

A CRÍTICA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA AO CONSTRUTIVISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

LA CRITICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA AL CONSTRUCTIVISMO: UNA ANALISIS A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTORICO-CULTURAL

THE CRITICAL OF SOCIALISM PEDAGOGY TO CONSTRUCTIVISM: AN ANALYSIS FROM OF HISTORICAL-CULTURAL PISCOLOGY

DOI:<https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52606>

Saulo Rodrigues Carvalho¹

Alessandro Melo²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a crítica da pedagogia socialista aos pressupostos construtivistas a respeito da aprendizagem dos indivíduos. O construtivismo como teoria psicológica defende a aprendizagem ativa da criança num processo de adaptação ao meio. Deste modo, tende a naturalizar a aprendizagem delegando ao ensino um papel secundário e negativo. Apresentado como uma teoria crítica à pedagogia tradicional foi adotado como uma solução pedagógica para os problemas educacionais, acumulados por anos de negligência das políticas sociais e educacionais do país. Com base na Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que a aprendizagem está inserida no desenvolvimento histórico social da humanidade e, portanto, é resultado do acúmulo da experiência histórica do gênero humano e da sua produção social. De tal modo, conclui-se que a construção de uma pedagogia socialista prescinde da apropriação teórica dos pressupostos construtivistas, uma vez que relegam os fundamentos socioculturais da aprendizagem, desvalorizando o papel da escola e da docência no processo de ensino aprendizagem da criança.

Palavras-Chave: Pedagogia Socialista. Construtivismo. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Desenvolvimento Humano.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar las críticas de la pedagogía socialista a los presupuestos constructivistas sobre el aprendizaje de los individuos. El constructivismo como teoría psicológica defiende el aprendizaje activo del niño en un proceso de adaptación al medio ambiente. Por lo tanto, tiende a naturalizar el aprendizaje delegando a la enseñanza un papel secundario y negativo. Presentado como una teoría crítica de la pedagogía tradicional se fue adoptada como una solución pedagógica a los problemas educativos, acumulados por años de negligencia de las políticas sociales y educativas en el país. Basado en la psicología histórica cultural y la pedagogía histórica-crítica, se entiende que el aprendizaje se inserta en el desarrollo histórico social de la humanidad y, por lo tanto, es el resultado de la acumulación de la experiencia histórica del género humano y su producción social. De tal manera, se concluye que la construcción de una pedagogía socialista prescinde de la apropiación

teórica de los supuestos constructivistas, ya que relegan los fundamentos socioculturales del aprendizaje, devaluando el papel de la escuela y la enseñanza en el proceso de aprendizaje de enseñanza del niño.

Palabras Clave: Pedagogía Socialista. Constructivismo. Psicología Histórico Cultural. Pedagogía Histórico Crítica. Desarrollo Humano.

Abstract: This article aims to present the criticism of socialist pedagogy to constructivist assumptions about the learning of individuals. Constructivism as a psychological theory defends the child's active learning in a process of adaptation to the environment. Thus, it tends to naturalize learning delegating to teaching a secondary and negative role. Presented as a critical theory to traditional pedagogy adopted as a pedagogical solution to educational problems, accumulated by years of neglect of social and educational policies in the country. Based on Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy it has understood that learning inserted in the social historical development of humanity and, therefore, is the result of the accumulation of the historical experience of human genre and its social production. In such a way, it has concluded that the construction of a socialist pedagogy does not dispense with the theoretical appropriation of constructivist assumptions, since they relegate the sociocultural foundations of learning, devaluing the role of school and teaching in the teaching-learning process of the child.

Keywords: Socialist Pedagogy. Constructivism. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Human Development.

Introdução

O construtivismo, aqui definido de forma geral e abrangente como a corrente teórica advinda dos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (ROSSLER, 2006), tem sua base teórica calcada, na atividade autônoma da criança, no sentido de que está se constitui como um sujeito ativo no processo do conhecimento. Desta grande linha geral, derivam-se outras proposições importantes, como, por exemplo, o fato de que o construtivismo secundariza o ato de ensinar, imputando-lhe uma conotação negativa (DUARTE, 1996, 2000; KLEIN, 2002), ou, numa extensão a uma concepção social e do aprendizado, imputa à escola a necessidade do trabalho com a realidade do aluno, considerando esta realidade como exatamente igual ao cotidiano em que estão inseridos os educandos.

Assim, tomado como princípio as críticas já efetuadas ao construtivismo, e ainda a necessidade de que esta crítica seja cada vez mais densa para que a constituição de uma pedagogia socialista possa ocorrer de forma claramente distinta das correntes construtivistas, este artigo se propõe a ser mais um elemento desta crítica e da construção de uma proposta alternativa de pedagogia. E é justamente o embate na prática dos professores o que nos interessa, afinal é na sala de aula, a ponta de lança do processo educacional na nossa sociedade, que se encontram os sujeitos concretos com quem se pretende dialogar: os professores, vítimas dos modismos educacionais e, especialmente, da falta de consistência teórica das propostas que lhes chegam desde os gabinetes institucionais, e que mais trazem nuvens que a possibilidade de enxergar um horizonte seguro para se sustentar (para a sustentação da prática pedagógica) (DUARTE, 2005; KLEIN, 2002).

Para realizar este intuito da crítica ao construtivismo, e como parte de um projeto de pesquisa mais abrangente, este artigo reúne apenas duas críticas realizadas no âmbito de uma proposta socialista de pedagogia ao construtivismo. A primeira delas é realizada por Duarte (2000), a respeito dos

posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, onde se inclui o construtivismo. E a segunda contribuição à crítica do construtivismo está presente em Klein (2002), que analisa a presença do construtivismo na prática docente, em especial da alfabetização, através de categorias presentes nos discursos de professores inseridos em publicações da área educacional, em especial destaca-se a Revista Nova Escola, que tem grande penetração no meio docente brasileiro.

A relevância que se pretende neste artigo é alcançar os professores em suas práticas cotidianas, que estão à mercê dos modismos educacionais e à mercê de práticas que carecem de reflexões aprofundadas sobre os fundamentos desta ação. Assim, este texto contribui para esclarecer as questões relativas aos encaminhamentos da prática docente, em especial naquilo que se refere à adoção de teorias pedagógicas pseudorrevolucionárias, como o construtivismo constantemente aparece, que levam os professores a uma prática alienada com aquilo que verdadeiramente procuram, ou seja, resultados positivos e reais no sentido da melhoria da educação brasileira.

Os valores do “aprender a aprender”

Nesta primeira parte do texto pretende-se explorar os quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” propostos por Duarte (2000). Este autor analisa os discursos construtivistas e separa neles quatro elementos que os unificam em torno do lema dominante desta corrente, o “aprender a aprender”. A análise do construtivismo, segundo este autor, não pode prescindir de agrupar os discursos pretensamente heterogêneos, e, assim, demonstrar a unidade real frente à diversidade superficial. Esta diversidade, por exemplo, que aparece sob nomes tão diferentes como “pedagogia das competências”, “múltiplas inteligências”, “pedagogia de projetos” etc.

Deste modo, o primeiro posicionamento valorativo é o que diz, em poucas palavras, que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. (DUARTE, 2001, p. 36). Assim, a pedagogia construtivista assenta-se sobre a crença de que apenas o que a criança, ou o educando, aprende por si mesmo tem valor educativo, ou seja, que a transmissão de conhecimentos não é uma metodologia adequada para o aprendizado do educando, ao contrário, pode, inclusive, levar a um efeito contrário, ou seja, de inibir a livre iniciativa presente e futura do educando. Claro está que nenhum educador poderia se opor ao fato de que a criança e o educando são sujeitos de conhecimento, e, muito menos, ousaria propor que não cabe à escola promover a autonomia intelectual e moral nos educandos, mas, como afirma o mesmo autor, combate-se aqui vivamente a hierarquia valorativa do autoaprendizado sobre o aprendizado através da transmissão.

O segundo posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” diz respeito à centralidade do método de aprendizagem criado autonomamente pelo educando sobre os conteúdos da educação. A

construção do conhecimento, aqui, aparece sob a forma de formulação de meios de aprender como fins da educação. E, além disso, a descoberta individual, inclusive dos meios de aprender, sobrepõe-se, nesta abordagem construtivista, à aquisição dos conhecimentos já produzidos sócio-historicamente pelos homens, o que, do ponto de vista de uma concepção socialista de educação que aqui se defende, é condição *sine qua non* para o próprio processo de humanização. Este posicionamento encontra eco num clássico texto de Jean Piaget, em conferência pronunciada em 1947, denominada “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade ‘moderna’”:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (Piaget, 1998, p. 166, apud DUARTE, 2001, p. 37)

Esta passagem de Piaget não deixa dúvida sobre a base didático-epistemológica sobre as quais se assenta o construtivismo, ou seja, na autoatividade do aluno na construção do conhecimento e, principalmente, do método de conhecimento sobre os conteúdos do conhecimento. E, claramente, estas posições do patriarca do construtivismo estão presentes nos discursos construtivistas.

O terceiro posicionamento lema valorativo é aquele para o qual o interesse individual do educando deve ser a mola mestra a dirigir a prática educativa, e mais, que somente quando a educação é baseada no interesse ela se constitui em verdadeiramente educativa. Duarte ressalta que, além de construir por si só o conhecimento, “é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954)” (DUARTE, 2001, p.37).

O quarto e último posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” realiza-se na vertente de que a educação deve estar a reboque das transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, e que transformam em ultrapassados os conhecimentos que não se revitalizam na mesma velocidade. Este posicionamento, na verdade, coloca em relação o construtivismo e as demandas do mundo do trabalho para a formação do trabalhador na contemporaneidade, ou seja, aquele indivíduo que não se qualificar, que não se atualizar, que não buscar por si só a sua formação, este indivíduo estará excluído do mercado, por pura inércia advinda de sua falta de iniciativa. Ocorre aqui o processo de

individualização das responsabilidades pelos destinos sociais, ideologia propícia para a manutenção de um sistema social competitivo e individualista, como o que se configura no capitalismo, em especial na sua fase de crise contemporânea.

Logo, na concepção de Duarte, o construtivismo insere-se não somente na esfera didática, ou seja, da prática pedagógica em sala de aula, mas também é uma concepção epistemológica, ou seja, de conhecimento, e, mais, é também uma concepção de sociedade, e, nesta última, uma concepção liberal adequada à fase neoliberal (ANDERSON, 2007).

A seguir será tratada a perspectiva de Klein (2002), que, de forma diferente de Duarte, produz as mesmas críticas ao construtivismo, desta feita, baseada no discurso educacional de diversos educadores proeminentes na área, ressaltando o viés da alfabetização.

Quem tem medo de ensinar?

Dado o interesse de Klein pela alfabetização e, enfim, pela questão da linguagem na sua relação ontológica e inserida na educação, a autora, antes de iniciar a discussão sobre as categorias analisadas em relação ao construtivismo, faz um alerta que nos serve de metodologia no estudo dos discursos em geral, e da educação em particular, baseando-se no método materialista proclamado por Marx e Engels n'A Ideologia Alemã.

A análise dos elementos de um discurso demanda, portanto, considerá-los na relação que, necessariamente, estabelecem entre si, quando se recupera a unidade que lhes dá conteúdo: o movimento real da sociedade de que são expressão. No confronto com a vida dos homens – única instância real de constituição de significado – as palavras revelam a plenitude de seu conteúdo, ou descortinam o absoluto vazio que caracteriza o pensamento que, abandonando a vida real, se enreda nele próprio [...]. Assim, independentemente do fato de o autor explicitá-las ou não no seu discurso, essas relações lá estarão, determinando significados, interferindo umas nas outras mutuamente, referendando ou negando suas afirmações. Só o não-estabelecimento dessas relações pode justificar determinadas formulações que, quando articuladas, encerram verdadeiros paradoxos. (KLEIN, 2002, p.37)

Desta longa, mas necessária, citação, advém a imperiosa demanda de que a análise dos discursos educacionais, que é o objetivo do aqui intentado, seja feita sob o viés do materialismo histórico-dialético, ou seja, por uma metodologia que leve em conta as determinações sociais, ou seja, as únicas reais, que subjazem aos discursos proferidos pelos autores da educação.

Voltando ao tema que nos cabe, ou seja, a crítica da autora ao construtivismo, verificamos que o seu percurso nos é exemplar por outro motivo: a autora também se utilizou das publicações veiculadas na grande imprensa pedagógica brasileira, mas não somente na Revista Nova Escola, embora esta apareça com certa frequência em seu texto.

A primeira categoria trabalhada pela autora é com relação à ênfase dada nas afirmativas construtivistas a respeito da necessária busca pelo *aluno concreto*. Esta afirmativa, lembra a autora, não é

nada mais que uma crítica à chamada “escola tradicional”, para quem o objetivo do ensino seria um aluno idealmente produzido, abstrato e, portanto, não-real, ou, mais especificamente, um aluno da classe dominante, que nada tinha em relação à realidade.

O resultado dessa crítica à escola tradicional é a proposição de que a escola deve tomar o aluno enquanto alguém historicamente situado. Para cumprir essa prescrição, um princípio que se verifica reiteradas vezes é o de que as atividades pedagógicas devem, sempre, *tomar como ponto de partida a realidade do aluno*. (KLEIN, 2002, p.40).

A crítica da autora a este princípio construtivista não se reveste de uma crítica de *per se* ao princípio, pois este, sem dúvida, é inquestionável, ou seja, não há dúvida de que é necessária a consideração do educando enquanto sujeito historicamente situado. No entanto, a proposição que sustenta esta afirmação primeira, ou seja, a continuidade do discurso construtivista referido a esta proposição escorrega numa confusão que nada tem de ingênua, ou seja, a confusão entre realidade e cotidiano do aluno.

Dado este pressuposto, nada melhor que, para se captar a “realidade” do aluno, o professor tenha necessariamente que mergulhar na vida cotidiana deste, ou seja, no seu bairro, na sua família etc. Somente assim, com o contato com esta realidade, então reduzida à comunidade em que vive o aluno, é que a educação poderá ser realizada concretamente.

A autora reveste seu texto de vários exemplos retirados da mesma publicação que ora nos ocupa, ou seja, da Revista Nova Escola, porém localizadas temporalmente nos anos de 1980 e início da década de 1990. Estes exemplos são sempre de professores tidos como exemplares pela atitude ao desenvolverem projetos ligados à “realidade dos alunos”, especialmente dos alunos das classes trabalhadoras, em favelas, no campo etc., e em várias disciplinas diferentes, ou mesmo na alfabetização.

Na fala dos professores entrevistados no periódico indicado percebe-se a confusão que estes fazem sobre termos como “totalidade social”, “realidade” e “comunidade”. E, além desta confusão teórica e conceitual, que representa também um problema em relação à amplitude de visão de mundo e mesmo de formação acadêmica, estes mesmos professores e outros profissionais passam a valorizar sobremaneira este tipo de ação na comunidade como o único capaz de produzir efeitos reais nos alunos reais que enfrentam cotidianamente.

Este viés reflete-se na prática pedagógica destes professores. Vejamos um caso exemplificado por Klein (2002, p. 46):

[...] são sete professoras que não seguem, como nos livros, os fatos cronologicamente, não partem desses fatos para iniciar o ensino e não usam um material único de pesquisa. *Partem dos problemas concretos do presente, da realidade dos alunos, da escola, da comunidade.* (grifo da autora).³

Esta fala presente na Revista Nova Escola e que demonstra como se dá a prática de sete professoras é um indicativo de como é importante a penetração construtivista na escola. E haja vista que

na mesma revista, ainda nos anos mais recentes esta penetração é bastante relevante, podemos inferir da consistência e hegemonia desta corrente no cenário educacional brasileiro, atingindo diretamente as escolas e os professores.

Na citação acima percebe-se um viés que nos aproxima do que Duarte já havia apontado com relação à secundarização do conhecimento científico, aqui expresso pelo desprezo “aos livros”. Ora, se vemos os professores desprezando os livros, o que podemos esperar de nossos alunos em relação ao conhecimento? Logo, a ênfase no cotidiano, da “comunidade”, da “realidade dos alunos” não está sozinha como crítica à escola tradicional, mas irmana-se com a crítica ao conhecimento, que na corrente tradicional era valorizado. Vejamos uma síntese da crítica de Klein sobre esta primeira categoria.

[...] as tentativas de apreender o aluno concreto, o aluno historicamente situado, e de partir da realidade, estão se fundamentando, via de regra, exatamente numa compreensão fragmentada da realidade humana. E fragmentada não porque considera partes ou elementos simples dessa realidade, mas porque os toma (partes ou elementos) em si mesmos. Fragmentada porque pretende apreender o aluno a partir da sua comunidade, mas faz dessa comunidade uma ilha, isolada de todo o corpo de relações em que se organiza a existência humana. Assim, ilhada do todo, não apenas deixa de apreender a realidade da comunidade, como também não apreende a realidade do aluno, dado que ambos só adquirem realidade num contexto muito mais universal. (KLEIN, 2002, p. 56)

Embora a crítica da autora seja muito mais profunda que o aqui exposto, pensamos que os elementos acima levantados sobre esta primeira categoria são suficientes para encaminhar a compreensão dos objetivos que aqui são almejados.

A segunda categoria trabalhada por Klein é a da *busca pela totalidade*. Novamente este conteúdo do discurso construtivista relaciona-se a uma crítica da escola tradicional, ou seja, a crítica à fragmentação do real, consequência de sua forma de atuação, ou seja, pela fragmentação das disciplinas, dos conteúdos ou mesmo pela fragmentação do aluno, ao exigir deste apenas uma fração de sua própria totalidade, ou melhor, exigindo dele apenas, por exemplo, o exercício intelectual.

No revés desta corrente tradicional, postula-se a necessária busca da totalidade do aluno, e o caminho percorrido para isso é não abandonar as diversas faces que o compõem como ser integral, ou seja, a soma de elementos psicológicos, físicos, culturais e sociais. E mais, cada educando é encarada como único, como um todo em si e, logo, é esta “totalidade” travestida de indivíduo que cabe à escola, e ao professor, respeitar na sua prática pedagógica.

O que ocorre, segundo a autora, é que ao se resgatar a totalidade perdida, o que acontece é que esta continua perdida, no entanto de forma ainda mais ideológica, porque aparentemente ela teria se encontrado nesta nova prática pedagógica construtivista. O que esconde esta nuvem de fumaça construtivista é que se existe uma essência humana, ou uma natureza humana, esta é social em sua forma mais ampla, ou seja, como constitutiva do homem, como a única maneira de ser social. No entanto, ao

ênfatisar-se as dimensões fragmentadas (o homem como ser biopsicossocial), nega-se na verdade a natureza humana e, logo, a totalidade não se encontra.

Outra característica que surge dos discursos educacionais apontados por Klein é que não se pode analisar o homem “apenas” do ponto de vista social, pois isso seria uma redução inaceitável da complexidade humana. Assim, toma-se a psicologia, por exemplo, como uma área destituída de relação com a materialidade da sociedade, como se o psiquismo fosse constituído independentemente das relações em que estão imersos os homens.

Esta negação do social como instância verdadeiramente humana e do homem como ser social, leva aos autores buscarem a “totalidade”, no máximo, pelo exercício da chamada multi, inter ou transdisciplinaridade. A totalidade do homem, portanto, seria alcançada quando diversos especialistas se juntassem num trabalho em equipe competente.

Com relação ao conteúdo há também uma exortação por parte dos autores construtivistas, segundo Klein, para a busca de uma totalidade perdida na fragmentação do conhecimento advinda da prática da escola tradicional. A equação é simples: para um aluno contemplado como totalidade somente seria admissível um ensino de totalidade. E assim, como afirma Saviani (1997) ficam assegurados todos os louros para a escola nova (em sua versão construtivista) e todos os defeitos para a escola tradicional.

A reordenação dos conteúdos da educação escolar intenta, como mostra Klein, favorecer mudanças qualitativas nos indivíduos educandos, possibilitando, através de “novos” métodos, uma apreensão mais significativa dos saberes socialmente disponíveis. Interessante que esta perspectiva adotada retoma a característica anteriormente comentada a respeito de que se toma o educando como ser “autônomo”, no sentido individual do termo, ou seja, trata o educando como uma totalidade isolada, única, e que, assim, deve ser alcançado na sua particularidade. Vejamos o exemplo dado por Klein, advindo da Universidade Federal do Paraná, a respeito de um programa de alfabetização de adultos:

(...) intentou-se desenvolver um trabalho em vista de mudanças qualitativas da condição humana dos participantes, a partir de uma apropriação mais significativa do saber pelos mesmos. Para tanto, as atividades desenvolvidas na alfabetização deveriam ultrapassar o domínio da forma mecânica da leitura e da escrita, *para atingir o alfabetizando como um todo e inserido em sua realidade*. Neste sentido, desde o início do projeto houve uma preocupação em desenvolver *unidades integradas de trabalho*, para favorecer as propostas de ensino e aprendizagem. Para isso, decidiu-se pelo envolvimento de professores das diversas licenciaturas, com a participação de estagiários (...) (p.7-8) (KLEIN, 2002, p.63)

E, na sequência, a autora comenta a prática deste projeto, que tem a clara intenção da interdisciplinaridade, sempre na tentativa de, com isso, poder alcançar o educando, no caso o educando adulto, na sua totalidade. Mas pelo trecho exposto percebe-se o caminho percorrido, ou seja, da integração de conteúdos e da crítica à forma mecanizada da educação tradicional. O resultado da interdisciplinaridade, no entanto, acaba sendo uma junção artificial de conteúdos tratados repetidamente

por várias disciplinas, sem mais. A crítica da fragmentação, portanto, acaba num vazio teórico-prático que não resulta, na prática pedagógica na retomada da totalidade, entendida esta no seu sentido aqui defendido, ou seja, a partir da compreensão da totalidade como a própria realidade da sociedade capitalista. Segundo Alves (2001, p.19) a questão da apreensão da totalidade:

Apreender a totalidade, implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em seu pensamento. (ALVES, 2001, p. 19)

Logo, tendo em vista esta complexa categoria que deriva do materialismo histórico, nem de longe ela se realiza em práticas educacionais como as apontadas até aqui, nem muito menos é possível de se alcançar pela junção de especialistas (ou licenciaturas) num mesmo trabalho. Ao contrário, a conquista da totalidade somente pode ser alcançada tendo em vista a busca radical da realidade humana pelo pensamento, através da educação. E, fazendo isso, a educação, além de retomar a totalidade, assume uma condição de auxiliar em um projeto verdadeiramente transformador, não de realidades individuais, mas da realidade social, ou seja, a única realidade que unifica os homens.

A terceira categoria trabalhada pela autora denomina-se *um saber pronto e acabado*. Aqui a crítica à escola tradicional vem do fato de que esta tinha como objetivo moldar os educandos pela inculcação de conteúdos destituídos de sentido para a vida real dos alunos. Daí que a crítica, e a prática daí derivada, levam os professores a defenderem a não diretividade de sua atividade, ou seja, passam a acreditar que não podem “fazer a cabeça” dos alunos. A crença está agora no respeito às opiniões dos alunos, na impossibilidade de corrigir “erros”, que, aliás, são questionáveis face a este novo patamar no qual o aluno é alçado, uma entidade quase santificada pela perfeição, da qual o professor deve retirar ensinamentos (o aprender com o aluno é outro *leitmotiv* clássico destas concepções).

Klein exemplifica como isso é feito em uma escola rural, numa experiência relatada na Revista Nova Escola⁴:

Sua classe é multisseriada? Esqueça isso. Divida a turma em grupos de capacitação e não tenha medo de buscar na realidade dos próprios alunos um assunto de interesse geral, que sirva de ponto de partida para o trabalho de todas as disciplinas do currículo. *O que vale é muito bate-papo e participação, adequando cada aula ao momento da vida das crianças do campo.* (KLEIN, 2002, p.65) (Grifos da autora).

Interessante notar o tom quase “religioso” dado pela autora, ao clamar ao professor da classe seriada que não “tenha medo”, que se arrisque a dar aos alunos a oportunidade de opinarem sobre os temas do seu cotidiano, que possam “bater-papo”. Na verdade, há nesta crença, que admitimos tem na boa vontade a sua raiz, uma secundarização dos conteúdos e do próprio papel da escola na transmissão de conhecimentos, estes por sua vez também secundarizados face aos assuntos do cotidiano das crianças do campo.

Fazendo isso, ressalta Klein, a escola não faz mais que “ressaltar o óbvio” (KLEIN, 2002, p.66), ou seja, tratar insistentemente dos temas do cotidiano a que os educandos têm acesso, que já conhecem sobremaneira pela vivência, é, no mínimo, gastar o precioso tempo de escolarização e, assim, desperdiçar oportunidades de formação, ainda mais se levarmos em conta a extrema necessidade que as crianças do campo, por estarem mais fragilizadas que as demais, já que esta é a posição do campo na sociedade capitalista, que o subordina. Logo, é justamente onde mais se precisa de formação que esta é negada em nome dos modismos educacionais do momento (ROSSLER, 2006).

Ao contrário desta perspectiva construtivista adotada pela experiência acima relatada, a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma proposta de pedagogia socialista, baseada no princípio de que a construção da sociedade é obra de todas as gerações, cada uma atuando na especificidade do tempo histórico que lhe cabe, defende que é imperioso que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, e a escola é a instituição adequada para que isso aconteça na sociedade capitalista. É, portanto, a socialização do saber, e não de qualquer saber, mas do saber sistematizado, que deve ser a tarefa da escola, ao contrário do que se entende na experiência citada como “bate-papo” sobre temas cotidianos (SAVIANI, 2000; OLIVEIRA; DUARTE, 1987). Aliás, a despeito da boa vontade dos professores, a Revista Nova Escola está repleta de exemplos de utilização de temas cotidianos como “boas ideias” para as aulas (desde culinária, a vida rural, a física e a química do dia-a-dia, a história e a geografia do bairro, no melhor estilo “estudo do meio” etc.).

A quarta categoria trabalhada por Klein é a do *aluno como agente de seu processo de conhecimento*. Trata-se da centralidade do aluno na prática educativa, entendido este como uma totalidade absoluta em si. Ora, trata-se nos discursos de levar em conta o indivíduo que passa a ser valorizado como ser de vontades, de criações, de decisões autônomas, de construções individuais do seu próprio conhecimento etc. Sobre isso afirma Klein, de forma irônica:

A afirmação desse sujeito que tudo pode na sua individualidade, desse sujeito que se eleva acima das suas relações sociais – que aparecem, sempre, numa perspectiva de dominação, de alienação, de imposição, de violência –, desse sujeito para quem a presença do outro mal é suportada, a ponto de o professor ter que quase desculpar-se por saber coisas que ele ainda não sabe; a afirmação desse sujeito permite vislumbrar, nas entrelinhas, no não-dito, uma reminiscência da crença de que o homem se explica por um dom da natureza, ou pela graça do Divino. (KLEIN, 2002, p.78).

Os discursos construtivistas no sentido acima assinalado pela autora relegam o que é essencial na constituição do homem, ou seja, seu ser social e histórico. Ao enfatizar o indivíduo, trata-o de forma que este aparece sem raiz, sem relações, sem determinações reais, como se a sua vida fosse realmente uma criação “divina”, sem passado e sem futuro. Para a educação basta que se atenha ao educando que se encontra ali, na sala de aula, presente, e, para com este, o máximo que se pode fazer é inferir as suas suscetibilidades, as suas ganas pessoais, as suas vontades e, no maior grau do “politicamente correto” do

“contexto” em que vive.

E, com relação ao professor, este se vê desmobilizado numa descrença e numa encruzilhada para a qual não está preparado, afinal apenas dizem o que “não pode fazer”, ou seja, “ensinar”. Mas quanto ao “que fazer” são tantas e tão variadas possibilidades, e a realidade da sala de aula tão precarizada que, no final de contas, cria-se um ambiente de ceticismo em qualquer possibilidade de transformação pela educação. Na verdade, o pessimismo é sempre retirado do horizonte pelas possibilidades de “trabalhos” alternativos, como os aqui apontados.

Para voltar a discutir o posicionamento do professor e da ultra valorização do aluno como agente do conhecimento, citamos duas situações destacadas por Klein, retiradas da Revista Nova Escola:

É preciso ter humildade para acreditar que não é o professor quem ensina. Acreditar que a *criança é autônoma e capaz de aprender por sua própria iniciativa* também não foi fácil para mim. Reformulei muitos conceitos, mudei muito depois que li Emília Ferrero.⁵ Custei a acreditar *que a criança pudesse criar e construir a leitura e a escrita*. Mesmo assim fui tentando usar a nova forma no ano passado. Até que em julho *descobri* que meus alunos estavam lendo e escrevendo. (...) quase chorei quando li o trabalho deles falando que o Brasil não tem um bom governo, que o custo de vida é alto e o salário, desvalorizado. *Eles fizeram tudo sozinhos*.⁶ (grifos da autora). (KLEIN, 2002, p.79-81)

Afirmamos novamente que não é intenção deste trabalho desmerecer os esforços dos professores, que com certeza realizam suas práticas alternativas com as melhores intenções no sentido de ajudar os educandos. Mas não podemos deixar de apontar os problemas decorrentes desta prática, especialmente em relação aos seus fundamentos, o que, aliás, raramente é discutido na Revista Nova Escola, a não ser em ocasiões especiais, como nas entrevistas e cadernos especiais, e ainda assim, de forma um tanto superficial.

No caso da primeira professora, na sua fala fica clara a desqualificação do trabalho do professor, que perdeu sua função de ensinar, em função de uma aguda crença de que a criança aprende sozinha, inclusive a ler e escrever, já que se trata de alfabetização. E mais grave, a professora cita como fonte de sua prática Emília Ferrero, uma das mais importantes divulgadoras do trabalho de Jean Piaget no Brasil, ou seja, estamos perante um fato que retrata o que temos insistentemente tratado aqui, ou seja, a penetração do pensamento construtivista na prática pedagógica, e a conseqüente desvalorização do professor e a ultra valorização do indivíduo educando. E esta crença torna-se prática, como demonstra a Revista Nova Escola de forma sistemática.

Apostar, como faz a professora, que as crianças aprendem sozinhas, sem auxílio do professor, sem a sua intervenção pedagógica, significa sem mais a descaracterização da humanidade dos mesmos educandos a quem se quer “humanizar” pelo processo educativo. Isso se dá porque é impossível pensarmos, em termos humanos, que os homens aprendam independentemente das relações sociais a que pertencem. O que sempre caracterizou o ser humano foi a capacidade de trabalhar, de transformar a natureza pela sua ação em conjunto com outros homens, e também a capacidade de ensinar e aprender

com a experiência das gerações passadas. Esta é, em resumo, a tripla característica da ontologia do ser social: trabalho, linguagem (pela qual se transmite) e sociedade. E é esta tripla determinação que é negada pelas práticas construtivistas que se baseiam na centralidade do indivíduo. Logo, ao agir com boas intenções em relação ao educando, retira-se deste a sua principal característica, a sua natureza mesma de ser social.

Quanto à segunda professora, o relato, publicado com a intenção de despertar o interesse de outros e servir de exemplo de processo de alfabetização, na verdade traz problemas seríssimos. Além de tudo o anteriormente tratado e que vale para este caso igualmente, a professora demonstra uma total falta de habilidade com as palavras, ou com a sua prática, ao revelar, sem pejas, que “descobriu”, em julho, no meio do ano letivo, após tantos meses de contato com seus alunos, que estes escreviam e liam. Ora, pergunta-se: como pode uma professora não ter percebido o avanço, o desenvolvimento da sua turma em termos de leitura e escrita ao longo do primeiro semestre? Onde estava esta professora, que somente em julho percebeu que seus alunos liam e escreviam? E se, como ela mesma admite, não fez nada para isso, será que ela recebeu salários durante este período?

A sedução do discurso construtivista

Nesta parte do artigo pretende-se trabalhar especialmente a análise realizada por Rossler em sua tese de doutoramento⁷, em que aprofunda duas concepções acerca da adoção do construtivismo pelos meios educacionais, e, em especial, pelos professores: a sedução e a alienação presentes no discurso construtivista. Porém, antes de adentrar nesta obra, e fazendo, na verdade o seu caminho, o próprio autor inicia tomando de Klein (1996) a sua perspectiva sobre a penetração do construtivismo no Brasil, e a influência de Emília Ferrero na disseminação deste ideário pedagógico.

Interessante notar que esta penetração, em si, se deu num movimento alienante teoricamente, pois que, nos anos 80, houve, juntamente com a penetração das ideias construtivistas pelo viés piagetiano de Ferrero, a aproximação deste ideário aos propostos pelas teorias críticas de Saviani, Libâneo e Paulo Freire. Houve uma espécie de “casamento” entre a teoria construtivista e a pedagogia socialista, relação esta sustentada pelo viés de que o aluno seria o sujeito do conhecimento.

Faz-se necessária uma breve incursão pela história da educação nos fins dos anos de 1970 e início dos anos 80, momento em que, no Brasil, cresce, segundo Klein (1996) uma literatura crítica à situação anterior, caracterizada pelo tecnicismo na educação. É deste período que surgem propostas alternativas à didática (movimento “A didática em questão”, liderado por Vera Candau); a constituição da dupla competência necessária ao professor: a técnica e a política (MELLO, 1982); a pedagogia freireana na educação de adultos; a constituição da própria Pedagogia Histórico-Crítica, por Dermeval Saviani; a constituição, com similaridades, da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por José Carlos Libâneo. Em âmbito internacional destacavam-se a penetração das obras de Georges Snyders, Bogdan

Suchodolski e Mário Manacorda, todas no âmbito de uma análise materialista da educação:

[...] acertado o compromisso político da escola – no jargão desses tempos, a ‘escola que queremos’ – é, então, necessário definir ‘o que’ e o ‘como’ se vai ensinar. Em outras palavras, impõe-se enfrentar objetivamente a questão da prática pedagógica, vale dizer, a questão dos conteúdos e métodos de ensino. (KLEIN, 1996, p.21)

Ao fim e ao cabo, passa-se a acentuar, tanto na escola, nos discursos dos professores quanto na literatura pedagógica, a necessidade de superar o tecnicismo e, mais, passa-se a crer que os alunos possuem determinações de classe que devem ser levadas em conta pela escola no processo de aprendizagem. Prepara-se, neste terreno, a penetração do ideário construtivista piagetiano, que se beneficiou de eventos importantes.

Sabe-se que as ideias de Piaget não começam a ser divulgada apenas nos anos de 1980, pelo contrário, pelo menos vinte anos antes disso já se iniciavam publicações brasileiras que levavam ao conhecimento dos educadores e intelectuais a obra de Piaget e a sua fortuna pedagógica. Cita-se, como faz Klein (1996), o caso de Lauro de Oliveira Lima, que até os anos 80 foi o seu maior divulgador no Brasil, fazendo isso desde a década de 1950 e, com especial destaque para a publicação chave neste percurso piagetiano, “A escola secundária moderna”, lançado em 1963.

Mas o grande momento da divulgação do construtivismo na década de 80, e o momento crucial para o seu fortalecimento no campo pedagógico, foi o “Primeiro Congresso Brasileiro Piagetiano”, realizado no Rio de Janeiro entre os dias 21 e 26 de setembro de 1980, com o título “A educação pela inteligência” e organizado por Lauro de Oliveira Lima. Neste evento a grande figura foi a psicóloga argentina e discípula direta de Jean Piaget, Emilia Ferrero.

O discurso de Ferrero, com a ideia de que o aluno é o sujeito do seu próprio conhecimento caiu como uma “benção” para os professores, que viram nela o que faltava na questão do desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, já se tinha muitas linhas escritas sobre a crítica ao tecnicismo, mas “o que fazer” ainda era um campo em disputa. Logo, a fala de Ferrero uniu-se para os educadores desprevenidos, ao da pedagogia socialista então em construção. O construtivismo veste, sob o legado de Ferrero, de pedagogia das classes populares, que se tornam “sujeitos” da educação. Do Congresso Emilia Ferrero passou a ser figura constante nos debates educacionais, ganhando vulto inclusive pela repercussão de sua obra em importantes intelectuais da área, como Telma Weisz, até hoje um nome proeminente no campo da obra de Emilia Ferrero.

Klein (1996, p.29) comenta o “fenômeno”

O desejo de transformar a sociedade pela via da educação e a certeza de ter encontrado o instrumento adequado nesta ‘revolução’, manifestam-se até mesmo num sentimentalismo exacerbado [como ficou claro nos discursos dos professores na Revista Nova Escola] [...] esse guarda-chuva ‘libertador/histórico-crítico-construtivista’ consegue a façanha de reunir, sob uma mesma batuta teórica, grupos tradicionalmente inconciliáveis.

E, para provar que esta caracterização não é mera denúncia vazia, a autora completa com a exposição do marco teórico de Nize M. Campos Pellanda, no texto “Ideologia, Educação e Repressão no Brasil pós 64”:

O quadro teórico tem, como urdidura central, o materialismo histórico, através do qual podemos ver a sociedade constituída de classes sociais que se opõem umas às outras, com o domínio de uma delas [...] Os fundamentos pedagógicos, escolhidos em harmonia com a opção teórica, são aqueles a que se referem as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, cujas idéias não serão usadas isoladamente, mas tendo como pano de fundo os estudos já mencionados, principalmente os de Bourdieu e Passeron. (KLEIN, 1996, p. 30)

A proposição teórica da autora citada por Klein dispensa maiores comentários, mas, o que não se pode dispensar é a análise de que estes e muitos outros discursos acadêmicos legitimaram, no quadro educacional, e, conseqüentemente, na prática docente e nos discursos dos professores, um verdadeiro ecletismo teórico-prático, que é sancionado e legitimado pela boa vontade generalizada dos profissionais da educação do período e pelo “salvacionismo” e sedução presentes no discurso construtivista. A Revista Nova Escola, como já analisado anteriormente, foi e continua sendo, um braço a serviço da manutenção deste quadro.

Voltando a Rossler (2006), este ainda utiliza a análise de Arroyo (1993), em que o autor discorre sobre as características dos modismos na educação brasileira, no caso especificamente sobre o construtivismo. Para Arroyo, as novidades no Brasil acabam sendo fetichizadas, vistas com características salvacionistas, legitimadas pela cruel realidade da educação brasileira, realmente carente de medidas que aliviem, ou transformem este quadro. O modo como entram os modismos, neste sentido, é aquele segundo o qual apenas o “novo” é capaz de dar respostas, e o velho (ou o tradicional) é colocado de lado.

Ainda na análise de Arroyo adotada por Rossler, há no Brasil uma determinada relação de dependência teórica que subjaz as relações entre os professores e os intelectuais. Destes últimos passam a derivar fórmulas mágicas, como que “remédios” para a cura da educação (ROSSLER, 2006). Este fato, claramente, remete-nos aos princípios tão famosos do modelo taylorista-fordista de produção, em que, dentre outras características, há um centro (no caso os intelectuais) que pensam a educação, enquanto a ponta (os professores no seu cotidiano) apenas aplicam aquelas receitas ministradas nos gabinetes destes intelectuais.

Arroyo ainda acredita que o construtivismo se tornou moda porque tem como apelo similaridades com uma cultura escolar já consolidada. A proximidade com a prática levaria, então, a esta adesão entusiasmada por grande parte dos educadores, sedentos de resolver seus problemas cotidianos na escola.

Já Duarte (1996), também citado por Rossler (2006), acredita, na mesma linha defendida por

Klein (1996), que a difusão do construtivismo se deu no hiato entre uma concepção socialista de educação e a prática pedagógica, um tanto descuidada neste campo até então. Não interessa, aqui, aprofundar a análise realizada por Rossler a respeito das ideias de Duarte sobre a difusão do construtivismo, até porque o essencial desta contribuição já foi contemplado na primeira parte deste texto.

Silva (1993), outro autor citado por Rossler, faz uma interessante análise sobre a penetração do construtivismo no Brasil:

Parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, *ele aparece como uma teoria educacional progressista*, satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de ‘esquerda’. De outro, o construtivismo *fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico*. Comparem isso com, de um lado, por exemplo, as teorias macrossociológicas e políticas sobre a escola, tais como as chamadas teorias da reprodução, apenas para citar uma delas. Faltam aqui aqueles ingredientes práticos, de direção para a ‘ação na sala de aula na segunda-feira de manhã’. E, por outro lado, coloquem o construtivismo lado a lado com o tecnicismo, por exemplo. Obviamente, o tecnicismo tem toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer – nesta altura do debate – carregar. (ROSSLER, 2006, p. 84)

Embora Rossler critique esta passagem de Silva em relação ao fato de discordar do autor quanto ao caráter prescritivo do construtivismo, do qual não compartilha, existem meios de difusão do construtivismo, como a própria Revista Nova Escola, que persistem no papel de prescrever receitas sobre como ensinar baseado no construtivismo. Claro está que esta discordância com relação à leitura de Rossler não significa nosso afastamento em relação às ideias deste autor, somente que acreditamos sim que o construtivismo aparece como um receituário, embora este receituário, nos seus fundamentos, seja alienado em relação a um projeto emancipatório, e nisso estamos de acordo, pois é fato que o construtivismo é sim uma corrente para quem o ato de ensinar encontra-se no polo negativo do processo educativo.

Embora o autor ainda formule análises de outros autores, inclusive os que pertencem ao campo do construtivismo, como César Coll e Mário S. Vasconcelos, para os limites deste texto bastam os autores até aqui citados por Rossler. No entanto, é necessário analisarmos o que é central na obra deste autor, ou seja, a sua própria hipótese em relação ao *boom* construtivista. Vejamos na passagem a seguir uma síntese formulada pelo autor a este respeito:

A análise desses textos [de diferentes autores construtivistas] revelou que a força sedutora desse ideário se explica pelos seguintes aspectos: 1) *Pela forma como é construída a imagem do construtivismo entre os nossos educadores*, isto é, pela maneira como os autores construtivistas vêm difundindo na educação o que seja o construtivismo, e 2) *Pelas características do conteúdo teórico-conceitual intrínseco à teoria construtivista*, o qual, conforme pude notar, agrupa-se em torno a determinados núcleos temáticos fortemente valorativos. Além disso, tanto no que diz respeito aos processos de construção da

imagem do construtivismo, como teoria epistemológica, psicológica e educacional, quanto no que se refere à difusão de seus pressupostos, conceitos, princípios e implicações teóricas, há a presença marcante de dois elementos de sedução fundamentais: *em primeiro lugar, trata-se de um discurso essencialmente retórico; em segundo lugar, trata-se de um discurso que reproduz os principais valores da sociedade contemporânea, isto é, que reproduz determinados elementos ideológicos fortemente presentes no cotidiano alienado de nossa sociedade.* (ROSSLER, 2006, p. 94-95)

Esta longa, mas necessária citação tem o sentido de dar ao autor a palavra para que possa, por si, formular longamente seu pensamento, e, assim, para os interesses deste texto, podermos captar o movimento do seu pensamento. Assim, de um lado existe a forma como aparece o discurso construtivista, em especial o seu caráter de novidade, e, também, pelo seu caráter de crítica à escola tradicional e tecnicista. Esta primeira questão é formulada no discurso educacional de forma a que coloca os educadores “contra a parede”, ou seja, ou bem se é construtivista e está garantida a sua legitimação como educador moderno, aquele que valoriza o aluno, que lhe dá condições de ser autônomos e construir seu próprio conhecimento; ou bem se é tradicional, e, assim, autoritário e que impõe aos alunos um conhecimento alienado da sua própria realidade e, logo, que não lhe interessa aprender. Frente a uma situação paradoxal e ideologicamente imposta, porque não é real, a resposta dos educadores, para quem as questões não estão devidamente colocadas e esclarecidas, é óbvia, ou seja, a opção por ser “construtivista” se impõe como necessária.

Quanto ao segundo aspecto levantado por Rossler, ou seja, a adequação do construtivismo ao ideário da sociedade contemporânea, a interpretação que fazemos, e que toma um rumo diferente do formulado pelo autor, embora não o contradiga, é que os princípios construtivistas estão em pleno acordo com as necessidades materiais da produção capitalista, baseada contemporaneamente no modelo toyotista. Segundo as determinações deste modelo, o trabalhador hoje não é chamado mais a ser um mero executor de tarefas alienadamente pensadas por um núcleo central, como no taylorismo/fordismo. Ao contrário, este modelo exige do trabalhador que este se envolva de corpo e alma na produção, não apenas na execução do trabalho, mas também no tocante à participação no aprimoramento do processo de trabalho, nos moldes, por exemplo, do que ocorre nos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's), implementados em inúmeras empresas.

Outro aspecto de fundamental importância no que se refere à configuração formativa do trabalhador para o toyotismo é a flexibilidade, entendida esta como a capacidade não apenas psico-física, que em si era explorada no taylorismo-fordismo, mas também na necessária flexibilidade subjetiva para que o indivíduo, cada vez mais solitário na luta no mercado de trabalho, possa suportar o desemprego, e se qualificar para entrar no mercado (fenômeno a que se denomina “empregabilidade”), e, ao mesmo tempo, flexível para ser multitarefa, ou seja, trabalhar em diversos setores da mesma planta produtiva, quando empregado.

Além disso, outro aspecto importante com relação à flexibilidade, é que esta não está isolada de

um contexto ideológico maior, ou seja, esta categoria é parte de uma totalidade que lhe dá um significado especial no cenário contemporâneo. Esta significação especial refere-se ao fato de que quaisquer percursos realizados ao longo da vida laboral são avaliados socialmente pelo viés da atuação individual e, logo, sucesso e fracasso são avaliados como sendo resultados da ação individual no mercado de trabalho. Significa dizer que o trabalhador deve estar consciente de que é ele, isoladamente, quem deve gerir sua carreira, e que esta depende, fundamentalmente, do seu caráter empreendedor (tanto no sentido de sair da condição de empregado para a de proprietário de seu próprio negócio, quanto no sentido de se qualificar para ter um lugar de destaque no mercado de trabalho formal). Empreendedorismo, flexibilidade e empregabilidade são três categorias umbilicalmente interligadas no mundo do trabalho contemporâneo. E este mundo exige do trabalhador uma nova formação.

O princípio educativo da formação toyotista é, pois, a flexibilidade e o esvaziamento dos conteúdos formais da educação. A formação do trabalhador não deve se dar, agora, calcada em fundamentos rígidos, conteudistas, mas sim deve ser baseada na flexibilidade, na formação da autoestima para o empreendedorismo, e na conformação para acreditar que o futuro é construído individualmente.

Estes fatores estão em pleno acordo com um mundo do trabalho em que a maior parte dos trabalhadores, como afirma Harvey (2002), estão no “grupo secundário periférico”, os quais se caracterizam pelo constante desemprego, facilidade de troca pela simplicidade das tarefas executadas e baixos salários pagos como consequência. Ou seja, para um mundo do desemprego maciço, nada melhor que uma formação escolar que esvazie os trabalhadores de conteúdos que lhes possa garantir minimamente uma conscientização, e, no seu lugar, a centralidade do trabalho educativo na formação de subjetividades conformadas com a situação.

Deste modo, uma educação esvaziadora, como o construtivismo, e baseada no desenvolvimento psicológico como condição primordial da educação escolar, ou seja, uma educação voltada para o indivíduo como uma totalidade isolada, está em plena consonância com os desígnios do mundo contemporâneo, em sua materialidade prescrita pelo mundo do trabalho. Toyotismo e construtivismo são orgânicos, portanto, à fase contemporânea da crise do capitalismo, mas sobre este tema não pretendemos discorrer neste artigo. Adiante destacamos a relação do ensino com o desenvolvimento da capacidade tipicamente humanas, a partir de uma compreensão dos processos socioculturais da aprendizagem.

O ensino como condição do máximo desenvolvimento humano

A tese central do construtivismo piagetiano entende que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos é resultado de sua própria ação, ou seja, os indivíduos aprendem a partir de si mesmos na interação com o meio, que por uma casualidade é social. A interação com meio acontece sob ordenação dos processos de organização interna e de adaptação, caberia ao professor, neste caso, criar o ambiente

e os estímulos para que os alunos construam seu próprio conhecimento sobre a realidade. Neste sentido, entende que a melhor educação é aquela em que o indivíduo aprende sozinho de acordo com as etapas biológicas do seu desenvolvimento, por esse motivo o construtivismo entende o ensino como uma atividade nociva à educação. Temos aqui, mesmo que não declaradamente, os princípios liberais para a educação dos indivíduos, a qual cumpre uma função prático-utilitária, isto é, prepara os indivíduos para saber viver na realidade tal qual ela é, concebendo o ser humano, como ser adaptativo às condições “naturais” postas (CARVALHO, 2012).

Em contraposição à concepção piagetiana, a Psicologia Histórico-Cultural concebe o desenvolvimento da psique humana diretamente ligado ao desenvolvimento histórico social da humanidade. Significa que o cérebro humano é resultado da ação humana no processo de transformação da realidade. À medida em que a humanidade transforma a natureza por meio de sua atividade social, ela também modifica a si mesmo, transformando sua forma de ser. Implica em afirmar que sua atividade cerebral passa a ser dirigida “(...) não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade” (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.91).

Vigotski irá reconhecer que na base das funções psicológicas elementares (dadas pela biologia) se desenvolvem os complexos processos de formação da conduta cultural nos indivíduos, os quais denominou de funções psicológicas superiores. Tais funções não resultariam da evolução natural, ao contrário, é somente quando cessa sua evolução biológica que se inicia o desenvolvimento histórico do psiquismo humano.

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VIGOTSKY, 1995, p.29)

Resumidamente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende exclusivamente dos processos de apropriação das formas intelectuais empregadas pela humanidade no seu processo ativo de transformação da natureza. Daí Vigotski (2001) reconhecer no ensino escolar a condição privilegiada para o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos. A escola ao organizar e sistematizar o conhecimento dirigindo toda sua atividade para a compreensão das formas superiores de conhecimento, desenvolve também nos indivíduos as formas superiores de pensamento. Com isso, o ensino escolar oferece as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção arbitrária, a memória voluntária, a generalização e o pensamento teórico.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a

memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos (...). (VIGOTSKI, 2001, p.246)

Portanto, os conceitos científicos que são capazes de se adiantarem ao desenvolvimento natural do pensamento da criança, constituindo neoformações psicológicas que irão possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico, mais tarde, na sua adolescência⁸. Mas isso, realizado pela mediação do adulto. Não de qualquer adulto, mas do adulto portador do conhecimento científico, ou seja, o professor.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino. (VIGOTSKI, 2001, p.244)

Nesta perspectiva é a transmissão dos conhecimentos científicos mediados pelo professor, que irá promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. O ensino dos conceitos científicos é o pressuposto para o desenvolvimento do pensamento conceitual/teórico, isto é, a forma particular de pensamento desenvolvido pela humanidade, na qual se é possível pensar por conceitos, “diferentemente do pensamento empírico, que apreende a realidade pela via sensorial, a essência do pensamento teórico está nas dependências internas, que não podem ser observadas diretamente, mas de forma mediada” (ASBAHR, 2017, p.186). O pensamento teórico corresponde à capacidade máxima do desenvolvimento do pensamento humano, permitindo pensar por meio de conceitos, de mobilizar mentalmente uma série de operações, sem necessariamente ter o objeto de conhecimento presente. Esta é a base do pensamento científico. Sem o desenvolvimento dessa capacidade seria impossível, estudar o macro universo, as microbactérias, reconstruir os pormenores da história, entre outras descobertas científicas que tiveram como aporte o pensamento conceitual/teórico.

O pensamento conceitual é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza desses não se revela na contemplação direta de um a outro objeto isoladamente, mas por meio dos nexos e das relações que se manifestam da dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas descobre-se com a ajuda do pensamento conceitual, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos. (VIGOTSKI, 2001, p.244)

Aqui reside a diferença fundamental entre uma pessoa escolarizada e não-escolarizada. Embora, possa desenvolver capacidades cognitivas que lhe auxiliem a resolver problemas práticos do cotidiano, a pessoa não-escolarizada, “tropeça” em problemas de maior magnitude teórica que ultrapassam os limites da vida cotidiana, porque lhe falta a ferramenta adequada para conhecer a essência da realidade. Ferramenta adquirida por um longo e sistemático processo de escolarização.

Considerações finais: a necessidade de ultrapassar os discursos construtivistas

As considerações realizadas neste texto ressaltam que os professores, não somente da educação básica, mas também nas universidades, tenham como propósito profissional a necessidade de constante aprofundamento teórico-metodológico em relação aos fundamentos da sua profissão, para que não se constituam em verdadeiras vítimas dos modismos educacionais presentes no cotidiano e mesmo imiscuído em todo o sistema educacional, na forma da legislação educacional, nos Pareceres exalados pelo MEC, na própria constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao analisar os quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, que são congruentes com as categorias trabalhadas por Klein, percebe-se a sua fragilidade no sentido de se constituir uma pedagogia para os trabalhadores, com o espírito transformador que a situação do mundo capitalista exige da educação. E isto devido ao fato de que o lema “aprender a aprender”, dominante nos discursos educacionais e, inclusive, na prática dos professores, como bem demonstrou Klein (2002) ao longo de seu texto, tem como primordial a centralidade do indivíduo sobre a sociedade, ou seja, a própria destituição do caráter social do ser humano.

É por este viés ideológico, por exemplo, que se perpetuam discursos meritocráticos com relação às diferenças sociais constituídas na sociedade, e, logo, tais diferenças são naturalizadas em torno da crença difundida de que o sucesso ou fracasso, na vida ou na escola, é resultado da ação individual. Ao perpetrar uma escola que deixe os indivíduos à sua própria sorte, o construtivismo coopera, com a manutenção da sociedade capitalista e suas desigualdades tanto na apropriação dos bens materiais, quanto das capacidades intelectuais desenvolvidas ao longo da história da humanidade, mantendo a educação dos indivíduos da classe trabalhadora à níveis muito exíguos do desenvolvimento de suas máximas capacidades.

Por outro lado, o trabalho do professor é claramente secundarizado, chegando mesmo a ser negado pelos próprios, como o discurso da professora que “descobriu, em julho” que seus alunos estavam lendo e escrevendo, e que fizeram “tudo sozinhos”. Caso ainda haja dúvidas em relação à importância do construtivismo como fonte da prática docente, ou que, o que é comum aos defensores desta corrente, que o construtivismo tem sido empregado de forma equivocada, e, por isso, não se pode culpabilizá-lo pelas mazelas educacionais etc., pensamos, ao contrário, que é mesmo na prática docente, e nas representações desta prática, que devemos ver os resultados de uma determinada teoria. E, para além dos defensores acadêmicos, ou academicistas, do construtivismo, o que nos interessa é que a prática docente tem sido mais que nunca alienada por conta destes modismos educacionais que em tudo pregam noções contrárias aos interesses da classe trabalhadora, perpetuando práticas pedagógicas burguesas, especialmente com o cunho individualista.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- ARROYO, M. Construtivismo: teoria séria, moda preocupante. *AMAE educando*, n. 238, p. 13-15.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia. Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.
- CARVALHO, Saulo Rodrigues. Educação escolar na contemporaneidade: o construtivismo e a concepção liberal de desenvolvimento da “natureza humana”. *Revista Espaço Acadêmico- UEM*, Maringá, n.135, agosto de 2012.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1996.
- DUARTE, Newton. Porque é necessário uma análise crítica marxista ao construtivismo? In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, p.203-221, 2005.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Autores Associados; Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p.35-40, 2001.
- KLEIN, Lígia. Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora UFMS, 2002.
- OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- ROSSLER, João. Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Tomás Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 18, jul/dez 1993, p.3-10.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid. Visor, 1995.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. e LÚRIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Notas

1 Doutor em Educação Escolar pela UNESP/FCL-Araraquara-SP. Professor Adjunto do Departamento de Pedagogia (DEPED)/UNICENTRO-Guarapuava-PR. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História- GETEH - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6371315882412948. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3316868382826064>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4365-1463>. E-mail: saulorc1982@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). Pesquisador líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História (GETEH): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6371315882412948. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2762977075318460>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6119-5081>. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com.

3 Texto retirado pela autora da Revista Nova Escola, n.17, nov. 1987, p. 42.

4 FERRAZ, Cláudia Ribeiro. Uma solução corajosa para a escola rural. **Revista Nova Escola**, n.14, ago 1987, p.22.

5 FERRAZ, Cláudia Ribeiro. Alfabetização – uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender. **Revista Nova Escola**, n. 28, março 1988, p. 18. Reportagem elaborada a partir do depoimento da professora Alice de La Rocque.

6 SASAKI, Robinson. **Revista Nova Escola**, n. 34, out. 1989, p.26. Reportagem elaborada a partir de depoimento de Alice Maria Duarte Lucinda, da Escola Emílio Ribas, de Uberlândia (MG), que participa do Projeto Nucleação Escolar Rural, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

7 ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso** construtivista. Campinas: Autores Associados, 2006.

8 Segundo Vigotski (2001) é somente na adolescência que o indivíduo irá conseguir operar livremente com conceitos científicos.

Recebido em: 16 de jan. 2023
Aprovado em: 15 de mar. 2023