DILEMAS DE SER PROFESSOR: CRENÇAS E "PECADOS"

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur (UNESP) – chakur@fclar.unesp.br

O presente trabalho trata de crenças e queixas de professores sobre o Construtivismo contrapondo-as a "recados" que defensores dessa abordagem lhes passam. A intenção é mostrar vicissitudes enfrentadas pelo professor em seu dia-a-dia quando lhe são impostas orientações que se opõem ao que dizem suas crenças acerca do seu papel, do seu trabalho e da sua profissão ou que contradizem suas experiências de ensino.

Inicialmente, relatarei uma pesquisa que investigou como professores de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental têm assimilado diretrizes teóricas construtivistas trazidas pelos Parâmetros Curriculares brasileiros e transportado seus princípios e idéias para a situação escolar. Nesse momento, buscarei salientar crenças sobre o Construtivismo, comuns entre professores, algumas das quais contrapostas ao que realmente acreditam ser pedagogicamente pertinente ou adequado.

Em seguida, apresentarei um levantamento dos "recados" – intencionais ou não, implícitos ou explícitos – que os formadores passam aos professores em seus textos sobre o Construtivismo, analisando suas mensagens.

A teoria e as crenças

Quando entramos na sala dos professores de qualquer escola, é comum escutarmos "casos" acontecidos em sala de aula, professores mostrando desalento e, muitas vezes, desesperança com relação ao ensino e à educação em geral, com relação à política educacional e às diretrizes oficiais. Pesquisas que utilizam a entrevista são prósperas em dados desse tipo, que transmitem o descontentamento contínuo vivido pelo professor [1]:

[1] As falas dos professores são transcrições literais de seus depoimentos e foram recolhidas das pesquisas de Paganini-da-Silva (2006); Ravagnani (2004); e Torres (2004). Os nomes dos professores são fictícios.

> *Mas se você for seguir aquilo* (Parâmetros Curriculares Nacionais) *com a quantidade de alunos que nós temos, não dá!* (...) *Eu fiz um curso de Geografia que é muito bom, mas como eu vou fazer com 42 alunos o que a professora fez com 10 professoras? Agora, você imagina uma criança, enquanto eu estou pondo aquela latinha, marcando os pontos cardeais aqui, lá o aluno já está catando a lata e jogando na cabeça do outro, não é? (...) Se eu tivesse 20 alunos, olha, que maravilha! Daria pra você dar muito mais atenção. Agora, com 42...* (Profª Inês).

Mas não é assim que são vistos o trabalho e a disposição do professor para lidar com os alunos. As imagens que constam em alguns textos, inclusive de autoridades educacionais, parecem transcender a situação de sala de aula. É como se o autor nunca tivesse entrado em uma escola... Há quem pense, inclusive, que as queixas dos professores não têm sentido, pois basta "ter paixão":

> Educação – na acepção mais fidedigna do termo – poderia ter por sinônimo a palavra paixão. Afinal, não há como dissociar a arte de ensinar desse sentimento grandioso que move o mundo e nos impulsiona em direção à criação, à descoberta e às grandes realizações humanas. Por isso, o professor deve ser um eterno apaixonado, um incansável desbravador, um construtor de novas realidades, um incentivador de sonhos. Em nossas vidas, certamente, tivemos alguns mestres mais especiais do que os outros (...) Todos possuíam como diferencial um brilho intenso no olhar. É assim. Quem ensina de forma prazerosa e apaixonada traz no olhar essa chama, capaz de iluminar caminhos e mostrar direções (CHALITA, 2002).

Os professores se queixam das **mudanças** nas leis, nas diretrizes educacionais, criticam os *modismos*, cujo insucesso lhes é atribuído – pela mídia, pelos pais e pelos próprios responsáveis por essas mudanças:

> *Bem... o que mais me incomoda é o fato de as leis mudarem constantemente e as teorias pedagógicas que temos que acatar só*

porque estão na moda. Isso sem falar nas condições de trabalho, que muitas vezes são péssimas (Profª Lia).

(A escola vem fazendo) *experiência conosco... Somos cobaia* (risos)*, ah, entra um governo, põe um tipo de metodologia, planejamento; vem outro, muda tudo, não tem continuidade, é modismo. Educação virou modismo...* (Profª Vera).

Tive que mudar na raça (com a Reforma)*. Não tivemos treinamento adequado para isso. A mudança por si só já é difícil, qualquer mudança o ser humano já fica resistente, mudança sem conhecimento, sem explicação, pessoas que estão dentro do projeto explicando* (Profª. Celina).

A última mudança na legislação educacional brasileira trouxe consigo, uma vez mais, orientações construtivistas, confundidas, às vezes, com um modismo não só pelos professores, mas também pelos seus críticos (DUARTE, 2001; SILVA, 1993). Mas este parece ser um modismo permanente, pois vem fundamentando diretrizes e medidas da educação brasileira há mais de 30 anos. A Lei 5692, que começou a vigorar em 1971, em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares *Atividades, Áreas de Estudos* e *Disciplinas*, destinada cada qual a um nível de ensino distinto – 1ª a 3ª séries, 4ª e 5ª, e 6ª a 8ª e Colegial, respectivamente (CHAKUR, 1995).

Mas a influência do Construtivismo, direta ou indiretamente, começou bem antes dessa data. Já no final dos anos 1920 à década de 1940, a obra de Piaget é divulgada em publicações, cursos e palestras de pesquisadores e educadores estrangeiros e algumas de suas idéias são incorporadas ao movimento escolanovista.

A partir dos anos 1970, o Construtivismo torna-se o principal fundamento das diretrizes educacionais oficiais e das práticas escolares, com interpretações nem sempre adequadas. São exemplos as propostas presentes na Lei 5692/71, na Lei 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares

Nacionais atuais.

A experiência brasileira mostra que os "pacotes educacionais" são implementados nas escolas sem um preparo prévio, dispostos em um intervalo de tempo insuficiente para que as novas idéias sejam assimiladas e possam guiar a ação docente. Nesses momentos de reforma, quando recebem as diretrizes da mudança, os professores são levados a freqüentar cursos e a buscar outras fontes que possam introduzi-los na "nova perspectiva" pedagógica. Como parece haver fontes pouco confiáveis, recorrem a certas frases ou chavões e a *slogans* sem sentido disseminados nas escolas e tentam agir de acordo com eles.

Quais são, afinal, as idéias de Piaget que atraíram os educadores? De que trata o Construtivismo?

Vale lembrar que "construtivismo" é a denominação dada por Piaget à sua teoria epistemológica e psicológica e nada tem de "pedagógico" em sua origem. Define a questão fundamental de Piaget: como se passa de um conhecimento elementar a outro superior? Como avançam os conhecimentos, considerando sua formação na infância até chegar ao pensamento adulto e ao conhecimento científico? (PIAGET, 1978).

Tentando responder a essas questões, Piaget buscou no estudo da criança – portanto, na Psicologia – a gênese dos conhecimentos. Distinguiu o *desenvolvimento psicológico ou espontâneo* da inteligência – relativo especialmente às estruturas lógico-matemáticas e que ocorre sem necessidade de intervenção deliberada – e o *desenvolvimento psicossocial* – aquele decorrente da educação familiar ou escolar, por exemplo, que requer intervenção para que aconteça (PIAGET, 1973).

Para ele, o desenvolvimento dos conhecimentos é um processo que ocorre muito lentamente e depende das interações entre o indivíduo e o ambiente. Considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas.

Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a *equilibração* (auto-regulação)

como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o meio oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma.

Piaget pesquisou esse processo investigando o desenvolvimento das mais variadas noções (número, classes, relações, comprimento, perspectiva, substância, peso, volume e muitas outras mais) e a atuação de diversas funções psicológicas, como a percepção, imagem mental, imitação, linguagem, memória etc.

Embora Piaget não tivesse um interesse específico pela educação, suas idéias tiveram bastante repercussão no campo educacional, principalmente por focalizarem noções básicas presentes também nos currículos escolares, tais como as mencionadas acima.

Pesquisas recentes (MASSABNI, 2005; PAGANINI-DA-SILVA, 2006; QUIM, 2004; RAVAGNANI, 2004; SILVA, 2005; TORRES, 2004) têm compilado idéias, princípios e práticas concebidos como construtivistas por professores do ensino público de várias cidades brasileiras (dos Estados de São Paulo e Mato Grosso), mediante entrevistas, observações e questionários, constatando vários "desvios". Uma questão de pesquisa interessava a todos: **os "saberes construtivistas" dos professores correspondem às idéias piagetianas originais?**

Foi também essa questão que me levou a investigar as crenças comuns de professores sobre o Construtivismo. Neste estudo participaram 60 professores – 30 de 1ª a 4ª séries e 30 de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental de escolas públicas paulistas. Seu principal objetivo era investigar como professores têm assimilado diretrizes teóricas da política educacional oficial e transportado para a situação ensino-aprendizagem princípios e idéias construtivistas.

O instrumento de pesquisa compunha-se de 40 enunciados acerca do Construtivismo – sendo 20 afirmações "verdadeiras" (V) e 20 "falsas" (F) – e cada professor deveria identificar quais enunciados eram verdadeiros e quais os falsos. As afirmações verdadeiras foram tomadas de idéias piagetianas originais (PIAGET, 1973; 1978; 1994; 1998). As afirmações

falsas foram tomadas geralmente de *slogans* e chavões comumente ouvidos no meio escolar e/ou captados por pesquisas anteriores.

Do rol das **verdadeiras** constavam, por exemplo: *A avaliação é tão importante no Construtivismo quanto no ensino tradicional; Desenvolver o raciocínio é central no ensino construtivista;* e *O professor construtivista impõe limites ao aluno.* São exemplos de enunciados **falsos**: *A aula construtivista sempre parte do concreto; O Construtivismo condena a tabuada, que só requer decoração*; *O Construtivismo é um método de ensino*; e *Todo conhecimento que o aluno traz de casa deve ser aproveitado*.

Oito afirmações da categoria das falsas foram exploradas em diálogo, quando os professores foram indagados sobre sua opinião, se concordavam ou não com a questão e por quê. Ao final, havia uma pequena entrevista perguntando se o professor se considerava construtivista e por quê, quais as fontes de suas idéias sobre o Construtivismo e outros comentários e críticas que gostaria de fazer.

Cada professor foi entrevistado individualmente em 2003, na escola em que lecionava. Os enunciados eram lidos em voz alta e ele respondia se a afirmação era falsa ou verdadeira, tendo em vista sua pertinência ao Construtivismo. Nas questões abertas, as respostas eram registradas em folha à parte.

Nas respostas às questões fechadas foram calculadas, para cada grupo de participantes, freqüências absolutas e porcentuais de respostas incorretas (chamadas *equívocos* ou *desvios*) dadas ao total e a cada conjunto de enunciados (os V e os F), em função de certos intervalos de classe (10 em 10 para o total, 5 em 5 para cada conjunto V ou F).

As respostas à entrevista foram analisadas em termos de concordância ou não com o enunciado, ou dependente de circunstâncias (**sim**, **não**, **depende**) e os argumentos foram agrupados por semelhança e categorizados.

Os resultados mostraram que a maior freqüência de equívocos está no intervalo de **11 a 20,** dos quarenta enunciados, o que é uma proporção

relativamente alta de desvios. Assim também, as afirmações verdadeiras foram mais facilmente reconhecidas do que as falsas.

Tomando apenas as crenças que desvirtuam as idéias construtivistas originais, as mais freqüentes (com 50% ou mais de indicações) são as seguintes, com as porcentagens respectivas.

Quanto ao **conteúdo:**

O conteúdo não deve ser imposto ao aluno (73,3%).

O construtivismo condena a tabuada, que só requer decoração (70%).

Quanto à **imagem** e **papel do professor**:

Ser construtivista é dar aulas diferentes (70%).

No construtivismo, o principal papel do professor é motivar, despertar o interesse do aluno (91,7%).

O papel do professor no Construtivismo é o de facilitador da aprendizagem (88,3%).

Quanto aos **procedimentos didáticos**:

A aula construtivista sempre parte do concreto (73,3%)

Uma aula construtivista deve sempre partir do interesse do aluno (61,7%).

Uma regra é que não se deve dar nada pronto; tudo tem que ser produto dos alunos (83,3%).

Segundo o Construtivismo, não se deve usar cartilha para alfabetizar (81,7%).

Quanto à **avaliação**:

Na avaliação, o professor deve considerar tudo o que o aluno fizer (83,3%).

Algumas crenças são dominantes apenas na 5ª a 8ª séries:

O construtivismo é um método de ensino (53,3%);

Não se deve corrigir os erros dos alunos (60%);

O professor construtivista é aquele que deixa os alunos livres para agir em sala de aula (60%).

O professor construtivista não impõe limites ao aluno (50%);

Aprendizagem é o aluno descobrir sozinho se sua forma de pensar está certa ou errada (60%);

Uma sala de aula com alunos sentados um atrás do outro não é construtivista (73,3%).

Crenças sobre o Construtivismo *versus* Crenças sobre o ensino

Na entrevista, procurei saber se os professores concordavam ou não com algumas afirmações que atribuíam ao Construtivismo e percebi que nem sempre as crenças que achavam pertinentes ao Construtivismo correspondiam àquelas que eles próprios possuíam acerca do ensino e do seu papel na escola.

Muitos professores **não concordavam** com as idéias pretensamente construtivistas de que *não se deve usar cartilha na alfabetização*; *o conteúdo não deve ser imposto ao aluno*; *não se deve corrigir os erros;* e *não se deve dar nada pronto, sendo tudo produto dos alunos*.

Mas a opinião dos professores **correspondia** à sua crença de que, no Construtivismo, *todo conhecimento do cotidiano que o aluno traz de casa deve ser aproveitado*; *ao avaliar o aluno, o professor deve considerar tudo o que ele fizer;* e *a aula deve partir do concreto.*

Será que os professores criam por si essas crenças? De onde retiram essas idéias?

Penso que os próprios professores às vezes assimilam a teoria deformando algumas de suas idéias e conceitos, deformação esta proveniente, muitas vezes, dos *slogans* que são propagados nas escolas ou mesmo de leituras que fazem de textos que desvirtuam a teoria. Tais são os casos dos *slogans* que dizem que *A aula construtivista sempre parte do concreto, O papel do professor é o de facilitador da aprendizagem, O ensino deve partir dos interesses do aluno* e *Não se deve corrigir os erros do aluno* – todos esses também encontrados entre professores entrevistados em outras pesquisas (QUIM, 2004; SILVA, 2005; TORRES, 2004).

Convém lembrar o que sugere o Construtivismo piagetiano: "concreto" pode se referir a algo simplesmente pensável e não necessariamente ao que é perceptível, palpável; "facilitar" a aprendizagem nada diz acerca do papel do professor: pode-se facilitar apenas fornecendo ao aluno lápis e papel e, além disso, o uso do termo pode significar a negação da função de **ensinar**, que é o centro da profissão docente; se o ensino "parte dos interesses do aluno", torna-se quase impossível atender ao currículo escolar e às demandas sociais; e "não corrigir os erros do aluno" contradiz o que é inerente à profissão docente, embora se saiba que há tipos de erro que são próprios de certa fase de desenvolvimento. Nesse caso, compreender certas falhas na aprendizagem como sendo naturais pode resultar em formas mais precisas e frutíferas de intervenção educativa, medidas que podem **dirigir** a aprendizagem para a rota desejável e, inclusive, acelerar o processo.

Assim, acredito que os desvios da teoria construtivista original de Piaget possivelmente já estão presentes na divulgação dos "pacotes educacionais" – na formação inicial e continuada, em revistas, artigos etc. E uma das fontes importantes desses desvios são os formadores, por meio dos seus escritos... A seguir exponho algumas idéias passadas sutilmente aos professores em textos que lhes são destinados.

"Recados" e "pecados" dos formadores

Em pequeno levantamento de textos nacionais e estrangeiros sobre o Construtivismo na educação, geralmente destinados a professores, notei algumas impropriedades ("pecados") no que diz respeito tanto à própria concepção de construtivismo e/ou de noções do Construtivismo piagetiano quanto à visão de educação, escola, ensino, aprendizagem e temas afins. Dei a essas impropriedades a forma de enunciados, com exemplos de como são tratadas as pretensas idéias construtivistas na bibliografia educacional.

1. O "professor construtivista" não tem papel definido ou, se tem, assemelha-se ou se identifica com o de não profissionais (mãe, pai, tia).

Uma forma de escrever este enunciado é afirmar que "a escola é a extensão da casa do aluno"... E é aí, então, que nos deparamos com a desprofissionalização do professor!!!

> A professora que for meiga, carinhosa, alegre, serena, espontânea, comunicativa, criativa, firme, metódica, organizada, que goste realmente de cuidar de crianças, ajudará a criança a passar com tranqüilidade pelo processo de transferência das relações afetivas do lar para a escola (ANDRADE, 2001, p. 35).

Nesse exemplo, nota-se que as características da professora são, talvez, as mesmas pertinentes à mãe da criança. Nada toca à profissionalidade da professora.

Lima (2000), por sua vez, salienta que "o papel do professor é questionar (dinâmica de grupo) as interpretações dadas pelas crianças" (p. 117), o que, a meu ver, qualquer adulto, e não só o professor, deve fazer. Segundo Lima, o professor deveria se limitar a criar situações de complexidade crescente e a própria criança resolveria o problema segundo o seu nível de desenvolvimento.

Assim também, Delval (2006, p. 150-152) afirma sua concepção construtivista da função docente, quando considera que

> a rigor é ilusão achar que estamos ensinando. **Nós, professores, estabelecemos as condições para que nossos alunos aprendam mediante sua própria atividade**, pois sabemos que o conhecimento tem de ser construído pelo próprio sujeito. O que o professor tem de fazer então é facilitar, é criar as situações nas quais o aluno aprenda partindo de sua própria prática, de sua própria atividade.

Vê-se aqui a mesma idéia de que o professor é um *facilitador da aprendizagem*, encontrada entre os professores da pesquisa relatada atrás.

Essas e outras afirmações sugerem que "ensinar" deixou de ser tarefa do professor, como acentua o próximo enunciado. Ao professor certamente cabem atribuições variadas, sendo múltiplo o seu papel, que

cobre várias dimensões do que se costuma chamar *profissionalidade docente*. Mas, o que parece é que, atualmente, professores e autores de textos educacionais se envergonham de dizer que ensinam, ou que pesquisam, ou estudam, ou que tratam do **ensino**...

2. Ensinar é ajudar o aluno a aprender.

No mais das vezes, o papel do professor que aparece nos textos pesquisados, além de impreciso, mal definido, geralmente vem associado à concepção de ensino como **ajuda** ao aluno em sua aprendizagem. Eis alguns exemplos:

> O professor "deve se lembrar de que na realidade **não se ensina, ajuda-se o aluno a aprender** (...) Professor, em vez de expor e explicar, **pergunte, problematize**. Concentre-se na interrogação do aluno. Deixe a exclamação por conta dele. (...) Nunca diga: 'está errado'" (BURKE, 2003, p. 49).

> A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, não é dar determinado rol de conteúdos: antes de mais nada, seu papel é **ajudar os alunos a entenderem a realidade** em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos (VASCONCELOS, 2004, p. 41-42).

Por que hoje o professor não mais ensina, só ajuda, orienta, guia? Ou será que todos os alunos em uma sala de aula estão, todo o tempo e ininterruptamente, "construindo conhecimento" e, portanto, não necessitam do ensino? Por que, então, precisam ir à escola?

Muito provavelmente, essa idéia de que ensinar é ajudar o aluno a aprender provém da teoria de Vigotski, para quem, além do *nível de desenvolvimento real*, que define a capacidade que tem alguém de resolver sozinho um problema, existe um *nível de desenvolvimento potencial*, que se refere à capacidade de alguém resolver adequadamente um problema com ajuda de um adulto ou companheiro mais experiente. O professor, portanto, desempenharia papel essencial ao proporcionar aquela ajuda ao aluno.

No entanto, nem sempre os professores concordam com essa idéia. A maioria relativa dos que entrevistei julgam, por exemplo, que o professor deve impor o conteúdo aos alunos (43,3%) e que deve, sim, corrigir seus erros (90%), embora as justificativas nem sempre atestem que o papel do professor é **ensinar**. Eles falam, por exemplo, que o professor *deve problematizar, intervir orientando, mostrar o caminho* e outras afirmações semelhantes.

3. O saber escolar funde-se ao saber do cotidiano, ou se confunde com ele.

A valorização do saber do cotidiano é bastante comum entre autores construtivistas. Costumam sugerir que a escola deve "partir do cotidiano" do aluno, daquilo que está próximo a ele; ou, então, que o professor deve tentar integrar o saber cotidiano ao conteúdo escolar que está sendo abordado.

> O ensino deve partir dos problemas do próprio sujeito e dos assuntos do seu meio, e não tratar de lhe ensinar conhecimentos que não o afetam de nenhuma forma (DELVAL, 1998, p. 152).

> O conhecimento escolar teria de abranger o conhecimento cotidiano para que os(as) alunos(as) tivessem a oportunidade de aprofundar seu pensamento de um **conhecimento popular** (em sua maior parte, formado por teorias implícitas) até transformá-lo em um **conhecimento escolar** (formado por teorias explícitas) (ARNAY, 1998, p. 41).

Essa idéia é também comum entre professores, tal como mostrou a pesquisa relatada atrás. E, mais que acreditar que a valorização do cotidiano do aluno é própria do Construtivismo, os professores concordam que se deva *aproveitar em sala de aula todo conhecimento que o aluno traz de casa* (80% dos entrevistados).

Vale considerar que o cotidiano das pessoas já lhes é familiar e conhecido e se caracteriza justamente por sua natureza pragmática e imediatista, o aqui e agora.

Por sua vez, o papel da escola é justamente o de tentar ultrapassar esse imediatismo e pragmatismo. Penso que o saber escolar deve transcender o utilitarismo e o contexto que aprisiona o significado das coisas em representações concretas. Deve permitir ao sujeito interpretar de forma racional as situações do cotidiano, compreender o mundo que o cerca e fazer generalizações para situações possíveis. A contextualização, o aqui e agora, poderia funcionar apenas como exemplo.

4. O método pedagógico ideal é não ter método. Ou: o "construtivista" é o único método válido.

Desde que, para alguns, o professor tem o mero papel de facilitar a aprendizagem, às vezes o método de ensino é visto como desnecessário; para outros que o valorizam, o único método válido é o "construtivista", cabendo neste termo procedimentos variados ou não identificados precisamente.

> Toda programação curricular do sistema escolar é feita à base da **linguagem**, a começar pela indefectível **cartilha** que não se tem conseguido eliminar do processo pedagógico (LIMA, 2000, p. 101).
>
> Exagerando-se, poder-se-ia dizer que o ideal seria que os professores de crianças fossem mudos... (p. 114).

Mais adiante, Lima defende um método construtivista que ele chama de *psicogenético*: "a ação educativa consiste simplesmente em estimular a psicogênese e a sociogênese, não podendo ser senão psicogenética" (p. 220). Vale lembrar que o *método psicogenético* é assim denominado por Piaget ao tratar de métodos de **pesquisa**.

Para Burke (2003), o termo **construtivismo** se refere tanto a uma "teoria científica" quanto a "métodos e técnicas didático-pedagógicas baseados nessa teoria" (p. 24). No entanto, embora considere que exista um "método construtivista" (afirmação reiterada às páginas 75, 86 e 87), em nenhum momento o autor fornece uma descrição sistematizada de como ele é.

Mas a ilusão de que existe um método construtivista é comum entre

professores, como atestam várias pesquisas, incluindo a relatada neste trabalho.

5. Psicologia e pedagogia não são áreas distintas, pois falam da mesma coisa.

Ao que parece, ainda perduram as antigas expectativas entre educadores e estudiosos quanto à eficiência da Psicologia no trato e resolução de problemas educacionais, tornando a relação entre as duas áreas ora de subordinação da educação à Psicologia, ora de simbiose, em que não ficam claras as diferenças entre ambas.

Goulart (2001), por exemplo, parece defender a subordinação, pois, para ela, os professores deveriam adaptar o material escolar "em função do caminho intelectual do aluno". Sugere que o professor deve identificar "o momento do desenvolvimento que a criança está vivendo", a estrutura cognitiva do aprendiz, mediante a utilização das tarefas piagetianas, que "pode funcionar como sondagem das condições do aluno para resolver um problema" (p. 18).

Em obra de mais trinta anos atrás que pretendia ser um "guia para educadores", Gorman (1976) já recomendava que

> os professores devem ter um conhecimento geral das estruturas (...) que seus alunos possuem individualmente –, para que possam ajudá-los a incorporar os novos conhecimentos às estruturas cognitivas já formadas (p. 94).

Algo semelhante é visto nos dias de hoje:

> A partir de Piaget o educador, ao propor qualquer atividade ao educando, terá obrigatoriamente de avaliar primeiro o nível do desenvolvimento do aprendiz e o nível de complexidade operatória da atividade proposta (...) (LIMA, 2000, p. 120).

Será que cabem ao professor (mais) essas tarefas? Se no Brasil as classes de Ensino Fundamental contam com um número entre 25 e 45 alunos, restaria algum tempo para desenvolver o conteúdo escolar ao

professor que se dispusesse a fazer um diagnóstico das condições cognitivas de cada aluno, diante de cada problema (já que as tarefas piagetianas se referem a determinadas noções e não atestam "condições cognitivas gerais")? Não seria confundir a função do professor com a de psicólogo?

6. Avaliar a aprendizagem significa avaliar o desenvolvimento e vice-versa. Ou: não se deve avaliar a aprendizagem.

Todo texto que fala de Piaget se refere à sua teoria do desenvolvimento cognitivo. O próprio Piaget (1973) distingue *desenvolvimento* – processo de organização e reorganização de estruturas de conhecimento que segue uma seqüência de fases e não necessita de intervenção deliberada – de *aprendizagem* – aquisição não submetida a estádios e dependente de intervenção exterior.

Mas nem sempre os autores construtivistas fazem essa distinção. Burke (2003, p. 23-24), por exemplo, se refere ao *processo natural de aprendizagem*, afirmando que Piaget "dedicou toda sua longa vida a desvendar os mecanismos pelos quais as pessoas aprendem".

Segundo Lima (2000),

> o trabalho do professor é corrigir os textos elaborados pelos alunos (qual a importância de o aluno escrever **casa** como **kasa**, se tudo não passa de uma convenção que pode ser mudada – reformas ortográficas – com um estalar de dedos?) Vá lá que se corrija a ortografia (essa tola convenção com que se torturam as crianças). (...) O grave é corrigir as concepções infantis sobre o real e os fenômenos! (...) Corrigir as crianças (...) é violar sua maneira de interpretar a realidade (p. 116-117).

São afirmações como essas que, ao chegarem aos professores, traduzem-se em idéias tais como *deve-se considerar tudo o que o aluno fizer*, pois isto *valoriza o aluno, respeita o seu nível*, ou *tudo o que o aluno faz tem valor, fez por algum motivo*, como dizem os professores que entrevistei.

Afirmações como essas também me fazem indagar quanto tempo se passaria para que a criança chegasse a concepções adultas sobre o real e os fenômenos sem intervenção e correção do professor. Deixá-la com as incorreções ortográficas ou de outro teor não seria uma omissão do nosso papel de educadores? Não seria privá-la de um direito – o de aprender a norma culta –, de modo a dispor de um instrumento para a defesa de suas idéias e para uma argumentação à altura dos que dominam aquela norma?

7. Interesses individuais (ou de grupos) são os interesses da sociedade.

Como se observa na pesquisa relatada atrás, os professores concordam com o enunciado de que *uma aula construtivista deve sempre partir do interesse do aluno* e que *o principal papel do professor é motivar, despertar* esse interesse.

Nos textos pesquisados, é também comum a idéia de que, para ser construtivista, a educação, a escola, o ensino devem atender aos interesses do indivíduo, a única forma de se garantir a aprendizagem. Neste caso, a soma dos interesses individuais equivaleria aos interesses da sociedade e, portanto, a escola deve visar, prioritariamente, ao atendimento de interesses particulares dos indivíduos.

> Não existem receitas detalhadas para a prática de uma pedagogia construtivista e liberadora (p. 88), [mas há certas "regrinhas básicas", entre as quais] "partir sempre dos interesses, necessidades, motivações e objetivos do sujeito, de tal forma que o novo conhecimento, objeto da aprendizagem, apareça ao sujeito como uma resposta ou solução para um problema ou desafio" (BURKE, 2003, p. 89).

A noção de interesse ou necessidade, nos termos aqui transcritos, diz respeito ao âmbito individual e, portanto, casual, circunstancial. E, como tal, afasta-se da noção piagetiana de motivação, relacionada a distintas fases de desenvolvimento.

Além disso, a idéia de que o Construtivismo deve atender

prioritariamente ao indivíduo se esquece de que a escola e a educação em geral têm função social cujo interesse difere daquele próprio do indivíduo. Assim, a aprendizagem escolar, embora seja "tarefa" de cada aluno, não tem significado individual, não serve essencialmente ao indivíduo singular, mas se volta para o que a sociedade considera importante transmitir e ser assimilado. Tomar o desejo, a necessidade ou o interesse do indivíduo como ponto de partida, fundamento, ou conteúdo escolar é confundir as dimensões individual e social.

8. Na situação ensino-aprendizagem, professor e aluno não se diferenciam.

Às vezes, parece que a figura do aluno é tão central que ele deve ter participação em todas as decisões tomadas no âmbito da escola, o que equipara suas atribuições àquelas que são próprias do professor.

> Quem observa e quem ensina não se posiciona acima de quem é observado ou de quem aprende – [visão pedagógica que] elimina a verticalidade de uma relação, substituindo-a por uma igualdade (GOULART, 2001, p. 63).

> Pedagogicamente, o construtivismo provoca um rompimento do estereótipo 'professor que ensina x aluno que aprende'. (...) Professor e aluno são dois seres que crescem juntos e instigam o desenvolvimento um do outro (TELES, 2001, p. 75).

Mas, penso que, se assim fosse, não haveria necessidade de professores nem de escolas, pois as crianças se ensinariam umas às outras com maior facilidade, tendo em vista a relação igualitária. Mais que isso, a visão de uma relação pedagógica nesses moldes descaracteriza a função docente e a posição profissional do professor, que não é necessariamente autoritária, mas sem dúvida é sempre de autoridade.

E não é verdade que os professores convivam bem com essas idéias. Tal como observa Ravagnani (2007, p. 13) em sua pesquisa, existe

> certo saudosismo nos depoimentos dos professores, que almejam a volta da escola autoritária, a escola de antigamente, como que

ansiando por uma volta ao antigo sistema. (...) Não é, portanto, de estranhar a angústia que os professores estão sentindo, mais uma vez, após mais uma reforma. Alegam que, além da imposição de medidas que implicam em retirar-lhes a autoridade (e às vezes o respeito), vêem–se despojados, em parte, de sua função como profissionais e agentes nas decisões que interessam à escola.

Concluindo...

Os resultados deste estudo indicam, primeiramente, que a decisão de eleger certa teoria para orientar a educação no plano nacional ou estadual – e essa eleição sempre faz parte de um programa de governo e, portanto, tem um tempo certo para "dar certo" – leva agentes legisladores, divulgadores e formadores a transmiti-la de forma aligeirada, sobressaindo os chavões e *slogans*, tidos como de mais fácil assimilação, mas que perdem o significado ao mudar de contexto e desligar-se da matriz teórica original.

Mais, grave, contudo, é que as orientações curriculares vigentes atualmente apresentam como fundamento um amálgama de teorias psicológicas (Piaget, Vigotski, Gardner) ditas "construtivistas" que pouco têm em comum. [2]

Por sua vez, os intérpretes do Construtivismo tentam "aplicar" diretamente uma teoria psicológica à educação, como se se tratasse de áreas idênticas e sem considerar a especificidade da instituição escolar. Mais que isso, buscam dar substancialidade aos *slogans*, desdobrando-os em idéias que contrariam o papel do professor e o objetivo maior do ensino: transmitir conhecimentos, princípios e valores da cultura em que se insere o indivíduo. E muitos desses textos são destinados especialmente a professores, alguns chegando a mais de dez reedições!

Como observado na caracterização feita pelos professores, crenças que reproduzem *slogans* e chavões transitam lado a lado com idéias e

[2] Segundo Carvalho (2001, p. 104), os termos *construção* ou *construir* aparecem 31 vezes nas 22 páginas que esclarecem os "Princípios e Fundamentos" dos Parâmetros Curriculares brasileiros.

princípios construtivistas. Isto significa que uns e outros – *slogans* e princípios construtivistas – são considerados igualmente válidos e merecedores de atenção e empenho do professor para segui-los na prática. Os "desvios", portanto, além de desvirtuarem a teoria original, acabam por repercutir na formação do professor e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

Desse modo, o professor é obrigado a conviver com idéias oriundas de uma diversidade de fontes teóricas muitas vezes divergentes que pouco orientam e/ou esclarecem o seu trabalho. As tentativas frustradas daquele que se sente pressionado a ser construtivista, em função das instruções oficiais que recebe, geram insegurança e, muitas vezes, resistência até à própria denominação **Construtivismo** (CHAKUR, 2006; MASSABNI, 2005; TORRES, 2004). Quando não, o professor convive diariamente com a angústia de *mesclar* procedimentos que considera "construtivistas" com aqueles ditos "tradicionais", seguindo, para tanto, o que lhe sugere a intuição.

É nesse sentido que o professor vive eternos dilemas: seguir o que diz a própria intuição ou tentar aplicar as diretrizes oficiais? Apelar a textos de tal ou tal teoria ou recorrer à própria experiência? E tentar colocar em prática as idéias em voga não seria negar os próprios saberes, adquiridos em anos e anos de ensino?

Formadores e cursos de Licenciatura em geral parecem ter bastante responsabilidade na *assimilação deformante* que se percebe nos professores. Por um lado, podem estar recorrendo a textos que abordam uma teoria de maneira acrítica, sem atentar para seu possível desvirtuamento; por outro, a própria estrutura das Licenciaturas contribui para o aligeiramento pelo qual são transmitidas, em tempo exíguo, teorias em si complexas, como é o caso geral das que tratam da educação. Os cursos de Psicologia da Educação geralmente se propõem a tratar de três ou quatro teorias, além de outros conteúdos, no curtíssimo prazo de 4 meses...

De todo modo, pretender que os professores "apliquem" princípios/diretrizes retirados de uma teoria psicológica sem mediação de

uma teoria pedagógica sistematizada – como é o caso do Construtivismo – parece ter dois "caminhos desviantes": a dificuldade de operacionalizá-los na prática leva à *assimilação deformante* pelo professor; e certos desvios mais freqüentemente divulgados nas escolas, muitas vezes como *slogans*, acabam por integrar-se ao *sistema de crenças pedagógicas* dos professores, se compatíveis com ele, mas sempre com o risco de gerar inseguranças e angústias, contradições e dilemas.

Referências

ANDRADE, R. C. de. Criança, pré-escola e construtivismo. *In*: GOULART, I. B. (org.) *A educação na perspectiva construtivista:* reflexões de uma equipe interdisciplinar. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 28-43.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. *In*: RODRIGO, M. J. & ARNAY, J. (Orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico:* representação e mudança – A construção do conhecimento escolar. V. 1. São Paulo: Ática, 1998, p. 37-68.

BURKE, T. J. *O professor revolucionário:* da pré-escola à universidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo*: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*. Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 37-52, 1995.

CHAKUR, C. R. de S. L. O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade:* desafios e compromissos. Caxambu - MG, 2006, p. 1-18.

CHALITA, G. Paixão e palavra na arte de educar, 2002. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 01/12/2004.

DELVAL, J. *Crescer e pensar:* a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GORMAN, R. M. *Descobrindo piaget*: um guia para educadores. Rio de janeiro: livros técnicos e científicos, 1976.

GOULART, I. B. *Piaget:* experiências básicas para utilização pelo professor. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, L. de O. *Piaget:* sugestões aos educadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MASSABNI, V. G. *O construtivismo do professor:* de Piaget às idéias e práticas de professores de Ciências. Araraquara, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

PAGANINI-DA-SILVA, E. *A profissionalidade docente*: identidade e crise. Araraquara, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

PIAGET, J. *Problemas de Psicologia Genética*, Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. *Psicologia e Epistemologia:* por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia:* textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUIM, O. *Teoria e prática na percepção de professoras:* concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

RAVAGNANI, M. C. A. N. *Fracasso escolar:* o discurso de professores de ciências no contexto da nova LDB. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado

em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

SILVA, R. C. *Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental:* alguns equívocos e seus caminhos. Araraquara, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, 1993.

TELES, M. L. S. *Educação*: a revolução necessária. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TORRES, L. de C. *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores:* resistência ao Construtivismo e profissionalização docente. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

VASCONCELOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2004.