

*"(...) o mais difícil não é um ser bom e proceder honesto; difícil, mesmo, é um saber definido o que quer, e ter o poder de ir até no rabo da palavra".*

Guimarães Rosa

Uma maneira simples de tratar as relações entre o construtivismo e o currículo escolar é aquela que analisa os dois termos e depois estabelece os nexos entre eles. Apesar de óbvio, esse caminho favorece o esclarecimento de um tema tão atual quanto importante para a escola: os impactos dos construtivismos sobre a educação escolar.

A posição adotada neste ensaio é resumidamente a seguinte: há duas concepções distintas sobre o construtivismo; uma derivada da obra de Jean PIAGET (1896-1980) e outra pautada na psicologia histórico-cultural de Lev VYGOTSKY (1896-1934). Há também uma variante do construtivismo piagetiano, uma espécie de terceira força denominada neste triste trópico de construtivismo pós-piagetiano, sintonizada com o projeto neoconservador e com a autoprodamada pós-modernidade.

Espera-se ao final deste estudo evidenciar que a concepção vygotskyana é compatível com a teoria crítica do currículo escolar, enquanto o construtivismo piagetiano e a sua variante pós-piagetiana colaboram - aplicando um neologismo em voga - para a desconstrução da escola. No cumprimento desse desígnio, dois dos alvos preferidos de ataque são o currículo escolar e a desqualificação do professor.

' Doutorem Psicologia Social, professor da PUC-SP e funcionário da RUNESP.

## Construtivismo Piagetiano

De pronto é imprescindível esclarecer que a palavra **construtivismo** é aplicada por PIAGET naquela fase de sua obra marcadamente epistemológica. Especificamente, é quase ao final da década de 60, com as publicações de *Lógica e Conhecimento Científico* (1967) e *A Epistemologia Genética* (1970), que o autor utiliza mais amiúde o termo **construtivismo**, com dupla finalidade. A primeira é destinada a reafirmar um princípio da teoria piagetiana, desde as primeiras publicações psicológicas: o papel ativo do sujeito na construção dos conhecimentos novos.

A segunda finalidade é de recorrer à perspectiva genética para explicar a construção de conhecimentos novos no âmbito da lógica, da matemática e da física (PIAGET, 1970/1983, p. 57 e segs.). Nesse caso, o autor pretende evidenciar que os problemas epistemológicos clássicos e as transformações das diversas ciências podem ser melhor explicados pela epistemologia genética.

Esse esclarecimento inicial traz uma conseqüência importante, qual seja: PIAGET procurou, ao longo de sua produção intelectual, explicar a estruturação de conhecimentos novos. Suas filiações teóricas levaram-no ao estruturalismo. Sua teoria do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo é, portanto, uma teoria estruturante do sujeito e do objeto, por assim dizer. Dessa ótica, os termos **construtivismo** e **construtivista** são adjetivos, ou, como o próprio autor registra, são indicativos de uma hipótese explicativa do desenvolvimento das ciências.

O autor é bastante explícito quanto a esses aspectos. Primeiro, quando de maneira singela define a epistemologia genética como "uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo um limite (existente, portanto, independente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua (...)" (idem, p. 5).

Em segundo lugar, o problema crucial da elaboração contínua do conhecimento, assim denominado pelo autor, é por ele resolvido através das hipóteses construtivistas que se contrapõem às hipóteses reducionistas ou não-construtivistas do conhecimento que consideram ser "as estruturas de conhecimentos como pré-formadas seja nos objetos físicos, seja nos a priori do sujeito" (idem, p. 61).

As hipóteses construtivistas são apresentadas para evidenciar que:

- a gênese das estruturas cognitivas atingem as condições constitutivas dos conhecimentos e não somente o conjunto das condições de acesso a eles, e
- "entre duas estruturas de níveis diferentes, não há redução no sentido único, mas uma assimilação recíproca de tal modo que a superior pode ser derivada da inferior por via de transformações, mas também de tal modo que a primeira enriquece esta última nela se integrando. Foi assim que o eletromagnetismo fecundou a mecânica clássica dando ensejo ao nascimento de novas mecânicas (...)" (idem, p. 63).

O contexto e o sentido do construtivismo são por demais evidentes. PIAGET lança mão da hipótese construtivista para explicar o desenvolvimento das teorias do conhecimento científico. As referências à psicogênese (base da formação dos conhecimentos) são imediatas e não há qualquer menção ao contexto pedagógico.

A partir desse esclarecimento, cabe, agora, formular uma pergunta de natureza pedagógica: Se o contexto de uso originário da palavra **construtivismo** não é pedagógico, em que sentido ele então tem sido aplicado à Educação?

Um dos defensores do construtivismo, Fernando BECKER (1993, p. 88-89), escreve:

"Construtivismo significa isto: **a idéia** de que *nada, a rigor, está pronto, acabado e* de que, especificamente, o *conhecimento não é um dado, em nenhuma instância, como algo terminado*. Ele constitui pela interação do *indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais*; e se constitui por **força de sua ação** e não por *qualquer outra* dotação prévia, na bagagem *hereditária ou no meio*, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há *psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.*" (grifos meus).

Não cabe desacordo quanto aos argumentos genéricos apresentados. Mas, provavelmente impelido pela excessiva abrangência do construtivismo como idéia, BECKER procura especificar essa primeira "definição", nos seguintes termos:

"construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do *conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências da Filosofia dos últimos séculos*" (idem, p. 89, grifo do autor).

O leitor há de convir que substituir idéia por teoria, modo de ser do conhecimento ou movimento do pensamento pouco auxilia a compreensão do conceito.

Entretanto, justiça se faça ao autor, quando ele diz o que o construtivismo não é:

**"construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar;** é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, *jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo*" (idem, p. 89, grifos meus).

Apesar do esforço de BECKER, continuamos sem poder aprender o conceito. O construtivismo não é prática, não é método, não é técnica, não é forma de

aprendizagem, não é projeto escolar; é, isso sim, uma teoria que nos permite (re)interpretar todas essas "coisas", jogando-nos no movimento da História. Quase que o autor poderia dizer que o construtivismo é tudo, o que equivaleria a dizer que o construtivismo é nada. A imprecisão é o que mais se destaca em seus argumentos.

As coisas não melhoram quando ele traduz o sentido de construtivismo na Educação:

*'Entendemos que construtivismo na educação  
poderá ser a forma teórica que reúna as várias  
tendências atuais do pensamento educacional (...)'*  
(idem, p. 89, grifo meu).

A par da pretensão desmesurada, para ser cauteloso, de abrigar as várias tendências do pensamento educacional sob a rubrica do construtivismo, o autor continua não respondendo satisfatoriamente à pergunta elementar: o que o construtivismo de fato é, e não aquilo que ele poderá vir a ser.

Sanny A. da ROSA (1994), por sua vez, encontra no construtivismo piagetiano a possibilidade das necessárias mudanças da escola brasileira. Especificamente, a autora defende que "se há algo novo no ar que se respira por meios, de modo mais intenso há mais ou menos uma década, esse novo tem um nome: chama-se construtivismo" (idem, p. 32).

A partir desse "novo", a autora contrapõe o construtivismo aos métodos tradicionais, para redefinir o papel do professor e superar as resistências às mudanças em sala de aula: apego ao método, à rotinização e à autoridade (idem, p. 46 e segs.).

Adicionalmente, esclareça-se que a autora também partilha da tese de que construtivismo não é método. Retornando ao sentido original de método como um caminho para se chegar a um fim e distinguindo-o da técnica - noção mais restrita e específica ligada à produção ou realização imediata (idem, p. 39) -, conclui:

*"Entendida a distinção conceitual entre métodos e técnicas, ainda é preciso insistir que o construtivismo não é método, tampouco uma nova técnica de ensinar"* (idem, p. 40).

Assim como BECKER, ROSA é pouco explícita quanto ao que o construtivismo é de fato; apenas o menciona como "paradigma teórico aberto, ou seja, muito há ainda para ser conhecido" (idem, p. 43).

Contudo, diferentemente de BECKER, a autora não deixa margem a dúvidas quanto à relação do construtivismo com a pedagogia. Escreve ela:

*"A ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e a aprendizagem, representados, respectivamente, pelo professor e pelo aluno. Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo 'ensino' e sim, o pólo 'aprendizagem'.*

De modo mais preciso, não estão voltados à questão do 'como ensinar', mas ao 'como o indivíduo aprende'" (idem, p. 40).

As citações anteriores são suficientes para tecer dois comentários sobre as proposições da autora.

Primeiro, há uma omissão histórica injustificada em seus argumentos, quando apresenta o construtivismo como o "novo" na Educação brasileira.

Tal omissão refere-se à presença forte de Jean PIAGET na Educação brasileira, muito antes de o construtivismo se autoproclamar como solução dos dilemas educacionais. Nesse sentido, confira-se, por exemplo, o estudo conduzido por Mirian WARDE acerca da formação de professores, em que são identificadas as influências da psicologia genética de Jean PIAGET na Lei nº- 5.692/71 (WARDE, 1986, p. 15 e segs.).

Ora, ou admite-se que o construtivismo já estava presente na obra de PIAGET - vimos que o termo é da década de 60 -, ou admite-se que PIAGET não era construtivista; obviamente, as duas alternativas são absurdas, pelo que até aqui foi exposto.

A omissão referida causa um embaraço adicional: a falta de história e de precisão dos conceitos leva a autora a imaginar um construtivismo supra-histórico, ou seja, o construtivismo sempre existiu. Apesar de admitir que as raízes do construtivismo estão no século XVIII e que ele é filho do movimento iluminista, e, portanto, fiel defensor da razão - atributos com os quais concordo -, enfatiza a autora:

"Isso se não ousássemos retornar ainda mais no tempo, buscando na maiêutica de Sócrates inspiração para um modelo metodológico construtivista!" (ROSA, 1994, p. 33).

A ousadia de retroceder à maiêutica é duplamente infeliz, pois reafirma que:

- o construtivismo ainda que embrionário ou latente existiria sem ainda ter sido construído, e
- inadvertidamente exemplifica um procedimento que acentua totalmente o pólo do ensino. A maiêutica ou arte do parto de Sócrates tirava da alma do escravo, através de seqüências de perguntas, aquilo que já estava em sua alma. Nada mais contrário ao construtivismo.

O segundo comentário recai sobre o acento que os construtivistas põem no pólo da aprendizagem, deixando o pólo do ensino aos especialistas da Educação (idem, p. 40).

Mais do que uma reserva, esse entendimento da autora é uma quase-confissão. Porém, uma confissão importante, porque estabelece os limites das possíveis contribuições do construtivismo à solução dos problemas escolares. O pólo do ensino, que implica considerar a didática ("o como ensinar") e o currículo ("o que ensinar"), não é o alvo de suas preocupações.

Há ainda outro autor brasileiro, defensor do construtivismo, que em decorrência das características de seus escritos deve ser mencionado. Trata-se de **Lino de MACEDO**.

Leitor assíduo de Jean PIAGET, MACEDO é, dos autores mencionados, aquele que mais investe na extração de conseqüências da teoria piagetiana para a Educação. Em publicação recente, MACEDO trata de assuntos como: o construtivismo e a prática pedagógica, o construtivismo e o fracasso escolar, a aplicação pedagógica da obra de PIAGET, a formação de professores na perspectiva construtivista, a visão construtivista do erro no contexto escolar, a avaliação do ponto de vista construtivista etc.

Esse rol temático visa apenas apontar que a preocupação do autor está voltada para os problemas psicopedagógicos. Tal preocupação tem uma explicação plausível: MACEDO dedica-se à leitura sistemática da obra piagetiana e de suas implicações educacionais, adotando como pauta de referência as questões pedagógicas. Embora a sua preocupação não repouse sobre o currículo, é inquestionável que o autor não desconsidera totalmente o pólo de ensino. Há uma preocupação com a didática e o professor.

Ora, essa conduta traz pelo menos uma conseqüência positiva: o cuidado com o tratamento das questões pedagógicas e psicopedagógicas. Nesse sentido, o que o autor denomina "completude entre o construtivismo e não-construtivismo" (idem, p. 19-22), a valorização do professor e dos conteúdos e matérias escolares (p. 23) confirmam a sua cautela.

Por certo, a cautela e o cuidado adotados pelo autor não o isentam de ficar a meio do caminho, por vezes, de maneira ambígua, entre o espontaneísmo e o formalismo da psicologia piagetiana e as exigências da organização pedagógica do ensino.

MACEDO formula ainda uma proposição no mínimo curiosa. Sustenta ele que, apesar da não-aceitação ou do não-reconhecimento por parte de muitos piagetianos, PIAGET passou para um "estádio construtivista", no qual ele se tornou "aberto para todos os possíveis" (idem, p. XVI/XVII).

Se bem compreendi, a proposição de MACEDO sustenta que o construtivismo é tanto a Epistemologia em geral quanto um estágio do desenvolvimento alcançado por PIAGET-, estágio esse que transcende mesmo o estágio das operações lógico-formais, caracterizado pela aquisição plena das estruturas abstratas do pensamento.

Agora, retornando ao eixo condutor deste ensaio, podemos resumir a nossa posição da seguinte maneira: o construtivismo é um termo amplo, originado no contexto das discussões epistemológicas. Por conseqüência, os seus usos no âmbito da Educação são genéricos e enfatizam o pólo da aprendizagem, configurando no máximo uma pedagogia centrada no aluno, ao mesmo tempo em que descarta de importantes aspectos do ensino, apesar dos esforços eventuais de alguns de seus defensores em desfazer essa grave falha do construtivismo.

Para finalizar, é pertinente reiterar a indagação: O que se quer dizer com esse termo? É um método? É uma técnica? É uma teoria? Ou é um estágio do desenvolvimento?

Antes de indicar o caminho tortuoso que o construtivismo vai percorrendo no Brasil através da sua variante pós-piagetiana, vale a pena ainda debater uma questão central para o construtivismo piagetiano: a importância da ação do sujeito para a construção dos conhecimentos novos.

Muitos dos nossos construtivistas piagetianos querem nos fazer crer que o papel ativo do sujeito na aquisição de conhecimentos novos foi destacado primeiramente por Jean PIAGET, quando não induzem o leitor a imaginar que PIAGET tenha sido o único a evidenciar o sujeito ativo. Tais suposições são falsas e não fazem justiça ao próprio autor.

A leitura atenta dos excertos transcritos a seguir sugere uma origem construtivista, ou, pelo menos, compatível com essa tendência. Pois bem, eles foram publicados por James Mark BALDWIN (1861-1934), em 1895, e por John DEWEY (1859-1952), em 1916.

Contra a psicologia das faculdades mentais, escreve BALDWIN (1895-1971, p. 613):

*‘A idéia **genética inverte** tudo isso. Em vez de uma substância fixa, temos a **concepção de uma atividade em crescimento e desenvolvimento**. A psicologia funcional sucede a psicologia das faculdades. Em vez de começar com a exibição complexa desse desenvolvimento, obteremos mais instrução na atividade mais simples que é, ao mesmo tempo, a mesma atividade. O desenvolvimento é um processo de involução, bem como de evolução, e os elementos chegam a ficar ocultos sob a forma de complexidade que constroem...’* (grifos meus).

O texto mencionado faz parte da história da psicologia genética e da psicologia do desenvolvimento que surgem pelas mãos do funcionalismo americano; fato não ignorado por PIAGET (cf. PIAGET, 1970/1983, p. 3/7).

DEWEY (1916/1979, p. 45), por sua vez, escreve:

*"Não teremos que extrair atividades positivas de uma criança, ou fazê-las surgir, consoante o entendem algumas teorias educacionais. Onde existe a vida, existem já atividades ardentes afervoradas. Desenvolvimento, crescimento, não é alguma coisa que fazemos a essas atividades: é alguma coisa que as referidas atividades fazem. O aspecto positivo e construtor dessas possibilidades proporciona a chave para se compreenderem os dois traços principais da imaturidade: a dependência e a plasticidade".*

Ou ainda:

*"O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender Aprende aprender."* (idem, p. 82).

Diríamos, então, que o funcionalista BALDWIN e o pragmatista DEWEY eram construtivistas sem que o soubessem? O pragmatismo americano é um aliado incômodo para o estruturalismo franco-genebrino. A pedagogia deweyana é indiscutivelmente uma das que mais reivindica o papel ativo do aluno e das experiências organizadas para a aquisição de conhecimentos.

Esclareça-se que a finalidade dessa última discussão não é desqualificar ou desconsiderar a teoria piagetiana, mas, sim, chamar a atenção para o fato de que as ciências da Educação e os problemas educacionais não poderão ser resolvidos ignorando-se a história e as teorias da Educação.

Insistimos quanto ao seguinte ponto: é insuficiente acentuar a centralidade da ação da criança para a construção de conhecimentos novos; pois isso nem é uma novidade para as ciências da Educação, nem inclui, por si só, o conjunto significativo de elementos especificamente pedagógicos que proporciona experiências expressivas para a criança.

### **Construtivismo Pós-Piagetiano**

Duas ordens de problemas merecem ser destacadas, neste contexto, para discutir o construtivismo denominado pós-piagetiano. Uma delas, de natureza política, revela as estratégias dessa vertente construtivista para atuar diretamente sobre o professor e os profissionais do ensino: promover eventos de massa episódicos, desqualificar a Universidade brasileira, doutrinar os adeptos do pós-piagetianismo para formarem uma comunidade de destino.

Esses são os conteúdos de discursos dos seguintes tipos:

- um evento de três dias destinado a apresentar o construtivismo pós-piagetiano para sete mil participantes (professores e profissionais da Educação) valeu para os organizadores "mais do que um bom curso de pós-graduação" (GROSSI, 1993, p. 7, grifo meu);
- "se nós queremos repensar a escola, nós temos que repensar as **estratégias de formação de professores**. Nós não podemos mais ter esquemas clássicos de **pequenos grupos**, como para formar pós-graduados, mestres ou doutores, onde é impossível trabalhar com mais de quinze" (idem, p. 156, grifos meus);
- repudiando a apresentação das "pensamentações" - termo utilizado pela autora



citada - pós-piagetianas em "salinhas", idéias que acabam circulando somente entre os *experts*, a autora conclui que "Em aprendizagem estamos mudando de paradigma, de esquema teórico. Essa mudança de quadro epistêmico não pode ficar fechada na mão de alguns experts..." (idem, p. 157);

- a leitura do livro citado "faz parte da certeza de que ele será mais um ponto de união e de apoio de tantos profissionais da educação no Brasil e fora dele que querem se reforçar como 'comunidade abrahâmica', a qual aceita deixar o velho rumo ao novo, na operacionalização da parte cognitiva que comporá a democracia, também entendida como um processo e não como uma bandeira de algo conquistável definitivamente, como acabado e pronto" (idem, p. 9).

A seqüência de proposições é límpida: retirar da Universidade e dos *experts* a incumbência da formação de professores, deixar de atuar em pequenos grupos, mudar o paradigma de aprendizagem e criar uma "comunidade abrahâmica".

A ação direta sobre os professores tem alvos específicos: com um só golpe, divulgar as idéias do construtivismo e desqualificar a Universidade brasileira.

Nada mais compatível com as teses da pós-modernidade, da destituição do Estado e das instituições sociais bem ao gosto do projeto neoconservador para o Terceiro Mundo, com as regras atualizadas de internacionalização do capital. De brinde, os educadores podem inscrever-se ainda em uma comunidade de destino.

Esses excertos confirmam o tratamento ressentido dispensado à Universidade e a estratégia do agir messiânico sobre o rebanho, isto é: o professor.

É imprescindível frisar que há consenso entre aqueles identificados com a valorização da Escola Pública e com a construção democrática de uma escola de novo tipo quanto às necessidades de reverem-se as estratégias para a formação de professores e de recuperação do papel histórico da Universidade no que diz respeito à Educação Básica, sem excluir a formação graduada. Mas, diferentemente da proposta construtivista, os setores democráticos esforçam-se para incluir a Universidade na realização dessas tarefas. Dispensá-la cumpre o objetivo político de destruí-la.

A outra ordem de problemas inscreve-se diretamente no âmbito pedagógico.

Nesse âmbito, a novidade introduzida é a inclusão do desejo do sujeito e das estruturas desejanter no "novo" paradigma da aprendizagem.

A partir da constatação de que PIAGET "só se ocupou da inteligência, não pode se ocupar da esfera do desejo... Então o Construtivismo Pós-Piagetiano precisa incorporar essa instância fundamental que nos constitui, que é o desejo" (GROSSI, 1990, p. 48; 1993, p. 158).

Mas, o que é o desejo? O que desejamos? Uma resposta mais elaborada à primeira indagação é a de que o desejo é o movimento contrário da repressão. Esta sustenta o passado, enquanto o desejo projeta o futuro, mas não um futuro realizável e sim um futuro impossível, um nunca-jamais (PAIN, 1993, p.51). 95

Quanto à segunda indagação:

*"Desejamos o que não temos, ou melhor, desejamos o que nós sonhamos ter. Não se trata de necessidades -como o desejo de beber água, por exemplo - o que eu desejo entra na esfera do simbólico e na esfera do imaginário. Eu desejo aquilo que de experiências anteriores, positivas, dentre elas o orgasmo sexual, crio o sonho de, mais do que repeti-lo, ampliá-lo. E é por aí que se gera o desejo. O desejo não gera de uma falta, e sim de uma riqueza."*(GROSSI, 1993, p. 159).

Dois comentários sobre esses textos: 1º-) assim como a felicidade não era possível, a democracia é um processo nunca atingido plenamente e não um modo de organização da vida social; agora é o futuro que é impossível, bem como os desejos são tendências do "nunca-jamais" ou "o que não temos", e, obviamente, nem poderemos ter. Posição compatível com aquela que não quer modificar substantivamente as condições objetivas da vida social; é uma expressão hodierna do subjetivismo; 2º-) o conceito apresentado de desejo pouco tem a ver com aquele elaborado por Sigmund FREUD (1856-1939) e a tradição psicanalítica. Em primeiro lugar, porque desejo não pode ser confundido com vontade; enquanto aquele está vinculado aos processos inconscientes e é produto da elaboração onírica, esta pertence ao plano da consciência. Tal distinção está na origem mesma da Psicanálise (cf. FREUD, 1938; 1940/1978, p. 207 e segs.). Em segundo lugar, porque, para FREUD, os desejos, produtos das forças instintivas do id, devem sofrer algum grau de coerção para que seja possível existir a civilização ou a cultura, bem como a defesa desta contra a hostilidade do seu virtual inimigo: o indivíduo (FREUD, 1927/1978, p. 88-89).

De qualquer maneira, ampliação do sujeito epistêmico para sujeito epistêmico desejante tem a pretensão de aproximar a Psicologia Cognitiva e a Psicanálise (GROSSI, 1990, p. 45). Mas, de fato, representa um retorno ao subjetivismo, ao gosto do pós-modernismo. O construtivismo pós-piagetiano não é um esforço de desenvolver a teoria piagetiana após PIAGET, é, sim, o abandono das teses centrais da epistemologia genética e a absorção do revisionismo kleiniano e, discutivelmente, do estruturalismo lacaniano. O destino mediato desse construtivismo, tal como apontam os resultados eleitorais recentes, é o parlamento nacional.

### **"Construtivismo" Vygotskyano**

A redescoberta da obra do psicólogo russo Lev VYGOTSKY no início da década de 60(2) por psicólogos e pedagogos alterou significativamente os debates entre Pedagogia e Psicologia. Alguns desses redescobridores são inclusive intelectuais formados pela escola piagetiana.

2 A publicação de seu principal livro-Pensamento e Linguagem - deu-se em uma edição americana, no ano de 1962.

Pois bem, a influência da psicologia histórico-cultural vygotskyana, apesar de ser relativamente recente e de padecer dos desvirtuamentos provocados pelos açodados, tem repercutido na elaboração de um "construtivismo" bastante diferenciado em relação aos anteriores.

Em particular, as investigações de VYGOTSKY sobre a génese e relações entre os conceitos cotidianos e científicos na infância, a função da cultura no desenvolvimento da criança e a descoberta da zona proximal do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1931/ 1987) reverberam nos meios pedagógicos, valorizando o papel do professor, os conteúdos formais do ensino e a organização curricular da escola, redimensionando assim os nexos entre ensino e aprendizagem.

Neste tópico, vamos diretamente aos autores que desenvolvem projetos educacionais sob a ótica de VYGOTSKY(3). São eles: Berta BRASLAVSKY, que realiza um projeto de alfabetização na escola pública de Buenos Aires; e César COLL, que, formado pela escola piagetiana, passa a desenvolver a concepção construtivista de cunho vygotskyano, aplicando-a na reforma do ensino espanhol. A investigação conduzida por BRASLAVSKY em 1990/91, inicialmente com 18 classes e 323 alunos das escolas municipais de Buenos Aires, adota como marco de referência o que a autora denomina "construtivismo em sua nova dimensão", isto é, a concepção que integra o duplo problema da participação intelectual do aluno e do professor na elaboração dos significados. Nesse sentido, resume a autora (1993, p. 21):

*"Dada a influência de abordagens que privilegiam a aprendizagem espontânea da língua escrita, seja por 'imersão' ou por progressão construtiva interna da criança', esse projeto se atém às diferenças que existem entre a educação formal, intencional, orientada por metas, com conteúdos programáticos, e a educação funcional, difusa, que se realiza fora da escola, sem por isso desconsiderar as relações que existem entre ambas.*

*Coerentemente, assumimos o 'construtivismo' em sua nova dimensão, que valoriza os papéis respectivos do aluno e do professor na 'construção progressiva de significados', compartilhada na aprendizagem e no ensino ".*

Privilegiando as duas dimensões sociais da didática - ensino e aprendizagem; professor e aluno; forma e conteúdo -, a autora e seus colaboradores, incluindo as professoras-pesquisadoras, investigam a heterogeneidade dos pontos de partida da alfabetização escolar e a hipótese da distribuição igualitária da alfabetização aproximação dos conteúdos aprendidos pelos alunos após um ano de escola -, apesar

3 A título de referências, são mencionadas algumas das obras que procuram tirar conseqüências da psicologia de VYGOTSKY para a Educação: BRUNER, 1988; SIGUÁN, 1987; DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1978.

da heterogeneidade real do ponto de partida (BRASLAVSKY, 1993, p. 20/117). Esses resultados são minuciosamente apresentados e discutidos ao longo do texto(4)

O outro autor mencionado, César COLL, vem elaborando a sua perspectiva construtivista desde os anos 80 (COLL, 1991, especialmente os capítulos 7 e 8; SOLE & COLL, s/d, p. 7-23; COLL & MARTIN, s/d, p. 163-183; COLL, 1992, p. 9-18).

Desde as primeiras elaborações, a concepção construtivista de COLL (1991, p. 155) propõe a superação tanto do "ecletismo fácil, justificador de práticas pedagógicas contraditórias, quanto do purismo excessivo que, ao concentrar-se em uma única teoria psicológica, correria o risco de ignorar aportes substanciais e pertinentes da investigação psicoeducativa contemporânea".

Evitar os equívocos anunciados implica distinguir a aprendizagem escolar da intervenção pedagógica, o estabelecimento adequado dos nexos entre essas esferas, sob a condição de que a intervenção pedagógica não seja automaticamente derivada da concepção de aprendizagem ou da teoria psicológica subjacente (COLL, 1991, p. 178).

O construtivismo surge, para o autor, em oposição às exposições antagônicas denominadas educação tradicional e educação "progressista" ou "centrada no aluno". A primeira caracteriza-se por ser "transmissiva" e "acumulativa", restando ao aluno um papel essencialmente receptivo, enquanto o papel de responsável pela transmissão do saber constituído é atribuído ao professor. A segunda considera que a educação escolar ideal não é a que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas aquela que assegura condições ótimas para o aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem (COLL, 1992, p. 11).

Esta inclui a teoria genética de PIAGET e a escola de Genebra e inspira propostas curriculares

*"que tendem, logicamente, a sublinhar a importância da criatividade e da descoberta na aprendizagem escolar, a atribuir à atividade do aluno um papel decisivo na aprendizagem, a minimizar e relativizar a importância dos conteúdos e a conceber o professor mais como um guia, um facilitador ou um orientador da aprendizagem do que um transmissor do saber constituído"* (idem, ibidem).

Os impasses gerados pelo antagonismo entre as concepções tradicional e centrada no aluno devem, de acordo com COLL, ser superados. Para isso, o autor propugna "uma interpretação radicalmente construtivista do ensino e aprendizagem e sustenta, **ao mesmo tempo**, que os conteúdos jogam um papel decisivo na educação escolar" (idem, p. 12, grifo do autor).

4 É importante aqui registrar que os resultados obtidos por BRASLAVSKY sobre o processo de alfabetização são distintos daqueles apresentados por Emilia FERREIRO, incluindo as fases de desenvolvimento da escrita.

Especificando um pouco mais a proposta construtivista, escreve na seqüência o autor:

"Esta proposta, que supera de certo modo a oposição entre as alternativas *excludentes anteriores*, está apoiada por numerosas investigações e elaborações teóricas realizadas *durante a última década* que coincidem em afirmar que a participação em atividades educativas - e mais concretamente a realização *de aprendizagens específicas - têm um impacto muito maior sobre os processos de desenvolvimento e de socialização* do que se havia *pensado tradicionalmente*" (*idem, ibidem*).

A bem da verdade, cabe uma correção no texto acima. A coincidência entre elaborações teóricas e investigações que afirmam a importância das atividades educativas e das aprendizagens específicas para o desenvolvimento intelectual e para a socialização do aluno remontam ao início deste século e não apenas à década de 80. Para ser enfático, a função desempenhada pelo aprendizado escolar nos processos mentais remonta às primeiras décadas do século XIX com HERBART. No início do século XX, as investigações realizadas por THORNDIKE visam contraditar as teses herbartianas, e as investigações de VYGOTSKY durante os anos 20 buscam a superação das divergências entre HERBART (disciplina formal) e THORNDIKE (habilidades específicas).

A par dessa correção, destaque-se do texto a amplitude que o autor concede à educação escolar. Ela traz conseqüências tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a sua socialização. Isso equivale a dizer que a educação escolar refere-se a um conjunto de práticas educativas que transcendem a aquisição de conhecimentos;

"a educação escolar *designa um tipo especial de atividades educativas* com características próprias *que compartilham*, todavia, com o resto das práticas *educativas*, a função *de ajudar os alunos a assimilar determinadas formas ou saberes culturais*" (COLL, 1992, p. 13).

Com essas considerações, o autor passa então a definir o que entende por conteúdos a serem contemplados no delineamento do currículo escolar. Diz COLL (1992, p. 14):

"Em primeiro lugar, os *conteúdos curriculares* são *uma seleção de formas ou saberes culturais* em um *sentido muito próximo* ao *que* essa expressão *adquire na antropologia cultural*: conceitos, explicações, raciocínios, *habilidades, linguagens*, valores, crenças, *sentimentos, atitudes, interesses*, pautas *de comportamento* etc.

Em segundo lugar, são uma seleção de formas e saberes culturais **cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização** adequados dos alunos e alunas no marco da sociedade a que pertencem...

E, em terceiro lugar, aplica-se ainda um critério de seleção complementar, na medida em que somente os saberes e formas culturais **cuja correta e plena assimilação requer uma ajuda específica** deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e aprendizagem nas propostas curriculares" (grifos do autor).

Parece até um defensor da pedagogia tradicional escrevendo. Mas, antes que tal identificação seja indevidamente estabelecida, diga-se que COLL se insere entre aqueles autores que não transigem quanto à função mediadora da educação escolar para proporcionar ao aluno acesso à cultura, da mesma maneira que não transige quanto à necessidade de a escola superar a sua organização tradicional que hipostasia os conteúdos e regras em detrimento dos papéis ativos do aluno e do professor.

É imprescindível deixar registrado que, apesar da impossibilidade de tratá-los aqui em detalhes, os textos de César COLL citados contêm importantes contribuições para a especificação dos conteúdos e da organização curriculares.

Contudo, cabe ainda uma observação. A concepção curricular apresentada por COLL vincula os processos de aprendizagem às propostas curriculares - uma é tributária da outra e vice-versa, como diz COLL (1991, p. 177) -, sem com isso abranger todos os múltiplos e complexos componentes do currículo.

Isso equivale a dizer que VYGOTSKY, BRASLAVSKY, COLL e muitos outros recuperam o sentido, a finalidade e os objetos da educação escolar e do currículo, sob aspectos importantes, mas não quer dizer que contemplem toda a complexidade da organização curricular. Em resumo, a concepção curricular de COLL ou de qualquer outro autor não pode prescindir de uma teoria do currículo. .

Não estamos defendendo o retorno às teorias prescritivas e normativas do currículo nem às suas concepções tecnicistas. Trata-se de incluir nos delineamentos curriculares toda a gama de complexidade da instituição escolar. Esse tem sido justamente o esforço de vários autores da Nova Sociologia da Educação e do currículo.

Em especial, vale destacar um outro autor espanhol, José Gimeno SACRISTAN, que desenvolve uma vigorosa perspectiva cultural do currículo. Em uma primeira aproximação ao conceito, diz o autor (1988, p. 40):

°... propomos definir o currículo como o **projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que recheia a**

***atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada"* (grifos do autor).**

Dessa aproximação destacam-se três referências fundamentais: os conteúdos, o formato e as condições para o currículo (idem, p. 40 e segs.).

Mas, para além do tratamento rigoroso que o autor despende ao currículo, incluindo a multicontextualização em que deve ser inserido, há uma preocupação em não isolar o projeto curricular do projeto global de Educação para os alunos (idem, p. 19 e segs.).

A perspectiva cultural do currículo apresentada por SACRISTAN é por certo compatível com a concepção de **VYGOTSKY, COLL e BRASLAVSKY**, e uma referência que aumenta as chances de serem evitadas as recaídas psicológicas ou psicopedagógicas da educação escolar.

### ***Considerações Finais***

Em termos abrangentes, a construção de uma escola de novo tipo, uma escola voltada para o futuro, exige:

- que seja adotada uma clara posição quanto às obrigações do Estado na constituição de uma escola única e de um sistema de ensino público articulado em todos os seus graus;
- a recuperação das atribuições clássicas da escola e suas atualizações à dinâmica sócio-histórica hodierna, isto é, proporcionar as devidas mediações com a cultura às crianças e aos jovens como elementos constitutivos da sociabilidade;
- que seja devidamente considerado o fato de a escola pública brasileira ser uma escola de massas e, por isso mesmo, freqüentada pelos filhos dos segmentos sociais mais explorados pelo capital, tanto para ensinar quanto para aprender, uma vez que tal fato não pode ser tratado com menosprezo ou leviandade;
- que a necessária democratização das relações na escola inclua a elaboração de projetos escolares globais dos quais faz parte uma organização curricular consistente e de âmbito nacional, sem que para isso seja necessário apagar as diferenças regionais.

Esses aspectos não são considerados com a devida qualificação e conseqüências pelos construtivistas piagetianos e pós-piagetianos. Reduzem os complexos problemas da Educação aos problemas psicopedagógicos, centram sobre a aprendizagem esses problemas e, por conseqüência, adotam, em nome do respeito ao aluno e ao professor, um princípio indissociável da teoria piagetiana: os valores prescritivo e normativo do desenvolvimento da criança, transportado sob novas rubricas para a Educação.

Em contrapartida, o "construtivismo em sua nova dimensão", de raiz vygotkyana, propugnado por BRASLAVSKY e COLL, redimensiona a função educativa e socializadora da escola, e articulado à perspectiva cultural do currículo pode trazer bons frutos para a escola, os professores e os alunos.

## Referências Bibliográficas

- BALDWIN, James Mark. A psicologia da criança, 1895. In: HERRNSTEIN, Richard J., BORING, Edwin S. (Orgs.). *Textos básicos de história da psicologia*. São Paulo: Herder/Edusp, 1971.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia de et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93. (Série Idéias, 20).
- BRASLAVSKY, Berta. *Escola e alfabetização: uma perspectiva didática*. São Paulo: UNESP, 1993.
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- COLL, César. *Aprendizagem escolar y construcción del conocimiento*. 2. ed. Barcelona: Paidós Ibéria, 1991.
- COLL, César, MARTIN, Elena. La evolución dei aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. El *Constructivismo* en el Aula, Barcelona, Biblioteca de Aula, n. 2, p. 163-183, [s/dl].
- COLL, César et al. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.
- DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREUD, Sigmund. Cinco lições de *psicanálise* A história do movimento psicanalítico/O futuro de uma ilusão/O mal estar da *civilização*/Esboço de *psicanálise*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- GROSSI, Esther Pillar. A contribuição da Psicologia na Educação. *Contribuições das Ciências Humanas para a Educação*. Brasília, MEC/INEP, v. 9, n. 48, p. 45-50, out./dez. 1990. (A Psicologia).
- GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEONTIEV, Alexis N. Problemas psicológicos do caráter consciente do estudo. In: . *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias dei Hombre, 1978. p. 183-234.
- MACEDO, Lino de. *Ensaíos construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PAIN, Sara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano III. In: GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo*



*pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 43-53.

PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967.  
. *A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia/Problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

ROSA, Sanny A. da. *Construtivismo e mudança*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTAN, José Gimeno. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata, 1988.

SIGUAN, Miguel (Org.). *Actualidad de Lev S. Vigotsky*. Barcelona: Anthropos, 1987.

SOLÉ, Isabel, COLL, César. Los profesores y la concepción constructivista. El *Constructivismo en el Aula*, Barcelona, Biblioteca de Aula, n. 2, p. 7-23, [s/d].

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARDE, Mirian Jorge. *Proposta preliminar de uma nova organização curricular para a habilitação específica para o magistério - 2º grau*. São Paulo: MEC/SEPS/SDE/ COES/CENAFOR, set./out. 1986. mimeo.