

AS RAÍZES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS DO CONSTRUTIVISMO

Alana Beatriz Stabile Barduco¹

Profa. Dra. Ruth Izumi Setoguti²

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade identificar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do construtivismo bem como seus pressupostos e apurar as críticas existentes ao mesmo. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, realizada por meio de livros, artigos, revistas científicas impressas e disponíveis na internet. Autores, como Nuno Crato, João Batista Araújo e Oliveira, Chakur, Laburú, dentre outros, questionam a eficácia da aplicação dos pressupostos do construtivismo na aprendizagem escolar. Segundo esses autores, o construtivismo contribui para o baixo aprendizado dos alunos. Apesar de ser um tema polêmico e multifacetado, julga-se, aqui, importante que, nos cursos de formação de professores, tais críticas sejam debatidas. Observou-se que, desde os anos de 1990, a proposta construtivista, aplicada à educação, tornou-se hegemônica no Brasil devido à sua inserção nas políticas educacionais oficiais, por exemplo, na lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Por fim, ao mesmo tempo em que ocorre a disseminação de práticas construtivistas nas salas de aulas, emergem também críticas aos seus fundamentos teóricos e epistemológicos.

Palavras-chave: Educação. Construtivismo. Fundamentos filosóficos.

THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ROOTS OF CONSTRUCTIVISM

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify the philosophical and pedagogical foundations of constructivism, its assumptions and to refine the existing criticisms of it. This is a bibliographic and exploratory research carried out through books, articles, and printed scientific journals available on the internet. Authors such as Nuno Crato, João Batista Araújo and Oliveira, Chankur, Laburú, among others, question the effectiveness of applying the assumptions of constructivism in school learning. According to these authors, constructivism contributes to students' low learning. Despite being a controversial and multifaceted topic, it is considered important here that this topic is debated in teacher's training courses. It was observed that since the 1990s, the constructivist proposal applied to education has become hegemonic in Brazil due to its insertion in official educational policies such as, for example, the Law of Education Guidelines and Basis (LDB) and the Curricular Parameters Nationals (PCN'S). Finally, at the same time the dissemination of constructivist practices occurs in classrooms, the criticisms of their theoretical and epistemological foundations also emerge.

Keywords: Educatio. Constructivism. Philosophical foundations.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este artigo levantar as raízes filosóficas do construtivismo aplicadas à educação bem como as críticas que lhe são feitas. A expansão do

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professora Orientadora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

movimento construtivista, na educação, deu-se a partir da segunda metade do século XX (ENKVIST, 2019; SAVIANI, 2013), desde então, nota-se que as práticas pedagógicas, o ensino, os cursos de formação de professores e de pós-graduação, as legislações e publicações acadêmicas³ se alteraram profundamente. No bojo desse processo, sob a influência das ideias construtivistas, reformas educativas importantes foram implantadas em países, como França, Grã-Bretanha, Espanha, Suécia, Estados Unidos, Portugal, Brasil, entre outros.

Dos efeitos mais visíveis desse processo, destaca-se a mudança copernicana no papel da escola e do professor. A instituição escolar deixa de ser um local em que se privilegia a transmissão de conhecimentos acumulados e sistematizados, e o professor, visto ao longo da história como aquele que ensina, torna-se um simples “colaborador”, um “auxiliar” do aluno em sua tarefa de “descobrir” o conhecimento. O compromisso principal da escola não é mais com o ensino de conteúdo, mas com a “socialização”, “motivação”, “interesse” e “autonomia” do aluno. Esse modelo de educação, cujo centro do processo pedagógico é o aluno, denomina-se “centrado no aluno”.

Por intermédio das palavras de Anthony O’Hear (2006, p. 16), pode-se perceber a perplexidade que essa virada pedagógica provocou: “como é possível que o pensamento educativo tenha se distanciado tanto da visão tradicional da educação enquanto local de transmissão” de conhecimentos e de possibilidades de desenvolvimento da autonomia intelectual? “Como é possível que o enfoque próprio da educação transitou dos sujeitos a serem ensinados e das disciplinas a serem aprendidas para a estrutura mental e o desenvolvimento da criança no seu próprio meio social?” (O’HEAR, 2006, p. 16). É dessa mesma perspectiva que a educadora sueca Inger Enkvist (2020), também, expõe as mudanças que ocorreram nos sistemas educacionais de países ocidentais, em razão da ampla difusão de pressupostos teóricos construtivistas:

[...] as salas de aula foram se afastando da transmissão de conteúdo, e os espaços deixados por eles foram sendo preenchidos por didáticas sofisticadas, revestidas de aspectos criativos e lúdicos. Assim, em vez

³ Conforme destaca Enkvist, as reformas educacionais, apoiadas nos novos princípios pedagógicos construtivistas e adotadas em diversos países do mundo, não ocorreram de forma padronizada. No entanto tais princípios, em todos os países, refletiram-se na “lei estatal, na formação docente, na formação contínua do professor, nas publicações das diferentes editoras e na inspeção da educação” (ENKVIST, 2020, p. 34-35).

de adquirir conteúdos nas diferentes matérias, o objetivo da educação passou a ser o famoso ‘aprender a aprender’, através de um método baseado no constante ‘fomento da autonomia’ do aluno (ENKVIST, 2020, p. 17).

Vale, ainda, trazer à reflexão a análise de um dos mais renomados psicólogos e neurocientistas da atualidade, o canadense naturalizado americano Steven Pinker (2013), sobre o baixo desempenho de crianças americanas nos testes de conhecimentos matemáticos: “um dos piores entre as nações no mundo industrializado”. No seu entendimento, isso se deve à filosofia dominante nos Estados Unidos, “[...] o construtivismo, uma mistura da psicologia de Piaget com a contracultura e a ideologia pós-modernista” (PINKER, 2013, p. 362).

Ao lado de O’Hara (2006), Enkvist (2020) e Pinker (2013), outros estudiosos e pesquisadores — como Nuno Crato (2006), João Batista Araújo e Oliveira (2002), Laburú, Carvalho e Batista (2001), Chakur (2014) etc. — vinculam a adoção de princípios construtivistas nas escolas a uma das causas subjacentes ao rebaixamento médio da formação escolar.

Como observa Enkvist (2020), muitos dos trabalhos críticos feitos ao construtivismo iniciaram-se por efeito das avaliações internacionais comparativas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Este, em suas diversas edições trianuais, desde 2000, demonstra tanto o declínio do ensino, em países como os Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, quanto os altos desempenhos da China, Singapura, Coreia do Sul, Japão, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Estônia, Países Baixos e Finlândia (ENKVIST, 2020). Como explicar, então, as causas do ensino de boa e má qualidade?

Com a intenção de entender os fatores subjacentes e os debates em torno dessa questão, propôs-se esta pesquisa, de caráter bibliográfica e exploratória, na linha definida por Gil (2002). Conforme aponta o autor, a pesquisa é um procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. Ele apontou, também, que a pesquisa é desenvolvida mediante ao concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Ou seja, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002).

Bocato (2006) tem ideias semelhantes em relação à pesquisa. Ele ressalta que, na pesquisa bibliográfica, o pesquisador parte da formulação do problema e

finaliza com os resultados encontrados em artigos científicos. O pesquisador busca a resolução de um problema (hipótese), por meio de referenciais teóricos, analisando e discutindo as várias contribuições científicas produzidas a respeito do assunto estudado. Por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador traz ao conhecimento público as pesquisas que já foram realizadas sobre determinado assunto, com seus respectivos enfoques ou perspectivas teóricas (BOCCATO, 2006).

PIAGET E O CONSTRUTIVISMO

O construtivismo tem sua origem associada às ideias do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980). Tais ideias foram formuladas na década de 20, do século passado, mas se difundiram, largamente, apenas a partir da década de 60. No Brasil, o construtivismo piagetiano norteou, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71) (CHAKUR, 2014) e, nos anos 90, tornou-se hegemônica com a sua inserção, novamente, nas políticas educacionais oficiais, como na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O termo construtivismo tem origem no verbo “construir”, derivado do verbo latino *struere*, “que significa organizar, dar estrutura” (CASTAÑON, 2007, p. 116). João Batista Oliveira (2002) assinala que existem poucos estudos, no Brasil e no exterior, que procuram explicar e conceituar o que é construtivismo. Coll (*apud* CHAKUR, 2014, p. 17-18), porém, aponta que “é ilusório e falso falar do construtivismo no singular” pois há inúmeras tendências no seu âmbito, por exemplo, o construtivismo inspirado em Piaget, em Ausubel e em Vigotsky:

[...] o construtivismo inspirado na teoria genética de Piaget e na Escola de Genebra; o construtivismo baseado na aprendizagem significativa, na teoria dos organizadores prévios e na teoria da assimilação, iniciado com os trabalhos pioneiros de Ausubel [...]; o construtivismo inspirado na psicologia cognitiva e mais concretamente nas teorias dos esquemas surgidas em decorrência do processamento humano da informação; e, por último, o construtivismo derivado da teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem enunciada por Vigotsky e colaboradores [...] (COLL, 1998 *apud* CHAKUR, 2014, p. 18).

Apesar de haver diversos “construtivismos”, todas essas tendências defendem a ideia de que “o aprendiz, através de um ativo envolvimento, é o construtor ou o

arquiteto do seu próprio conhecimento” (LABURÚ; CARVALHO; BATISTA, 2001, p. 152). Na avaliação de Chakur (2014, p. 17), o termo é, exaustivamente, utilizado no âmbito da educação, de tal modo que seu sentido se esvaziou: “Legisladores, autores das mais variadas tendências, professores e seus formadores, alunos de graduação e pós-graduação, todos, em algum momento, falam em *construção*. Será que falam da mesma coisa?”.

Para uns, o construtivismo está associado à noção de “descoberta”, isso pode significar que o conhecimento está lá fora e que o sujeito não tem papel nesse processo; para outros, ao sentido de “novidade” ou “renovação”; e, para um terceiro grupo, à noção de “mudança” ou “movimento” (CHAKUR, 2014, p. 19-22). Finalmente, para um quarto grupo, o conceito “construção” vincula-se a “ideias prévias” ou “conhecimentos prévios” (CHAKUR, 2014, p. 22).

Em meio a entendimentos tão diferentes acerca do conceito de “construtivismo”, na educação, Oliveira (2002, p.5) se posiciona criticamente contra o seu emprego, por considerá-lo “desprovido de validade filosófica e utilidade científica no domínio da psicologia cognitiva”. Raramente, diz o autor, esse termo é utilizado em “textos científicos ou mesmo nos livros de texto universitário da maioria dos países industrializados, nos quais se origina o maior esforço de produção científica” (OLIVEIRA, 2002, p.5).

O conceito “construtivismo”, em Piaget, representa uma nova proposição para explicar a formação do conhecimento no sujeito, com base não mais na teoria inatista ou empirista. No entendimento de Piaget (1970), em *O nascimento da inteligência na criança*, o conhecimento não se encontra pré-formado no sujeito (indivíduo), como apregoava o inatismo, nem no mundo exterior, captado pelos órgãos dos sentidos, como defendia o empirismo. O conhecimento e a inteligência, para Piaget, ao contrário disso, formam-se na interação da criança com o meio externo, por meio de sua atividade (ação). Para este pesquisador genebrino, “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação”, o que o leva a concluir “que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p. 435). Para que a inteligência se desenvolva, porém, é indispensável a existência de uma estrutura, *a priori*, de caráter biológico (PIAGET, 1970, p. 30, grifo nosso):

Acerca do problema da inteligência, parece-nos que podemos tirar as lições seguintes. Desde os seus primórdios, a inteligência encontra-

se, graças às *adaptações hereditárias* do organismo, *empenhadas numa rede de relações, entre este e o meio*.

Ela [a inteligência] não aparece, pois, como um poder de reflexão independente da situação particular que o organismo ocupa no Universo, *mas está ligada desde o início por a priori biológico: não tem nada de um independente absoluto, mas é uma relação entre outra, entre o organismo e as coisas*.

A criança, na teoria piagetiana, “só pode adquirir conhecimentos se possuir os esquemas necessários à sua assimilação” (ARAÚJO, 2006, p. 180). São quatro as etapas obrigatórias do desenvolvimento infantil na epistemologia genética: (I) período sensório-motor (0 a 2 anos); (II) período pré-operatório (2 a 7 anos); (III) período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e (IV) período das operações formais (11 ou 12 anos em diante).

De maneira ilustrativa, Araújo (2006, p. 180), assim, explica: “[...] um bebê que não tendo ainda atingido o estágio de desenvolvimento sensório-motor, não possui estruturas cognitivas que lhe permitam, por exemplo, perceber a permanência dos objectos”. A fim de demonstrar esta tese, “Piaget mostrou que quando um objecto é tapado, bebês de dez meses não o destampam” (ARAÚJO, 2006, p. 180). Porém estudos posteriores questionaram tal tese: arrumar a citação.

Esta ideia desmoronou-se há mais de dez anos quando experiências com bebês de poucos meses indicaram que estes tinham, não só o conceito de permanência dos objetos, como compreendiam noções básicas sobre números expressos como quantidades de objetos (DEVLIN, 2000 *apud* ARAÚJO, 2006, p. 181).

Independentemente das controvérsias que o pensamento de Piaget gere entre seus seguidores e estudiosos, é indiscutível reconhecê-lo como um dos maiores vultos da educação do século XX, cuja influência permanece, ainda, viva na pedagogia.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO

Segundo Oliveira (2006), os fundamentos filosóficos do construtivismo assentam-se nas correntes tidas “progressistas”, como o iluminismo, o racionalismo, o cientificismo e o romantismo (OLIVEIRA, 2006). Elas têm em comum o fato de crerem na ideia de “progresso”. No entanto, como explica Oliveira (2006), o ideário “progressista”, na educação, tem sua inspiração mais remota nas ideias de Jean-

Jacques Rousseau (1712-1778), as quais foram expostas em sua obra *Emílio, ou da educação* (1995).

Crato (2011), matemático e ex-Ministro da Educação de Portugal, compartilha dessa mesma posição. Para ele, o movimento construtivista tem inspiração romântica, por se enquadrar em um movimento filosófico e pedagógico anti-racionalista, cujo principal precursor é Rousseau. Este filósofo provocou uma revolução copernicana na educação, ao deslocar o processo de ensino e aprendizagem, antes centrado no professor, para o aluno, levando em conta o interesse e a vontade desse último. Assim, a preocupação com os conteúdos escolares se tornou secundária em relação ao interesse do aluno, que ganha primazia. A educação rousseauiana, desse modo, não se baseia na transmissão do conhecimento, mas na descoberta empreendida pelo aluno em contato com as “coisas” (CAMBI, 1999). Sua aprendizagem, nessa perspectiva, ocorreria por meio da experiência.

Ainda, a propósito do romantismo, este foi um movimento artístico e cultural que surgiu na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, em reação contrária ao racionalismo. O intuito dos românticos era esvaziar a importância da razão e da objetividade e valorizar a subjetividade e o sentimentalismo do indivíduo, ao mesmo tempo em que manifestavam desconforto e pessimismo em relação à sociedade e à civilização (ROSENFELD; GUINSBURG, 2005).

Outra característica presente no construtivismo é a postura relativista, quanto à noção de conhecimento. Não crê que esse possa ser ensinado pelo professor, mas tão somente descoberto pelo aluno. Assumindo essa perspectiva, supõe-se que a realidade e a verdade não existem de maneira independente, ou seja, autônoma à consciência do indivíduo. O conhecimento, para o construtivismo, só existe na subjetividade de cada indivíduo, nas suas experiências individuais.

No entendimento de Santos (2018), o relativismo, a valorização da percepção, da observação, da intuição humana em detrimento da razão, é uma forma de ver o mundo que se disseminou na atualidade por diversas áreas da sociedade, na política, na ética, na moral, na religião e na educação.

Chaves (2001) compartilha desse mesmo entendimento e vai além. Detecta uma crise na sociedade contemporânea cujo ponto central, a seu ver, decorreria basicamente de uma crise epistemológica advinda do irracionalismo, uma corrente filosófica que se propagou nos séculos XIX e XX. O relativismo sustenta a tese de que “a verdade e o conhecimento existem, mas cada época, cada cultura, cada grupo, ou

mesmo cada indivíduo, tem a sua verdade e o seu conhecimento” (CHAVES, 2001, p. 11). Disso decorre um sério problema para a ciência: “Se a verdade e o conhecimento não existem, ou se tudo é verdade e conhecimento, então como ser racional? Por que adotar este – e não aquele – ponto de vista” (CHAVES, 2001, p. 13). Seria tudo uma questão de opinião, de escolhas individuais? Como a ciência pode, dessa forma, prosperar?

Enkvist (2006), do mesmo modo, entende que o relativismo, sendo o complemento lógico do construtivismo, acarreta efeitos negativos na educação, pois “o aluno nunca estará seguro sobre o que vai construir” (ENKVIST, 2006, p. 7). Portanto, com o intuito de não levar o leitor a apropriar-se de maneira indevida e descontextualizada do construtivismo, entende-se significativo ressaltar os pressupostos, as críticas existentes e o porquê desses autores entenderem que o construtivismo, de certa maneira, pode trazer resultados prejudiciais ao ensino e à aprendizagem.

PRESSUPOSTOS E CRÍTICAS AO CONSTRUTIVISMO

Chakur (2014, p. 55) apresenta algumas objeções aos pressupostos do construtivismo: “Não se deve corrigir o erro do aluno”; “ser construtivista é colocar os alunos para trabalhar em grupo”; “o construtivismo condena o uso da cartilha”; “o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. Ele não deve interferir, mas deixar a criança descobrir sozinha”; “o professor construtivista trabalha o que o aluno traz de casa”; “o que importa é desenvolver o raciocínio, o conteúdo é secundário”; “o construtivismo condena o ensino da gramática e da tabuada”; “o aluno só aprende com a própria atividade e deve ser deixado livre para agir”, dentre outros. No entanto, segundo Chakur (2014), essas ideias, muitas vezes, chegam às escolas de forma descontextualizada e com significados distintos. Buscamos, então, neste trabalho, compreender os seus significados, seguidos de algumas críticas.

Expõe-se, aqui, a premissa máxima do construtivismo, qual seja a de que o aprendiz, através de um ativo envolvimento, é o construtor ou o arquiteto do seu próprio conhecimento (LABURÚ; CARVALHO; BATISTA, 2001, p. 152). Oliveira (2002) concorda com a proposição do construtivismo, segundo a qual todo conhecimento é elaborado pela pessoa, no singular, que estrutura, a seu modo, os estímulos que recebe do ambiente. E essa elaboração individual se dá nas mais

diversas ações da vida, como “dançar, escutar música, ver o pôr do sol, aprender física. Cada um de nós vivencia e interpreta diferentemente as coisas” (OLIVEIRA, 2002, p. 166).

No entanto, por mais que a interpretação dos fenômenos vivenciados tenha certa dose da individualidade do sujeito, a construção do conhecimento resulta de uma herança coletiva, de um saber acumulado pelos homens e transmitido às gerações mais novas. Não fosse assim, “não existiria a possibilidade de se falar e fazer ciência cognitiva” (OLIVEIRA, 2002, p.165).

Torna-se óbvio que do ponto de vista lógico, filosófico e científico que o termo “construir conhecimento”, não pode referir-se a um relativismo absoluto, seja em relação à aprendizagem (tudo que aprendemos seria relativo à nossa forma pessoal de aprender) de modo geral, seja referente à verdade idiossincrática de cada texto (só existe o texto que eu leio e cujo significado, isto é, cuja interpretação e sentido eu ‘construo’). Isso simplesmente não faz qualquer sentido (OLIVEIRA, 2002, p. 166).

Quanto a outra premissa do construtivismo, o “ensino centrado no aluno”, Crato (2006) diz ser importante preocupar-se com os interesses do mesmo, desde que com moderação, e não o coloque no centro do processo do ensino. A educação não deve se esquecer “dos objetivos e conteúdos curriculares, e de tudo que o jovem necessita para ser chamado a uma vida ativa crítica e informada” (CRATO, 2006, p. 8). Portanto, há de se ter cautela ao focar no “interesse do aluno” e desprezar o ensino de conteúdos científicos, pois conhecimentos importantes deixarão de ser ensinados.

O construtivismo defende, ainda, a ideia da aprendizagem contextualizada, acreditando que o ensino deve se ajustar à realidade do aluno, a fim de desenvolver a criatividade. No entendimento do construtivismo, o aprendizado só ocorre se o conteúdo tiver significado à vivência pessoal, caso contrário, os alunos não conseguem transferir as aprendizagens para situações diversas. Essa visão se introduziu nos currículos educacionais contemporâneos, por isso, entende-se a importância de se levar em consideração o contexto, desde que ele não seja o principal foco, pois o conhecimento tende a ser mais limitado, quando apresentado em um contexto único, trazendo resultados prejudiciais.

Atualmente, há outro tema polêmico, no âmbito das propostas construtivistas, que consiste no repúdio à avaliação e exames. De acordo com Crato (2006), os construtivistas acreditam que os exames não conseguem avaliar todas as competências, privilegiam a memorização e mecanização e prejudicam o

desenvolvimento das competências desejadas, como o raciocínio. Acredita-se, porém, que eles podem ser vistos de forma positiva, levando o encaminhamento de estudantes com dificuldades à diversas alternativas. Crato (2006) compreende-os como metas a serem alcançadas, incentivando os discentes a ultrapassá-las.

Em suma, esses princípios norteadores do construtivismo implicam um novo modelo de educador. Não por acaso, o professor passou a ser considerado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, tendo como função adaptar o currículo às características e necessidades de seus alunos. Para Crato (2006), o ensino deve motivar os alunos a terem gostos pelas disciplinas, mas não significa que devemos limitá-lo ao que os motiva e dá a eles prazer.

Para Enkvist (2006), a explicação para o fracasso escolar deve considerar diversos fatores. Entre esses, a influência do romantismo, que considera a criança como pura e a civilização corrompida, e o construtivismo, que deixa o próprio aluno buscar o conhecimento, confundindo aprendizado com diversão, bem como relativismo, que nega o conhecimento objetivo.

Segundo Enkvist (2006), ao tentarem agradar os alunos, os românticos e os construtivistas deixam de lado uma série de conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos. Então, se a escola é a organizadora do ensino, que permite o aprendizado a diversos indivíduos ao mesmo tempo, precisa-se considerar a importância do professor para a transmissão e para a aquisição de conhecimentos. Caso contrário, prevalecendo os pressupostos do construtivismo, os alunos deixarão de conhecer conteúdos fundamentais e estarão, de certa maneira, fadados ao fracasso escolar.

Em síntese, julgamos necessário que a comunidade educacional busque se inteirar das premissas do construtivismo, a fim de que possa entender os efeitos negativos das práticas pedagógicas construtivistas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O construtivismo, inspirado na teoria genética e epistemológica do psicólogo e pensador suíço Jean Piaget, teve sua disseminação em diversos setores, inclusive na educação. Ele chegou às práticas educativas, a partir das reformas educacionais, que ocorreram no mundo, desde a década de 60 e, no Brasil, mais fortemente, a partir dos anos 90. Desse modo, com o intuito de melhor compreender o construtivismo no

ensino, buscamos, neste artigo, os fundamentos filosóficos e pedagógicos, seus pressupostos e as críticas existentes a ele.

As principais teses defendidas pelo construtivismo aplicado à educação são a crença de que o aluno é o principal ator na construção do próprio conhecimento; de que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem; de que o professor é um mero facilitador; de que as atividades que envolvem exercitação e fixação de conhecimentos não são importantes; de que a avaliação carece de eficácia pedagógica; de que o ensino formal e estruturado não tem eficácia etc.

Na sequência, apresentamos as principais críticas aos pressupostos construtivistas encontradas na produção acadêmica. Seus autores apontam a existência de poucos trabalhos de natureza teórica, conceitual e empírica, tanto no país quanto no exterior, que permite uma análise objetiva do que significa o termo construtivismo.

Os críticos do construtivismo apontam que os construtivistas preferem enfatizar a intervenção, a interpretação e o processo em detrimento da objetividade, dos fatos, dos currículos, dos conteúdos e dos resultados educativos. Não creem na objetividade, na capacidade de apreensão objetiva da realidade e na possibilidade de o conhecimento científico chegar a conclusões objetivas; não dão a devida importância aos conteúdos científicos e aos processos cognitivos. Enfatizam, ainda, esses críticos que o construtivismo, empregado nas escolas, compõe um sistema de pensamento que não tem, necessariamente, sintonia com o real pensamento de Piaget. Esta falta de sintonia e a confusão teórica, daí gerada, contribuem, certamente, para o fracasso escolar dos alunos.

Desse modo, pudemos compreender que as premissas do construtivismo, disseminadas no ensino, podem conduzir ao baixo desempenho escolar. Concordamos que seja importante despertar o interesse do aluno, no entanto não se pode esquecer que a aprendizagem exige persistência e, muitas vezes, tarefas extenuantes de sua parte.

Em suma, esperamos que a temática, aqui abordada, seja relevante a todos os acadêmicos e docentes da área de educação, que, frequentemente, convivem com os pressupostos construtivistas. Que saibam, ainda, compreender os seus reais objetivos no processo ensino-aprendizagem, sem romantizá-los, para que possam contribuir adequadamente na formação dos indivíduos e, também, na melhoria da qualidade da educação.

Referências

ARAÚJO, L. Piagetianos e vygotskianos: mitos pedagógicos e práticas promissoras. *In*: CRATO, N. (org.). **Desastre no ensino da matemática**: como recuperar o tempo perdido. Lisboa: Gradiva, 2006.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade da Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTAÑON, G. A. Construtivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 115-131, 2007.

CHAKUR, C. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHAVES, E. O. C. Prefácio desta educação. *In*: NISKIER, A. **Filosofia da educação**: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.

CRATO, N. **O 'eduquês' em discurso directo**: uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp: Cultura Acadêmica, 2010, p. 51-61.

ENKVIST, I. **Repensar a educação**. Kyrion: Campinas, 2006.

ENKVIST, I. **Educação**: guia para perplexos. Kyrion: Campinas, 2019.

ENKVIST, I. **A boa e a má educação**: exemplos internacionais. Campinas: Kyrion, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LABURÚ, C.; CARVALHO, M.; BATISTA, I. L. Controvérsias Construtivistas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 152-181, ago. 2001.

O'HEAR, A. Filosofia e política educativa. *In*: CRATO, N. (Coord.). **Desastre no ensino da matemática**: como recuperar o tempo perdido. Lisboa: Gradiva, 2006.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, [S. l.], v. 10, n. 35, p. 161-200, abr./jun. 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. Lereis como deuses: a tentação da proposta construtivista. **Revista Sinais Sociais**, [S. l.], a. 1, n. 1, p. 146-178, maio/ago. 2006.

PIAGET, J. O nascimento da criança (1970). *In*: MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. **Romantismo e Classicismo**. 2005. 10 f. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://bdae.org.br/bitstream/123456789/2988/1/S%C3%A9c.%20XIX%20em%20gera%20-%20GUINBURG%2C%20J.%3B%20ROSENFELD%2C%20Anatol.%20Romantismo%20e%20Classicismo.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ROUSSEAU, J. **Emílio; ou, da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, L. L. Filosofia na Educação: o relativismo e seus impactos na educação superior, conseqüentemente na formação profissional e humana das pessoas. *In*: SIMPED – SIMPÓSIO PEDAGÓGICO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 11., Resende. **Anais [...]**. Resende: SIMPED, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.