

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO DO PROFESSOR

Edival Sebastião Teixeira*

Resumo: O trabalho discute, sucintamente, a importância do conhecimento de teorias de aprendizagem por parte dos professores de séries iniciais. Apresenta um conceito de teoria de aprendizagem e o modo como professoras de séries iniciais, em escolas públicas da cidade do Paraná, entendem a necessidade de tal conhecimento. Aborda, também, as concepções de aprendizagem subjacentes às suas falas, destacando-se, dentre elas, predomínio de discurso construtivista. Finalmente, o trabalho apresenta o modo como o autor entende que o construtivismo vem sendo difundido no Brasil.

Palavras-chave: professores, teorias de aprendizagem, construtivismo.

Introdução

Para a execução de determinado trabalho requer-se que seu executor disponha de alguns requisitos básicos. São eles: conhecimentos mínimos acerca da natureza da atividade em questão e relativo domínio das técnicas de execução. Por exemplo: um pedreiro deve saber como se levanta uma parede e, ao mesmo tempo, dominar as técnicas de elaboração da

*Professor de Psicologia do CEFET (Unidade de Pato Branco - PR). Mestre em educação, Doutorando em Educação pela USP.

argamassa, de assentamento de tijolos, de revestimento, etc. No caso da atividade docente, os requisitos básicos referem-se ao domínio do conteúdo com o qual trabalha o professor e outros conhecimentos que, juntamente com os conteúdos, fazem parte dos saberes da pedagogia, ou, mais precisamente, da teoria e da prática da educação. Dentre esses saberes estão aqueles referentes aos mecanismos pelos quais acontece a aprendizagem.

Queremos partir de uma passagem do texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) onde se afirma:

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor, de aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (BRASIL, 1997, p.38-9).

O trabalho que ora apresentamos é adaptado de nossa dissertação de mestrado (Teixeira, 2000) e está organizado do seguinte modo: na primeira parte abordamos a questão da necessidade do conhecimento de teorias de aprendizagem por parte do professor; na segunda parte, tratamos de como um grupo de professoras de séries iniciais em Pato Branco, Paraná, entende a necessidade de tal conhecimento e das concepções de aprendizagem que encontramos em seus discursos; finalmente, na terceira parte, apresentamos o modo como entendemos que o construtivismo tem sido difundido no Brasil e lançamos a hipótese de que tal maneira é inadequada.

Teorias de aprendizagem como subsídio ao trabalho do professor

Para justificar a necessidade de o professor conhecer teorias de aprendizagem, é preciso, primeiramente, dizer o que vem a ser uma teoria de aprendizagem.

Teoria é uma maneira de explicar, elucidar, interpretar e sistematizar o conhecimento acerca de um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos que se oferecem à atividade humana. Uma teoria constitui-se de um conjunto de conceitos, isto é, de construções que objetivam explicitar as regularidades presentes em partes específicas ou no todo de um dado fenômeno. As teorias manifestam-se, então, pela existência de um verdadeiro concerto que se dá entre seus vários conceitos. É, finalmente, por meio desse concerto que se indica se uma dada formulação teórica qualquer possui coerência interna. Na medida em que as teorias são explicações sobre dados fenômenos e na medida em que apresentam os modos como se relacionam o conjunto de conceitos que descrevem esses fenômenos, uma teoria em particular pode sinalizar possibilidades de ação no fenômeno sobre o qual se debruça.

Para Vazquez (1990), teoria e prática mantêm entre si uma relação de unidade, onde ambas são, ao mesmo tempo, autônomas e mutuamente dependentes. Ou seja, não se pode atribuir maior valor à teoria em detrimento da prática e vice versa. Esse autor entende que a prática serve de fundamento, critério de verdade e pode servir também como finalidade da teoria.

Justifica-se a idéia de que a prática serve de fundamento à teoria porque, desde que o homem envolveu-se no processo de transformação da natureza, e por conseguinte de si mesmo, a satisfação das necessidades práticas do homem vêm exigindo cada vez mais o aperfeiçoamento dos instrumentos e meios de produção. Nos primeiros tempos desse processo, quando ainda não estava posta a necessidade de se colocar as forças da natureza a seu serviço, explicações pré-teóricas ou empíricas, segundo Vazquez, bastavam aos homens. Na medida em que as

relações sociais foram se tornando mais complexas, ocorre uma impulsão na atividade teórica porque os modos de explicação pré-teóricos deixam de ser suficientes. Com o desenvolvimento cada vez maior da sociedade, a satisfação das necessidades humanas passa a exigir a ciência de tal maneira que esta se torna uma força produtiva direta. Isso se dá na medida em que a ciência se materializa nas máquinas e instrumentos de trabalho criados pelo homem. Por exemplo, seria um absurdo que os conhecimentos gerados pela pesquisa em eletrônica fossem desprezados por quem pretende construir um computador. No sentido em que estamos falando, os conhecimentos da eletrônica são tão necessários à tal indústria quanto o são, por exemplo, as ferramentas que os operários utilizam para encaixar ou soldar determinados componentes. Por isso, cabe dizer que a teoria e a prática se fundem mutuamente (VAZQUEZ, 1990).

A garantia de que uma tal teoria tenha validade é encontrada no seu confronto com as práticas que – a teoria – possa sugerir. Mesmo correndo o risco de simplificação, vamos tentar dizer por que a prática serve como critério de verdade para a teoria. Mais uma vez voltemos ao exemplo anterior: quando a pesquisa em eletrônica iniciou, talvez ninguém estivesse pensando em fabricar computadores. No entanto, como as necessidades humanas foram ficando cada vez mais complexas e o planejamento e o controle exigiram métodos mais sofisticados, alguém lançou a hipótese de que a eletrônica poderia aí ser utilizada. Mas os primeiros computadores não puderam resolver todos os problemas que a produção colocava, por conta mesmo das próprias limitações da teorização em eletrônica. Desse modo, o confronto da teoria em eletrônica com sua utilização exigiu o incremento da própria teorização em eletrônica. Hoje os computadores controlam máquinas que podem levar artefatos humanos para fora do sistema solar.

O homem pode sentir necessidade de novas práticas transformadoras para as quais ainda não tem o necessário instrumental teórico. Nesse caso a teoria é determinada por uma prática que ainda não existe, como antecipação ideal desta. É a essa determinação da teoria por uma prática que Vazquez

(1990, p.232) indica ser “a prática como finalidade da teoria”. Por outras palavras, nesse caso o objetivo da teoria seria o de fundamentar uma prática idealizada.

No entanto, adverte Vazquez, embora a teoria possa ter sua fonte na prática, ou possa surgir como antecipação ideal de uma prática, é uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes a história do saber humano, em um segmento teórico e em um segmento prático. As relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista porque nem toda teoria se baseia de modo direto e imediato na prática; “há teorias específicas que não se apresentam em tal relação com a atividade prática” (VAZQUEZ, 1990, p.233), como por exemplo certas formulações matemáticas, que originalmente não tinham campo de aplicação.

As relações entre teoria e prática se fazem, portanto,

[...] através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática. A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe e, desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está posta em relação com a prática, porque de certa maneira se adianta a ela, pode ter essa vinculação posteriormente (VAZQUEZ, 1990, p.233).

Uma vez que tenhamos dito o que entendemos por teoria e como, a partir de Vazquez (1990), entendemos as relações desta com a prática, cabe agora dizer o que entendemos por aprendizagem. A rigor, a aprendizagem diz respeito ao processo pelo qual os indivíduos se apropriam ativamente das experiências acumuladas pela humanidade em geral e pelo grupo social do qual fazem parte, mais especificamente.

Os indivíduos humanos nascem machos ou fêmeas, mas ao longo de nossa existência nos tornamos homens ou mulheres. Claro, há um potencial biológico latente que nos diferencia, de saída, dos demais animais. No entanto, de nada adiantaria esse potencial se o mesmo não fosse estimulado a se manifestar. Ou

seja, o substrato biológico é uma condição necessária, mas não suficiente (LEONTIEV, s.d.). Imaginemos uma situação absurda: logo após o nascimento, um indivíduo da espécie humana é deixado a sós num ambiente sem nenhum contato com outro humano. Supondo que ele sobreviva e que seja encontrado 20 anos depois, o que será esse indivíduo: um homem ou uma mulher, no sentido que correntemente se lhe emprega, isto é, por oposição ao animal? Obviamente não, porque para se tornar homem ou mulher é preciso que haja uma verdadeira apropriação da humanidade pelo indivíduo.

A humanidade caracteriza-se pelo mundo da cultura (SAVIANI, 1997a), e em oposição ao mundo da natureza. Os humanos tornaram-se como tais a partir do momento em que os homens iniciaram o contínuo processo de transformação da natureza, de modo a adaptá-la às suas necessidades. Isto é, pelo trabalho e pelas relações de intercâmbio que estabeleceram entre si, os indivíduos humanos foram se “hominizando”. O resultado desse processo é o homem, tal como o conhecemos hoje (LEONTIEV, s.d., MARX & ENGELS, 1977). Ou seja, o homem foi, e continua sendo, um ser historicamente produzido sobre um substrato biológico. As novas gerações carregam, portanto, a marca da história produzida e acumulada pela humanidade, ao mesmo tempo em que produzem a história.

Cada indivíduo particular, todavia, não é o mero reflexo da humanidade dos membros do grupo social a que pertence. A constituição do ser se dá num processo onde cada um, ao mesmo tempo em que está sujeito às variáveis próprias do grupo a que pertence, é seu próprio agente de humanização.

Por aprendizagem entendemos, portanto, o amplo processo pelo qual os indivíduos da espécie humana vão se constituindo como homens ao longo de sua existência, diferenciando-se dos demais animais e se apropriando dos produtos da cultura (nesse sentido, a aprendizagem que acontece no contexto escolar é apenas um aspecto desse processo). Dito de outro modo: os homens não nascem como tais, aprendem a ser homens. Então, a aprendizagem requer interação entre os indivíduos porque os conteúdos da cultura humana não estão impregnados na

constituição biológica de cada um, nem nos objetos da cultura. Esses conteúdos estão presentes na forma de conceitos e são expressos por palavras, na linguagem, decorrendo daí que a apropriação da linguagem se constitui em condição de extrema importância no processo de aprendizagem.

A prática tem sua racionalidade, escreveu Vazquez (1990, p.235), mas essa racionalidade “não transparece diretamente, e sim apenas para quem tem olhos para ela”. Noutra passagem da mesma obra, esse autor disse que

[...] em qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la (VAZQUEZ, 1990, p.7).

Podemos transpor essas falas de Vazquez para o contexto com que vimos trabalhando e, por analogia, dizer que a prática cotidiana dos professores pode ocultar a essência de uma parte do fenômeno sobre o qual se debruçam: o processo de aprendizagem.

O professor deve manejar conhecimento pedagógico, dentre os quais os gerados pela psicologia, particularmente sobre os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, como referencial para a sistematização lógica dos conhecimentos e como referencial para a organização de seu trabalho, no que toca aos aspectos psicológicos envolvidos no processo de transmissão-assimilação de conhecimento. No Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), documento que norteia as ações dos professores da rede pública na maioria das cidades desse estado, ressalta-se a importância da compreensão, por parte do professor,

[...] do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção de conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo (PARANÁ, 1992, p.23).

Numa passagem de *Escola e Democracia*, Saviani, tratando de procedimentos possíveis à pedagogia histórico-crítica, escreve que tais métodos deverão superar por incorporação as contribuições dos métodos tradicionais e da Escola Nova. Estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, mas sem desconsiderar a iniciativa do professor

[...] favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1997b, p.79).

Ora, se concordarmos com essas posições acima, certamente haveremos de admitir que faz parte do instrumental de trabalho do professor o conhecimento dos fundamentos teóricos da pedagogia, que são os que sustentam sua prática, bem como do próprio processo de aprendizagem. Esses conhecimentos são, portanto, instrumentais ao professor.

A questão da teoria no discurso das professoras

Já delimitado o que vem a ser uma teoria de aprendizagem, justificada a importância de seu conhecimento por parte do professor, passamos agora a tratar especificamente de como os professores da rede pública municipal de Pato Branco, que atuam nas séries iniciais, se posicionam frente a essa questão. Uma advertência, antes, é necessária: de modo algum queremos deixar transparecer a idéia de que uma teoria de aprendizagem possa dar conta da complexidade do fenômeno da educação escolar. Quando muito tais teorias abordam aspectos muito relevantes. Por isso nossa posição é a seguinte: o conhecimento de teorias de aprendizagem é condição necessária mas não suficiente ao trabalho do professor.

Com a intenção de levantar as concepções de aprendizagem presentes nos discursos de professores das séries iniciais, elaboramos um trabalho onde, dentre outras questões, perguntávamos aos informantes se consideravam importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem. As respostas que obtivemos foram muito diversas. Exceto uma, todas as demais professoras da amostra (N = 20) consideraram importante o conhecimento de teorias de aprendizagem. O que variou em suas respostas foi o grau em que consideram tal conhecimento importante: importante, muito importante e importantíssimo.

As respostas, embora afirmativas na quase totalidade, indicam que o conhecimento é precário, fragmentado. O discurso é permeado por chavões e poucas disseram como tal conhecimento pode ser útil. A dificuldade em estabelecer a relação entre teoria e prática também foi observada nas respostas.

Observa-se que no discurso de alguns informantes a necessidade do conhecimento de teorias de aprendizagem fica relegado ao segundo plano, senão excluída porque, de fato, a prática é mais importante. Concordamos que teoria não é mais importante que prática; mas prática também não é mais importante que teoria. Como dissemos acima, de acordo com Vazquez (1990), não se pode atribuir maior valor a uma ou outra, porque as relações entre ambas se dão num contexto de necessidades mútuas.

De acordo com Vazquez (1990, p.14)

[...] para o homem comum e corrente a prática é auto-suficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria... Sabe ou pensa saber a que ater-se com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções... A prática fala por si mesma. Assim, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe soa estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário.

Ainda com Vazquez, não podemos perder de vista que o professor, tal como o homem comum, é também um ser histórico, e que, por conseguinte, sua cotidianidade é inseparável de uma estrutura social que lhe fixa os limites do cotidiano.

Uma vez que quase a totalidade das nossas 20 informantes concordam da necessidade de conhecerem teorias de aprendizagem, perguntamos se conheciam alguma. Nas respostas, invariavelmente encontramos confusão entre teoria e método.

Também perguntamos sobre o que as professoras lembravam ter estudado em Psicologia durante seus cursos de Magistério ou Licenciaturas. Nas respostas, invariavelmente, ouvíamos que se tratava de alguns teóricos em Psicologia, sobre suas linhas de trabalho. No entanto, não se lembravam exatamente sobre aspectos particulares das diversas teorias. A respeito de nomes, lembraram bastante os de Piaget e Vigotski. Diante disso, então, pedíamos que falassem um pouco desses autores e suas manifestações nos dão uma pista sobre o modo como muitos professores tomam contato com esses teóricos durante e após a conclusão de seus cursos de formação. Modo esse que nos pareceu muito superficial.

Muitas informantes disseram que não podem ficar presas a uma única teoria de aprendizagem. Alegam que há muitos métodos e que se a criança não aprende com “uma linha”, deve-se usar outra, ou ainda, “misturar um pouquinho”.

A idéia eclética expressa em muitos discursos, aliás, é compatível com a perspectiva dos PCN, documentos estes cuja leitura e uso são amplamente estimulados pela propaganda do MEC. Nos PCN, construtivismo, por exemplo, é entendido como sendo originado a partir da psicologia genética, da teoria histórico-cultural e da teoria da aprendizagem significativa (Brasil, 1997). Todavia, se observarmos bem, veremos que haverá incompatibilidade quando se juntarem numa mesma vertente formulações teóricas com fundamentos epistemológicos tão distintos como são os casos da epistemologia genética e da psicologia histórico-cultural.

Mas não é somente nos PCN que há um entendimento de que o construtivismo comporta formulações teóricas distintas. Podemos verificar essa tendência facilmente em muitos textos que são utilizados nos cursos de formação de professores, particularmente nas disciplinas de Psicologia.

Uma informante, Licenciada em Matemática e Especialista no Ensino dessa disciplina, com 15 anos de experiência, perguntada se considerava importante ao professor conhecer teorias de aprendizagem, foi afirmativa em sua resposta. No entanto, quando perguntamos se conhecia alguma, respondeu: Ai... assim, várias, mas no momento não sei se eu conseguiria falar alguma...

O fato dessa professora ser da área de Matemática nos fez lembrar dos relatos de Bernardo (1989) sobre a trajetória da formação do professor secundário em São Paulo. Segundo essa autora, durante algum tempo após o início desses cursos, muitos professores da área de Matemática relegavam ao segundo plano as disciplinas da área da educação, chegando a considerar que para atuar como professor de Matemática bastava o domínio da Matemática. Talvez esse não seja o caso de nossa entrevistada, mas é possível que seja o de seus professores durante sua graduação e curso de especialização.

Enfim, o que pudemos observar é que todas as informantes, durante seus processos de formação, estudaram, ou pelo menos ouviram falar sobre a aplicabilidade no contexto escolar de conhecimentos gerados pela Psicologia. Pudemos perceber claramente que a discussão sobre como ocorre a aprendizagem foi objeto de trabalho durante seus processos de formação. Podemos inferir, pelas respostas que obtivemos, que ou as então estudantes não perceberam a importância do aprofundamento na questão, ou que tais depoimentos denunciam o nível de profundidade com que tais temas foram tratados por seus professores.

As respostas obtidas têm confirmado o que há muito se sabe: a precariedade da formação dos professores em geral, especialmente os das séries iniciais. O mesmo pode ser dito sobre aqueles cursos de especialização que só têm servido para

fornecer um título e mudar a posição do professor dentro da carreira. Mas esse fato não é o único que contribui para a precariedade da formação do professor. Há outros: a jornada de trabalho, que muito pouco espaço reserva para leituras ou discussões com colegas; o caráter pragmatista de grande parte da sociedade, que exclui a necessidade da reflexão; a precariedade das condições de trabalho, desde o salário aviltante até a falta de material didático; a desvalorização do magistério; a consideração de que a profissão da professora de séries iniciais é uma “extensão do lar”, etc.

Posto que a maioria das entrevistadas afirmaram que trabalham de acordo com a concepção construtivista de aprendizagem e que em suas falas encontramos muitos fragmentos de discurso construtivista, achamos por bem explicitar o modo como entendemos que o construtivismo vem sendo difundido no Brasil.

O construtivismo tal como é difundido entre os professores

Há uma forte tendência em se considerar que na corrente construtivista caberiam também as formulações de Vigotski. Muitos dos textos que vêm sendo utilizados em cursos de Magistério, de Pedagogia e nas Licenciaturas em geral, consideram as teorias de Piaget e Vigotski dentro de uma mesma vertente interacionista.

Davis & Oliveira (1992), cujo texto é muito utilizado, consideram que a obra de Vigotski representaria um tipo de interacionismo diferente do proposto por Piaget. No interacionismo vigotskiano, segundo as autoras consideradas, “encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social” (DAVIS & OLIVEIRA, 1992, p.49).

Becker (1996), em seu livro “Epistemologia do Professor”, afirma que o que une Piaget e Vigotski é a

fundamentação epistemológica de ambos, sendo esta de tipo construtivista. Palangana (1994) desenvolve uma argumentação mostrando as diferenças entre os pressupostos filosóficos das teorias de Piaget e Vigotski. Essa autora considera que as teorias que adotam a perspectiva interacionista vêm ganhando destaque nos meios educacionais brasileiros. Isto é, a autora acaba por referir que os trabalhos desses autores são interacionistas.

Goulart (1998), por seu turno, aborda a questão afirmando que há um construtivismo piagetiano, um walloniano e um “construtivismo dos psicólogos soviéticos” (p.24-7).

No construtivismo piagetiano, diz a autora, “o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio” (GOULART, 1998). O construtivismo walloniano marca-se pelo fato de que, diferentemente de Piaget, Wallon considera que as relações entre homem e meio devem ser colocadas, “de um lado, sob a influência das relações materiais entre natureza e sociedade humana e, de outro, no contexto histórico das aquisições feitas e das mudanças que elas determinam” (WALLON apud GOULART, 1998, p.21). E o construtivismo dos psicólogos soviéticos “se baseia na teoria marxista, segundo a qual mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento)” (p.24).

Oliveira (1998) diz que Piaget tem sido a referência predominante na área da psicologia da educação, e que o pensamento de Vigotski penetra crescentemente nesse meio. Essa autora afirma que isso tem colocado a questão de se optar entre um e outro teórico, para dizer em seguida que não se pode fazer uma escolha entre as teorias de Piaget e Vigotski, porque a atitude mais fecunda para o educador seria o estudo de diferentes perspectivas no sentido de seu aprimoramento teórico. Argumentando porque é questionável a escolha entre um e outro, Oliveira (1998, p.103) diz que o legado que esses autores nos deixaram na área da educação merece um estudo mais aprofundado “que leve a uma real compreensão de suas

propostas e não a adoção de alguns princípios simplificados” uma segunda razão estaria em que os trabalhos desses pesquisadores guardam afinidades essenciais “que tornariam leviana uma oposição radical entre eles” (p.103). Na seqüência, seu texto apresenta o que, ao nosso ver, constitui uma das afinidades essenciais entre Piaget e Vigotski, segundo essa autora:

Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação; nem está submetido passivamente a imposições do ambiente...” (OLIVEIRA, 1998, P.104).

Autores estrangeiros também tendem a considerar os trabalhos de Vigotski como construtivistas. Do mesmo modo que os nacionais, valem-se da classificação piagetina em inatismo, ambientalismo e construtivismo. Fosnot (1998), por exemplo, discute em seu texto o que chama de outros paradigmas de aprendizagem, além do construtivista. Naqueles apresenta o behaviorismo e o maturacionismo; neste coloca o construtivismo como uma construção coletiva, com as contribuições de Piaget, Vigotski, Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodmam, entre outros.

Para Fosnot, o construtivismo representaria uma síntese das teorias de Piaget, Vigotski e de autores “interacionistas semióticos”.

Psicólogos espanhóis, liderados por César Coll, também pensam o construtivismo dentro de uma perspectiva eclética (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1996; COLL et al., 1998). Nos textos desses autores repetidas vezes encontra-se a idéia de que o princípio básico da concepção construtivista consiste em que o conhecimento é construído pela ação do sujeito cognoscente. Coll & Solé (1998) dizem que os referenciais explicativos sobre a aprendizagem e o ensino devem integrar todas as contribuições da psicologia e da pedagogia que se afinem com o princípio básico do construtivismo, bem como aque-

las que, embora não sejam totalmente consensuais, não sejam contraditórias entre si. Os autores justificam, entretanto,

[...] que não se trata de fazer um amálgama de daqui e dali que “fiquem bem”, mas de partir de um elemento estruturador – nesse caso, o caráter social e socializador da educação escolar e seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal – que permita fazer uma leitura integrada das diversas contribuições, obrigando, ao mesmo tempo, sem dúvida, a elaborar novas hipóteses e princípios (COLL & SOLÉ., 1998, p.25).

Na continuidade de seu texto, Coll & Solé ocupam-se de explicitar em que a concepção construtivista pode contribuir na organização e condução do trabalho escolar. Acontece que esse livro foi escrito por vários autores, sendo que o princípio que os unifica é justamente o princípio construtivista expresso acima. Sucede que existe, por exemplo, um capítulo dedicado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ONRUBIA, apud COLL et al., 1998).

Ora, fica evidente que o construtivismo desses psicólogos comporta a teoria de Vigotski. Como se sabe, César Coll foi um dos principais assessores do MEC na elaboração dos PCN. Por isso, também, esse documento federal apresenta um construtivismo eclético (DUARTE, 1999). Já foi dito acima que os PCN são construtivistas, trata-se agora de mostrarmos seu caráter eclético. Na parte intitulada “Escola: uma construção coletiva” (BRASIL, 1997), os redatores dos PCN deixaram muito claro como entendem o que vem a ser o construtivismo.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa (BRASIL, 1997, p.50).

O núcleo central que une essas diversas teorias que contribuem para a elaboração da concepção construtivista, é, segundo os PCN, o reconhecimento “da importância da atividade mental construtiva no processos de aquisição de conhecimento” (p.50). Como vimos acima, essa é a opinião de Coll e colaboradores.

Ora, se é verdade que o construtivismo vem sendo difundido do modo como apresentamos resumidamente, então podemos esperar que boa parte dos professores que tiveram, direta ou indiretamente, contato com os textos que elencamos assumam um posicionamento eclético.

No entanto, queremos sugerir a hipótese da incompatibilidade entre pressupostos da Psicologia Genética e pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Em sendo isso verdadeiro, resulta bastante difícil considerar Vigotski como interacionista, conquanto esse autor, por certo, não despreze o papel das interações sociais no processo de constituição do indivíduo e, por conseguinte, na educação escolar. Entendemos que o interacionismo é um modelo epistemológico e por isso não se reduz apenas ao modo de considerar as relações entre indivíduo e meio ambiente, segundo o qual o sujeito é agente ativo em seu processo de desenvolvimento. O interacionismo é a alternativa epistemológica apontada por Piaget em relação aos modelos epistemológicos inatista e empirista. Esse autor entende que o problema central do conhecimento é o das relações entre sujeito e objeto, sendo que este problema corresponde ao problema biológico central das interações entre o organismo e o meio (Piaget, 1973). Na literatura construtivista brasileira, das quais vimos utilizando algumas obras neste texto, facilmente encontramos referências a esse fato.

Em relação à Psicologia Histórico cultural, no entanto, por seus próprios teóricos, não encontramos referências ao fato de que seus trabalhos enquadrem-se dentro do modelo epistemológico interacionista, como Piaget o fez. Pelo contrário, insistem esses autores, como por exemplo Leontiev(s/d) e Vigotski(1991), que o seu edifício teórico apóia-se na epistemologia marxista. E isto faz a diferença porque esse

modelo epistemológico é historicizador e não biologicista. Aliás, a abordagem historicizadora do psiquismo humano nem mesmo concebe outra possibilidade para sua compreensão que não seja a de considerá-lo como um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 1999)

A tentativa de enquadrar Vigotski dentro do interacionismo parece não fazer justiça nem à psicologia construtivista, nem à psicologia histórico-cultural. Enfim, considerando-se que o interacionismo é um modelo biológico e que a psicologia de Vigotski parte de uma perspectiva historicizadora, classificar esse autor como interacionista poderá parecer um equívoco.

Conclusão

No trabalho que realizamos, constatamos que, a despeito de as professoras considerarem a importância do conhecimento de teorias de aprendizagem e do fato de terem-nas estudado durante seus processos de formação, seu conhecimento das mesmas está degradado. Verificamos também um fato que chamou nossa atenção: a maioria das nossas entrevistadas, quando instadas a falar sobre autores que tenham estudado, referirem a Piaget e Vigotski e apresentam um discurso permeado por chavões construtivistas.

Com relação ao nítido predomínio de preferências em torno do construtivismo, essas se dão mais por modismo do que por determinação superior, ou por escolha deliberada a partir de alguma reflexão crítica. Justifica-se essa afirmação porque, quando se perguntou pelas razões que teriam levado essas professoras às escolhas feitas, as respostas obtidas geralmente foram muito vagas, demonstrando, inclusive, desconhecimento dos fundamentos do construtivismo.

Verificamos facilmente como as professoras aceitam como atitude normal a recolha de vários fragmentos de teorias distintas, inclusive de algumas conflitantes entre si. Por essa razão abordamos o modo como o construtivismo tem sido difundido no Brasil, classificando-o como eclético. O problema

maior é que esse entendimento tem sido amplamente divulgado em textos que são utilizados nos cursos de formação de professores, além de constarem nos próprios PCN. Ora, se já temos um processo de formação que se marca pela precariedade, aliado ao conteúdo dos materiais didáticos dos cursos de formação e dos PCN, então estamos diante de uma situação que tende a perpetuar-se: os professores tenderão a considerar que a perspectiva eclética representa o construtivismo.

Referências

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNARDO, M. C. V. O surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. In: BERNARDO, M. C.V. (Org.). **Formação do professor: atualizando o debate**. Série Cadernos PUCSP, n. 34. São Paulo: EDUC, 1984. p. 11-51.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1997.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C. ; PALACIOS, J & MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V.2: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 389-406.

_____. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-28.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1999. 300 p. Tese (Livre-Docência), Universidade Estadual Paulista.

FOSNOT, C, T. (Org.) **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOULART, I.B. (Org.) **A educação na perspectiva construtivista**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.9-27.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, s.d. 356p.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1998.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nela intervir. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. p.123-151.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1992.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997a.

_____. **Escola e Democracia**. 31.ed. Campinas: Autores Associados, 1997b.

TEIXEIRA, E. S. **Concepções de Aprendizagem Subjacentes ao Discurso dos Professores da Séries Iniciais de Pato Branco**. e ensino. 2000. 199p. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4.ed. Rio de Janeiro, 1990. 454p.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.