha e sua função tem como objetivo central o ensinar, que, por sua vez, implica um rol de saberes que são necessários ao professor e que o diferencia de um outro profissional (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002). Entendemos que esses saberes são construídos na interação com o mundo do trabalho em que os professores são os sujeitos.

A identidade é um conceito discutido em diferentes domínios (sociológico, psicológico, antropológico), pois se trata de um conceito polissêmico. O termo identidade tem origem latina (*idem*), que significa igualdade e continuidade. Em trabalho anterior, apontamos a importância de considerar que a identidade docente deve ser tratada levando em conta o plano individual, o coletivo e, por fim, o profissional docente (PAGANINI-DA-SILVA, 2006). Foi possível entender a identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, a categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho (PAGANINI-DA-SILVA, 2006, p.44).

No plano individual, o processo identitário (PAGANINI-DA-SILVA, 2006):

[...] tem início na fase infantil, já que as crianças assimilam traços e características de pessoas e objetos externos. É um processo interno ao indivíduo, mas que ocorre de acordo com sua cultura e categoria social, sendo que a linguagem também contribui para tal. O desenvolvimento do “eu” depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em níveis iguais; a intensidade desta identificação é variável (p. 44).

Tanto Pimenta (1997) quanto Vianna (1999) afirmam que a identidade não é estática, encontrando-se em constante mudança, e se constrói em um processo histórico ao longo da vida do sujeito. Nesse contexto, é importante destacar que, para a formação de uma identidade profissional, os sujeitos também estarão submetidos a uma identidade social, já que, segundo os autores, mesmo a identidade pessoal não se constitui apenas com base em interações individuais, mas sim em uma relação entre o individual e o social, sendo a identidade social construída pela história dos indivíduos.

A constituição da identidade docente é um processo complexo e que envolve diversas relações e campos teóricos, bem como pontos a serem analisados com maior rigor. O processo de aquisição da identidade passa por muitas dificuldades em sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade, seja pelos resquícios históricos da profissão docente. E

imaginamos que justamente esses dois pontos trazem implicações para a dimensão pedagógica da profissionalidade docente.

Além disso, revendo dados de pesquisas e experiências didáticas no ensino superior, com base em observações em sala de professores, da convivência com professores universitários e alunos dos cursos de Licenciatura em pedagogia, letras, matemática vem sendo possível perceber que o professor precisa considerar a sua profissionalidade com relação à dimensão ensino-aprendizagem.

As concepções de desenvolvimento e de aprendizagem sob a perspectiva da teoria psicogenética é a principal fonte de compreensão teórica neste trabalho. Jean Piaget distingue o desenvolvimento em estádios, porque cada um deles apresenta a aparição de estruturas importantes e significativas. Entendemos que a concepção de ensino-aprendizagem assumida pela teoria psicogenética prevê uma interação entre o sujeito e o objeto, ou seja é uma aprendizagem do ponto de vista ativo, construtivo, por parte do sujeito. 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, juntamente com Pierre Gréco, na obra “Aprendizagem e conhecimento” explora melhor tais conceitos. Para os autores (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974), há uma aprendizagem no sentido amplo (*s. lat.*) e uma aprendizagem no sentido restrito (*s. str.*), “no sentido restrito, só falaríamos de aprendizagem na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência” (p. 52), sendo ela do tipo lógico-matemático ou do tipo físico, ou ainda de ambos os tipos.

Entendemos que é importante o professor considerar o ensino não apenas como o ato de transmitir conhecimentos e nos perguntamos: quais funções pedagógicas o próprio professor se atribui nos dias atuais? Ele toma consciência da dimensão pedagógica existente no ser professor? Eles refletem acerca de tais problemas?

Nosso **objetivo** foi investigar se o professor do Ensino Fundamental tem consciência (no sentido piagetiano) de que o ensino-aprendizagem é uma dimensão do ser professor.

Por meio de pesquisa empírica com entrevista semi-estruturada e seguindo as orientações do método clínico piagetiano coletamos os dados em duas escolas, ambas privadas do interior paulista, com doze professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º anos). A análise dos dados foi realizada levando-se em conta o referencial da tomada de consciência segundo Jean Piaget. Os critérios e os conceitos teóricos serão explicitados de forma breve posteriormente, a fim de melhor situar o leitor.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere à metodologia, a pesquisa empírica teve duas escolas como participantes e a escolha das escolas ocorreu por convenção, a primeira escola

(Escola A) era uma escola regular, sem diferenciais que assumia uma posição filosófico-metodológica muito próxima dos métodos de ensino tradicionais. A segunda escola (Escola B) era uma escola que assumia uma posição filosófico-metodológica diferenciada, neste caso, construtivista. Realizamos as entrevistas nos dois contextos, uma escola ficava na região de Campinas e a outra na região de Araraquara, ambas no interior paulista.

Os professores foram convidados e se colocaram à disposição para a entrevista. Os participantes foram professores da Educação Básica - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano). A pesquisa tem a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília/SP em Junho de 2014, sob o Parecer do Projeto nº 0998/2014.

Do total de professores foram 06 (seis) pertencentes à escola A e 06 (seis) pertencentes a escola B. Os professores distribuíram-se em suas referidas turmas e escolas da seguinte forma: 05 (cinco) professores no Fundamental I, sendo 02 (dois) da escola A e 03 (três) da escola B. São 07 (sete) professores no Fundamental II, sendo 04 (quatro) da escola A (disciplinas de Português, Inglês, Educação Física, Matemática/Ciências) e 03 (três) da escola B (disciplinas de Espanhol, História e Geografia). A idade dos participantes variou de 23 (vinte e três) anos a 45 (quarenta e cinco) anos e o tempo de serviço no magistério de 6 (seis) anos a 23 (vinte e três) anos.

O questionamento seguiu as regras de uma entrevista clínica piagetiana. O interrogatório flexível nos leva à compreensão de cada sujeito em especial com sua particularidade docente. Procuramos a partir de questões básicas “[...] desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo examinador no decorrer da entrevista”. A análise qualitativa das condutas nos dá o privilégio de “apreendermos processos psicológicos em jogo em diferentes situações de exame, ao invés de se contentar apenas com o resultado final” (CHAKUR; et. al., 2009c, p. 28).

O conceito de **tomada de consciência** foi o principal constructo teórico que embasou a definição dos níveis de análise, as quais foram construídas a partir do referencial teórico que fundamentou a pesquisa e das falas dos participantes. De acordo com Piaget ([1974], 1978a), a tomada de consciência caminha da periferia ao centro, sendo um processo que se dá a partir desses elementos periféricos, que na realidade são os mais evidentes e fenomênicos para a realização de uma ação (ou resolução de um problema). Posteriormente, tais elementos vão se tornando centrais, ao passo que o indivíduo já consegue conceituar tal ação e refletir sobre ela.

Nosso principal intento foi desvelar qual o processo o professor percorre para perceber que sua prática está imbuída de concepções teóricas e se ele as legitima enquanto método. Para isso, foi necessário atentarmos ao procedimento dos quais os docentes lançam mão em seu dia-a-dia como educadores na relação ensino-aprendizagem.

O sujeito necessita compreender o como e o porquê de suas ações práticas

para tomar consciência de algo, caso contrário, pode apenas executar as ações sem necessariamente compreender o porquê e como obtém o êxito que ele espera. Imaginamos que ocorra o mesmo no âmbito docente relacionado ao seu fazer, à sua prática profissional no que se refere à relação ensino-aprendizagem. O professor pode realizar práticas, substanciadas em uma ou outra teoria, apresentando concepções pedagógicas diferentes, sem se dar conta de qual utiliza e porque a utiliza.

As questões foram:

O que é ser professor para você? O que na dimensão ensino-aprendizagem é importante para ser professor? Qual o objetivo principal do ser professor? O que é necessário então do ponto de vista teórico para ser professor? Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças em sua forma de agir no decorrer de sua carreira? Quais? Você acha que a teoria é outra coisa na prática? Por quê? A teoria é importante para você? Como você vê isso?

Procuramos compreender **o ser professor**, com suas concepções sobre o trabalho docente e a sua relação com o ensino-aprendizagem fundamentando a identidade profissional do professor. A identidade docente é um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução. É nesse processo que atribui-se sentido ao trabalho centrando-se na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão. Esta afirmação da identidade é legitimada a partir da relação de pertencimento ao Magistério, lembrando que é parte desse processo a consciência dos processos da capacidade de ensinar e promover aprendizagem.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apontaremos os resultados e considerações acerca dos depoimentos dos participantes. Os indicadores para classificação nos níveis foram:

I. Consciência elementar da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente

- Aceitação e/ou convivência com desvios de função;
- Rigidez quanto às estratégias didáticas;
- Predomínio de relações de coação e autoridade na relação professor-aluno, ou ensino-aprendizagem;
- Negação e/ou omissão de responsabilidade pelo desempenho conseguido, principalmente em caso de fracasso;
- Sem clareza da dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem);
- É suficiente saber o conteúdo de suas disciplinas e ter formação para ser professor;
- Modelo pedagógico que considera o sujeito passivo;
- Desvalorização da teoria em detrimento da prática.

II. Consciência incipiente da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente

- Questionamento sobre o próprio papel; socialização das dificuldades sentidas;
- Questionamento quanto às estratégias didáticas;
- Traços de relações de coação (hierárquicas) e autoridade, questionamento sobre esse tipo de relação;
- Autocrítica e coragem de apontar as próprias falhas;
- Clareza parcial, questionamento sobre a dimensão pedagógica;
- Questionamento sobre como o aluno aprende (com suas particularidades); necessidade de saber o conteúdo e ter formação;
- Modelo pedagógico em questionamento (ativo e passivo);
- Valorização da teoria, mas sem explicação refletida sobre a importância.

III. Consciência refletida da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente

- O comprometimento ultrapassa o espaço de sala de aula; valorização da dimensão ética, do trabalho coletivo e da dimensão pedagógica; valorização da interdisciplinaridade;
- Diversificação das estratégias didáticas;
- Promoção da autonomia nos alunos (tomada de decisões) para resolver conflitos e para refletir sobre a sua aprendizagem (relação professor-aluno e ensino-aprendizagem);
- Autocrítica em função de modelos pedagógicos mais amplos; responsabilidade sobre o próprio trabalho e função;
- Clareza na dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem);
- Comprometimento com a necessidade de compreender o desenvolvimento humano para promover aprendizagem;
- Modelo pedagógico que considere o sujeito ativo;
- Valorização da teoria para a construção do ser professor.

Quadro I. Indicadores dos níveis de tomada de consciência para o ser professor

Fonte: Dados organizados pela autora.

Nível I: Consciência elementar da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente. Aqui temos as concepções que de certa forma demonstram menor grau de reflexão, se atentando apenas a questões mais aparentes da relação pedagógica e de aprendizagem. Vejamos os exemplos:

(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?) Estudar, pra ser professor... por que parece que a gente nasce com esse negócio de ser professor. Ahh eu acho assim, eu acho que ser professor é meio que dom, meio que instinto, tem professor que entra na sala, ele dá aula e não passa aquele... than. Falta o than..., eu já tive vários.. professores assim, e eu tive professores que chegava e nem abriam o livro e ele falava e você já entendia, então parece que ser professor você tem que nascer com algo a mais. **(Prof^a. 9 – Fund. II/Português – Escola A).**

(O que é ser professor?) Transmitir os conhecimentos, mas ensinar valores, ensinar caráter, ensinar. Entendeu? Postura, entendeu, não é só transmitir o conhecimento, ensinar valores morais entendeu? *(Como você faz pra ensinar esses valores?)* Ahh a gente conversa bastante com eles, dá conselhos e exemplos... *(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?)* Ter paciência, ter conhecimento, ter amor, ter respeito, que mais, várias coisas. **(Prof. 11 – Fund. II/Ed. Física – Escola A).**

Nível II: Consciência incipiente da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente. Atribuímos tais perspectivas e concepções docentes às imagens e determinações sociais e aos atributos e considerações que se desenvolveram durante a história da profissão docente. Vejamos:

(Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças?) Ahh mudei, mudei sim, *(Em que sentido, você saberia me apontar quais foram essas mudanças?)* Não eu falo assim, em termos, é que mudou muito as crianças também nesses 12 anos as crianças. Hoje em dia eles tão muito mais rebeldes, mas eu mudei, procuro conversar mais com eles, antes de dar uma punição, saber se teve algum motivo, pra aquela criança ter feito algo, e no começo não. Ele fazia e eu já punia, antes. *(Na questão de relacionamento?)* Sim, na questão de conteúdos, é, no começo eu acho que eu tentava seguir o planejado mesmo se a criança tinha conseguido aprender ou não, sabe, então, passando por cima, estava pulando uma etapa, estava passando para a próxima etapa e a criança estava na primeira etapa ainda. Entendeu? *(Hoje você já consegue identificar isso?)* Sim. Hoje eu espero, se eu vejo que ela não chegou, a gente tem que terminar se ela não chegou. *(E com relação ao método?)* Ahh não, isso continua o mesmo, é mais com relação ao lidar com eles mesmo. **(Prof. 11 – Fund. II/ Ed. Física – Escola A).**

Pensamos que podemos avançar nesse sentido, pois somente com a tomada de consciência do professor acerca de sua identidade sob a perspectiva social e pedagógica é que a educação pode ser considerada sob outros pontos de vista que ultrapassam os da escola tradicional (com traços de coação, autoritarismo e verbalismo), para a construção de uma escola democrática que promova também uma sociedade mais democrática.

Nível III: Consciência refletida da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente. Neste nível, percebemos claramente maior reflexão referente ao nosso foco de pesquisa. A tomada de consciência dos fatos determinantes da ação docente no sentido da relação ensino-aprendizagem fica explícita e foi observada nas argumentações, como no trecho abaixo:

(O que é ser professor para você?) Ah, eu acho que eu volto na minha, em uma das minhas falas. Eu acho que professora é a pessoa que adquire uma capacidade para auxiliar as pessoas na construção de um conhecimento. *(O que ser professor significa na dimensão ensino-aprendizagem?)* Ah, eu acho que... Não sei. Mas eu acho que é um papel de muita importância, muito importante. Se entender, no meu ponto de vista, que o professor é aquela pessoa que ajuda outras a construir conhecimento, então ele é uma ligação. Entre as pessoas e o conhecimento. Eu acho que é isso que significa. *(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?)* Do

ponto de vista teórico, muito estudo, muita busca, muito aprender, né. Eu acho que você não constrói conceitos, você não constrói conhecimento a respeito dos seus alunos se você não lê pessoas que estão estudando pessoas, né. Então, por exemplo, quando você pega as fases do desenvolvimento são extremamente importantes para você conhecer como que funciona a mente humana, e aí a partir disso, tentar construir alguma coisa. (*Aprender o que?*) Então, aprender o quê? (*Que você falou que o importante é aprender, né. O professor aprender. Aprender o que? O que você acha importante o professor aprender?*) Aprender como a mente humana funciona, aprender como as pessoas aprendem, aprender a respeito de sentimentos, aprender a respeito de desigualdade social, porque tudo isso influi na maneira como você vai lidar com esse público e como eles vão receber o jeito que você ajuda eles, né. Então, eu acho que o professor, ele, muito além da sua disciplina. Por exemplo, meu caso é história né, mas eu acho que só saber história não basta, eu tenho que aprender toda base teórica da pedagogia, uma base de psicologia, eu acho que é muito importante pra eu ser professor, né, pra eu tentar ser professor, né. **(Prof. 7 – Fund. II/História – Escola B).**

O principal intento foi perceber se os professores possuem clareza acerca da dimensão pedagógica da profissionalidade docente e das questões relacionadas à necessidade de se compreender enquanto docente o desenvolvimento humano ou como promover a aprendizagem.

Os professores, apesar de não trabalharem em uma escola assumidamente tradicional (não era o caso de nenhum de nossos entrevistados), são oriundos dela e muito provavelmente, nem todos tomaram consciência de questões como as levantadas pelos diferentes autores estudados no decorrer deste trabalho.

Pensando na relação entre seu trabalho e o mundo, posicionamentos como os que demonstram ou não um comprometimento que ultrapassa a sala de aula e uma valorização ética relacionada ao trabalho coletivo e à dimensão pedagógica, assim como uma valorização ou não da teoria para a construção do ser professor, são indicadores de que os professores fazem uma reflexão mais ampla em relação a seu contexto social e como esse contexto interfere em sua prática profissional e, por isso, em sua identidade profissional.

Foi interessante perceber que os professores parecem ter mais clareza em relação à sua identidade nos aspectos que se relacionam a seu fazer pedagógico, a ensinar e aprender, do que em relação às questões referentes às conquistas políticas e sociais e às relações sobre sua imagem e ao pertencimento a um grupo profissional. Acreditamos que, provavelmente, o professor pesquisa, discute, faz relações, estuda mais as questões relacionadas à sua prática do que às questões sócio-políticas que são referentes à sua profissão.

Nossa temática abrange questões delicadas relacionadas ao trabalho docente. Entendemos que a tarefa de ser professor envolve, na atualidade, questões como a delimitação da função da escola e questões relacionadas à função do professor.

A função docente encontra-se em permanente elaboração e depende diretamente das relações e dos contextos sociais nos quais a comunidade docente se encontra (GIMENO SACRISTÁN, 1991). Os dados quantitativos nos fornece um panorama mais amplo das respostas por níveis de tomada de consciência.

Respostas dos professores por níveis de tomada de consciência												
Questões	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
O que é ser professor para você?	I	I	II	I	I	II	III	III	I	I	I	II
O que na dimensão ensino-aprendizagem é importante para ser professor?	I	I	III	II	II	III	III	III	II	I	I	III
Qual o objetivo principal do ser professor?	I	I	III	II	II	III	III	III	II	II	I	III
O que é necessário então para ser professor?	II	I	III	I	II	III	III	III	I	II	I	III
Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças em sua forma de agir no decorrer de sua carreira?	II	II	III	II	II	III	III	III	II	II	II	III
Você acha que a teoria é outra coisa na prática?	III	II	III	II	II	III	III	III	II	II	II	III

Tabela 1. Distribuição dos dados referentes ao ser professor e seus níveis

Fonte: Dados organizados pela autora.

	Prof ^a 1	Prof ^a 2	Prof ^a 3	Prof ^a 4	Prof ^a 5	Prof ^a 6	Prof. 7	Prof ^a 8	Prof ^a 9	Prof ^a 10	Prof. 11	Prof ^a 12
Nível I	50%	67%	0%	33%	17%	0%	0%	0%	33%	33%	67%	0%
Nível II	33%	33%	17%	67%	83%	17%	0%	0%	67%	67%	33%	17%
Nível III	17%	0%	83%	0%	0%	83%	100%	100%	0%	0%	0%	83%

Tabela II. Distribuição da porcentagem dos dados referentes ao ser professor e seus níveis

Fonte: Dados organizados pela autora.

Em nosso entender, não se trata de desvalorização ou banalização da teoria por parte dos entrevistados, os professores sabem de sua importância, mas não conseguem articular o pensamento prático com o pensamento conceitual. Percebem os dois conhecimentos de forma desarticulada, por isso expõem com clareza as dificuldades em seu trabalho, mas não refletem sobre os motivos ou causas de tais problemas.

Podemos chamar de desenvolvimento profissional esse processo de construção da profissão. Entendemos que a maneira como ele ocorre contribui maciçamente para sua promoção entre os docentes. Se os estudos de Piaget colaboram para identificarmos como é o desenvolvimento infantil e como podemos promovê-lo desde a mais tenra infância, ocorre processo similar com a categoria profissional docente.

Pensando no **ser professor**, recuperando autores como Vianna (1999) e Dubar (1997), a respeito da construção da identidade, este é um processo que obedece a fatores e papéis sociais que podem ser negociados e reconstruídos na medida em que houver necessidade. Esses aspectos colaboram para que os atores - no nosso caso, os docentes - produzam determinados contextos de compreensão da realidade e que, por meio deles, avaliem os benefícios ou malefícios de suas ações.

Por isso, procuramos identificar em nossos professores como eles compreendiam o processo ensino-aprendizagem e qual a relação desse processo com sua identidade profissional, uma das questões concernentes à sua profissionalidade. Vimos que muitos professores demonstraram reflexão referente ao ser professor e esse caráter pedagógico (envolvendo o ensino e a aprendizagem como um processo indissociável), enquanto outros nem sempre apresentaram tal consciência.

Foi interessante perceber que, conforme apontado por Paganini-da-Silva (2006) obtivemos respostas parecidas, no sentido de alguns professores acreditarem e atribuírem ao dom e ao amor uma identidade profissional, ou seja, para muitos professores o que os define enquanto profissional é o dom e o amor. Temos um ponto de vista crítico em relação a esse fato, pois acreditamos que, para exercer toda e qualquer profissão, é necessário ter uma identificação pessoal, mas ninguém nasce pré-determinado a realizar uma ou outra profissão.

Percebemos traços de imagens de professor que, possivelmente, os próprios professores possuem como uma imagem preconcebida. O “professor-competente” é uma delas, em que, para ser um bom professor, é necessário apenas conhecer o conteúdo, dominar o conteúdo. Sabemos que os saberes docentes não podem ser reduzidos à pura transmissão de conhecimento (GAUTHIER et al., 1998), pois ser professor é muito mais que isso, envolve e requer uma série de habilidades e competências.

Na verdade, o processo é exatamente o contrário, pois a especificidade do trabalho docente está justamente no fato de ele compreender o processo de aquisição de conhecimento pelo qual seu aluno passa, podendo, de forma potencial promover a aprendizagem efetiva, mesmo sem simplesmente transmitir informações (que os meios de comunicação também oferecem), portanto não haveria competição entre os professores e o novo contexto, tão bem defendido por Delval (2007). Talvez, como tratado anteriormente, os documentos oficiais e suas elaborações pouco claras sobre os aspectos teóricos tenham uma influência significativa sobre essa confusão em relação aos termos: mediador, animador, criador de situações de aprendizagem.

Piaget ([1932] 1994, 1998) expõe a importância de considerar a atividade da criança no processo de aprendizagem, e essa característica modifica o entendimento acerca da relação ensino-aprendizagem e do papel do professor que, ao invés de ser desnecessário, como muitos consideram, é primordial para promover reflexões e processos de tomadas de consciência.

Esses processos, em nossa perspectiva, serão atingidos quando os professores

conseguirem expor, de diferentes modos, suas atividades, suas práticas e suas dificuldades, caso contrário não haverá superação do ponto de vista da profissionalidade docente.

Entendemos, acerca dos dados da pesquisa, que os professores, muitas vezes, resistem a assumir um novo modelo conceitual ou uma nova concepção de ensino-aprendizagem e de identidade docente, mesmo quando se deparam com experiências e respostas contraditórias em seu trabalho, ou quando percebem que um modelo é potencialmente superior a outro.

Não há ações sem consciência alguma, por isso, tratamos até o presente momento, de referirmo-nos a **graus de consciência** que não correspondem a passagens bruscas de inconsciência a consciência, mas sim a graus que integram outros na medida em que algumas ações são explicadas em termos conceituais. Mas esses graus de integração obedecem a um mecanismo da tomada de consciência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente e sua identidade são permeadas por atributos valorativos relacionados às questões sociais do indivíduo, já que não separamos o pessoal do profissional, por isso o modo de ser de um profissional é associado aos valores que foram adquiridos social e historicamente, inclusive no que se refere à dimensão pedagógica da profissão e de seus saberes e práticas.

A construção inicial e a construção de uma identidade profissional requerem espaços que permitam ao professor e a seus pares lidarem com diferentes sujeitos, dando voz a suas angústias, seus dilemas, e que sejam capazes de ouvir os colegas, convivendo com as diferenças e semelhanças impostas pela profissão, mas refletindo sobre sua trajetória. Nesse mister, o ser professor é construído e assumido pelo docente.

A constituição da identidade do professor e essa dimensão pedagógica é uma das mais importantes por identificar quem é o profissional da educação. Nesse aspecto menos da metade dos entrevistados tiveram respostas típicas do nível de maior reflexão e o restante se dividiu entre os outros dois níveis, mas o número de sujeitos com respostas mais elementares para o assunto tratado ainda é alto.

O objetivo foi investigar a tomada de consciência de que o ensino-aprendizagem é uma dimensão do ser professor. E nesse sentido, não defendemos uma ou outra perspectiva teórica, mas, em nosso entender, ter consciência das bases teóricas das quais lança mão em seu cotidiano escolar é fator primordial para o desenvolvimento profissional docente.

Destarte, evidenciamos que muitos professores do Ensino Fundamental executam suas tarefas profissionais da forma que acreditam ser correta, mas não tomam consciência de quais os recursos metodológicos, ou quais os processos

teóricos que envolvem seu fazer lembrando que a identidade docente não pode ser dada, ela é construída sob bases sociais, intelectuais e pessoais, sendo impossível ser transmitida pelos cursos de formação sem experimentações que sejam pautadas nas teorias educacionais.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF. Editora Plano, 2002. 195p.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O método clínico em estudos psicogenéticos. O construtivismo de Piaget e suas contribuições metodológicas. In: CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Org.) **O construtivismo na Pesquisa**. Vol. 2. Curitiba, PR: CRV, 2009c, p. 23-30.

DELVAL, Juan. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 256p.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**. [online], vol.19, nº.44, p.33-45, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2004, 21:20:30.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240p.

ESTEVE, José Herndandez. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 95-124.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999. 170p.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 171- 97.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 480p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.61-92.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991a, p.109 - 139.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)—Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, [1932] 1994. 302p.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 184p.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, [1974], 1978a. 212p.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. 1. ed. Trad.: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, [1959] 1974. 237p.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Papyrus: Campinas, 2002. (Coleção entre nós professores).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p. 05 – 14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 216p.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-368-2

