

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANA MARIA DOS SANTOS

O DISCURSO CONSTRUTIVISTA COMO NORTEADOR DA  
QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MACEIÓ  
2008

ANA MARIA DOS SANTOS

O DISCURSO CONSTRUTIVISTA COMO NORTEADOR DA  
QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Profª Drª Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

MACEIÓ

2008

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

S237d Santos, Ana Maria dos.  
O discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem / Ana Maria dos Santos, 2008.  
134 f.

Orientadora: Maria Do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 129-134.

1. Construtivismo (Educação). 2. Análise do discurso. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Educação de qualidade. I. Título

CDU: 37.012

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Discurso Construtivista como Norteador da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem

## ANA MARIA DOS SANTOS


Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de outubro de 2008.

Banca Examinadora:



---

Profª. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)



---

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL-UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profª. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)  
(Examinador Externo)

À minha mãe Ismênia que em sua infância sonhava com o magistério sendo impedida de freqüentar a escola para poder catar as flores de algodão que tanto insistiam em desabrochar.

Ao meu pai Adeildo, homem do sertão alagoano, que o discurso machista não conseguiu aprisionar, oportunizando às duas filhas o acesso, aparentemente distante, aos bancos da Universidade.

Aos meus queridos alunos do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, por me possibilitarem continuar acreditando que é possível um mundo mais justo e mais humano.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer crer que Nele tudo posso.

À professora Maria do Socorro Aguiar pela orientação desse trabalho.

À professora Ana Gama pelas sugestões na fase de qualificação.

Ao professor Helson Flávio pela contribuição quando da fase final desse trabalho.

Ao meu marido Marcos Ricardo pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões.

Ao meu filho Lucas Ricardo, amigo e companheiro que, como ninguém, enche de bom humor as horas mais difíceis de minha vida.

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

[...]

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens  
[presentes,  
A vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

## SIGLAS UTILIZADAS

- BM** – Banco Mundial
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GESTAR** – Programa de Gestão da Aprendizagem
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e do Desporto
- OCDE** – Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNATE** – Programa Nacional de Atendimento ao Transporte do Escolar
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PNTE** – Programa Nacional de Transporte Escolar
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID** – Agência Americana para o Desenvolvimento



## RESUMO

No presente trabalho analisamos o discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Partimos do entendimento de que o construtivismo não surge no cenário educacional como elemento secundário, mas como elemento central da política educacional implantada a partir dos anos de 1990. Concebemos o ideário construtivista como impregnado de uma visão negativa sobre o trabalho docente, pois ao se apresentar como “o novo” em educação, retoma alguns postulados da Escola Nova, centrando o processo de ensino e aprendizagem no aluno e considerando o professor como um simples mediador desse processo. Utilizamos como base teórico-metodológica de nossa investigação a Análise do Discurso de Linha Francesa, cujos conceitos nucleares são ideologia e discurso. Nessa perspectiva, entendemos Discurso como processo, como movimento de sentidos, o qual dialoga com outros discursos. Nosso *corpus* de análise se constituiu, em sua materialidade lingüística, por algumas seqüências discursivas extraídas de materiais impressos, destinados à formação continuada de professores de todo o Brasil – PROFA e Pró-Letramento – por meio de parcerias entre o Ministério da Educação e Prefeituras. Depreendemos, a partir de nossa análise, que o discurso oficial insiste em estabelecer uma estreita relação entre a prática construtivista e a educação de qualidade, utilizando, para isso, estratégias de sedução e de alienação.

*Palavras-chave:* Construtivismo. Ensino e Aprendizagem. Educação de Qualidade. Discurso.

## ABSTRACT

The current paper analyzes the constructivist discourse as the guideline on quality of the learning and teaching process. We start from the acknowledgement that constructivism has not arisen in educational view as a secondary element, but as central factor in educational policies implemented in the 1990s. The constructivist ideary is seen as impregnated with a negative perspective of teaching work, once it is shown as a “novelty” in education by resuming the principles of “Escola Nova”, which focuses learning and teaching process on the learner and the teacher is a mere mediator in this process. The theoretical and methodological foundation of this investigation is the Discourse Analysis of French trend, whose core concepts are the ideology and discourse. In this viewpoint, discourse is seen as process, as movement of meanings, which dialogues with other discourses. The linguistic materiality of our corpus is constituted by some discursive sequences taken from printed material devised for continuous formation of teachers in Brazil – PROFA and Pró-Letramento – through partnership between the Ministry of Education and town halls. From our analysis, we conclude that the official discourse insists on establishing a close relation between the constructivist practice and the quality education, thus using seduction and alienating strategies.

*Key words:* Constructivism. Teaching and Learning. Quality Education. Discourse.

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990 a questão da qualidade tomou uma grande amplitude no discurso educacional brasileiro. As reformas educacionais empreendidas nesse período tiveram como norte o discurso da qualidade. Pareceres, Resoluções e Documentos apresentaram-se como mediadores entre a ideologia dominante e os educadores. Encontramos, explicitamente, nesses documentos uma urgência da viabilidade prática de uma educação de qualidade.

O governo Fernando Henrique Cardoso foi o representante no Brasil pela implementação de toda uma política mundial formulada nas agências internacionais, como: FMI, UNESCO, Banco Mundial, etc. Essa política estava voltada para a implantação do ideário neoliberal em todos os campos da sociedade brasileira. Contudo, não nos interessa aqui analisar a viabilidade das idéias neoliberais nas diferentes esferas sociais, mas especificamente a sua implantação no âmbito educacional, especialmente, no que diz respeito a sua transposição para a prática cotidiana da sala de aula.

Entendemos que o construtivismo tem se encarregado da tarefa de organizar a prática pedagógica com base nos postulados neoliberais, reproduzindo, no plano ideológico, a ordem capitalista tanto no âmbito da formação inicial como na formação continuada de professores, sendo materializada a partir da efetivação das práticas pedagógicas por ela norteadas.

Afinal, o que é o Construtivismo? Em que raízes sustentam-se seus postulados? Como veremos posteriormente, Freitag (1993, p.27) aponta que o construtivismo tem sua origem no movimento iluminista, a partir do qual a capacidade humana é orientada pelo pensamento racional, o que lhe possibilita

construir e reconstruir o mundo que o circunda. Trata-se, portanto de uma teoria pedagógica que integra diferentes tendências didáticas, sendo, norteadas pela teoria geral de Jean Piaget sobre a gênese do conhecimento. Há, marcadamente, uma insistência por parte de seus defensores de que não se trata de um método de ensino, visto que não possui um arcabouço metodológico acerca do processo de ensinar e de aprender, porém, tem-se como ponto de partida a premissa interacionista, uma vez que apresenta o aluno como o centro do processo de aprendizagem, sendo este sujeito de sua própria formação.

Ao construtivismo é dado o “status” de uma teoria não-conteudista, apresentando-se assim na contra-mão do que propõe a pedagogia tradicional. Ao mesmo tempo em que abre mão do conteúdo, ou seja, de se valer de uma prática pedagógica que parta da transmissão/assimilação dos saberes científicos, historicamente elaborados pela humanidade – papel social da escola – a teoria construtivista concebe o conhecimento como algo complexo e ao mesmo tempo provisório.

A difusão do ideário construtivista ocorreu no Brasil a partir dos anos de 1980, com as pesquisas das estudiosas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da língua escrita, fundamentada na perspectiva piagetiana do conhecimento. Esses estudos encontraram um campo fértil no Brasil devido à marca que o país conseguiu imprimir ao longo da história em relação aos altos índices de repetência, fracasso no aprendizado da leitura e da escrita, evasão escolar, distorção idade-série, dentre outras modalidades de fracasso escolar, contribuindo assim para um esvaziamento do olhar político da problemática educacional.

Contudo, os construtivistas se encarregam a todo o tempo de desfazer o equívoco de que a teoria construtivista esteja reduzida a uma teoria psicogenética

de aquisição da língua escrita, pois, segundo seus defensores, trata-se de algo muito mais abrangente, não se situando apenas no campo específico do trabalho com a leitura e com a escrita. Para os professores brasileiros, no entanto, esse equívoco parece bem longe de ser desfeito, uma vez que toda a cobrança por parte das instituições de ensino – Universidades, Secretarias de Educação e Escolas – estão voltadas para uma prática de alfabetização nos moldes da psicogênese elaborada por Ferreiro e Teberosky e, como resultante de um complexo que é o ato educativo, vem a relação professor-aluno, a avaliação, etc. Portanto, está sedimentada a idéia de que alfabetizar sob o olhar da psicogênese já garante ao professor as honras de ser construtivista.

Apesar de se apresentar como algo novo em educação o construtivismo carrega em sua gênese uma relação muito estreita com os pressupostos teóricos do Movimento da Escola Nova, pedagogia que surgiu no final do século XIX e início do século XX, trazendo a promessa de renovar a educação e a prática educativa através da defesa do não-diretívismo no ensino.

Em um primeiro momento de nossa exposição, pretendemos apresentar os aspectos semelhantes a estas duas formas de pensar a educação e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, situando a visão que tanto a Escola Nova como o Construtivismo têm do sujeito que aprende, do sujeito que ensina, assim como do papel que ambos devem assumir na sociedade contemporânea.

Trataremos também sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, inaugurada nos anos de 1979 e que tem como pressuposto básico compreender o fenômeno educativo a partir do materialismo histórico, ou seja, “a partir do desenvolvimento

material, da determinação das condições materiais da existência humana”. (SAVIANI, 2005, p. 88).

A Pedagogia Histórico-Crítica consiste, em nossa opinião, em uma alternativa de escolha dos professores que o discurso oficial busca ocultar/silenciar, tendo em vista tratar-se de uma pedagogia que se apresenta como um contraponto à visão burguesa de mundo, assumindo dentre as diferentes tendências pedagógicas brasileiras, uma ruptura com a essência filosófica das pedagogias liberais.

É nesse contexto que temos como objetivo principal neste trabalho o de apresentar uma análise do discurso construtivista como elemento norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e seus reflexos na política educacional brasileira, pois como já afirmamos anteriormente, a amplitude das ideias construtivistas chegou a nortear as reformas educacionais dos anos de 1990, passando a ser, juntamente com o tecnicismo pedagógico, a base teórico-metodológica de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, constituindo-se em fundamento dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

O poder que o Construtivismo exerce sobre os pressupostos educacionais atuais tem levado muitos técnicos das secretarias de educação e também professores das universidades brasileiras (agentes multiplicadores desse ideário), a defenderem que não basta ensinar as crianças a ler e escrever, mas que o mais importante é que esse ensino se dê com base na perspectiva construtivista. Ser um bom professor, segundo o discurso oficial, é ser um professor construtivista, pois a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está, segundo a ótica oficial, intimamente relacionada a uma prática construtivista.

Silva (Apud ROSSLER, 2000, p.12) afirma que:

O sucesso do construtivismo seria devido, entre outras coisas, ao fato de apresentar-se como resposta para a questão do que fazer na sala de aula na segunda-feira pela manhã, assumindo, ao mesmo tempo, ares de uma concepção crítica e progressista.

Duarte (2000, p.99) considera que o construtivismo é uma concepção negativa do ato de ensinar, pois ao colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo educativo, o ensino e, conseqüentemente, o professor, assumem uma posição secundária nesse processo.

Rosa (1996, p.46-47), ao buscar defender o que professa o construtivismo sobre o papel do professor, procura mostrar, a partir da história da educação e da filosofia, que as origens da ideia de professor facilitador ou mediador do conhecimento podem ser encontradas desde a maiêutica de Sócrates, no modelo de educação proposto em Emílio de Rousseau, nos postulados escolanovistas apresentados por Dewey, ou seja, não constituem uma novidade. Com essa apresentação a autora está convidando seus leitores a repensarem o papel do professor, questionando a validade de permanecerem presos aos modelos conservadores. Em outras palavras, para a perspectiva construtivista, não faz sentido uma postura docente baseada no modelo tradicional de ensino, em que o professor tem a função social de transmitir aos alunos os conteúdos clássicos e universais, como dogmas.

Segundo a teoria construtivista, compete ao professor “desafiar, instigar à dúvida, retirar dos alunos as certezas que os colocam, também, em situação tão confortável” (ROSA, 1996, p.52). Percebemos claramente que para o construtivismo a transmissão dos saberes construídos historicamente pelos homens não é valorizada, aliás, é até mesmo rejeitada. Assim, podemos constatar essa afirmativa nas palavras de Ferreiro (1991, p. 29), quando diz que, “em termos práticos [...] o

ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] e não o conteúdo a ser abordado”.

Nesse sentido, as denominadas pedagogias psicológicas e, dentre elas, o construtivismo, acabam por desconsiderar o que historicamente podemos definir como a função clássica do ato educativo na formação do homem. No dizer de Saviani (2005, p. 18), "clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado".

Diante do que foi exposto, é importante que apresentemos os fundamentos teórico-metodológicos dos quais nos apropriamos para a realização deste trabalho. Para isso, buscamos nos apoiar nos postulados do materialismo histórico, recorrendo aos escritos de Marx, Engels, Leontiev, Bakhtin, Vygotski, Duarte, Saviani, assim como de autores que discutem mais especificamente a questão da linguagem e do discurso a partir dessa perspectiva, como Pêcheux e Orlandi, Ferreira, Mittmann, dentre outros.

Para procedermos à análise que aqui propomos, recorreremos ao referencial teórico-metodológico postulado pela Análise do Discurso – AD de filiação francesa por se constituir uma teoria crítica da linguagem, tendo como conceitos nucleares ideologia e discurso, sendo assim uma metodologia de pesquisa no âmbito das ciências sociais. Por isso, consideramos ser a AD a que melhor corresponde ao nosso propósito de analisar os processos discursivos que levam os sujeitos a estabelecerem uma relação direta entre a prática construtivista e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Guiados pela concepção materialista de homem, ou seja, de homem como ser constituído sócio-historicamente, que através de atos de trabalho, atingiu o patamar de sujeito do gênero humano e não apenas da espécie humana,



entendemos que a linguagem só tem sentido se for realizada por indivíduos organizados socialmente.

Cabe ao analista do discurso, ao se debruçar sobre o trabalho de análise, mobilizar conceitos e categorias, considerando além das Condições de Produção do Discurso, a Formação Discursiva, que está relacionada ao lugar social a partir do qual é possibilitado ao sujeito o seu dizer, e, a Formação Ideológica em que os sujeitos sociais produzem ideias e diferentes formas de representá-las.

Em nossa proposta, partimos do que Ferreira (2005, p.15) diz acerca daquilo que a Análise do Discurso vislumbra, ou seja, “o que ela visa é tematizar o objeto discursivo como sendo um *objeto-fronteira*, [...] sendo constituído de uma materialidade lingüística e de uma materialidade histórica, simultaneamente”. Ferreira ainda acrescenta que a análise, ao mesmo tempo em que se constitui em uma ruptura, suas fronteiras não apontam para o fechamento, pois ela não tem o objetivo de esgotar as possibilidades de interpretação. “E isso se deve à marca da incompletude” (idem, p. 18).

A constituição do *corpus* de análise é tarefa primordial para a Análise do Discurso, pois consiste no conjunto de seqüências discursivas que podem pertencer a um mesmo texto ou a vários textos, sendo o recorte dessas seqüências resultado de uma intervenção do próprio analista, a partir de uma posição teórica por ele assumida.

A partir desse entendimento, buscamos extrair algumas seqüências discursivas de materiais impressos, como PROFA e Pró-Letramento, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC – e distribuídos aos professores da Educação Infantil, das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos de todo o país.

Esses materiais foram elaborados e distribuídos aos professores que participaram de programas de formação continuada entre os anos de 2001 e 2006 e que continuam sendo utilizados como referenciais até os dias atuais, como é o caso do Pró-Letramento.

Eleger esses materiais como objeto de nossa análise não se apresenta como fruto do acaso, como uma escolha aleatória, mas sim, como resultado de uma cuidadosa seleção de recortes discursivos que consideramos de fundamental importância nesse processo de análise, uma vez que os consideramos como verdadeiros porta-vozes de todo o movimento de difusão, propagação e materialização do ideário construtivista entre os professores.

Podemos afirmar que o PROFA significou um marco dentro da política de formação continuada de professores, em nível nacional, visando à difusão do ideário construtivista nos cantos mais distantes do território brasileiro. Esse Programa apresentava uma dinâmica que se assentava em dois pilares fundamentais: uma fundamentação teórica sólida nos postulados construtivistas, com ênfase na psicogênese da língua escrita e orientações didáticas para que tais postulados fossem transpostos para a sala de aula, efetivando-se de fato no cotidiano escolar. O mesmo ocorre com o Pró-Letramento, ou seja, trata-se de um programa do governo federal que se encontra ancorado a partir da mesma estratégia metodológica apresentada pelo PROFA.

A nossa experiência como professora das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental nos leva a considerar que o discurso construtivista é, ao mesmo tempo, verdadeiramente sedutor e alienante, uma vez que leva o professor a considerar que é possível resolver individualmente o problema da educação, criando situações ou intervenções pedagógicas capazes de operar a mudança, garantindo a

tão propalada educação de qualidade que, sabemos, não tem sua origem no micro espaço da sala de aula.

É possível perceber que, mais uma vez, é atribuída à metodologia empregada pelo professor a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do aluno em suas aprendizagens e as condições sócio-político-econômicas que marcam o lugar desse sujeito na sociedade e, por que não dizer, na escola, não se apresentam como fator de análise e de discussão, aliás, nem são consideradas.

Entendemos que quando o construtivismo não considera o conteúdo, isto é, a importância do acesso aos saberes sistematizados na formação dos sujeitos, está negando às crianças das classes populares o que Leontiev (2004, p. 285) chama de “testemunho do desenvolvimento da humanidade”. Em outras palavras, Leontiev nos adverte de que, sem o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo de sua história às novas gerações, a própria vida dos sujeitos humanos estaria comprometida.

Desse modo, partimos do princípio de que uma prática educativa na qual os conhecimentos elaborados historicamente e sistematizados nos conteúdos escolares assumem uma dimensão secundária ou praticamente são desconsiderados no processo de formação dos sujeitos humanos, levaria as novas gerações a partirem do marco zero.

Essas são as questões que serão discutidas neste trabalho. Queremos apresentar, em linhas gerais, como ele está estruturado, bem como reiterar quais são os autores que o fundamentam, visto que ao longo dessa nossa apresentação, de certa forma, já o fizemos. Buscamos nos fundamentar na concepção do homem enquanto ser social, que, como nos diz Leontiev, na relação com outros homens, por meio de atos de trabalho, não nasce homem, mas aprende a ser homem. E, Nesse

processo de humanização estão envolvidos outros elementos que formam a base de sua existência, como a linguagem, por exemplo.

Engels (2000, p. 215), diz que o homem que conhecemos hoje ou que somos hoje, não surgiu assim, na sua forma atual, mas como resultado de todo um processo de sucessivas evoluções; o primeiro passo se deu com o surgimento do trabalho; a linguagem constituiu o passo seguinte. Nesse sentido, para Engels, trabalho e linguagem consistiram nos principais estímulos através dos quais o homem alcançou o patamar de ser social. Vejamos o que Engels (2000, p. 218) nos diz,

Primeiramente o trabalho e, em seguida, em conseqüência dêle (*sic*), a palavra; eis aí os dois principais estímulos sob cuja influência o cérebro do macaco foi, pouco a pouco, se transformando em cérebro humano, apesar de toda a semelhança, muito maior e mais perfeito.

No primeiro capítulo, faremos **um breve histórico das idéias construtivistas no Brasil**, onde buscaremos mostrar a sua estreita relação com outros movimentos pedagógicos anteriores a ele – Movimento Renovador da Educação – apresentando-se com a promessa de mudar radicalmente a educação. Buscamos situar a concepção de homem, bem como dos sujeitos envolvidos no ato educativo – professor e aluno – assim como em que consiste, na perspectiva construtivista, o ato de aprender e de ensinar.

O segundo capítulo tratará sobre **o sentido de qualidade proposto na política educacional do MEC**, bem como do sentido oficial de qualidade a partir dos ditames das agências de assistência técnica e de financiamento como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc. materializadas em documentos como o Plano Decenal de Educação para Todos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros. Mostraremos a sua íntima relação com as definições de

políticas públicas mais abrangentes e, aparentemente, tão distanciadas das discussões pedagógicas propriamente ditas.

No terceiro capítulo apresentaremos a análise que nos propusemos desde o início desse trabalho e que, por isso mesmo, justifica o caminho percorrido ao longo dos dois primeiros capítulos, ou seja, buscaremos **analisar o discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.**

Para isso, buscaremos **(Des)construir o discurso** das práticas discursivas que conferem ao construtivismo o status de uma concepção de ensino como única via capaz de imprimir qualidade ao processo de aprendizagem, conseguindo, dessa forma, provocar no pensamento, bem como nas práticas dos sujeitos docentes, dois movimentos de efeitos aparentemente contraditórios, porém interdependentes: de sedução e de alienação<sup>1</sup>.

Entendemos que esse nosso estudo é de grande importância, dadas as proporções que a teoria construtivista tem assumido enquanto referência das políticas educacionais levando, atualmente, alguns professores a se sentirem numa posição desconfortável diante de situações em que precisem declarar de qual lado estão, ou seja, se são tradicionais ou construtivistas.

Queremos ratificar que, apesar de parecer estranho nossa afirmativa anterior de não existir alternativa aos professores, estamos, de fato, querendo mostrar que, na realidade, o discurso oficial apresenta essa aparente dicotomia entre a Pedagogia Tradicional e a Teoria Construtivista, e, dessa forma, busca silenciar outras possibilidades existentes, como as demais correntes pedagógicas,

---

<sup>1</sup> Para Marx, alienação é o processo por meio do qual o trabalhador, desapropriado dos seus instrumentos de trabalho, se distancia do produto final a que sua força de trabalho se dirige. Dessa forma, detém apenas conhecimentos técnicos e restritos para realizar a etapa particularizada do produto final. A técnica se sobrepõe à consciência e ao reconhecimento daquilo que ele realiza.

tanto de matriz filosófica liberal quanto aquelas que partem de uma crítica à sociedade burguesa, como a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada a partir das ideias do professor brasileiro Dermeval Saviani.

Os professores encontram-se numa verdadeira encruzilhada e, parafraseando Meireles, ou eles abraçam uma prática construtivista ou abraçam uma prática tradicional. “Ou isto ou aquilo”. Esse é o discurso hegemônico que permeia a prática educacional na atualidade.

Esse discurso não deixa lacunas, pois sendo o professor construtivista, este sim, está comprometido com a mudança na educação e, conseqüentemente, assume o compromisso com as crianças das classes populares, visto que lhes oferece uma educação de qualidade. Declarando-se tradicional – posição que tem-se tornado cada vez mais difícil assumir – é considerado desatualizado, obsoleto, autoritário e, portanto, resistente ao novo.

Concluiremos nosso trabalho, como já afirmamos, buscando a partir dos recursos oferecidos pela Análise do Discurso de linha francesa – AD, (des)construir a íntima relação que o discurso oficial procura estabelecer entre uma prática construtivista e a qualidade da educação. Discurso esse, aparentemente ingênuo e despretensioso, que se tem apresentado de forma tão fascinante e sedutora, delegando à escola o poder de, através da educação, promover a transformação.

Entendemos que esse discurso está carregado de uma intencionalidade político-ideológica, quando pretende fazer silenciar o papel da teoria construtivista para a consolidação de um modelo de sociedade cada vez mais injusto e cruel, em que o lugar reservado a cada indivíduo já está marcado por ocasião da sua posição nas relações sociais de produção.

Trata-se de um discurso que, visando alcançar seus propósitos e, ao mesmo tempo, ocultar sua filiação com a formação ideológica do capital, utiliza-se de estratégias variadas que produzem excelentes resultados ideológicos, uma vez que possibilitam a anulação de uma reflexão crítica, da contestação. Desse modo, desvelar tais estratégias se apresenta como uma tarefa que nos cabe empreender no decorrer de nosso trabalho.

## 1º CAPÍTULO

### UM BREVE HISTÓRICO DAS IDEIAS CONSTRUTIVISTAS NO BRASIL

Entendemos que quando nos propomos traçar o percurso através do qual se deu a implantação e implementação das ideias construtivistas no pensamento pedagógico brasileiro, obrigatoriamente, teremos de retomar as origens, bem como os pressupostos teórico-metodológicos do movimento escolanovista, também conhecido como movimento renovador da educação, pois a leitura que fazemos é a de que há uma relação muito estreita entre os pressupostos teóricos da Escola Nova e a Teoria Construtivista.

Dessa forma, caminharemos neste capítulo no sentido de apresentar as suas semelhanças no que diz respeito à visão que ambas têm de sujeito, de educação e de mundo, visão esta que se expressa no papel social assumido, tanto pelo aluno quanto pelo professor, no contexto das relações pedagógicas.

As primeiras expressões no Brasil do movimento renovador da educação se dão a partir de meados da década de 1920, momento em que se encontrava em curso um outro movimento ideológico conhecido como otimismo pedagógico, o qual defendia a melhoria do ensino, ou seja, voltava-se para a defesa de questões relacionadas à qualidade da problemática educacional.

O otimismo pedagógico sucedeu outro movimento conhecido como entusiasmo pela educação, que tinha como bandeira a ampliação da rede escolar, possibilitando o acesso de grande parte da população que se encontrava excluída da escola. Ou seja, a meta principal desse movimento era a desanalfabetização do povo brasileiro. Já o otimismo pedagógico partia da defesa de que não era suficiente ampliar a rede escolar, promovendo o acesso à educação, mas sim, era necessário ir além, ou seja, a centralidade das preocupações deveria se voltar para a tarefa de reorganizar o interior das escolas, assim como redimensionar as práticas pedagógicas nelas presentes. Segundo Giraldelli Jr. (2000, p. 19), era exatamente



nesse aspecto que o ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico.

Ao tratar sobre a forma como se deu a divulgação da Pedagogia Nova no Brasil, Giraldelli Jr. (2000, p. 25), diz que ela:

Ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial [...] com a Inglaterra vencedora, mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova.

Esse movimento foi empreendido por um grupo de jovens intelectuais oriundos das classes dominantes do país, os quais promoveram em diferentes estados da federação, reformas nos ensinos primário e normal, pautadas nos postulados escolanovistas.

Entender os motivos que levaram as idéias escolanovistas a encontrar um terreno fértil aqui no Brasil requer, como nos diz Di Giorgi (1989, p. 55), conhecer as necessidades e prioridades sociais, políticas, econômicas e, conseqüentemente, educacionais, demandadas pelo país naquele momento histórico. O Brasil passava por um processo de crescente industrialização e desenvolvimento econômico, as transformações rápidas nas diferentes esferas da sociedade exigiam que a nova escola preparasse para o novo. À escola era atribuída a tarefa de promover a superação das desigualdades sociais, pois se acreditava que por meio da adequada escolarização ocorreria uma certa mobilidade social.

Segundo Goulart (1995, p. 9), “a Escola Nova não constituiu um corpo coerente de teorias pedagógicas, mas um somatório de tendências psicológicas e sociais às vezes contraditórias, que foram reunidas com o objetivo de ‘mudar a escola’”.

O movimento da Escola Nova representou uma ruptura com as ideias e práticas da Escola Tradicional, traduzida na didática de Herbart. John Dewey, um de seus principais representantes, acusava a Escola Tradicional de ineficiente, não científica e medieval. Partia-se da premissa básica de que é o aprendiz quem constrói ativamente seus conhecimentos, portanto, era necessário descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno ou, como os escolanovistas preferiam chamar, no educando. Diferentemente da Escola Tradicional, o professor passava a assumir uma posição secundária, atuando como um simples mediador, como um estimulador da imaginação infantil, como um mero facilitador do processo de aprendizagem.

Uma leitura desatenta pode levar à compreensão de que estamos diante de um grande equívoco, pelo fato de considerarmos apenas a aprendizagem como parte totalizante do processo, mas ao nos apropriarmos da proposta nuclear da Escola Nova, e, mais adiante, como apresentaremos também, do Construtivismo, acerca dos papéis que cada um de seus protagonistas assume, veremos que há em sua gênese, como nos alerta Duarte, uma negação do processo de ensino.

Entendemos que se o aprendiz é o único ser capaz de definir aquilo que quer aprender, decidir o momento em que lhe é interessante aprender e, ainda, descobrir por si só os caminhos para aprender, estamos, de fato, diante de uma situação de anulação do papel do professor e de sua ação docente, assim como da importância que o processo de transmissão e apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade, isto é, do conteúdo, adquire no contexto da formação humana.

Encontramos nas palavras de Di Giorgi (1989, p. 37) a expressão máxima do princípio básico defendido pela Escola Nova e que na atualidade é retomado pela teoria construtivista, ou seja, da centralidade do aluno no processo educativo.

O objetivo é um ensino ativo, que integre todas as informações buscadas em um objetivo prático; ao mesmo tempo, o mais importante não são essas informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las (em livros, perguntando, experimentando), ou seja, aprender a aprender.

Com os escolanovistas, instituiu-se no discurso pedagógico, refletindo-se, conseqüentemente nas práticas escolares cotidianas, que o mais importante não é aprender, mas “aprender a aprender”, rompendo com a idéia de uma pedagogia conteudista – crítica feita à Escola Tradicional. A partir dessa perspectiva, a prática precede a teoria e não o contrário.

A proposta nuclear da Escola Nova guiava-se, como já afirmamos anteriormente, pelo pressuposto de que a aquisição do conhecimento se processava por meio da atividade pessoal do aluno, buscando assim atender aos seus interesses espontâneos e imediatos. Nagle, (Apud BIGNOTTO, 2000, p. 22) traduz claramente o pensamento escolanovista, quanto ao lugar que esta destina aos sujeitos professor e aluno, assim como da efetivação de suas práticas educacionais, ou seja, de como ocorrem os processos de aprender e “ensinar”:

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor de meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. [...] A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo são algumas das conseqüências da nova concepção. Reage-se contra o ‘didatismo deformador’, pois o que importa não é aprender, mas aprender a aprender.

O ideário escolanovista se efetivava no espaço escolar por meio da aplicação da metodologia de projetos, que consiste no mais importante dos sistemas adotados pela Escola Nova, a qual teve o pesquisador americano John Dewey como

“o seu mais importante pensador, divulgador e sistematizador” (DI GIORGI, 1989, p.35), que além de propor essa metodologia de trabalho, formalizou os cinco passos norteadores de sua proposta pedagógica, contrapondo-os aos cinco passos formais da Escola Tradicional, sistematizados por Herbart, ilustre representante da concepção tradicional.

Herbart procurou sintetizar o arcabouço teórico-metodológico da Pedagogia Tradicional, a partir dos seguintes passos: em primeiro lugar, o professor procede à **preparação** do aluno, retomando ou recordando a lição já trabalhada na aula anterior; nesse sentido, deve estimular o seu interesse, ao mesmo tempo em que busca estabelecer a devida relação com o que seria apresentado posteriormente. No segundo passo, denominado de **apresentação**, o professor expõe o novo conhecimento a ser assimilado pelo aluno, a **assimilação** desse novo conhecimento por parte do aluno consiste no terceiro passo do método, nesse momento o aluno já é capaz de fazer relações, comparando o conhecido, anteriormente aprendido, ao novo que está sendo apresentado. O passo seguinte, chamado de **generalização** culmina com a capacidade do aluno de reconhecer os diferentes fenômenos explicados pelo conhecimento recém-adquirido. O último passo é onde se dá a **aplicação** e diz respeito à utilização prática dos conhecimentos adquiridos nas mais diferentes situações das quais o aluno venha participar.

A formulação dos passos elaborados por Dewey tinha como ponto de partida a **atividade**, considerada por ele como a orientadora de qualquer aprendizado na escola.

Dewey defendia que cabia à escola assumir a tarefa de reproduzir da forma mais próxima possível as vivências da criança fora desse espaço específico, uma vez que estas se desenvolviam de forma espontânea e de acordo com os interesses

do educando. Neste processo em que o sujeito é ativo e dirige suas ações para atender seus próprios interesses, é óbvio e inevitável que **situações problemas** se apresentem em sua relação com o mundo, e são exatamente tais situações que vão guiar o aprendiz a buscar as possíveis soluções para superá-las. Nessa busca, a **coleta de dados** surge como um dos passos essenciais no exercício de busca de respostas, de formulação de **hipóteses**, instrumentos potenciais para a resolução da problemática posta. Todo esse processo culminaria com a **experimentação**, último passo proposto, assim, através da experimentação as hipóteses eram testadas e constatava-se ou não a sua validade.

Uma proposta de ensino eficiente, segundo Dewey, deveria valer-se desses passos, os quais ocorrem de forma cíclica no processo de aprendizagem.

Lembremo-nos de uma coisa: os cinco passos da aprendizagem segundo Dewey não são um método pedagógico específico, mas uma forma de conceber a aprendizagem, dentro da qual cabem vários métodos, praticamente todos os preconizados pelos diversos representantes do movimento da Escola Nova. (Idem, p.36)

Dentre as várias questões apontadas e defendidas pela Escola Nova podemos citar: o tratamento que ela dava às diferenças individuais, uma vez que entendia a importância de uma pedagogia que reconhecesse que as pessoas são diferentes – o que contrariava o pensamento da Escola Tradicional – possuindo qualidades e capacidades que lhes são próprias. Porém, isso não significa que essa defesa tivesse como resultado uma pedagogia que buscasse diminuir ou superar as diferenças, mas reflete uma forma de pensar as diferenças individuais como obra da natureza, portanto, seria natural, por exemplo, que existissem crianças mais inteligentes e outras menos inteligentes.

Outro aspecto importante defendido pela Escola Nova advém da ênfase dada por Decroly, um de seus representantes, à importância de um trabalho

articulado na escola que inter-relacionasse as diferentes áreas do saber, contrapondo-se à dinâmica que a Pedagogia Tradicional utilizava ao trabalhar de forma fragmentada, por meio de disciplinas isoladas. Ou seja, sua proposta voltava-se para uma metodologia interdisciplinar, correspondendo com a proposta de trabalhar a partir de projetos, como fora formulado por Dewey.

Foi Dewey quem buscou mostrar a importância de se estabelecer uma relação efetiva entre a escola e a comunidade o que, segundo ele, propiciava àquela conhecer melhor e vivenciar os problemas que acometiam o entorno escolar. Trabalhando nessa perspectiva, acreditava-se que estaria de fato relacionando a escola com a vida - um dos principais lemas da Escola Nova.

Poderíamos aqui elencar muitas outras questões importantes que contribuíram para a construção do pensamento e das práticas do movimento escolanovista, porém, não é este o nosso propósito principal neste trabalho.

Quando tomamos como ponto de partida a organização das tendências e correntes da educação brasileira, tanto no plano da filosofia, apresentada por Saviani, quanto no plano das práticas pedagógicas, como aborda Libâneo, podemos situar no primeiro plano a Escola Nova como uma concepção 'humanista' moderna de educação, na qual encontramos uma visão de homem centrada na existência, na experiência cotidiana da vida, fundada na atividade, na ação. Sob o ponto de vista apresentado por Libâneo, podemos situá-la na categoria chamada de pedagogia liberal renovada progressivista. Assim nos lembra Libâneo (1985, p.21):

A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A pedagogia liberal se manifesta nas práticas escolares com o propósito de preparar o indivíduo para assumir seu lugar no seio da sociedade, pressupondo a existência de uma naturalização da função social que cada um irá desempenhar. Kuenzer (2005, p. 38) retoma o que defende Gramsci, afirmando que,

As escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas pela sua *função*, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores.

Entendemos que, apesar de pretender se apresentar como uma revolução no campo educacional, a Escola Nova resguarda toda a ideologia da pedagogia tradicional – também classificada como liberal – não havendo, portanto, uma ruptura com a educação dual<sup>2</sup>, ou seja, uma educação voltada para os que vão comprar a força de trabalho, uma vez que detém os meios de produção e uma outra educação para aqueles que vão vender sua força de trabalho. Segundo Kuenzer (idem, p.35), a educação dual “tem raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de *uma nova concepção*, ou é ingenuidade ou é má-fé”.

Mas, e quanto ao Construtivismo, qual seria a sua localização em meio a essas tendências e correntes pedagógicas? Poderíamos acaso utilizar essa mesma classificação, uma vez que seus postulados são tão próximos daqueles da Escola Nova? Aliás, é importante lembrar que até agora nos debruçamos somente sobre questões relativas à Escola Nova sem fazermos sua correspondência com as ideias construtivistas, visto que foi essa a proposta anunciada no início desse nosso trabalho.

---

<sup>2</sup> Cf. Kuenzer, 2005.

Partimos do princípio de que a teoria construtivista encontra-se sim no mesmo terreno filosófico das pedagogias liberais, e dentro dessas, se constitui como uma espécie de síntese da pedagogia escolanovista e das demais pedagogias não diretivas. Ao longo de nossa exposição, neste capítulo, procuraremos explicitar melhor essa afirmativa.

Partiremos então das seguintes questões: em que aspectos essas duas pedagogias se assemelham de fato e, em quais elas se diferenciam? Quais são as lacunas deixadas pela Escola Nova que o Construtivismo se encarrega de preencher, de superar ou de manter? Ou seja, em que aspecto a Escola Nova, enquanto uma proposta de transformação radical da escola, falhou ou deixou de corresponder aos propósitos para os quais se voltava, possibilitando com isso que outro movimento intelectual – o construtivismo – ganhasse a adesão de grande parte dos professores?

Carretero (1993, p. 32) já anunciava que “se há algo novo no ar que se respira nos meios educacionais, de modo mais intenso há mais ou menos uma década, esse novo tem nome: chama-se construtivismo”. Para esse autor, assim como para muitos outros autores construtivistas, há no construtivismo uma relação direta com o novo, com as mudanças que se fazem necessárias no cenário educacional, as quais são reflexos das mudanças que se processam no seio da sociedade. É o que atesta Rosa (1996, p. 83) quando diz que “ao falar em mudanças na educação brasileira, no âmbito pedagógico, [...] não é mais possível desprezar a perspectiva construtivista”.

Antes de buscarmos responder às questões anteriormente levantadas, acreditamos ser necessário apresentarmos aqui uma definição do que vem a ser de fato o construtivismo, mostrar qual é a compreensão que alguns teóricos têm desse



movimento pedagógico e que Carretero (1993, p. 32), parafraseando Marx, o denomina de 'fantasma que percorre o mundo', tendo em vista a extensão que as suas ideias têm atingido, conquistando grande adesão de professores pertencentes a diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como o espaço que tem garantido nos mais diferentes meios editoriais.

Esse autor (Idem, p. 32) alega que as ideias construtivistas não são uma novidade – o que já havíamos declarado anteriormente – mas que remontam ao período em que era travado um debate entre o 'ensino tradicional' e o movimento de renovação da Escola Nova, dada a impossibilidade de defesa da pedagogia tradicional, tendo em vista que o interesse naquele momento voltava-se para a formação de sujeitos críticos, autônomos, livres da tutela disciplinadora e castradora do ensino tradicional. Carretero considera que, na atualidade, esse debate ocorre no interior do próprio construtivismo.

Segundo Rossler (2000, p.7) uma definição precisa do que é o construtivismo consiste numa tarefa bastante complexa, algo muito difícil de se fazer, pois, de acordo com esse autor, esta ainda é uma problemática para os próprios construtivistas. Dito isto, Rossler apresenta a seguinte definição, considerando a sua provisoriedade.

**O construtivismo é o conjunto de diferentes vertentes teóricas** que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, **possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget**, em torno à qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos (grifo nosso).

Encontramos também a seguinte definição do que é o construtivismo em Carretero (1993, p.10).

Basicamente se pode dizer que **é a idéia que sustenta que o indivíduo** – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos

afetivos – **não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim, uma construção própria** que vai se produzindo, dia a dia, **como resultado da interação entre esses dois fatores**. Em conseqüência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma *construção* do ser humano. Com que instrumentos a pessoa realiza tal construção? Fundamentalmente com os *esquemas* que já possui, isto é, com o que já construiu em sua relação com o meio que o rodeia (grifo nosso).

Fosnot (1998, p.xi) apresenta uma definição do construtivismo como.

Uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem; [...]. Com base em pesquisas em psicologia, filosofia e antropologia, a teoria descreve o conhecimento como temporário, em desenvolvimento, não-objetivo, internamente construído, social e culturalmente intermediado.

Apresentadas algumas definições sobre o construtivismo, a partir de então, passaremos a tratar do aspecto sedutor que as práticas discursivas conseguem imprimir-lhes, disseminando-o em diferentes contextos, levando o professor a acreditar que é possível através apenas de uma prática pedagógica inovadora resolver todos os problemas da educação.

Buscando responder à questão que levantamos acerca do aspecto que une, ou seja, que aproxima as teorias construtivistas e escolanovista, entendemos que elas surgem no meio educacional – cada uma em momento histórico diferente – apresentando a promessa de promover uma transformação radical no campo da educação e, nessa perspectiva, elas têm como ponto de partida a mesma concepção do sujeito que aprende, do sujeito que ensina, do papel social da escola, bem como do modelo de sociedade que pretendem construir.

Não é nenhuma novidade a afirmação de que as expressões **construção do conhecimento** e **atividade** tornaram-se jargão no discurso pedagógico brasileiro. Elas estão relacionadas com a introdução tanto do movimento escolanovista, na década de 1920, quanto do ideário construtivista, nos anos de 1980, obtendo este último maior expressividade, especialmente, a partir dos

resultados das pesquisas apresentados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em sua obra **Psicogênese da Língua Escrita**.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, baseadas na teoria psicológica e epistemológica do epistemólogo suíço Jean Piaget, foram realizadas na década de 1970 com crianças de faixa etária entre quatro e seis anos, pertencentes às classes média e baixa de Buenos Aires na Argentina, as quais tinham em comum o fato de estarem freqüentando a escola. A partir da utilização do método de indagação, inspirado no método clínico desenvolvido pela Escola de Genebra e, por sinal, muito usado por Piaget em suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 279) concluíram que há determinados estágios no processo de aquisição da língua escrita pelos quais, inevitavelmente, todos os que não sabem ler nem escrever terão que passar.

É extremamente surpreendente ver como a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da escrita da humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita.

Nesse sentido, as autoras propõem uma mudança radical no modo de conceber o sujeito da alfabetização, bem como a didática a ser empregada, pois, se antes – na década de 1950 – toda a preocupação voltava-se para a descoberta do melhor método para ensinar a ler e escrever, na década seguinte –1960 – o ponto de discussão sai do terreno específico da sala de aula e transporta-se para um debate de maior amplitude, isto é, passa-se a buscar uma explicação definitiva para a questão do fracasso escolar. Buscava-se apontar o responsável pelo fracasso da criança em seu aprendizado e acabava-se por culpar a própria criança que não aprendia.

Muitas pesquisas e, conseqüentemente, muitos recursos financeiros foram investidos no sentido de se investigar e compreender o que ocorria com as crianças

que não conseguiam aprender. Essa perspectiva propiciou a elaboração de diferentes teorias, que ficaram conhecidas como **teorias do déficit**, as quais postulavam a necessidade de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos, etc.) para que o sujeito fosse capaz de aprender a ler e escrever.

São bastante conhecidas as baterias de exercícios criadas nesse período com o intuito de estimular as crianças para que desenvolvessem tais habilidades, superando as deficiências que as acometiam. Nesse período foram elaborados alguns materiais contendo exercícios, conhecidos como **exercícios de prontidão**, específicos para trabalhar com a criança em suas primeiras experiências escolares. Essa discussão, de forma geral, não atendeu aos propósitos para os quais se destinava: resolver o problema do fracasso escolar.

É nesse contexto que surgem os estudos sobre a psicogênese. Segundo os construtivistas, como já apresentamos anteriormente, a partir dos resultados dessas pesquisas é requerida uma mudança de paradigma, ou seja, a área da alfabetização passa por uma grande transformação, mudando o enfoque e seus questionamentos. O ponto de partida agora consiste em compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades e, principalmente, o que pensam sobre a escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Segundo Ferreiro e Teberosky era preciso rever as concepções que norteavam as ideias sobre alfabetização até então existentes, implicando em uma mudança radical nas práticas pedagógicas em voga. Assim, Ferreiro e Teberosky (1991, p.22) concluíram que,

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades,

coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

A ideia do construtivismo está intimamente ligada a essa nova perspectiva de pensar a alfabetização, ou seja, muitos professores concebem o construtivismo apenas como uma teoria restrita ao campo da linguagem, pois é essa a perspectiva que lhes é comumente apresentada. De qualquer forma, é interessante percebermos o entrelaçamento entre essa teoria formulada acerca dos processos de aquisição da língua escrita e a sua matriz filosófica, psicológica e ideológica, que é o construtivismo, levando a essa compreensão.

Enfim, torna-se necessário retomar aqui, apenas a título de conclusão, a íntima relação que buscamos estabelecer, ao longo de nossa exposição, entre a Escola Nova e o Construtivismo, uma vez que entendemos que a aproximação entre essas duas pedagogias não consiste em uma mera coincidência quando da utilização de termos, mas que estes refletem a aproximação existente nos limites de seus marcos conceituais, assim como da materialização de suas práticas na sala de aula.

É importante ressaltar que as ideias de Ferreiro e de Teberosky se disseminaram entre os professores no Brasil, como já havíamos afirmado, em meados da década de 1980, chegando a ser incorporadas como a tradução do que postula a teoria construtivista. O construtivismo assume desse modo, uma posição tal que, posteriormente, constituiu a base teórico-filosófica das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990.

Segundo Miranda (2000, p. 23) “o construtivismo pedagógico seria uma dimensão constitutiva e, portanto um aspecto não-casual, não-acessório e não-

secundário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo”.

Sabe-se que Piaget não elaborou nenhuma teoria da educação, mas que suas pesquisas voltavam-se para a descoberta de como se processava o conhecimento, ou seja, sua questão central visava investigar os processos de apropriação do conhecimento. Como conheciam os seres e como avançavam de um nível de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Assim, é fato que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI a teoria psicogenética de Piaget foi amplamente difundida no Brasil, especialmente através de uma vasta produção bibliográfica. As ideias piagetianas acerca da **gênese do conhecimento**, se propagaram e pareciam não deixar nenhuma dúvida diante daquilo que Piaget defendia, isto é, em seus estudos, Piaget se contrapôs a duas outras correntes que também teorizam sobre o conhecimento: o **Inatismo** e o **Empirismo**.

O inatismo postula que por ocasião do nascimento, a criança já traz um grande número de estruturas definidas e que o ambiente pouco poderá contribuir no seu processo de aprendizagem; já para as elaborações empiristas o indivíduo é comparado a uma tábula rasa, o ato de conhecer se dá por meio das experiências práticas que ele tem com o meio no qual está inserido.

Diante dessas duas formulações, Piaget apresenta, através de sua epistemologia genética do conhecimento, uma terceira perspectiva: o **Interacionismo**. Para ele o conhecimento não é dado *a priori*, como defende a teoria inatista, nem tampouco é fruto de estímulos exteriores, como diz o empirismo, mas é um constructo, fruto de uma interação de elementos de uma herança dada geneticamente com os estímulos do meio. Vejamos o que Ferreiro e Teberosky (1991, p. 26) nos tem a dizer:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Como é possível perceber, a visão de sujeito em Piaget, apresentada pelas autoras, traz em si as marcas da atividade e da construção como algo inerente à “natureza humana”, natureza esta que na perspectiva piagetiana é biológica, devendo ocorrer através de um processo adaptativo, quando da relação organismo e meio.

Para Piaget, assim como para Vigotsky, construir conhecimentos implica um processo de interação do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento, contudo em Piaget, diferentemente de Vigotsky, essa construção ocorre de forma solitária, individual, centrada no próprio sujeito, ou seja, é uma construção descarnada da sua condição de sujeito social. Condição que nos escritos piagetianos é apresentada sob a ótica dos esquemas de organização e de adaptação, portanto, predominantemente biológica. “[...] A concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente” (AZENHA,1993, p. 25).

Percebemos que na teoria de Piaget considera-se o sujeito aprendiz como produtor de conhecimento, sendo, ele mesmo o ponto de partida de todas as suas aprendizagens. É o que encontramos no exemplo a seguir, apresentado por Andrade (1998, p. 38)

Nas atividades diversificadas, **a criança, brincando de ‘costureira’, ‘lojista’ ou ‘dona-de-casa’, organiza os objetos, classificando** botões, tampas, embalagens, folhas, pedras, rótulos, [...] **fazendo** cajuzinhos, suspiros, pães ou gelatina – **sempre sob o olhar atento da professora,** que lança o desafio cognitivo, questionando as soluções encontradas, propondo novos critérios, **desafiando e aguçando-lhe o pensamento e a**

**ação**, sugerindo o registro das receitas, das listas, de relatórios (grifo nosso).

Freitag (1993, p.27) apresenta os fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e psicológicos do construtivismo, que, em linhas gerais, poderíamos assim traduzir: sendo o homem dotado da capacidade de aprender a partir de um processo de construção em que ele próprio é o elemento central, o construtivismo piagetiano parte do pressuposto básico de que “o homem é um ser com predisponibilidade para o racional”. A autora defende que os construtivistas não podem abrir mão deste fundamento, pois caso isso ocorra não será possível trabalhar na linha construtivista sugerida por Piaget e seus seguidores. Freitag acrescenta ainda que a capacidade do homem de pensar, de julgar e de argumentar, baseada na razão, ou seja, no pensamento racional, independe do contexto ou das condições dadas. O desenvolvimento de suas estruturas mentais vai ocorrer sob o terreno da razão.

De acordo com Freitag, o construtivismo tem como pressuposto filosófico o Iluminismo, dada a natureza da qual o homem é constituído: a razão, como pregava o Iluminismo. A autora chama a atenção para o fato de que a essa premissa iluminista o construtivismo acrescenta um novo elemento – não reconhecido por nós como uma novidade – o de que a capacidade de uso da razão não é “transmitida no nascimento pelos gens, [...] é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida” (Idem, 27).

Diante do que nos apresenta Freitag, é possível perceber que para os construtivistas a razão é concebida como pura manifestação da consciência



individual<sup>3</sup>. Também fica evidente para nós que a teoria construtivista ao buscar afirmar que se coloca na contramão dos postulados inatistas, termina por conceder lugar de destaque a capacidades das quais se considera que o sujeito é dotado *a priori*, como a capacidade de pensar racionalmente.

Leontiev (2004, p. 99), ao tratar sobre o desenvolvimento histórico da consciência diz que, “todo reflexo psíquico resulta de uma relação ação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade material que o cerca”. Com isso, entendemos que, de acordo com Leontiev, os processos cognitivos se desenvolvem a partir do movimento sócio-histórico que são constituídos e constituintes do complexo das relações sociais. Não é possível conceber o desenvolvimento do pensamento racional de forma isolada do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões.

No tocante às raízes antropológicas, Freitag (1993, p. 29), afirma que o construtivismo parte de postulados gerais, denominados de “universais da espécie humana”, elaborados tanto pela filosofia iluminista quanto pela antropologia – em seu sentido filosófico, ontológico. Dentre tais universais encontram-se: a necessidade de regulamentação da vida social; a capacidade da mente humana de organizar a vida social e a capacidade do homem de estabelecer um sistema simbólico de representação do mundo, como o sistema lingüístico, por exemplo.

Esses postulados dão base ao construtivismo quando preconiza que “os homens que vivem em grupos estabelecem, inevitável e independentemente do momento histórico, do lugar ou do espaço que ocupam no globo, regras de convivência entre si” (idem, p. 29). Com isso, percebe-se claramente o quanto o indivíduo de Piaget é desprovido de qualquer marca sócio-histórico-cultural, sendo a

---

<sup>3</sup> O sentido atribuído pelos construtivistas à consciência individual consiste em concebê-la enquanto uma construção do ser isolado, do ser individualizado, ao contrário da concepção marxista, onde a consciência individual consiste na manifestação do ser genérico, constituído historicamente.

apropriação do conhecimento um processo permanente de construção interna e individual. Recorremos, dessa forma, ao que nos diz Chasin (s/d, p. 3), advertindo-nos de que o sujeito cognoscente não é apenas a consciência individual isolada, mas, sim, a classe.

Diante do que já foi exposto, é possível constatar que as trocas entre indivíduo e meio de que tanto falam os piagetianos, são trocas que se dão no âmbito dos esquemas adaptativos, no nível das estruturas mentais. Pois para Piaget só é possível crescimento intelectual à medida que o sujeito ao assimilar uma determinada ideia a acomoda, ajustando-se ao novo problema que lhe é colocado, assim, atingindo a instância da equilíbrio, ou seja, a maturação do processo cognitivo em que a situação alcançada é parte integrante do acervo de experiências do aprendiz.

Contrariamente ao que Piaget postula acerca da aquisição de conhecimento, Vigotsky<sup>4</sup> descarta a possibilidade de que o processo de conhecer seja algo que consiste em um movimento de dentro para fora do sujeito aprendiz. Vigotsky (Apud COBB, 1998, p.57) define esse processo a partir da seguinte premissa:

Qualquer função mental superior foi externa e social antes de ser interna. Ela foi outrora um relacionamento social entre duas pessoas.[...] Qualquer função aparece duas vezes ou em dois planos. Ela aparece primeiro entre as pessoas como uma categoria intermediária e então dentro da criança como uma categoria intramental.

Embora constatemos que Piaget tem certa rejeição aos fundamentos sociológicos no processo de desenvolvimento da aprendizagem, alguns autores piagetianos afirmam que, apesar de em seus escritos privilegiar o individual em

---

<sup>4</sup>Não trataremos aqui sobre a leitura equivocada que identifica a teoria vygotkiana como construtivista-interacionista, concebendo-a enquanto preenchimento das lacunas deixadas por Piaget no aspecto social. Para maior aprofundamento da questão recomendamos uma leitura de DUARTE,

detrimento do social, o epistemólogo suíço acaba, sim, por incluir “a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica, na própria construção do pensamento”. Freitag diz que as raízes sociológicas assumem sua importância para o construtivismo piagetiano quando alertam para o fato de que o indivíduo não pode ser considerado onipotente – tese defendida pelo Iluminismo – contudo, a autora argumenta que a não onipotência do indivíduo é algo que se dá por imposição do social, uma vez que o social é que impõe limites, atua no sentido de controlar, de podar esse indivíduo na sua natural onipotência.

Consideramos essa ideia uma grande contradição. Freitag, assim como Ferreiro e outros autores construtivistas se esforçam em mostrar a dimensão social da teoria piagetiana, no entanto, em suas investidas parecem tropeçar nos próprios argumentos, deixando cada vez mais claro o quanto o aspecto social é inexpressivo em Piaget.

Tuleski (2002, p.29) afirma que alguns autores<sup>5</sup>, ao buscarem uma aproximação entre as teorias de Piaget e de Vygotski, no que diz respeito à visão que ambos têm acerca da importância das relações sociais no processo de aprendizagem, acabam tendo uma compreensão equivocada<sup>6</sup>, visto que o aspecto social em Piaget “restringe-se às interações individuais em pequenos grupos”.

Tuleski (idem, p. 31) lembra que em Piaget,

As relações sociais, no sentido dado por Marx e adotado por Vygotski, como produtoras e transformadoras dos comportamentos, condutas e formas de pensar humanos no decorrer da história, acabam por limitar-se a relações interpessoais nesta forma de ler Vygotski.

Vygotski, assim como Marx, concebe o homem como unidade entre corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do

---

<sup>5</sup> Castorina (1996); Ferreiro (1996); Lerner (1996); Palangana (1994); Smolka (1991), entre outros.

<sup>6</sup> Cf. Duarte (2001) e Tuleski (2002).

processo histórico. Neste sentido, Duarte (1999, p.18) ao buscar distinguir as dimensões de espécie humana e de gênero humano, diz que:

O mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características. [...] A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano.

Ao analisarmos os fundamentos psicológicos do construtivismo, é importante atentarmos para o fato de que Piaget, em sua teoria psicogenética do conhecimento, parte exatamente de uma recusa aos postulados behavioristas, uma vez que defende ser o organismo vivo do indivíduo que age sobre o mundo e não o contrário. A tese fundamental da psicologia construtivista baseia-se na atividade da criança. “O elemento que assegura a continuidade entre as formas biológicas e as formas do pensamento é a ação” (LEITE, 1987, p.33). Logo, a inteligência humana para Piaget constitui um fenômeno biológico, cuja explicação encontra-se na relação do sujeito individual com o objeto do conhecimento.

É importante, neste momento, recorrermos ao pesquisador espanhol César Coll (1987, p.176), um dos maiores estudiosos e divulgadores da teoria psicogenética de Piaget, buscando assim balizar o que temos apresentado até então sobre a teoria piagetiana acerca do processo de aprendizagem.

A teoria genética demonstrou que o desenvolvimento consiste na construção de estruturas intelectuais progressivamente mais equilibradas [...] que permitem um maior grau de adaptação da pessoa ao meio físico e social, através de uma série de várias e múltiplas trocas com este meio. A tendência à construção de estruturas cada vez mais equilibradas tem uma base biológica, portanto, um certo caráter universal, e é relativamente independente das características específicas do meio em que ocorre o desenvolvimento da pessoa. Esta universalidade da direção ao desenvolvimento sugere sua possível utilização como critério intrínseco para a definição de objetivos educacionais independentes de modas passageiras e dos valores e interesses predominantes em um momento histórico concreto.

Em escritos posteriores à publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro (2003, p. 78), busca fazer uma distinção entre os termos construtivo

e ativo, alegando que não devem ser tratados ou compreendidos como sinônimos. Ferreiro reconhece que no processo de construção do conhecimento, o sujeito é também ativo, porém, parece-nos que esta é uma tentativa encontrada pela autora de querer desvincular os postulados construtivistas dos escolanovistas, quando se opõe ao uso, segundo ela, abusivo, que caracteriza o termo construção, esvaziando-o de conteúdo e transformando-o “simplesmente em uma etiqueta para designar apenas um conjunto de práticas pedagógicas vagamente relacionadas entre si”.

Ferreiro defende que o processo de construção pressupõe um processo de reconstrução e, neste sentido, apresenta a sua utilização na perspectiva que “Piaget a empregou quando falou da construção do real na criança, ou seja, o real existe fora do sujeito, no entanto, é preciso reconstruí-lo para depois conquistá-lo” (FERREIRO, 2003, p. 78). Segundo essa autora, o termo ativo, na tradição pedagógica é bastante amplo, sendo passível de diferentes interpretações, inclusive podendo significar “uma série de coisas que não estão necessariamente contidas no termo *construtivo*”.

Partimos do pressuposto de que essa tarefa assumida por Ferreiro em buscar delimitar a utilização do termo construção enquanto uma categoria especificamente piagetiana e dos defensores da teoria construtivista, ocorre como uma forma de responder às críticas sofridas ao longo dos anos, desde a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”. Uma análise mais apurada nos leva a entender que a autora está procurando esclarecer algumas ideias postas na sua obra clássica e que, de certo modo, parecem não ter sido bem interpretadas, sendo, por isso, fruto de distorções por parte de alguns, como por exemplo, em relação à ideia do sujeito de Piaget e sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa leitura nos leva, inclusive, a identificar uma tentativa, por parte de Ferreiro, de dissipar a possível aproximação das ideias construtivistas das ideias da Escola Nova<sup>7</sup>, especialmente no que diz respeito à questão da atividade como sinônimo de construção, como inicialmente procuramos mostrar. Contudo, consideramos que existe um grande espaço entre buscar fazer essa distinção e mostrar de fato como, onde e em que sentido há uma ruptura no modo como ambas as pedagogias se diferenciam, ao passo que partem da mesma concepção do sujeito que aprende, bem como daquele que “ensina” e acrescentaríamos mais, do modo como esses sujeitos desempenham seus papéis no seio da sociedade na qual estão inseridos.

No início de nossa exposição, havíamos questionado a respeito da possibilidade de estabelecermos um elo que unisse as pedagogias escolanovista e construtivista. Entendemos que, de certo modo, já apresentamos elementos suficientes que validam uma resposta afirmativa. Partimos da compreensão de que o elemento central é a concepção que ambas têm do sujeito que aprende. Pois, como percebemos, tanto numa perspectiva construtivista quanto numa perspectiva escolanovista, independentemente de quem conduz o processo de ensino e aprendizagem, o sujeito aprendiz se apropria do conhecimento por meio de suas próprias ações, construindo ativamente conhecimento, assumindo uma posição central no processo de aprendizagem.

Em relação à percepção dos elementos que asseguram um certo distanciamento entre o Construtivismo e a Escola Nova, podemos dizer, como bem retrata Duarte (1999, pp. 206-207), que o construtivismo pedagógico

Teria ocupado um espaço vazio ou rarefeito que existiria, no terreno das teorias críticas em educação entre o âmbito dos fundamentos filosóficos,

---

<sup>7</sup> Cf. Ferreiro, 2003.

históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o fazer pedagógico propriamente dito.

Com isso, entendemos que Duarte traz, para a análise sobre o momento em que o construtivismo adentrou as escolas no Brasil, o fato de que o país encontrava-se em processo de mudança, de abertura política, de redemocratização, havendo uma grande mobilização por parte dos educadores, que tinham em vista a luta por uma educação crítica que contribuísse com esse movimento de transformações sociais, econômicas e políticas, promovendo, dessa forma, a superação das desigualdades sociais.

Enquanto as discussões e preocupações no final dos anos de 1970 e com maior destaque na década de 1980 voltavam-se para questões mais amplas, ou seja, a ênfase dos debates recaía totalmente sobre a dimensão sócio-política da educação, acabou que havendo uma certa negligência quanto à importância da dimensão técnica, ao saber fazer, trazendo como consequência o esvaziamento da habilidade docente. Gadotti (1996, p.13) criticou a ênfase dada à dimensão política, alegando que a universidade formava cientistas da educação dissociados das necessidades reais da escola.

Foi exatamente esse terreno fértil que o construtivismo encontrou: os professores sentiam-se, de certa forma, órfãos quanto ao que fazer, isto é, em relação ao seu fazer pedagógico propriamente dito, a sua ação docente. Inexistia uma proposta que norteasse a efetivação da prática cotidiana na sala de aula e foi justamente essa lacuna deixada pelas demais tendências pedagógicas que possibilitou ao construtivismo ocupar um lugar de destaque nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros, uma vez que apresentava a promessa de uma orientação voltada para a prática da sala de aula.

Diante da vulnerabilidade da situação da educação no Brasil, parece-nos que não poderia existir momento mais propício para que ocorresse a introdução de orientações pedagógicas – guiadas pela teoria construtivista - pois, de acordo com Miranda (2000, p. 25):

Os educadores conviviam com a defesa entusiasmada das virtudes do construtivismo pedagógico para a solução de muitos problemas educacionais. [...] Em 1995, o construtivismo [...] era anunciado como uma importante estratégia pedagógica para as mudanças que se faziam necessárias no âmbito escolar, em face das novas demandas sociais.

Estava assim evidente a necessidade desse receituário educativo neoliberal que pudesse se efetivar na sala de aula, transpondo as barreiras das políticas macro. Construir sua própria pedagogia era algo de fato necessário. Assim, o construtivismo assume lugar de destaque no pensamento e discurso pedagógicos brasileiro, é o que Duarte (2004, p.72) denominou de “infiltração da epistemologia implícita do ideário neoliberal”.

Muitas seriam as críticas que poderíamos empreender acerca da teoria construtivista, contudo, entendemos que a questão nuclear encontra-se na sua concepção de homem e, conseqüentemente, de educação e de sociedade, que é constitutivo do seu caráter ideológico.

As práticas discursivas sustentadoras do ideário construtivista são atravessadas por diferentes dizeres, os quais ao mesmo tempo em que, atraem, seduzem e encantam o professor, fazendo-o acreditar que depende dele, individualmente, promover a transformação, mudar o rumo da educação em nosso país, funcionam no sentido de desqualificar a importância de sua atuação, reduzindo-o a um simples facilitador de aprendizagens.

O ideário construtivista imprime na prática docente o reconhecimento de que não é a aquisição do conhecimento o aspecto mais importante, mas sim como é



que se dá a aprendizagem, ou seja, como a criança aprende a aprender. Por outro lado, ele também se encarrega de culpabilizar o professor e a escola pelo fracasso do aluno, tanto em seu interior quanto fora dela. Para isso, elenca como argumentos: uma formação docente inicial deficitária, a grande resistência do professor ao novo, uma prática pedagógica desvinculada das reais necessidades das crianças das classes populares, contribuindo, conseqüentemente com o abandono, e a repetência. É o que podemos concluir a partir das palavras de Grossi (1993, p. 9) ao buscar uma justificativa para o problema da evasão escolar.

Um dos sinais de saúde mental dos meninos e meninas de rua é a evasão da escola, porque tal como elas funcionam na maioria das realidades brasileiras, não atendem às expectativas, às demandas, às exigências de um processo verdadeiramente pedagógico, de aquisição, de elaboração de conhecimentos, que é a demanda que esta meninada nos traz.

Entendemos que, em sua esfera imediata de circulação, que é o espaço escolar, o discurso construtivista busca silenciar os elementos fundantes de sua matriz político-ideológica que em nenhum momento rompe com a raiz ontológica que marca o nosso modelo de sociedade, pautado na compra e venda da força de trabalho.

Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2001, p. 7-11), analisando as teorias não-críticas em educação, aponta as conseqüências negativas da difusão do ideário escolanovista nas redes oficiais de ensino, dentre as quais considera que ocorreu um certo “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, o que, segundo este autor, promoveu o rebaixamento do ensino direcionado às camadas populares, ao mesmo tempo em que elevou o ensino destinado às elites. Quando analisamos as conseqüências do construtivismo no contexto da prática escolar atual, percebemos que ocorre o mesmo fenômeno e para nós, isso não consiste em uma simples coincidência, mas

é exatamente reflexo do modelo de sociedade que tanto a Escola Nova quanto o Construtivismo buscam fortalecer.

É neste sentido, que Duarte qualifica as pedagogias psicológicas e, dentre elas, a escolanovista e o construtivismo como concepções negativas do ato de ensinar, uma vez que em sua gênese desconsideram a grande importância do papel do conteúdo no processo de humanização do homem. Podemos constatar a validade dessa afirmativa a partir do que os próprios defensores do construtivismo, apresentam, como podemos, por exemplo, ver em Rosa (1996, p.40),

**Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo do 'ensino' e sim, o pólo 'aprendizagem'.** [...] o 'como ensinar' é tarefa a que devem se dedicar os especialistas em educação, aproveitando os avanços teóricos conquistados por esses pesquisadores (grifo nosso).

Entendemos que considerar o processo educativo em sua completude implica uma rejeição a toda e qualquer perspectiva que parta de uma visão unilateral deste processo, pois, ao desconsiderar um dos seus pólos, como o ensino, no caso do construtivismo, que “ao colocar o sujeito como centro e, principalmente ao vincular a aprendizagem à maturação biopsicológica [...]”, cria o equívoco de que a aprendizagem ocorre espontaneamente, e com isso, anula-se o papel e a importância dos conhecimentos historicamente elaborados pelo conjunto da humanidade, bem como do ato de transmissão dos mesmos às gerações posteriores.

Nesse sentido, Leontiev (2004, p.291) nos chama a atenção quando postula que,

Este processo [**educativo**] deve *sempre* ocorrer sem que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do processo histórico (grifo nosso).

Ao entendermos o modo como o construtivismo concebe o processo educativo, reconhecendo a aprendizagem como fruto da ação, da atividade, da construção interna daquele que aprende, encontrando-se inteiramente à mercê do desenvolvimento das estruturas cognitivas, compreendemos o movimento atual em torno do qual ocorre uma crescente desconsideração ao papel que o professor assume no processo histórico de humanização do homem, ao qual cabe encarregar-se de transmitir e socializar os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

Uma leitura apressada poderá levar o leitor à inferência de que estamos neste trabalho buscando levantar uma bandeira em favor da pedagogia tradicional, ou mais precisamente da necessidade de seu retorno ao interior das salas de aula das escolas brasileiras, uma vez que temos tecido, durante toda a nossa exposição, algumas críticas às pedagogias escolanovista e construtivista. Em nenhum momento essa tem sido nossa intenção, pois como já apresentamos todas elas são pedagogias liberais, portanto, partem da mesma matriz filosófica.

Saviani (2001, p. 63) ao se posicionar para além dos postulados tanto da pedagogia Tradicional como da pedagogia da Escola Nova, denominadas por ele respectivamente de pedagogias da essência e da existência, o faz justamente pelo fato de ambas não considerarem “a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação”. Este autor afirma que tanto a pedagogia Tradicional quanto a pedagogia Nova e acrescentemos a elas também o Construtivismo, são pedagogias ingênuas<sup>8</sup> e idealistas, por acreditarem que a educação é capaz de produzir sozinha a transformação da sociedade.

---

<sup>8</sup> Ingênua no sentido de acreditar-se superior aos fatos, imaginando-se capaz de promover sua determinação, bem como sua alteração.

Diante do que expusemos, cabe-nos a tarefa de apresentar nossos argumentos acerca da oposição que fazemos à teoria construtivista ou, mais especificamente, à forma como esta concebe o homem e, por consequência, o ato educativo. Logo, declaramos que o nosso ponto de partida se fundamenta na concepção de homem defendida pelo materialismo histórico, quando encontramos em Marx uma definição do homem enquanto um ser histórico, possuidor de uma essência que é construída historicamente. O homem, nessa perspectiva, não nasceu homem, tornou-se homem.

É fato que para a teoria de Piaget o homem constitui-se basicamente de uma natureza biológica, logo, sustenta a tese de que é possível encontrarmos na Biologia a explicação para todas as coisas. Segundo Marx, o homem é sim dotado de uma natureza biológica, a qual o capacita para transmitir pela via da hereditariedade, aos outros homens, as características próprias de sua espécie. Assim, a história da espécie humana atinge o seu ápice quando a história de sua evolução biológica é concluída. Contudo, é preciso que reconheçamos que esse processo é comum a todos os outros animais, neste sentido, caberia nos perguntar: o que propiciou a passagem desse homem enquanto um ser natural, biológico para o ser social?

Embora reconheça a importância da esfera da natureza biológica na constituição do homem, Marx apresenta uma outra dimensão que para ele é constitutiva do homem e que consiste na marca que o distingue dos outros animais, afastando-o, portanto, das determinações meramente biológicas. Essa outra dimensão é a capacidade do homem de produzir os meios necessários a sua sobrevivência. Marx e Engels (1996, p.39) denominaram essa capacidade de

produção do homem como o primeiro ato histórico. É pelo trabalho que o homem se reproduz enquanto ser social.

Marx e Engels partiram da premissa de que – e podemos constatar a partir da leitura dos seus escritos – a história da humanidade consiste na história da relação consciente dos homens com a natureza e destes entre si, e que esses dois tipos de relação são intermediados pelo trabalho como elemento essencial na transformação do ser social.

Ao considerarmos que na perspectiva marxiana o homem não nasce homem, mas torna-se homem, acreditamos ser necessário nos ancorar em Lukács, filósofo húngaro contemporâneo que em sua obra *Ontologia do Ser Social* trata sobre a origem do ser social ou, mais precisamente, do elemento fundante desse ser. Lukács concebe que o trabalho é a forma originária do agir humano, mas com isso ele não quer dizer que todas as ações humanas sejam redutíveis a atos de trabalho, contudo, esse autor reconhece que sem a categoria do trabalho, as mais diversas “formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir”. (LESSA, 2002, p.27).

Fica claro, dessa forma, que o ato fundante do ser social, na perspectiva do materialismo histórico é o **trabalho**<sup>9</sup> – enquanto ato humano de transformação intencional da natureza. É por meio do trabalho que o homem ultrapassa os limites interpostos pelo organismo, diferenciando-se dos outros animais. É por meio desse processo que ele toma consciência de si mesmo.

O trabalho é, para Lukács, a ação transformadora, dirigida por finalidades conscientes, a partir da qual o homem responde aos desafios da natureza. É o trabalho a condição de superação dos determinismos naturais, ou seja, é por meio

---

<sup>9</sup> Não é nosso objetivo apresentar aqui a distinção entre *trabalho* e *trabalho abstrato*, para isto, indicamos uma leitura de LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

desse processo de transformação que o homem se autoproduz, se faz a si mesmo homem. É importante reforçar sobre o que o próprio Lukács nos adverte, ou seja, de que nem toda atividade humana se reduz a atos de trabalho. Há outras esferas que não são trabalho como o direito, a arte, a religião, a educação, etc. Essas outras esferas são consideradas mediações humanas, visto que são atividades que completam o processo de humanização do homem.

Luria (1986, p.22) diz que “o segundo fator decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é a aparição da linguagem”. Cabe-nos aqui retomar o que Engels (2000, p. 218) considera acerca desse processo quando diz que “[...] primeiro o trabalho, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem [...]”. Com isso entendemos que o trabalho não está posto em primeiro plano na constituição do ser social no sentido de anterioridade, na perspectiva cronológica, mas no sentido ontológico, é isso que Engels nos faz entender quando coloca o surgimento da linguagem depois e, ao mesmo tempo que o trabalho. Leontiev (s/d, p. 34) reforça esse pensamento quando afirma que,

O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa. Como se formaram a palavra e a linguagem? No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único.

Duarte (1999, p.18) mostra que “enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da autoconstrução humana”.

Como já fora bastante enfatizado em nossa exposição, entendemos que o homem se faz homem à medida que mantém relação com outros homens e com a natureza, por meio de um processo de imersão em um mundo de “riquezas

acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Nesse sentido, o processo educativo tem por finalidade munir este ser dos instrumentos da cultura humana, através da transmissão desse conteúdo sócio-histórico da humanidade, promovendo dessa forma, a continuidade do processo de desenvolvimento humano.

Queremos enfatizar que é de fundamental importância a compreensão do que é o homem tanto para o materialismo histórico quanto para o construtivismo, o que será decisivo na forma de analisar a condução das práticas educativas tanto em uma perspectiva quanto em outra. Compreendemos que para uma visão construtivista de homem o papel da educação se apresenta como algo menor, pois, se por um lado o “homem” é colocado no centro do processo educativo, por outro, não reconhece a importância dos saberes historicamente construídos pela humanidade na constituição desse ser, isto é, no processo de humanização desse homem.

Procurando investigar a posição que a teoria construtivista assume em relação ao papel do conteúdo, a revelação que seus teóricos nos apresenta é, de fato, impressionante e expressa de forma consistente o pensamento político-ideológico do qual é representante. Vejamos o que Rosa (1996, p.42) escreve: “não é de se estranhar, mas de se lastimar, que também os educadores tenham sido seduzidos pela menina dos olhos dos ‘tempos modernos’: a ciência”. Neste sentido, compreendemos que há por parte dos defensores dessa teoria certo desprezo pela ciência, ou seja, pelo que Saviani denomina de conhecimentos clássicos e universais. Segundo Saviani (2005, pp. 13-14),

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo

que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Wainwright (Apud DUARTE, 2004, p. 72), ao fazer uma análise da teoria do conhecimento de Hayek - um dos renomados pensadores do neoliberalismo – afirma que na obra desse autor há uma intrínseca relação entre sua visão de sociedade e sua visão de conhecimento. Para Hayek o conhecimento é algo exclusivamente individual, portanto, não passível de se integrar a uma visão totalizadora do real. Ele considerava que o que rege as ações do indivíduo “é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro [...] não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos”. Ao indivíduo só é possível conhecer a realidade imediata, cotidiana.

Podemos constatar, a partir do que exposto, que os fundamentos do ideário construtivista consistem de fato em uma representação ideológica do pensamento neoliberal no âmbito educacional, como fora dito anteriormente. No construtivismo não é dada importância aos conteúdos. A ênfase recai sobre as competências intelectuais, no amadurecimento da personalidade, uma vez que no processo de construção do conhecimento existe “um certo caráter universal, e é relativamente independente das características específicas do meio em que ocorre o desenvolvimento da pessoa” (LEITE, 1987, p.176).

Leontiev (2004, p. 291), enfatiza que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Com base nessa premissa, é que comungamos com os teóricos de filiação marxiana ao conceberem o ato educativo enquanto elemento de mediação no processo de humanização do homem, apresentando-se como uma necessidade humana, oriunda do seu processo de autoconstrução. Compreender o processo de humanização pelo qual passa o ser humano requer o reconhecimento



da marca da historicidade presente nesse tornar-se homem, bem como reconhecer a importância da ação educativa no interior desse processo. Duarte (1999, p.13) defende que,

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Em Leontiev (2004, p.279), “o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Esse mesmo autor diz que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem” (idem, p.285, grifo do autor). Assim, as aquisições hereditárias, biológicas, dadas por ocasião do seu nascimento, não lhes permitem por si só viver em sociedade, portanto, faltam-lhes as apropriações daquilo que os outros homens construíram no decorrer da história da humanidade.

Esse processo de humanização é fruto da apropriação de todo um constructo, mas o mesmo não ocorre como para a teoria construtivista, onde a relação sujeito e objeto se dá de forma estática, mecânica, parecendo ocorrer dentro de uma redoma, onde os demais homens não participam do processo de tornar-se homem, apresentando-se assim como uma construção individual, solitária.

O sujeito de Piaget e, portanto, do construtivismo, é um ser que se faz na solidão de sua interioridade que, independentemente dos outros homens, se apropria dos elementos do mundo quando age sobre esse mundo. A tese de Piaget é a de que um mesmo estímulo (ou objeto) só será o mesmo à medida que os esquemas assimiladores a sua disposição também o sejam. Logo, o sujeito aprendiz deve, de fato, assumir o centro do processo.

É possível afirmar que a partir da década de 1990 tem ocorrido um verdadeiro “bombardeio” de materiais, impressos ou não, direcionados aos professores da educação básica, os quais trazem explicitamente a defesa do ideário construtivista, desde aqueles utilizados no cotidiano escolar, como os livros didáticos e seus manuais até materiais que embasam a formação inicial e continuada, levando os professores a se apropriarem da seguinte formulação: uma prática construtivista corresponde a uma educação de qualidade e vice versa.

É interessante constatar essa nossa afirmativa, apresentada anteriormente, situando-a a partir de alguns fragmentos encontrados nos mais diferentes materiais que circulam nos diversos contextos em que professores e formadores de professores convivem. Soligo (2001, p.150), no guia de orientações metodológicas gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do qual é organizadora, faz a seguinte defesa acerca da estratégia metodológica em que o modelo de formação continuada de professores deve se pautar.

**Se o objetivo é mudar o modelo tradicional de formação, nós, formadores, teremos de superar a ‘compulsão por dar aula’ para os educadores o tempo todo – de vez em quando certamente teremos que dar uma ‘aulinha’, mas apenas de vez em quando... E em relação a isso, é importante considerar que aula não coincide necessariamente com o uso de um discurso meramente expositivo: há aulas dialogadas, problematizadoras, que convidam o grupo a pensar junto, em vez de simplesmente consumir informações. São estas que temos de exercitar, se realmente quisermos transformar o modelo de formação (grifo nosso).**

Moraes (2001, p.150), no mesmo guia anteriormente citado, escreve o seguinte:

**Precisamos, enquanto formadores, ser menos diretivos, deixar os próprios participantes dos grupos formularem soluções... Essa questão tem a ver com a equação tempo disponível/conteúdos que se pretende tratar. Creio que é preciso estar alerta: se os educadores não ocupam a maior parte do discurso, estaremos, na prática desfazendo o que dissemos que devem fazer. Ou seja, para ser modelo, temos de ser menos ansiosos, seja com a quantidade, seja com a qualidade das formulações dos nossos interlocutores (grifo nosso).**

Os dois autores acima apresentados são o que poderíamos chamar de autoridades na área de formação continuada de professores. Em muitos materiais como textos e vídeos utilizados em formação em serviço a presença deles é constante, conferindo-lhes uma espécie de legitimidade.

Carvalho et al (2000, p.4), em sua coleção de livros didáticos “Construindo a Escrita”<sup>10</sup>, diz no manual que:

**Construindo a escrita** tem como pressuposto teórico uma perspectiva construtivista de aprendizagem, segundo a qual o conhecimento não é visto como algo a ser consumido e acumulado, posto para dentro do aprendiz em doses controladas, e sim algo a ser produzido, construído por ele enquanto sujeito e não enquanto objeto da aprendizagem (grifo das autoras).

Fernandes (2005, p. 5), ao buscar apresentar os fundamentos teóricos da prática pedagógica em que sua coleção de livros didáticos<sup>11</sup> está alicerçada, leva aos professores a seguinte concepção de aprendizagem:

**O (A) aprendiz é protagonista de seu processo de aprendizagem, é alguém que vai produzir, pois irá transformar em conhecimento próprio as informações que recebeu.** Essa assimilação não se dá no vazio, mas a partir de situações nas quais o (a) aluno (a) possa agir sobre as características do objeto, pensar nele, recebendo ajuda, sendo desafiado (a) a refletir, interagindo com outras pessoas. **Para que ocorra a aprendizagem, é preciso um sujeito ativo, que dê sentido às informações disponíveis, buscando recursos suficientes para avançar.** (grifo nosso).

A idéia de ser algo novo em educação assume um papel importante na difusão do construtivismo. Atualmente, na área da alfabetização, os programas de formação continuada, em nível nacional, como: PROFA, Pró-Letramento, etc., oferecidos aos municípios brasileiros por meio da parceria entre o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação e direcionados ao professor alfabetizador, têm promovido um encontro profícuo entre esse professor e a teoria construtivista.

---

<sup>10</sup> Esta coleção encontra-se entre aquelas de maior expressão da teoria construtivista, sendo aprovada e recomendada pelo MEC e, portanto, muito utilizada tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino de todo o Brasil;

<sup>11</sup> Coleção Ativa – título bastante sugestivo e indicativo dos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam.

Não poderíamos finalizar nossa exposição deixando margem a interpretações equivocadas quanto à posição que assumimos em meio às concepções ou tendências pedagógicas que apresentamos ao longo desse capítulo. Para alguns leitores, pode parecer que em nosso percurso tínhamos o propósito de colocar numa arena, de um lado, a pedagogia tradicional e, de outro, a teoria construtivista, tomando partido de uma em detrimento da outra.

Entendemos que deduções dessa natureza são comuns: quem não é construtivista, logo, é tradicional. Inclusive, já tratamos dessa questão, quando afirmamos que o professor encontra-se hoje diante de uma verdadeira encruzilhada. Não queremos com isso dizer que ele não seja capaz de visualizar outras alternativas para além dessas duas pedagogias anteriormente citadas, pois assim, estaríamos comungando da idéia de total assujeitamento do indivíduo. Simplesmente, entendemos que o discurso oficial, ou seja, as vozes enunciadoras desse discurso, pela própria posição que ocupam – de quem detém o poder e, o saber – anulam qualquer outra possibilidade de uma pedagogia que não esteja comprometida com o *status quo*, que em nossa compreensão seria a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2005, p.70), principal representante da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta o ano de 1979 como o momento em que se deu o nascimento dessa forma de pensar a educação a partir de uma abordagem dialética. Formular a Pedagogia Histórico-Crítica significou uma tentativa de instituir uma pedagogia com base no materialismo histórico. Nesse sentido, buscava-se, segundo Saviani (Idem, p. 65), superar as lacunas deixadas “tanto pelas pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como pelas visões crítico-reprodutivistas”.

Nos anos de 1970, a teoria crítico-reprodutivista tinha o status de ser a teoria que oferecia um suporte teórico aos educadores de esquerda para fazerem a crítica à sociedade burguesa. Como sabemos, os reprodutivistas partiam da constatação de que a escola formal tinha como tarefa reproduzir a sociedade dividida em classes, reforçando o modo de produção capitalista e atuando com o propósito de inculcar a ideologia da classe dominante. Para seus defensores não havia nenhuma possibilidade de o professor promover uma transformação a partir de sua prática pedagógica. É o que lembra Ghiraldelli Jr. (2000, p. 202) ao citar Althusser quando este afirmava “ver com olhos céticos a possibilidade de qualquer resultado transformador significativo a partir do trabalho de ‘abnegados professores inovadores’”.

Os pensadores dessa teoria teceram várias críticas à sociedade e, mais especificamente, à escola, no entanto, não apresentaram nenhuma alternativa ou possibilidade de intervenção. Para eles, o fato de a educação reproduzir a ideologia burguesa implicava a impossibilidade de qualquer ação transformadora. É o que Saviani parafraseando Snyders (2001, pp.19-28) denomina de “luta de classes impossível, inglória e inútil”.

Saviani percebeu a necessidade de constituir uma pedagogia que fizesse a crítica à sociedade burguesa, mas uma crítica no sentido de buscar a sua superação, apontando caminhos. Trata-se, na realidade de uma perspectiva que busca superar a ingenuidade daqueles que acreditavam que a educação por si só transformaria a sociedade, bem como a crítica imobilista dos crítico-reprodutivistas.

Desse modo, Saviani tinha consciência de que muitos dos caminhos apontados só poderiam se efetivar com a ruptura da ordem do capital, nesse

sentido, seria imprescindível partir de estudos aprofundados sobre a natureza e especificidade da educação.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica uma questão importante a ser considerada diz respeito à compreensão de que a educação em geral abriga duas dimensões distintas, porém interdependentes: a educação *lato sensu* e a educação *stricto sensu*. Enquanto a primeira refere-se às apreensões espontâneas, assistemáticas, a segunda, ou seja, a educação *stricto sensu*, corresponde àquela que denominamos de educação escolarizada, formal, em que o conhecimento é apresentado de forma elaborada, sistematizada, científica.

Maceno (2005, p. 29), ao tratar sobre essas duas dimensões da educação nos diz que,

**Tanto a educação em sentido lato, quanto a educação em sentido estrito, possuem a mesma natureza essencial, ambas são uma mediação para a reprodução social.** Tanto uma quanto a outra, produzem o homem social necessário à continuidade da socialidade, em qualquer forma que ela se apresente historicamente. Portanto, **não há contradição entre elas, na medida que têm a mesma finalidade. No plano ontológico elas são um mesmo processo unitário.** [grifo nosso]

Entendemos ser esse o ponto principal de identificação da base filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica, ao apresentar a educação a partir de suas diferentes dimensões – *lato sensu* e *stricto sensu* – e que estas dimensões, embora possuam o mesmo estatuto ontológico, na medida em que se põem historicamente, o fazem apontando o papel que a educação escolar deve assumir no contexto sócio-histórico. Assim, cabe à educação escolar a função de transmitir às gerações seguintes o arcabouço de conhecimentos acumulados pela humanidade, sob o risco, caso essa transmissão não aconteça, de que haja um retrocesso no desenvolvimento histórico.

As gerações futuras não precisam começar do zero o seu caminhar histórico, mas sim, precisam se apropriar das condições históricas herdadas pelas gerações que lhes antecederam. Esta é uma questão que os construtivistas se recusam a enxergar, pois confundem e misturam conhecimento com informação, educação espontânea com educação formal.

Ao partir da defesa da educação escolar como responsável pela propagação dos saberes sistematizados, a Pedagogia Histórico-Crítica parte do princípio de que a produção desses saberes ocorre no interior das práticas sociais. E como as práticas sociais são dinâmicas, mesmo que a educação possua um caráter conservador, o que é importante no sentido de conservar o conhecimento, ela também abre leques de possibilidades para produção de novos conhecimentos, contribuindo com a transformação e desenvolvimento futuro.

Saviani (2005, p.13) nos lembra que,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, para a Pedagogia Histórico-Crítica, cabe à escola a tarefa de socializar o saber sistematizado, mas para que o conhecimento sistematizado se materialize através dos conteúdos, Saviani (Idem, p.18) nos adverte de que é necessário criar as condições de sua transmissão-assimilação<sup>12</sup>. “Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio”. Logo, o que se defende, nessa perspectiva, é que não é possível a efetiva socialização do saber sistematizado quando não há uma preocupação quanto à organização das estratégias e dos métodos de ensino, ou seja, quando não

---

<sup>12</sup>A concepção de transmissão-assimilação do saber sistematizado, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não assume o caráter mecânico, esvaziado de sentido, como ocorre na concepção da Pedagogia Tradicional.

se viabilizam os meios mais adequados para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Esta é uma preocupação, como sabemos, aparentemente comum às diferentes pedagogias, no entanto, quando nos remetemos à Escola Nova e à Teoria Construtivista, percebemos que tal preocupação ocorre numa perspectiva de esvaziamento dos conteúdos, do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Para finalizar, é importante enfatizar nosso entendimento de que a educação tem, entre outras funções, a de mediação das relações sociais, através da qual ocorre o processo de apropriação e, portanto, de humanização do homem.

Nesse sentido, buscaremos no capítulo seguinte apresentar o sentido atribuído à educação de qualidade proposto pelo Ministério da Educação e pelos Organismos Internacionais, que não apenas financiam, mas orientam toda a política educacional brasileira e de países em desenvolvimento. A partir da leitura de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, é possível constatar a evidência de uma intencionalidade patente em qualificar a prática pautada nos postulados construtivistas como sinônimo ou garantia de qualidade na educação.

Desse modo, encontramos nos documentos citados, bem como nos materiais do PROFA e do Pró-Letramento – de onde selecionamos as seqüências discursivas analisadas – orientações, no sentido de que tanto a formação inicial como a formação continuada devem ter como premissa básica propiciar aos professores em geral uma formação que possibilite a ruptura com o que é considerado arcaico ou, para sermos mais específicos, com a Pedagogia Tradicional, ao mesmo tempo em que utilizam estratégias de convencimento para que uma possível mudança de



postura pedagógica possa se efetivar, apresentando, assim, a Teoria construtivista como única alternativa viável.

## 2º CAPÍTULO

## O SENTIDO DE QUALIDADE PROPOSTO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MEC

Neste capítulo tomaremos como ponto de partida o discurso oficial de qualidade na educação do MEC, materializado em documentos como o Plano Decenal de Educação para Todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros, os quais foram elaborados atendendo ao conjunto de metas propostas aos países em desenvolvimento, participantes da **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, que aconteceu em março de 1990, em Jontiem na Tailândia. Uma das ações para que esse conjunto de metas se efetivasse, seria a elaboração de planos decenais de educação dos países participantes da Conferência. A partir de então vários eventos deveriam ser realizados. No Brasil, especificamente, eles ocorreram contando com a presença de órgãos governamentais e de setores da sociedade civil, os quais visavam subsidiar as orientações para a elaboração do **Plano Decenal de Educação**, guiando-se pelo **discurso da equidade, universalização e qualidade na educação** para todas as crianças, jovens e adultos.

Está evidente que esses documentos são constitutivos de todo o processo de reformas educacionais ocorridas em nosso país, sendo elaborados para atender a uma política macro-estrutural direcionada também para outros países com características políticas e econômicas semelhantes ao nosso. Assim, podemos encontrar nesses documentos uma configuração de políticas de educação ditadas a partir de orientações desse marco que foi a Conferência.

Buscaremos também proceder a uma leitura do que postulam os organismos internacionais como o Banco Mundial, Unesco, Unicef e outros, acerca do conceito de qualidade na educação, uma vez que nas últimas décadas tais organismos são efetivamente os responsáveis diretos por formular políticas de caráter social e econômico para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Esses organismos, como sabemos, se constituíram nos principais protagonistas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, atuando como seus patrocinadores. Com isso, a política educacional dos países pobres envolvidos nesse evento sofreu todo um processo de reorientação proposto na Conferência, o que resultou na assinatura da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, como já colocamos anteriormente, trouxe determinações através das quais se propunha maior equidade social nos países em desenvolvimento, ou seja, a educação passou a ser tratada como instrumento de combate e minimização da pobreza. Uma de suas principais metas consistia em universalizar a educação básica nos países envolvidos, os quais deveriam, a partir de então, garantir equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade nos serviços educacionais oferecidos à população mais pobre.

Neste sentido, encontramos no Plano Decenal a seguinte proposição:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário **universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades**. (BRASIL, 1993, p.71, grifo nosso).

Percebe-se, na construção desse discurso, a relação que o sujeito enunciativo busca estabelecer entre as mudanças a serem efetivadas no campo educacional e sua estreita vinculação com as transformações no contexto social mais amplo. **Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade** implica

em fazer crer que as **desigualdades sociais serão reduzidas**, desse modo, fica evidente que o sujeito enunciador não se compromete em acabar com as desigualdades sociais, mas em apenas reduzi-las. Entendemos que se trata de uma manobra discursiva com a qual se busca ocultar/silenciar a verdadeira filiação do discurso proferido com a formação ideológica do capitalismo e que, por sua vez, inscreve-se na formação discursiva do mercado.

Maceno (2005, p.81) defende a tese de que nos marcos de um modelo de sociedade capitalista não é possível falar em universalização plena da educação formal, pois nessa perspectiva, a ampliação de igualdade de condições do acesso aos instrumentos da cultura humano-social, exigiria a eliminação do próprio capital, visto que a base desse modelo de sociedade se sustenta exatamente na desigualdade. Maceno (Idem, p.82), acrescenta ainda que “o verdadeiro acesso igualitário ao saber produzido exige uma lógica de reprodução social que permita que a autoconstrução humana não encontre barreiras socialmente construídas à sua realização”. O autor analisa a categoria da universalização da educação a partir de dois aspectos, como veremos a seguir (Ibidem, p.82).

Para evitar confusões sobre as possíveis acepções desta palavra, consideraremos a universalização da educação sob dois aspectos: no capital e para além do capital. No primeiro, ela significa generalizar, **tornar universal o acesso à escola**. Neste sentido, é entendida como extensão e alargamento de direitos e políticas sociais, que são aperfeiçoáveis indefinidamente. No segundo caso, a universalização é entendida como a realização efetiva da educação, nas bases preceituadas por Saviani. Ou seja, a universalização para além do capital, significa [...] a produção, integral, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente. Significa permitir que todos os homens se apropriem ativa e positivamente das realizações do gênero humano (grifo nosso).

Entendemos que o sentido de universalização da educação proposta pelo MEC limita-se à possibilidade, já assegurada na própria Constituição Federal de 1988, de garantir o direito de acesso ao ensino formal, ou seja, ao sistema escolar,

mas não garante o pleno gozo dos benefícios a todos, uma vez que existem as limitações que são próprias de uma sociedade dividida em classes.

Como diz Rosa (1996, p. 29), a crise que há muito se instaurou na educação brasileira está intrinsecamente relacionada à questão da qualidade, pois, segundo ela, a universalização do ensino no Brasil já é uma realidade, visto que tanto os sujeitos das classes menos favorecidas quanto aqueles pertencentes à elite conquistaram igualdade quanto ao acesso, porém, o mesmo não ocorreu em termos qualitativos.

Podemos constatar que a autora supracitada trata a questão da universalização, bem como da qualidade da educação, como pólos distintos no âmbito das políticas educacionais. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2002, p.303) quando nos diz que não é possível conceber a questão do acesso desvinculada da questão da qualidade, pois, segundo ele, a primeira perde seu sentido quando não se tem como princípio básico a presença da segunda. Assim, enfatiza o autor, “não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento” (Idem, 303).

É fato que presenciamos na década de 1990 um momento de grande efervescência e, conseqüentemente, de consolidação de todo um movimento de mudanças, às quais já vinham se delineando nas duas décadas anteriores. Nesse contexto, reconhecer o que significou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e suas implicações nos modos como os países em desenvolvimento reorientaram suas políticas internas, leva-nos à compreensão do que Pinto (2002, p.111-112) nos apresenta acerca da estreita relação entre este evento e os organismos que o subsidiaram, apontando as prioridades a partir das quais se instaurariam as políticas de educação a partir daquele momento.

[...] Essa Conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de **priorização sistemática do ensino fundamental**, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (grifo nosso).

Antes de adentrarmos propriamente no nível das relações estabelecidas entre o Brasil e os organismos internacionais e do envolvimento destes nos rumos das políticas sociais internas, buscaremos traçar um breve histórico da realidade social, política e econômica do Brasil em seu processo de desenvolvimento, mostrando o que promoveu de forma efetiva a atuação desses organismos em nosso país e, mais especificamente, o poder de sua intervenção em questões referentes às políticas de educação, apresentando-se como porta-vozes da população, na medida em que definem as suas necessidades. Chegando, inclusive, a determinar e indicar as metas e ações estratégicas para se alcançar a qualidade na educação a ser ofertada.

A educação, vista como motor do desenvolvimento e como forma de redenção da sociedade, ganhou ênfase com o fim da 2ª Guerra, em meados do século XX, pois antes disso, com a economia pautada no modelo agro-exportador e com a maioria da população vivendo no campo, esta não constituía uma necessidade nem tampouco uma prioridade. Contudo, com a política de industrialização e substituição das importações dos bens de consumo, o país precisou preparar um quadro qualitativo e quantitativo de profissionais aptos para trabalhar e produzir no contexto das mudanças de conjuntura política e econômica. Daí que justamente no pós-guerra a educação ganhou o centro do debate nacional culminando com a aprovação da Lei 4.024/61 – nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. É nesse panorama geral que a educação vai-se formando junto com a importação e aplicação de modelos e teorias que

forçosamente são adaptados à realidade brasileira, e às lutas de setores sociais para a implementação de uma política educacional voltada para as classes e grupos sociais menos favorecidos.

A incipiente classe média da época via na educação um mecanismo de mobilidade social, desse modo, tinha como metas para a nova realidade que se apresentava buscar a desanalfabetização da população, a ampliação da “rede de ensino”, a reordenação do interior das escolas, bem como o redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

Nesse período é introduzido no âmbito educacional brasileiro um movimento de importação de modelos e técnicas educacionais norte-americanas, sendo estes aplicados à realidade educacional de nosso país através de mecanismos de transposição de modelos pensados e utilizados num dado contexto sócio-histórico-político e econômico para outro de realidade diversa.

Destaca-se como um grande movimento ideológico dessa época o denominado Movimento Renovador da Educação. Podemos afirmar que é a partir do grupo de intelectuais desse movimento que se inicia um debate mais efetivo e qualitativo sobre universalização e qualidade do ensino. Os renovadores da educação apontavam tanto para a necessidade e importância de se expandir o ensino à grande massa da população quanto para a qualidade dessa educação oferecida.

No período que compreendeu o regime ditatorial, instaurado em 1964, várias reformas no setor educacional foram efetivadas, dentre elas a reforma do ensino universitário – Lei 5.540/68 e a reforma do ensino médio com a Lei 5.692/71. Ambas essas reformas, no dizer de Saviani (2004, p.145), “se complementam na

ambição de haver reformado toda a organização escolar brasileira”. Ghiraldelli (2000, p. 163) lembra que,

O período ditatorial [...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Sabemos que as referidas reformas empreendidas naquele período foram resultado de negociações entre o Ministério da Educação e a Agência Americana para o Desenvolvimento. Essas negociações ficaram conhecidas como os acordos MEC-USAID. Leher (2005, p.20) nos diz que os referidos acordos marcam o início da política do Banco Mundial na área educacional no Brasil e que, ao longo dos anos, sua presença assumiu diferentes configurações.

Não podemos perder de vista o poder estratégico de atuação assumido pelo Banco Mundial no decorrer dos tempos, firmando relações cada vez mais estreitas com o Brasil. Segundo Torres e Corullón (2000, p. 126)

O financiamento não é o único nem mais importante papel do BM em educação [...]; o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.

Ao traçarmos um breve percurso através do qual se estabeleceu a relação entre a educação no Brasil e as intervenções do Banco Mundial, veremos que na década de 1960, seus financiamentos atendiam às escolas primárias e secundárias<sup>13</sup> de formação geral. Já na década seguinte, sua intervenção se deu a

---

<sup>13</sup> A partir da nova LDB 9394/96 houve uma mudança de nomenclatura quanto aos níveis de ensino, portanto, na atualidade as escolas primárias correspondem àquelas que atendem alunos das séries



partir da ênfase no problema da pobreza, levando a educação a se sobressair entre as suas prioridades. O investimento nesse período, diferentemente do que ocorrera anteriormente, voltou-se exclusivamente para o ensino técnico e profissional, entendido assim como o mais adequado às necessidades de países periféricos, como o Brasil.

Com a crise estrutural do capitalismo no início dos anos de 1970, esses países chamados de periféricos tiveram suas dívidas aumentadas e, é nesse contexto que, segundo Leher (2005, p.26), “o Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais”. Da crise energética ocorrida nessa década, houve um desencadeamento no preço do petróleo no Mercado Mundial, marcando o fim do período de acumulação iniciado no pós 2ª Guerra. A crise do petróleo também explicitou uma das características do capitalismo que são suas crises cíclicas. Naquele momento, a economia mundial estava produzindo mais do que a humanidade poderia consumir e os déficits orçamentários nos países centrais do capital (Europa, EUA e Japão), eram marcantes, déficits esses causados pelo *Welfare State* e pela corrida armamentista na Guerra Fria.

Nas economias do terceiro mundo, a crise se configurava pela inversão de papéis, ou seja, se antes as economias em desenvolvimento eram destinatárias e importadoras de capitais, com a crise, os países terceiro-mundistas passaram à condição de exportadores de capital, pois para cobrir seus déficits os países centrais que “financiavam” as economias em desenvolvimento começaram a cobrar as dívidas contraídas.

---

iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que as escolas secundárias correspondem àquelas que atendem alunos do Ensino Médio.

É nessa conjuntura política e econômica que adentramos a década de 1980, ou seja, momento em que no Brasil vivenciava-se um processo de abertura política e de redemocratização, a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade esteve atrelada às lutas mais amplas de conquista de direitos, de democracia, anistia, etc. Maior liberdade, mais democracia e maior participação foram discussões muito presentes nessa década. Nesse contexto, a sociedade brasileira reclamava a elaboração de uma nova Constituição que ordenasse juridicamente o estado de direito e, no plano educacional, o debate em torno da instituição de uma nova LDB era central entre os educadores. Porém, todo esse rico processo foi atropelado pela implantação do projeto neoliberal, principalmente, a partir dos anos de 1990, quando o foco do debate educacional foi deslocado para questões como universalização, equidade e qualidade da educação.

De acordo com Cury (2002, p.169), uma análise acerca da educação brasileira nos anos posteriores à Constituição de 1988 implica uma tarefa bastante complexa, uma vez que as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

A luta organizada em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde o período constituinte, expressou a reivindicação por um sistema nacional de educação que articulasse as políticas de educação, segundo um padrão unitário de qualidade, com estruturas democráticas de gestão, de planejamento e de avaliação e de forte apelo ao controle social das ações do Estado (ABICALIL, 2002, p.257).

Segundo Melo (2004, pp.78-79)

Podemos afirmar que o neoliberalismo se tornou base ideológica do projeto social dos setores mais conservadores do capitalismo mundial e que, a partir dos anos 80, se concretizou em estratégias de implementação econômico-políticas mundiais, tornando-se o projeto hegemônico que consolidou o processo de mundialização do capital.

As orientações do Banco Mundial na década de 1980 voltaram-se mais uma vez para a educação básica, e na década seguinte sua intervenção tornou-se mais efetiva do que nunca. Naquele momento, a equidade social, entendida como a extensão de certos benefícios obtidos por um grupo minoritário ao restante da população, tornou-se um consenso a partir das orientações de agências internacionais como o Banco Mundial, Unesco, Unicef e FMI.

Neste sentido, o rumo das políticas educacionais na década de 1990 que já vinham se delineando nos anos anteriores, se pautou em referências já construídas, que Oliveira (1999, p.75) assim traduz: “a preocupação econômica estará resguardada, pois, oferecer educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho apta ao mercado”.

É o que podemos constatar a partir do que propunha o documento do Plano Decenal, quando coloca como medida a ser efetivada a **redução das desigualdades**. Atentemos para o fato de que o documento não propõe acabar com as desigualdades, mas apenas **minimizá-las**. De fato, acreditamos não ser esta uma tarefa possível: acabar com a desigualdade, universalizando e melhorando a qualidade da educação, pois como já discutimos anteriormente, o modelo de sociedade capitalista encarrega-se de impor os limites, uma vez que está alicerçado na desigualdade social.

Com o discurso do princípio da universalização da oferta do ensino fundamental, muitos Programas foram elaborados para responder a essa política. A implementação de reformas educacionais nos países em desenvolvimento, os quais assumiram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o compromisso de fornecer um ensino de qualidade para todos implicava a instituição de iniciativas curriculares. Sendo assim, uma das primeiras ações do MEC foi a instituição dos

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, através dos quais propôs uma organização curricular e uma reestruturação dos conteúdos curriculares que balizariam os diversos sistemas de ensino do país. Nesses documentos encontramos um discurso muito bem articulado quanto à necessidade de se buscar uma estreita relação entre aluno/escola/cidadania.

Foram vários os investimentos em programas de formação continuada, formação inicial à distância, ampliação da estrutura física das escolas, consolidação da gestão democrática, escolarização da merenda escolar, aquisição de recursos didático-pedagógicos, como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, livros de literatura infanto-juvenil, bem como o envolvimento em vários programas, tais como, Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa Transporte do Escolar – Pnate/ PNTE, Programa de Alimentação Escolar – Pnae, etc. Todo esse conjunto de ações é constitutivo dessa política. É o que nos apresenta Fogaça (1999, p. 59), quando diz que

Na área da educação básica, as palavras de ordem do MEC têm sido: a melhoria da qualidade do ensino, através de ações que envolvem a reestruturação dos conteúdos curriculares, a avaliação do desempenho do sistema educacional e a revalorização do magistério, bem, como o aumento da eficiência do sistema, através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e unidades escolares.

Cury (2002, p.169) nos adverte sobre o fato de que é inegável que a desigualdade social em nosso país, em que a distribuição de renda se dá de forma desigual, é fator determinante no tocante ao acesso e permanência das crianças na escola. O autor também acrescenta que essa permanência está atrelada ao direito do aluno “ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado”.

Como podemos perceber, o autor defende que a oferta dessa educação de qualidade deve se dar a partir das possibilidades de que cada rede ou sistema de ensino é capaz de oferecer, sabemos que em muitos municípios brasileiros as

condições para que tanto professores quanto alunos sejam partícipes do processo de ensino e aprendizagem são as mais adversas.

Poderíamos então aqui questionar: quem ou o que determina esse padrão de qualidade defendido pelo autor? Estaria a realização do direito ao saber sob a responsabilidade do método pedagógico utilizado pelo professor no cotidiano da sala de aula? Não estaria essa qualidade do ensino relacionada a uma questão maior que é a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?

Em suas considerações iniciais os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 13), assim se apresentam: “**os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação** no Ensino Fundamental em todo o País” (grifo nosso). Deprendemos a partir da própria anunciação dos Parâmetros Curriculares que a qualidade da educação poderá se tornar uma realidade no Brasil quando de sua utilização pelos sistemas de ensino ou, mais especificamente, pelas escolas, uma vez que trata-se de um documento que vai orientar as ações educativas, bem como o modo de gerenciar a educação pública no país.

Percebemos que há nesse discurso dos PCN uma marca da estratégica retórica neoliberal que visa silenciar as desigualdades sociais existentes em nosso país, ao mesmo tempo em que se apresenta como a referência necessária para que possamos vislumbrar a tão almejada educação de qualidade.

Neste momento recorreremos a Freitas (2002, p.300) quando nos aponta alguns aspectos que consideramos essenciais para nortear nossa compreensão sobre a questão do tão propagado discurso da qualidade da educação, diz o autor,

Do ponto de vista da teoria da educação, acho que a década de 1990 [...] vai nos ensinar muito. Entre seus ensinamentos, certamente, estará o de que não é possível “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema

educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja, *a exploração do homem pelo homem*.

Comungamos com esse pensamento na medida em que traz para o debate um elemento-chave: o discurso da educação de qualidade conjugada à equidade social não se sustenta numa sociedade tão assustadoramente desigual, onde a efetivação de políticas, como a de inclusão, por exemplo, são restritas ao espaço físico escolar, onde práticas implementadas para controlar os custos sociais e políticos são traduzidas por meio de determinados mecanismos que ajudam, de certa forma, a mascarar a situação de exclusão vivenciada pelas crianças, jovens e adultos, fora da escola.

É fato que ao longo dos anos o Brasil tem convivido com a presença constante de estatísticas alarmantes em relação às taxas de evasão e de repetência e, conseqüentemente, de distorção idade/série. Contudo, Freitas (2002, p. 304), diz que somente na década de 1990 é que de fato a questão da qualidade passou a se constituir uma preocupação por parte tanto dos empresários quanto dos governos, visto que começou a “incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas”.

O país necessitava de um programa de reformas sistemático e ambicioso que apenas foi instituído pelo Governo Federal na segunda metade da década de noventa. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), aprovada em 1996, estabeleceu claramente os papéis e responsabilidades dos diversos níveis de governo para a provisão de um ensino de qualidade. O Governo Federal ficou responsável pela formulação de políticas nacionais e pela garantia de equidade e qualidade. Em paralelo com a nova LDB, foram estabelecidos padrões para o currículo escolar e para a qualificação de professores. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, ficou responsável pela criação e produção de estatísticas educacionais e pela avaliação dos alunos. Os governos estaduais e municipais deveriam cooperar entre si na provisão do ensino fundamental (1ª a 8ª série). Os governos municipais receberam ainda a prioridade pela educação infantil e os governos estaduais pelo ensino médio.

Sabemos que ao elaborar indicadores para medir a qualidade da educação básica no Brasil, as estatísticas educacionais apresentadas pelo INEP correspondem às orientações propostas e acordadas entre o governo brasileiro e os organismos internacionais, tendo em vista os financiamentos em educação ou em outras áreas.

Afinal, qual é o sentido atribuído pelo Ministério da Educação à questão da educação de qualidade, visto que tem-se constituído uma preocupação constante no decorrer dos anos e, em especial, na década de 1990, tornando-se lema principal de sua política educacional? Que relações o MEC estabelece entre a universalização do ensino e a educação de qualidade?

Podemos afirmar que a categoria da **qualidade** se apresenta como um conceito construído ao longo da história, dando possibilidade a várias interpretações e significados. Os pensadores neoliberais quando expressam o termo qualidade em educação, concebem-no como se este fosse um bem a ser adquirido, justificando assim o seu significado atual, emprestado da economia para a educação (GENTILLI, 1995, p.246).

Freitas, por sua vez, adverte que a forma mais 'avançada', através da qual o capitalismo consegue conceber a questão da qualidade na educação, advém da visão que tem das demais instituições sociais, especialmente, as empresas. Assim, **melhoria da qualidade do ensino**, na perspectiva da **Formação Ideológica do capitalismo** se dá por meio de dois aspectos, isto é, pela adição de controle e pela adição de tecnologia, o que implica ter a escola sob controle, e que, em linhas gerais, poderíamos, a partir de Freitas, assim traduzir: os especialistas supervisionam os professores; criam-se estratégias de controle sobre o currículo escolar e, nesse sentido, as reformas educacionais vêm servir exatamente a esse

propósito; criam-se diferentes sistemas de avaliação interna e externa e, nesse contexto, entram em cena, por exemplo, a avaliação do SAEB, com a Prova Brasil, SINAES, ENEM e, atualmente, a Provinha Brasil.

Essa visão estratégica na educação tem como finalidade evitar os custos econômicos com a evasão, a repetência e a distorção idade/série, implantando propostas, tais como as conhecidas progressões parciais, a organização escolar por ciclos, as progressões continuadas, as classes de aceleração da aprendizagem, dentre muitas outras existentes<sup>14</sup>. Ora, sabemos que tais propostas só têm contribuído para criar outras formas de exclusão, como, por exemplo, a exclusão do sujeito do seu direito ao saber, ou seja, seu direito ao acesso pode até estar garantido<sup>15</sup>, mas a sua permanência com sucesso não tem se dado concretamente e os índices alarmantes têm demonstrado essa realidade ao longo de toda a história da educação brasileira.

Freitas (2002, p.306) nos mostra que a questão da **qualidade**, nessa perspectiva, está intrinsecamente vinculada a uma visão economicista, em que a contenção de gastos torna-se a meta principal. Assim, a repetência e a evasão são tratadas a partir da relação custo/benefício. Segundo esse autor, essa é uma visão totalmente coerente com a teoria do Estado mínimo.

Sabemos que, com o processo de globalização da economia, a partir dos anos de 1970, houve um verdadeiro ataque ao Estado Nacional, julgando-o ineficiente quanto à condução de suas ações. A proposta, que se encontrava em sua fase ainda inicial, expressava um conjunto de extraordinárias mudanças no sistema capitalista, as quais começaram a tomar maior fôlego nos anos de 1980. Essas mudanças traziam limitações quanto ao poder de intervenção do Estado na

---

<sup>14</sup> Mais recentemente podemos apontar a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

<sup>15</sup> Para Ferrarro e Machado, 2002, p.213, o não-acesso ainda é um problema real no Brasil.



economia. Um pacote de medidas compunha a nova configuração do cenário mundial: privatização de suas empresas, bem como dos serviços que eram oferecidos à grande massa da população, como saúde, educação, previdência social, etc., ou seja, esse conjunto de mudanças já em curso compunha o receituário neoliberal.

O Estado, nesse sentido, é mínimo no que diz respeito à promoção de políticas de assistência social. Em contrapartida, amplia-se e ramifica-se cada vez mais o poder de intervenção da iniciativa privada, fazendo com que ocorra, de forma avassaladora, o crescimento do capital, implicando no aprofundamento cada vez maior das desigualdades.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO - Relatório Jacques Delors (2001, pp.218-220), aponta que os responsáveis pela educação devem enfrentar, independentemente das circunstâncias, a questão da qualidade em três aspectos fundamentais: melhoria das competências dos professores; concepção e elaboração de programas e aspectos conexos e gestão das escolas.

Percebe-se claramente que o objetivo a ser perseguido na busca pela melhoria da qualidade da educação, por meio dessa orientação, aproxima-se dos objetivos propostos no âmbito empresarial, ou seja, os problemas educacionais devem ser tratados a partir de uma visão estratégica, sendo, desse modo, uma problemática gerencial.

Freitas (2002, p. 321), nos lembra que:

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de **'fazer justiça com as próprias mãos' e promover a equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade.** Significa, ainda, que as modificações desejadas na escola devem estar ancoradas nos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva. **Nesse processo cumpre papel esclarecedor a**

**concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais.** É preciso conhecer os limites da escola para poder explorar melhor suas possibilidades (grifo nosso).

Estamos de acordo com o autor, uma vez que entendemos que a qualidade da educação ultrapassa as barreiras do querer fazer individual do professor ou da escola, contudo, ocorre que o discurso oficial tem se apresentado por meio de diferentes estratégias discursivas, funcionando de modo a produzir um efeito ideológico sobre os sujeitos envolvidos diretamente no processo pedagógico, conseguindo levar ao consenso e a legitimação de seu discurso, ou seja, de que é responsabilidade do professor e da escola garantir a qualidade dos serviços ofertados.

Mas essa responsabilização carrega em si uma exigência, ou seja, é preciso que os sujeitos professores ressignifiquem sua dinâmica pedagógica, como bem nos advertem os PCN (2001, p. 50): a partir de “um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola”, o que para muitos estudiosos da educação esse marco situa-se “**dentro da perspectiva construtivista**”.

Uma das principais intervenções que a LDB 9394/96 promoveu, no que diz respeito aos professores, foi a grande ênfase dada à substituição de professores leigos<sup>16</sup> por professores qualificados. Contudo, o que vem acontecendo na prática é que o investimento na formação inicial de professores está pautado em um modelo condizente com o projeto neoliberal, em que a preocupação em retirar esse professor da sua condição de leigo realiza-se por meio de mecanismos de aligeiramento de seu processo formativo que são traduzidos em cursos de carga

---

<sup>16</sup> Denominam-se professores leigos aqueles que ensinam na pré-escola ou nas séries iniciais do ensino fundamental sem ter um diploma do ensino médio, ou aqueles que ensinam nas séries finais do ensino fundamental sem ter um diploma universitário.

horária reduzida, com uma grade curricular em que se priorizam as disciplinas de caráter prático, desprezando aquelas consideradas mais teóricas, bem como os cursos a distância.

Entendemos que há implicitamente nesse modelo de formação uma intencionalidade clara de que não é necessário ao professor se apropriar dos fundamentos sócio-políticos e filosóficos da educação, pois o que a sociedade atual demanda é que ele seja apenas um facilitador de aprendizagens, uma vez que, segundo Weisz (2001) “apesar do professor e da escola, a criança aprende”. Para nós fica evidente a visão negativa do trabalho docente nessa premissa defendida pelos construtivistas.

Rosa (1996, p. 27) chama a atenção para o fato de que é preciso admitir que já não é mais possível continuarmos acreditando em determinados sonhos e utopias de outrora, uma vez que na atualidade eles se apresentam inconsistentes. Dentre estes, podemos situar o ensino de qualidade para grandes massas. Segundo essa autora, “a educação no Brasil continua dividida entre a que é oferecida à massa e a que é oferecida às elites. E já não se trata mais de uma questão de quantidade, mas de qualidade”.

Segundo Freitas (2002, pp.319-320), os mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo são bastante conhecidos no âmbito das políticas públicas neoliberais. A desresponsabilização vem na esteira da minimização do Estado que transfere responsabilidades para os indivíduos ou entidades não-governamentais.

É nesse contexto que se inscreve e ganha fôlego o discurso construtivista, a partir do qual são retomados outros discursos, produzidos em outro contexto social, político, econômico e educacional, mais especificamente no final do século XIX e

início do século XX, com o movimento da Escola Nova. A Escola Nova tinha como premissa a metodologia do “**aprender a aprender**”, atuando como uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes. Esse lema do “aprender a aprender” é retomado e ressignificado pelo construtivismo e se manifesta de formas diversas no âmbito educacional.

Abicalil (2002, p. 263), expõe que a política oficial secundariza o aspecto da qualificação profissional em detrimento da formação em serviço, na qual há um predomínio dos aspectos técnicos e metodológicos do trabalho docente. “Não discute a política, sua concepção e formulação. Apenas as melhores formas de sua implementação na escola”. Essa é uma das expressões da pedagogia do aprender a aprender.

Entendemos que o ideário neoliberal se traduz no âmbito educacional por meio de estratégias de desqualificação do trabalho do professor, quando principia que o aluno constrói conhecimentos sozinho, sendo que esses conhecimentos devem surgir de necessidades e interesses individuais da criança.

Duarte (2003, p.10) reforça ainda que o caráter da metodologia do aprender a aprender se manifesta por meio da seguinte constatação,

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

É sob essa lógica que o capitalismo se fortalece também em sua mediação com a esfera educativa, pois em sua formação ideológica, o capital utiliza-se da estratégia de convencimento de que somente aqueles que estão em permanente

processo de atualização encontram seu espaço nas mais diferentes instâncias. Esse é um discurso que ao buscar silenciar a importância das condições materiais de indivíduos pertencentes a classes econômicas diferentes e, ao mesmo tempo, convencer através do argumento de que basta querer se atualizar ou estar preparado para assumir as mais diversas funções que o mundo globalizado oferece, pois as oportunidades existem, mas somente para aqueles que estão aptos, ou seja, qualificados.

Em documento intitulado “*A Qualidade da Educação: conceitos e definições*”<sup>17</sup> publicado pelo INEP/MEC é apresentada uma análise realizada por esses órgãos oficiais do governo brasileiro aos participantes do Fórum das Américas, promovido pela OEA e realizado no Brasil no ano de 2005, cujo tema foi a **qualidade da educação**. Esse Documento traz uma dupla finalidade, porém, nos deteremos na apresentação de apenas uma de suas considerações, tendo em vista a sua importância para a discussão que queremos encaminhar nesse trabalho, que é a de:

[...] **contribuir com a identificação de condições, dimensões e fatores fundamentais do entendimento do que seja Educação de Qualidade**, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como de organismos multilaterais, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, que exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais da região. (DOURADO et al. 2007 p. 07)

Como é possível perceber, o sentido da educação de qualidade tratada no documento, tem como ponto de partida a visão dos governos e dos organismos multilaterais, subsidiando o debate em torno do cumprimento de metas anteriormente traçadas, ou seja: garantir que até 2010 todas as crianças concluam a educação primária; assegurar a 75% dos jovens acesso à educação secundária e oferecer oportunidades de educação à população em geral.

---

<sup>17</sup> Cf. Dourado et al, 2007, pp.7-33.

O referido Documento expõe, dentro dos seus marcos teórico-conceituais, a noção de qualidade da educação, partindo do princípio de que este é um conceito complexo, sendo assim sua análise só é possível a partir de uma perspectiva polissêmica, “uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações” (Idem, p.7). Logo, sua dimensão polissêmica apresenta-se quando se consideram as condições intra e extra-escolares, bem como os diferentes atores envolvidos em sua trama.

Dourado et al (Ibidem, p.9) citando documento da UNESCO/OCDE, afirmam que a compreensão dessas entidades sobre qualidade da educação passa pela tríade *insumos-processos-resultados*, que em outras palavras poderíamos assim traduzir: recursos materiais e humanos; processo de ensinar e de aprender, currículo e desempenho acadêmico. Essa tríade pode ser assim definida,

Envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da **relação que ocorre na escola e na sala de aula**, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que **a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.** [grifos nosso]

Esta definição de qualidade da educação, segundo a formação ideológica dos organismos internacionais, mostra as evidências de mecanismos de transferência de responsabilidade para a escola, ou seja, para o micro espaço da sala de aula, mas, como escola ou sala de aula são termos que podemos considerar vagos, fica evidente sobre quem recai a responsabilidade de materialização da educação de qualidade.

Outra questão que precisa ser considerada diz respeito à preocupação em quantificar a qualidade através de processos avaliativos<sup>18</sup>, ou seja, que a qualidade da educação está intrinsecamente vinculada a processos avaliativos.

As **concepções de qualidade** que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns **pontos em comum**, como, por exemplo, a **vinculação** do conceito de qualidade a **medição, rendimento** e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), ao abordarem a questão da qualidade da educação, enfatizam a necessidade do **desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos** por meio de provas ou outros instrumentos de **aferição da qualidade**. [grifos nosso] (2007, p.12).

Como esses processos avaliativos são formados por variáveis que possibilitam a leitura dos dados colhidos no interior da escola e, conseqüentemente da sala de aula, nivela-se e silenciam-se as condições desiguais da aplicação dessas avaliações e medições, emergindo dos índices coletados, de forma crua, apenas os aspectos concernentes à prática docente cotidiana.

A partir das leituras realizadas, percebemos que existe uma identificação entre os termos **qualidade da educação, escolas eficazes e escolas com resultados destacáveis**, consideramos ser essa uma estratégia clara e intencional que busca individualizar a responsabilidade pela qualidade na educação quando desresponsabiliza os sistemas educacionais. É o que podemos constatar a partir do que aponta o Documento: “os trabalhadores em educação, [...] quando participantes ativos são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem” (DOURADO, 2007, p.11).

A Unesco aponta que a qualidade da educação é constituída por quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira. Quanto à dimensão

---

<sup>18</sup> Questão já citada na página 59. SAEB/Prova Brasil, SINAES, ENEM, Provinha Brasil, dentre outros.

pedagógica, sua efetivação ocorre quando o currículo é cumprido de forma eficaz; no tocante ao aspecto cultural, parte-se da premissa básica de que os conteúdos devem emergir das necessidades, interesses e condições das populações envolvidas; em relação à dimensão social, expressa que a qualidade da educação ocorre à medida que contribui para a equidade; já no tocante ao aspecto econômico, qualidade significa eficiência na utilização dos recursos destinados à educação.

De acordo com Dourado et al (idem, p. 13),

**a qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco como fator de promoção da equidade**, destacando-se o impacto das experiências educativas na vidas das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.

Estando esse entendimento totalmente coerente com as proposições e encaminhamentos realizados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e materializados no Plano Decenal de Educação para Todos, estendendo-se a outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, etc.

A concepção de qualidade da educação expressa nos documentos do Banco Mundial estaria, segundo Torres e Corullón (2000, p. 134), relacionada à “presença de ‘insumos’ que intervêm na escolaridade”. O Banco Mundial leva em consideração nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor e tamanho da classe.

Tendo em vista os nove fatores elencados, as orientações do BM aos países em desenvolvimento sobre a priorização desses insumos se dão no sentido de desestimular o investimento nos três últimos, ou seja: laboratórios, remuneração salarial e redução do número de alunos por classe e dar mais ênfase aos demais, especialmente a três deles, quais sejam: aumentar o tempo de instrução – advém



daí a política do Ensino Fundamental de Nove Anos; investimento em livros didáticos e, por último, privilegiar a formação em serviço em detrimento da formação inicial, estimulando as modalidades a distância.

Dourado et al (2007, p. 13), expõem que, para o Banco Mundial, melhorar a qualidade da educação implica na criação de sistemas nacionais de avaliação. Desse modo, a noção de qualidade na educação, tão propagada pelo discurso oficial – MEC, assume a mesma perspectiva dos organismos internacionais, como Banco Mundial, Unesco e outros, ou seja, tem como preocupação principal a contenção de gastos, procurando através de diferentes mecanismos, como já tratamos ao longo do capítulo, consolidar as políticas neoliberais que têm como ponto de partida a redução de investimentos em aspectos importantes do processo educativo.

Dourado et al (idem, p.139), expõem de uma forma muito clara em que bases se fundamenta a concepção de qualidade do Banco Mundial, segundo a qual países como o Brasil são orientados no modo de conduzir suas políticas educacionais.

**O modelo educativo que nos propõe o BM** é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar **com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia**. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação.

Entendemos que a qualidade sob a perspectiva pedagógica não constitui uma preocupação para os organismos internacionais quando da orientação dos projetos e programas educacionais dos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Percebemos que a ordem neoliberal na qual se assentam suas políticas tem sido bastante promissora nos resultados que deseja imprimir, ou seja, desqualifica-se o trabalho docente, esvazia-se de conteúdos tanto a formação inicial e continuada de professores quanto a formação das crianças, jovens e adultos das classes populares.

Para o MEC a questão da universalização do ensino implica na ampliação do número de vagas nas escolas, possibilitando maior acessibilidade de crianças, jovens e adultos aos bancos escolares, no entanto, o discurso da universalização do ensino tem funcionado como mecanismo discursivo de oferecimento de uma educação de qualidade para todos, sob condições iguais. Podemos perceber nesse discurso um caráter dissimulador que busca ocultar sua verdadeira intencionalidade ao utilizar determinadas estratégias compensatórias, contribuindo assim para que a exclusão intra e extra-escolar continuem cada vez mais presentes na sociedade brasileira.

Como não poderia ser diferente, o acesso à educação básica no Brasil nas últimas décadas tem assumido grandes proporções, seguindo, evidentemente, as orientações dos organismos internacionais, no entanto, a garantia da permanência com sucesso ainda continuará sendo uma utopia, tendo em vista o modelo de sociedade em que vivemos, pautado na desigualdade, na exclusão dos sujeitos do seu direito de aprender.

Buscamos ao longo desse capítulo apresentar uma discussão acerca do sentido de qualidade proposto na política educacional do Ministério da Educação e dos organismos internacionais, depreendemos a partir das leituras realizadas que a concepção de qualidade assumida por esses órgãos oficiais é de caráter essencialmente economicista, onde o que está em jogo são os interesses que visam, sobretudo, o crescimento do capital e não do desenvolvimento humano e social” (SILVA, 2003, p. 7).

Desse modo, é a partir das considerações apresentadas nesse capítulo que procuraremos, utilizando-nos dos mecanismos de análise oferecidos pela Análise do Discurso de Linha Francesa – AD, (des)construir o discurso da qualidade da

educação que tem se apresentado no cenário educacional e, mais especificamente, no interior das salas de aula das escolas brasileiras, por meio da teoria construtivista, a qual tem se encarregado de reproduzir no plano ideológico a ordem capitalista quando da materialização das práticas educativas.

### 3º CAPÍTULO

#### (DES) CONSTRUINDO O DISCURSO CONSTRUTIVISTA

Como já antecipamos em nossa introdução e procuramos fazer ao longo de toda exposição, tomamos como ponto de partida e ponto de chegada em nosso trabalho os postulados do materialismo histórico. Para isso, recorreremos a Marx, Engels, Leontiev, Vygotski, Duarte, Saviani, assim como àqueles autores que tratam mais especificamente sobre a questão da linguagem e do discurso a partir dessa perspectiva, como Pêcheux, Bakhtin, Orlandi, Ferreira, Mittmann e outros.

Nesse sentido, afirmamos que a trajetória traçada para o processo da análise que iremos realizar, dar-se-á, nesse capítulo, com base no referencial postulado pela **Análise do Discurso** – AD, de filiação Francesa, inaugurada por Michel Pêcheux no final da década de 1960 – considerando sua relação com o materialismo histórico e com a linguagem.

A Análise do Discurso trabalha a partir de dois conceitos basilares que são: **ideologia** e **discurso** e tem como característica principal a de ser uma teoria crítica da linguagem. É reconhecida como uma teoria e metodologia de pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e quando do movimento de construção de seu objeto teórico, mobiliza procedimentos e estratégias de análise na interface com outras áreas do saber com as quais dialoga, como a **psicanálise**, o **materialismo histórico** e a **lingüística**.

O nascimento da AD, na França, representou uma ruptura com toda uma conjuntura política e epistemológica vigente à época. O paradigma estruturalista encontrava-se no auge das discussões, norteando as mais diversas representações que se podia fazer do mundo, das idéias e das coisas e que ao longo do seu

percurso triunfal, carregou uma marca peculiar: a deliberada exclusão do sujeito. Nesse contexto, situa-se o estruturalismo lingüístico, que oferecia os instrumentos necessários ao processo de análise da língua, “enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência” (FERREIRA, 2005, p. 13).

O movimento de maio de 1968 e as novas interrogações que surgiram de súbito no contexto das ciências humanas, foram decisivas no sentido de subverter o paradigma então reinante. Essas interrogações se davam no sentido de redimensionar o papel que o sujeito assumia na perspectiva estruturalista, bem como o modelo de sociedade enquanto sistema e, que conseqüentemente, refletia na concepção de língua como estrutura de signos, como sistema abstrato, homogêneo.

Indursky (2005, p. 15) diz que, ao buscar construir seus objetos discursivos, a Análise do Discurso deve abordá-los a partir do que orienta Pêcheux, ou seja, sob a tríplice tensão entre a **historicidade**, a **interdiscursividade** e a **sistematicidade da língua**, pois é na AD que encontramos o lugar do sujeito historicamente situado, da ideologia e do discurso. Ferreira (2005, p. 13) declara que “é no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”.

A partir de um prisma político, a AD surge na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, mas, o que ela promoveu de fato foi, de acordo com Ferreira (Idem, p.14),

Abrir um campo de questões no interior da própria lingüística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixado à margem pelas correntes em voga na época.

Indursky (1997, p. 27) adverte que “a categoria de sujeito [...] para a AD, [...] não é idealista por ser interpelado ideologicamente [...] e o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas”.

Não tenhamos, pois, a ilusão de que essas posições através das quais é possibilitado ao sujeito o seu discurso, ofereçam a esse mesmo a liberdade de decidir o seu dizer, visto tratar-se de “um sujeito socialmente constituído” (Idem, p. 28). Logo, pelo fato de se tratar de um sujeito socialmente constituído, o seu dizer vai estar sempre carregado de posições ideológicas e sociais.

Ferreira (2005, p. 213), ao situar os espaços-fronteira a partir dos quais foram possíveis as formulações da AD, assim nos apresenta

A Análise do Discurso nasceu em zona já povoada e tumultuada – de um lado, numa esquina, ocupando quase todo o quarteirão – a lingüística; na outra ponta espaçoso, o materialismo histórico; e no meio, dividindo o espaço lado a lado com a psicanálise, a teoria do discurso.

Nesse contexto, o que a Análise do Discurso faz, segundo essa mesma autora (idem, p. 15), é:

Tematizar o objeto discursivo como sendo um *objeto-fronteira*, que trabalha nos limites das grandes divisões disciplinares, sendo constituído de uma materialidade lingüística e de uma materialidade histórica. [...] Recorta seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da lingüística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento auxiliar para a explicação de textos.

Além da referida autora, recorreremos às formulações de Bakhtin, que, embora muito anterior às formulações de Pêcheux, fornece significativas contribuições para a AD quando critica os postulados do **objetivismo abstrato** (estruturalismo / formalismo), que defende estar na normatização lingüística o poder de garantir a compreensão da palavra por parte de todos os sujeitos partícipes de uma comunidade lingüística.

Em suas elaborações, Bakhtin também se distancia do que postula o **subjetivismo idealista** (estilística clássica) o qual concede à fala como fundamento da língua, uma natureza individual. Podemos encontrar nessas posições do pensamento filosófico-lingüístico uma concepção de língua como algo independente, dissociado do homem em sua condição de sujeito social.

Bakhtin busca uma forma de redimensionar o conceito de linguagem e das formas de abordá-la, o que o aproxima das formulações dos filósofos alemães Marx e Engels, esboçadas na obra **A Ideologia Alemã** (1996), quando defendem que tanto a consciência quanto a linguagem são construções históricas e, portanto, sociais. Bakhtin diz que (2004, p.66), “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação<sup>19</sup> viva das forças sociais”. Marx e Engels (1996, p. 43) assim anunciam “a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”.

Bakhtin (2004, p. 16) postula que “a filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica”. Nesse sentido, encontramos nesse autor uma definição de língua enquanto uma representação “das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Idem, p.17).

Para Bakhtin, assim como para os referidos filósofos alemães, o ser humano é muito mais do que um ser meramente biológico é, principalmente, constituído de um caráter marcadamente social e histórico. Segundo Bakhtin,

---

<sup>19</sup> Bakhtin ao falar em interação foi bastante criticado, chegando, inclusive, a ser chamado de interacionista. Convém salientar que a interação para esse autor não é concebida na perspectiva piagetiana, ou seja, da simples relação entre organismo vivo e meio, mas a partir de uma concepção marxista, em que a interação ocorre por meio da práxis social.

através da palavra é possível o registro das “fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Ibidem, p.41).

Cavalcante (2007, p. 9) nos diz que a AD não tem como preocupação ou interesse o significado de uma palavra ou expressão, o que vai interessar é seu funcionamento no conjunto das práticas discursivas, ou seja, “na conjuntura histórica em que ela é enunciada”. Assim como Cavalcante, Bakhtin já defendia a tese de que a existência da língua só é possível em um contexto de interação social, uma vez que ela não é fruto da mente do falante nem tampouco constitui um sistema abstrato. Para ele, a natureza da língua é essencialmente dialógica.

Na perspectiva da Análise do Discurso, cabe ao analista a tarefa de, a partir da materialidade lingüística, buscar nas relações sociais as posições de sujeito a partir das quais os sentidos são produzidos. Para tanto, convém tratar aqui algumas categorias com as quais a AD trabalha, que são: **Condições de Produção do Discurso, Formações Discursivas e Formações Ideológicas.**

A definição dessas categorias se faz necessária para que posteriormente possamos mobilizá-las no sentido de que nos forneçam os elementos constitutivos da análise que iremos realizar.

Analisar e compreender um enunciado leva, obrigatoriamente, o analista a buscar situar o contexto sócio-histórico que possibilitou a produção do discurso, pois este carrega efeitos de sentido impregnados de manifestações ideológicas. Logo, um mesmo enunciado pode ter significações diferentes, dependendo do momento, da época e da condição sócio-histórica de sua produção.

Nesse contexto, uma das categorias tratadas é a que a AD denominada de **Condições de Produção do Discurso** que, para Orlandi (1999, p.30) “comportam os sujeitos e a situação”, bem como a memória. É nessa perspectiva que a AD trata



a noção de interdiscurso, referindo-se à circulação de dizeres produzidos em outras circunstâncias discursivas e, portanto, já esquecidas, porém, retomadas a partir da memória discursiva que traz o já-dito, o pré-construído. Amaral (2005, p. 47) assim nos explicita: “os discursos não são idênticos entre si; são o resultado de um processo interdiscursivo [...] de mais de um discurso, dentro de uma mesma formação discursiva”.

De acordo com essa mesma autora (p. 27) “a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido”.

Konder (2002, p. 154) nos adverte para o fato de que é necessário ao observador um esforço teórico que lhe permita refletir constantemente acerca da presença do ideológico na estruturação da linguagem, no interior de seu próprio processo de funcionamento, “pois as palavras utilizadas por todos acolhem não só as marcas dos critérios impostos pelos opressores como também, algumas vezes, a marca da resistência do oprimido” (Idem p.153).

Nesse sentido, podemos denominar as condições de produção como o conjunto de relações que propiciam o surgimento de práticas discursivas. Ou seja, o discurso expressa as relações sociais de um dado contexto histórico, político e econômico que, inevitavelmente, se manifestará através das formações ideológicas. É nesse sentido que Mittmann (1997, p.272) afirma que

O discurso não nasce da vontade repentina de um sujeito enunciator. O discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente nem imediata.

Nas condições de produção, não se considera apenas o contexto imediato, restrito à situação de interlocução, mas as condições históricas, isto é, as posições ideológicas com as quais o sujeito enunciator se identifica, bem como a relação que

aquele discurso estabelece com outros discursos, formando uma teia de significações, carregada de sentidos. Bakhtin (2004, p. 86) afirma que todo discurso “é constituído, na sua tessitura, por milhares de fios ideológicos”.

É nesse sentido que Amaral (2005, p.35), nos esclarece que

O discurso é resultado de um amplo e complexo processo de constituição do sujeito pela ideologia, sendo por isso que as expressões desse sujeito já não são expressões de um “sujeito singular”, mas de um sujeito histórico, que se define em relação às formações ideológicas de uma dada formação social.

Reafirmamos que é na AD que encontramos o espaço reservado à história, à ideologia e ao sujeito e, nesse sentido situamos o sujeito do materialismo histórico.

Partilhamos da concepção de homem do materialismo histórico, segundo a qual o homem é um ser que se constrói historicamente através de sua atividade vital que é o trabalho e que ao transformar a natureza de forma consciente, constrói não apenas objetos, mas constrói, sobretudo a sua própria humanidade, por meio do intercâmbio com a natureza e com os outros homens. Assim, entendemos que este homem não está inserido em um ambiente de neutralidade e uniformidade, mas em um ambiente marcado pela divisão social de classes, onde a relação do indivíduo com as condições materiais de existência vão marcar seu lugar na sociedade.

Estamos de acordo com Orlandi (1999, p.15) quando afirma que,

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas.

No percurso realizado para se chegar à constituição do sentido, deve-se considerar as condições de produção e a materialidade lingüística de forma conjunta, inter-relacionada, visto que as condições de produção se materializam no próprio enunciado.

A **formação discursiva** possibilita compreender o movimento em que se produzem os sentidos, bem como seu cruzamento com a ideologia, o que nos permite estabelecer as regularidades no modo como se dá o funcionamento do discurso. “Os sentidos das palavras só são reconhecíveis na medida em se compreende a sua vinculação com uma dada formação discursiva” (AMARAL, 2005, p. 46). Ou seja, o sentido de uma palavra não reside em sua existência material, mas a partir das formações discursivas nas quais, em dadas circunstâncias se abrigam e significam. É nessa perspectiva que a palavra assume seu caráter polissêmico no âmbito das formações discursivas em que se inscreve.

Para Pêcheux (apud CAVALCANTE, 2007, p. 43), formação discursiva é “aquilo que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada, em uma dada conjuntura”. Logo, um mesmo enunciado pode dar origem a diferentes efeitos de sentido, de acordo com a formação discursiva em que é concebido. Ou seja, o sentido de um enunciado não é cristalizado, visto que, ao proferir o seu dizer, o fluxo em que se dá a circunstância discursiva abre um leque de possibilidades de interpretação, comportando diferentes sentidos a partir dos lugares-sujeitos presentes no processo de interlocução.

Vejamos o que nos diz Mittmann (1997, p. 273): “a heterogeneidade é constitutiva do discurso”. E essa noção de heterogeneidade é fundamental para a AD, uma vez que permite entender, no âmbito da própria formação discursiva, a presença da contradição. Dessa forma, entendemos que não existem fronteiras definidas na formação discursiva, pois encontram-se aí entrecruzados diferentes dizeres e, ao mesmo tempo, diferentes posições que o sujeito ocupa.

Entendemos, pois que o sujeito não é proprietário do seu dizer e pelos efeitos que esse dizer poderá produzir, contudo, essa premissa não é algo dado, ou

seja, não está evidente para o sujeito enunciador, na realidade ele “não percebe que se inscreve num aparato ideológico que prescreve e normatiza sua conduta”.

Para Pêcheux (1988, p. 213) “toda prática discursiva está, sobretudo, inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”.

Nessa perspectiva, não é possível tratar o discurso sob a ótica da neutralidade, pois, “dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes” (BRAIT, 2005, p. 172).

Podemos, assim, definir **discurso** como a atividade de sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico, político, social e ideológico. “O campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (idem, p. 170).

Compartilhamos com Cavalcante (2007, p. 35), quando declara a idéia de que,

Todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa. O discurso é, pois, campo de mediações que articula novos sentidos ao já conhecido. Ele tem a capacidade de (re) significar o já dito e instituir uma nova memória discursiva.

Encontramos em Bakhtin (2004, p. 66), uma definição de ideologia como a “expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens”. Nesse sentido, para esse autor, há uma relação indissociável entre linguagem e ideologia. “A enunciação realiza a síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (idem, 66).

Entendemos que as formações discursivas encontram-se sempre relacionadas a **formações ideológicas**, uma vez que estas “comportam uma ou

várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode ou deve ser dito, em relação a uma prática discursiva e em relação às posições que o sujeito assume no discurso” (ECKERT-HOFF, 2005, p.126). É por meio das formações discursivas que as formações ideológicas se apresentam “como função social, intervindo nas relações e na prática social” (MELO, 2003, p.85).

Para Bakhtin (2004, p.66), não é possível pensar a linguagem enquanto uma construção do psiquismo individual, pelo contrário, Bakhtin afirma a essência social da linguagem, ou seja, para ele a linguagem precisa de homens vivos e só pode ser entendida dentro de um dado contexto social. É o que podemos perceber de acordo com o que ele aponta (idem, p. 35).

**Não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam.** É fundamental que esses dois indivíduos estejam **socialmente organizados**, que formem um grupo [...]. A consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. [grifo nosso].

Para a AD o sentido de um enunciado se dá quando este é concebido dentro de uma formação discursiva, uma vez que, de acordo com as formações discursivas em que é concebido, um único enunciado poderá produzir diferentes efeitos de sentido. Orlandi (1999, 44) diz que,

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Segundo Mittmann (1997, p. 271), “para a AD o sentido de um enunciado não está dado a priori, mas será produzido dentro de determinadas condições de produção (CP)”. Poderíamos aqui nos perguntar: quem é o sujeito desse discurso, em que condições foi possível o seu dizer, isto é, como se deu a produção desse discurso e a quem se destina seu dizer?

Partilhamos com Mittmann a idéia de discurso como processo, como movimento de sentidos, o qual dialoga com outros discursos. Partimos exatamente da compreensão de que a produção de um discurso traz em si outros discursos já proferidos, já ditos, anteriormente elaborados e cuja circulação se fez presente num determinado momento histórico, e que, portanto, agora é retomado, é ressignificado, é reelaborado, porém, sob outras condições de produção. Esse movimento é o que na perspectiva de Pêcheux se denomina **interdiscurso**, que é onde ocorre o fluxo da comunicação, a marca da totalidade e a possibilidade do dizer.

Pêcheux (Apud MAINGUENEAU, 2006, p. 114), define interdiscurso como “os traços no discurso de elementos discursivos anteriores dos quais esquecemos o enunciador”.

A noção de interdiscurso nos remete a dois processos – a paráfrase e a polissemia – os quais, no âmbito da Análise do Discurso, são responsáveis pela constituição dos sentidos e dos sujeitos. Orlandi (2001, p.50), diz que “o primeiro gesto [de interpretação] do analista é apreender a paráfrase [...]”, em seguida, um outro procedimento de análise é acionado: a apreensão da metáfora que consiste no processo em que uma palavra é tomada por outra. “Ela [a metáfora] permite observarem-se os deslizamentos, as derivas, que, dando visibilidade à historicidade, permitem compreender o trabalho da ideologia” (Idem, p. 51).

A paráfrase consiste no espaço em que o sujeito está sempre retornando através da repetição, é por onde circulam diferentes formulações do já dito. Em contrapartida, na polissemia encontramos o deslocamento, a ruptura, as diversas possibilidades do dizer, a criatividade.

É a partir do jogo entre paráfrase e polissemia que se movimentam o mesmo e o diferente, o já dito e o que há para se dizer, assim como, os sujeitos e os

sentidos. É um jogo de reiterações de sentidos já existentes numa determinada formação discursiva, ao mesmo tempo em que se possibilitam novos sentidos, diferentes daqueles já existentes.

Ao analisarmos um discurso, tendo em vista sua característica heterogeneidade, o ponto de partida consiste no reconhecimento da presença de marcas lingüísticas, intrínsecas a sua organização interna, as quais funcionam no sentido de nos fornecer pistas para a relação do discurso com a exterioridade, com as condições de produção.

Diante disso, partimos do princípio de que diferentes formações discursivas se entrecruzam, atravessando o discurso, contudo, no seu movimento de constituição de sentido se faz necessário que elas se organizem em função de uma formação discursiva dominante.

Entendemos que não é possível analisar o discurso em sua completude, tendo em vista a amplitude de que é constitutivo, logo, ao selecionar os recortes, o analista o faz a partir de uma determinada posição, ou seja, não há neutralidade nesse processo. Além disso, esses recortes representam a base material de sustentação da análise que será realizada.

Em nossa proposta temos como principal objetivo analisar os processos discursivos que conferem ao construtivismo o status de uma concepção de ensino enquanto única via capaz de garantir a qualidade no processo de aprendizagem, provocando, dessa forma, tanto no pensamento como nas práticas dos sujeitos docentes, dois movimentos de efeitos aparentemente contraditórios, porém interdependentes: de sedução e de alienação<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Em circunstâncias anteriores já apontamos o horizonte teórico a partir do qual concebemos o conceito de alienação. Ver página 20 deste trabalho.

Adotamos a compreensão de processo de sedução a partir da dimensão apresentada por Rossler, quando faz uma interlocução com o conceito de modismo. A teoria construtivista, ao se apresentar como uma novidade no campo educacional configura-se, na realidade, como um modismo na prática pedagógica.

As práticas discursivas que apontam para a necessidade de sua apropriação e efetivação provocam efeitos de sentido, que, sem dúvida, têm suas raízes fincadas tanto em aspectos sociais quanto psicológicos, promovendo nos sujeitos envolvidos no processo educativo uma espécie de encantamento, de fascinação, ou seja, exercendo neles um fortíssimo poder de atração.

Rossler (2000, p. 6) se apropria do conceito de modismo segundo a caracterização feita por Ágnes Heller, em sua teoria do cotidiano, isto é, considera-se moda ou modismo “como uma forma alienada da orientação da sociedade para o futuro”. Diz Rossler (idem),

Com o advento da ascensão da burguesia e a conseqüente modificação nas estruturas sociais, começa a se impor uma nova forma de orientação: o futuro é quem passa a guiar a vida dos indivíduos. Com o capitalismo, a produção humana se torna indefinida, não se limitando mais ao essencial, à satisfação das necessidades imediatas dos homens. Isto, por sua vez, determina nos homens uma necessidade de modificarem, de renovarem, transformarem continuamente, tanto a si mesmos quanto a própria sociedade.

Tendo em vista a importância desse processo que capacita o homem para transformar a si mesmo, bem como para transformar a sociedade representar uma grande conquista para a humanidade, para Heller, mediante a complexidade daí advinda, o fenômeno da alienação alcança um patamar ainda maior no modo como os homens devem orientar sua vida, por este estar intrinsecamente ligado às relações capitalistas de produção.

O entendimento das categorias com as quais a AD trabalha – abordadas anteriormente – é fundamental, no sentido de nortear a trajetória traçada para o



processo de análise. A seguir, procederemos à apresentação do nosso objeto de análise.

Na perspectiva da AD, a constituição do *corpus* de análise é tarefa primordial, uma vez que consiste no conjunto de seqüências discursivas que podem pertencer a um mesmo texto ou a vários textos, sendo o recorte dessas seqüências resultado de uma intervenção do próprio analista, a partir de um determinado horizonte teórico assumido por ele. Assim, extraímos algumas seqüências discursivas de diferentes Documentos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e distribuídos aos professores de Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos de todo o país, que se encontram em processo de formação continuada.

A escolha desses documentos como objeto de nossa análise não se deu de forma aleatória, mas por considerarmos sua importância enquanto porta-vozes dentro de todo o movimento de difusão e de propagação do ideário construtivista entre os professores brasileiros.

Nosso percurso teórico e prático nos permite afirmar que os documentos impressos utilizados para nossa análise: PROFA (2001) e Pró-Letramento (2006), assim como a formação continuada oferecida a partir deles, consiste de fato na materialização do discurso do ideário construtivista como norteador – segundo a ótica neoliberal – da busca de legitimação da educação de qualidade.

Apresentaremos a seguir as seqüências discursivas ou os recortes discursivos selecionados para procedermos a análise da relação que o discurso oficial insiste em estabelecer entre a qualidade do ensino e aprendizagem e uma prática construtivista.

**As seqüências discursivas que elegemos para a análise são as seguintes:**

**SD-1 PROFA (2001) – Este guia é o material que orienta todo o trabalho que você irá realizar durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.**

**SD-2 PROFA (2001) – Esse curso coloca em evidência muitas questões sobre as quais provavelmente os professores tiveram poucas oportunidades para pensar ou que até mesmo desconhecem. Sabemos que essa situação – de conhecer o novo – pode gerar diferentes reações entre eles.**

**SD-3 PROFA (2001) – O grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada.**

**SD-4 Pró-Letramento (2006) – Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma “mudança de paradigma na alfabetização”.**

**SD-5 Pró-Letramento (2006) – As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das duas últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem**

**significativa e das interações**, bem como dos usos sociais da leitura e da escrita, articulados a uma concepção mais ampla de letramento.

**SD-6 PROFA (2001)** – Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente por si só, para promover a transformação da prática escolar.

**SD-7 Pró-Letramento (2006)** – No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem.

**SD-8 PROFA (2001)** – Estamos agora passando por esse momento, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam **um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.**

**SD-9 PROFA (2001)** – Portanto, **é necessário – e urgente – propiciar ao professor**, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, **um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho.**

**SD-10 PROFA (2001)** – Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, **é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los.**

**SD-11 PROFA (2001) – Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma**, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens.

### **Procedendo à Análise**

Na seqüência discursiva **SD1** – o locutor, que, no caso representa a equipe de técnicos do MEC, apresenta aos destinatários do seu discurso o objetivo para o qual o material elaborado se propõe, ou seja, sua finalidade e intenção consistem, primordialmente, em **guiar e orientar** as ações docentes no seu fazer cotidiano.

Verifica-se nesse enunciado que quando o locutor se dirige ao destinatário do seu discurso utilizando-se do pronome pessoal **você**, produz um efeito de sentido em que a relação se estabelece numa perspectiva de informalidade, dirigindo-se diretamente de forma individualizada ao seu interlocutor, ou seja, aquele que está recebendo o **guia** e participará do Programa de Formação.

Nesse enunciado – **“Este guia é o material que orienta todo o trabalho que você irá realizar durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”** – podemos perceber que está implícita a idéia de que o professor não se encontra em condições teórico-práticas de desenvolver sua tarefa de alfabetizar.

Ao considerar a necessidade de ser guiado, orientado em seu trabalho, parte-se do princípio de que os professores não possuem um norte, encontram-se atuando por meio da improvisação. O fato desse guia chegar às mãos dos professores reflete a visão que o locutor tem desses profissionais, os quais, parece que se encontram desorientados, necessitando de alguém que lhes possibilite

encontrar o fio condutor de **todo o seu trabalho**. É possível perceber nesse funcionamento discursivo as marcas do discurso autoritário, do poder de mando, quando o locutor assim proclama: “**o trabalho que você irá realizar**”, não deixa dúvida de que ao receber o material, o professor, obrigatoriamente, irá realizar ou pôr em prática tudo o que este lhe orienta. Pois essa é sua posição: a de quem obedece, realiza, executa tudo aquilo que é repassado por aqueles que pensam, planejam e orientam o seu fazer cotidiano.

Podemos inferir a partir desse recorte discursivo que o locutor expressa a convicção de que inexitem referências no que diz respeito a orientações no trabalho do professor alfabetizador, no entanto, caso exista alguma referência, é certo que nenhum professor deverá nortear seu trabalho por ela, uma vez que o que há de mais atual sobre os processos de ensinar a ler e escrever, encontra-se guardado nesse material que irá acompanhar o professor durante o curso.

“O material” não tem a pretensão de apresentar sugestões ao professor, pois está claro que não se trata simplesmente de uma referência, mas de um guia que tem a finalidade de **guiar todo o seu trabalho**, tolhendo assim a autonomia do professor em direcionar sua prática.

Nesse funcionamento discursivo é possível encontrar uma marca explícita de ordenamento do trabalho que será empreendido pelos destinatários do discurso a partir de então, visto que terão que realizá-lo com base nas orientações do guia.

Podemos perceber que esse discurso é atravessado por outros discursos que carregam em sua formação ideológica a marca histórica das formulações realizadas por aqueles que pensam, planejam e elaboram. Marca esta característica das propostas das políticas educacionais do Brasil desde o Império – e que ao longo

dos anos não obteve mudanças significativas – Os técnicos do ministério pensam as políticas e os professores as executam.

Esta é uma marca que caracteriza o modelo típico da divisão do trabalho na sociedade capitalista, onde a gerência planeja/formula/elabora os processos de trabalho no interior das fábricas e, aos operários, cabe reproduzir apenas os movimentos repetitivos automatizados sem a necessidade de planejar as ações, visto que os gerentes já se encarregam de tal tarefa.

Observemos a seqüência discursiva **SD2** – “**Esse curso** coloca em evidência muitas questões sobre as quais **provavelmente** os professores tiveram poucas oportunidades para pensar ou que até mesmo desconhecem. Sabemos que essa situação – de **conhecer o novo** – **pode gerar diferentes reações entre eles**”.

Nesse recorte discursivo há a presença de um discurso que busca legitimar a necessidade dessa formação continuada oferecida através desse curso com base nas idéias construtivistas, uma vez que provavelmente, traz questões que os professores desconhecem.

Com esse enunciado, o locutor se posiciona no sentido de antecipar as prováveis críticas e reações por parte de seus interlocutores, justificando uma certa naturalização de resistência que, para o enunciador, é comum diante de situações em que o novo se apresenta como necessário.

Esse discurso é construído a partir de um movimento que busca silenciar não apenas as vozes daqueles que resistem ao novo, às novas idéias em educação. Ao classificar toda crítica como uma reação do velho contra o novo busca-se, principalmente, silenciar as críticas mais consistentes que tentam desvelar a essência filosófica norteadora dessa novidade que se pretende apresentar.

Na AD o silêncio não depende do dito para significar, mas é definido pelo fato de que ao proferir algo em uma dada situação discursiva, outros sentidos possíveis, mas indesejáveis são, necessariamente, apagados.

Esse enunciado expresso na seqüência **SD2** - carrega em si efeitos de sentido de um discurso que busca desqualificar a crítica consistente, transformando-a em algo de menor importância: a **luta do velho contra o novo**, sugerindo que a resistência ao novo se dá em detrimento da comodidade que as ideias antigas, obsoletas, asseguram aos envolvidos no processo de mudança.

Poderíamos nos perguntar: o que é esse **novo** anunciado pelo sujeito do discurso? Trata-se realmente de algo **novo**? As formações ideológicas que balizam um discurso de mudança, de ruptura com antigos paradigmas, anunciam sempre a necessidade de um novo, ou seja, de algo que trará profundas transformações.

Desse modo, entendemos que o novo, anunciado pelo sujeito enunciativo, é o fazer pedagógico pautado nos postulados construtivistas. Essa não é uma dedução arbitrária, pois os documentos analisados nos apresentam as marcas lingüísticas que funcionam como pistas para a análise que estamos realizando, como veremos mais adiante nas seqüências **SD4** e **SD5**. Podemos verificar que se trata na realidade de um discurso que não apresenta nenhuma novidade em sua essência, mas que os sujeitos que se encarregam de apresentá-lo como tal, o fazem a partir de uma memória discursiva, de um pré-construído que é ressignificado, apresentando-se sob uma nova roupagem.

Lukács (Apud CHASIN, 1978, p. 638) ao fazer referência ao novo diz que “é falso e condenável identificar o novo pelas exterioridades reluzentes. De fato, isto pode conduzir aos maiores desatinos”.

Entendemos que o discurso oficial ao apresentar este curso como algo novo, o faz utilizando-se de mecanismos discursivos que douram as exterioridades reluzentes desse novo. Esse discurso se constrói por meio de um movimento que busca retomar o pré-construído, ora negando-o, ora utilizando-o como estratégia de definição do novo no funcionamento discursivo.

No caso específico aqui analisado, o **novo** é retomado a partir do pré-construído dos postulados do movimento escolanovista, porém, é apresentado sob uma nova exterioridade que implicitamente silencia essa sua origem.

Percebemos também no recorte enunciativo **SD2** – “Sabemos que essa situação – de **conhecer o novo – pode gerar diferentes reações entre eles**” - que o locutor fala em nome da Instituição Oficial que representa, posicionando-se agora de forma distanciada dos seus interlocutores. Se na seqüência **SD1** os interlocutores são tratados de forma íntima e personalizada, materializado no pronome **você**, agora, utiliza-se do pronome **eles** para demarcar o referido distanciamento, fazendo emergir, nesse movimento discursivo, o diálogo entre antagonistas.

Nesse funcionamento discursivo está implícita uma visão sobre o conjunto dos professores como sendo uma categoria resistente a toda e qualquer proposta inovadora.

Nesse sentido, a partir da análise da seqüência discursiva **SD3** – “O **grande desafio** desse curso é **aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos** para que, **de fato**, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada” – podemos perceber que o sujeito enunciador silencia/oculta o saber fazer do professor, anterior a esse momento. Verifica-se na voz do enunciador, que se posiciona em nome da instituição oficial, MEC, que se trata de um **desafio** que é aprender a ensinar, ou seja, nesse funcionamento discursivo ressoa uma voz



admitindo que o professor até então não sabia alfabetizar e que, somente a partir desse curso vai se tornar possível **aprender** a conduzir o trabalho de alfabetização.

Trata-se de um desafio, pois os professores a partir de então deverão assumir uma nova postura, diferente da atual em que eles não sabem alfabetizar. Para isso, precisam estar abertos para aprender o novo, o qual trará consigo a garantia de uma prática de alfabetização acertada, concatenada com os ideais do mundo moderno, globalizado, em que ser letrado significa apropriar-se de uma condição de sujeito ativo no meio em que vive.

Depreende-se daí que se trata de um discurso auto-proclamador, pois é ele que trará a condição para a formação na cultura letrada. O enunciador utiliza de estratégias de desqualificação dos professores – que antes não sabiam; somente agora vão passar a saber.

Com esse mecanismo discursivo, busca-se passar o consenso de que o trabalho com a alfabetização estaria dividido em dois momentos fundamentais: antes desse curso, em que o professor não sabia alfabetizar e, com isso não tinha também a preocupação de ensinar a ler e escrever buscando inserir os sujeitos alfabetizando no contexto da cultura letrada. O segundo momento seria depois desse curso, em que o professor vai aprender a ensinar e isso se efetivará com a inserção dos alunos no mundo letrado.

A partir da análise da **SD4** – **“Atualmente, todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma ‘mudança de paradigma na alfabetização’”**. O locutor anuncia através do advérbio de tempo **atualmente** a mudança que está se dando em curso no campo da alfabetização. O funcionamento

do discurso de mudança de paradigma na alfabetização opera no sentido de não permitir aos destinatários desse discurso a possibilidade de resistência, questionando a validade do que a voz enunciativa propõe.

Nossa análise aponta para a filiação desse discurso com a formação discursiva do mercado, no plano da formação ideológica em que se configuram as políticas neoliberais. Ou seja, esse discurso retoma o discurso da noção de empregabilidade<sup>21</sup>, a qual é atualmente entendida como a capacidade do sujeito responder às demandas colocadas por um mercado de trabalho em permanente processo de mutação. Sua tradução, nas ações governamentais, se dá por meio da apresentação do desemprego não como resultado de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que leva ao fechamento de empresas e a destruição de postos de trabalho, mas como fruto de uma incapacidade dos sujeitos particulares de se empregarem.

No plano educacional, a empregabilidade, se efetiva, dentre outras formas, por meio de uma política de formação pautada na pedagogia das competências<sup>22</sup>, sendo assim, é atribuído ao indivíduo a responsabilização pelos problemas que se apresentam tanto nas circunstâncias imediatas de sua prática pedagógica quanto em circunstâncias mais amplas, de dimensões sociais, políticas e educacionais que se situam no âmbito da sociedade em geral.

O Relatório Jacques Delors (2001, p.89) postula que para que se torne possível à educação, responder adequadamente ao complexo de suas missões, é necessário que se oriente a partir dos **quatro pilares do conhecimento** que o Relatório aponta: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

---

<sup>21</sup> O que vem sendo chamado de “uma nova tradução da Teoria do Capital Humano”.

<sup>22</sup> Cf. Perrenoud, 2000.

Logo, as chamadas **pedagogias do aprender a aprender**, como a Escola Nova e o Construtivismo estão alicerçadas nessas orientações que o Relatório Delors propõe e que sabemos, inscrevem-se no contexto da formação ideológica do projeto neoliberal.

Nesse sentido, procuramos nos ancorar em Duarte (2004, p.56) quando nos diz que,

O lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

Nesse discurso ressoa uma voz de advertência, avisando ao professor que **todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores**, assim como **todas as agências formadoras**, já se encontram atualizados, faltando apenas ao professor também se atualizar, e que essa atualização só será efetivada, como já fora analisada na **SD3**, por meio de sua participação no curso, onde ele vai **aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos**.

Poderíamos então questionar: quem são **todos os profissionais** e **todas as agências formadoras** de quem o sujeito enunciador fala?

Em nossa análise, depreendemos que o locutor traz para o seu discurso a presença das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, bem como das Universidades e Faculdades, responsáveis diretos pela formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido é que encontramos o diferencial do ideário construtivista em relação às demais teorias liberais, visto que ele ultrapassou os ciclos acadêmicos e intelectuais, circulando num movimento contínuo entre as Redes Oficiais de Ensino

e as Universidades, espaços estes em que se objetivam os discursos e práticas formativo-pedagógicas.

Ainda nessa seqüência discursiva é possível perceber, em sua materialidade lingüística, que a partir da expressão **últimas duas décadas**, define-se uma noção de temporalidade. O emprego dessa definição é uma pista material da não generalidade do acontecimento **mudança de paradigma** anunciado. Está claro para nós que o que antes estava não-dito na **SD2** como sendo o **novo**, agora, através da marcação de temporalidade, o enunciador deixa claro que o **novo** teve data para começar, o novo é a mudança de paradigma.

Qualquer educador que acompanha minimamente os processos formativos sabe que o único paradigma sobre alfabetização de que se tem notícia nas **últimas duas décadas** é o paradigma construtivista, a partir da publicação da obra de Ferreiro e Teberosky, intitulada **Psicogênese da Língua Escrita**, fundamentada na Teoria Psicogenética de Piaget.

Como já tratamos ao longo do primeiro capítulo, a introdução da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil se configurou como a premissa básica dos cursos de formação continuada de professores para implementar, no micro espaço da sala de aula, o ideário construtivista. Lembramos da insistência por parte dos defensores do construtivismo de que não se deve reduzi-lo a uma teoria da alfabetização, mas, sabemos que a Psicogênese de Ferreiro e Teberosky funcionou nesse movimento como pólo atrativo de sedução e encantamento.

A seqüência discursiva **SD5**, apresentada a seguir, traz também a mesma marca lingüística temporal – **“As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das duas últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem**

**significativa e das interações**, bem como dos usos sociais da leitura e da escrita, articulados a uma concepção mais ampla de letramento”.

Com essa seqüência discursiva, é possível constarmos que, o que se apresentava anteriormente de forma velada ou sub-entendida nos demais recortes discursivos, como sendo o **novo** em educação, revela-se explicitamente nessa seqüência como sendo o **ideário construtivista**.

Nesse funcionamento discursivo, podemos perceber que o que se apresenta como novo admite explicitamente uma proposição de **resgate** de algo que já esteve anteriormente em voga, como importantes **dimensões da aprendizagem significativa e das interações**.

Trata-se de um funcionamento discursivo que é atravessado pela contradição. Quem resgata, retoma algo, ou seja, vai em busca de recuperar algo perdido ou esquecido, que ficou para trás.

Assim, de acordo com o que já havíamos tratado no primeiro capítulo, o ideário construtivista não consiste em algo novo, apenas retoma alguns postulados da pedagogia escolanovista. Como por exemplo, podemos citar a concepção de sujeito ativo e de aprendizagem significativa, partindo-se do pressuposto básico piagetiano de que é o sujeito aprendiz quem constrói conhecimento e o constrói à medida que interage com o objeto desse conhecimento.

É o ideário escolanovista que surge, em meados da década de 1920, com a promessa de mudar radicalmente a educação, tendo como centro de todo processo ensino e aprendizagem o sujeito que aprende. E o construtivismo carrega em sua essência essa mesma promessa, apenas a apresenta sob uma nova configuração.

Como já vimos, o professor, tanto para a perspectiva da Escola Nova quanto para o Construtivismo, assume papel secundário, ou seja, sua tarefa fica

restrita apenas a de ser um facilitador da aprendizagem do aluno, de um motivador ou animador.

Ao apresentar o construtivismo como o **novo** em educação, as vozes enunciativas desse discurso o constroem por meio de um movimento dialógico em que o pré-construído é retomado, negando em um dado momento os sentidos do já dito, uma vez que não comportam os efeitos de sentido que se pretende consolidar em seu discurso atual e, em outro, utilizando mecanismos discursivos de definição de algo inédito e, dessa forma, imprescindível ao processo de mudança em curso.

Quanto ao exame da seqüência discursiva **SD6** – “**Quando essa revolução foi desencadeada**, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a **transformação da prática escolar**” –, é possível perceber que o enunciante, para alcançar seus propósitos de anunciar o surgimento de algo novo no âmbito da alfabetização, o faz usando o termo **revolução**, cujo efeito de sentido deixa transparecer que o conhecimento anteriormente adquirido nessa área em momento algum apresentou alguma possibilidade de **transformar a prática escolar**.

O termo revolução carrega em si a marca de uma transformação radical, de uma mudança. O sujeito enunciativo utiliza um mecanismo discursivo cujo efeito de sentido deixa transparecer a existência da necessidade dos envolvidos nesse contexto discursivo tornarem-se partícipes dessa revolução, o que promoverá a transformação de sua prática.

Esse enunciado aponta para a necessidade de mudança no presente em que a prática ocorre, pois esta deve estar em consonância com a **revolução** iniciada não só no âmbito educacional, mas também em outras instâncias da sociedade

atual. Nessa perspectiva, cabe ao professor, segundo essa construção discursiva, assumir seu lugar em meio a esse movimento de revolucionar, de transformar, causando a mudança em seu fazer docente que o conhecimento atual sobre a alfabetização lhe apresenta.

É interessante perceber que a voz do locutor, ao representar a instância oficial – MEC –, isto é, o lugar de onde as políticas de educação são organizadas e pensadas, constrói mecanismos discursivos na busca de aproximar interesses que lhe são próprios com os interesses daqueles a quem seu discurso é dirigido – o professor.

Esse discurso carrega as marcas da sedução quando funciona no sentimento histórico da maioria do professorado brasileiro que, ao longo de décadas de lutas sociais e políticas, reivindica mudanças substanciais no âmbito educacional. As marcas dessa sedução materializam-se no processo discursivo em que **revolução e transformação da prática escolar** funcionam num movimento de **acontecimento e consequência**, respectivamente. Logo, segundo o sujeito enunciador, para que a **revolução e transformação da prática escolar** aconteçam, basta que professor se aproprie dos postulados que fundamentam a formação continuada oferecida.

É o que podemos observar quando analisamos a **SD7 – “No Brasil, a metodologia de alfabetização à qual nos referimos foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem”**.

Nesse funcionamento discursivo o locutor, ao situar **no Brasil** a construção de uma metodologia de alfabetização, não o faz se referindo ao **Brasil** como um

espaço de dimensão geográfica, mas ao **Brasil** específico dos anos de 1990, em que se estabeleciam as políticas de cunho neoliberal, onde ocorria todo um movimento de reformas nos diversos setores da sociedade brasileira.

O sujeito enunciador busca, através dos mecanismos discursivos – **foi construída com o empenho de muitos educadores** – convencer os professores no sentido de mostrar que existe um grupo de abnegados educadores empenhados em formular uma proposta de ensino transformadora, cabendo-lhes apenas levar esta proposta para o cotidiano da sala de aula, ou seja, executá-la.

Mais uma vez percebemos a presença de diferentes vozes enunciantoras de outros discursos que são retomados e repetidos sob um novo funcionamento, um novo efeito de sentido, evocados pela memória discursiva que constitui o pré-construído. Retoma-se aqui a questão das formulações centralizadoras das políticas educacionais que são a marca do Estado brasileiro. Há um grupo que pensa, que planeja para que outro execute. É a divisão social do trabalho pedagógico.

Na análise da **SD8** - “**Estamos agora passando por esse momento**, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam **um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos**”, é possível perceber que há uma tentativa, por parte do sujeito enunciador, de se apresentar numa relação de horizontalidade com o coletivo dos professores, através do recorte - **Estamos agora passando por esse momento** – sofrendo as mesmas inquietações, angústias e apreensões que estão colocando este coletivo diante do que a nova realidade impõe.

Ao se horizontalizar através do (Nós) **estamos**, esse sujeito inclui-se no conjunto dos educadores, ocultando o lugar social que lhe possibilita a produção desse mesmo discurso.



Ao se colocar como “um igual” aos professores, o sujeito do discurso transmite uma idéia de convencimento de que um mal necessário, ou seja, os prejuízos que caracterizam esse período de transição, será recompensado através da concretização das mudanças que este apresenta, as quais devem estar, segundo o enunciador, alinhadas com as mudanças demandadas pela sociedade atual.

Fica claro estarmos diante de um discurso que traz em sua configuração as marcas bem delineadas de uma nova proposta, ao tempo em que desqualifica outras práticas e aponta a necessidade de transformação de práticas conservadoras, cristalizadas, pois estas não comportam mais o que o mundo contemporâneo exige da escola, mais especificamente do papel do professor frente ao trabalho de ensinar a ler e escrever.

A defesa de um rompimento com o que se considera velho, obsoleto, **que caracteriza um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos** – o que para nós representa uma repetição de outros discursos produzidos em outros contextos históricos – silencia a intenção de aprofundar o deslocamento de sujeitos para fora do mundo do trabalho, o que na sociedade burguesa, fundada na compra e venda de mercadorias consiste na condenação de contingentes sociais à condição de marginalidade.

Segundo lembra o sujeito enunciador, para que essas “**idéias e práticas cristalizadas**” sejam extintas, necessita-se de um determinado tempo, ou seja, justifica-se a necessidade desse “período de transição”, que apesar de doloroso, trará consigo bons frutos.

Com isso, entendemos que o discurso construtivista ao se apresentar como uma promessa de inovação, de renovação, de mudança, visando, sobretudo substituir ou superar práticas dadas como arcaicas, atrasadas, faz com que os

sujeitos docentes vislumbrem esse **novo** como algo necessário e importante no movimento de orientação para o futuro de sua prática pedagógica, devendo esta estar condizente com o tipo de formação que é demandada pela sociedade contemporânea, ou seja, pela sociedade fundada em relações mercadológicas e suas implicações.

Sabe-se que em meados da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso efetivou políticas ensaiadas por seus antecessores, como por exemplo, as políticas de privatização e racionalização nos investimentos públicos, especialmente no que diz respeito a políticas sociais.

O exame desse enunciado revela que, se o Brasil passava por uma transição na economia, na democracia, etc., era necessário paciência para que também as novas idéias em educação e, mais especificamente, no trabalho com a alfabetização começassem a dar frutos, e para que esses frutos vingassem, como podemos verificar na **SD9 – “É necessário – e urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do ensino fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho”**.

Em nossa análise, podemos depreender que está implícito nesse discurso que o fracasso ou insucesso escolar do aluno, está relacionado à ausência de acesso a um conhecimento qualificado por parte do professor. Sutilmente o enunciado expressa que basta qualificar o professor e boa parte dos problemas das políticas educacionais estarão sanadas. Podemos observar que há o silenciamento de determinados condicionantes sociais imbricados nesse processo, como as precárias condições de trabalho a que muitos professores estão submetidos ainda hoje; a formação inicial deficitária; etc.

Convém, portanto, atentar que não serve para essas mudanças, preconizadas pelas políticas neoliberais, oferecer qualquer tipo de qualificação, mas que existe uma especificidade desta oferta, devendo a mesma estar de acordo com a concepção construtivista de ensino e aprendizagem que fundamenta, nos marcos do neoliberalismo, a introdução de suas políticas no interior das escolas brasileiras.

Ao expressar a importância da qualificação do professor a partir dos fundamentos do ideário construtivista, o enunciado silencia também a possibilidade de existirem outras tendências pedagógicas. Apresenta como único contraponto ao construtivismo a pedagogia tradicional, ao mesmo tempo em que anuncia que essa alternativa já não é mais viável no contexto da sociedade atual, pois está ultrapassada, obsoleta.

Contudo, entendemos que o principal alvo de seu silenciamento não consiste em uma ruptura com a pedagogia tradicional nem com as demais pedagogias liberais, visto que estas são resgatadas e absorvidas em sua essência pelo ideário construtivista. Entendemos que sua tarefa principal consiste em ocultar a existência de uma pedagogia que faça um contraponto à visão de mundo burguesa que, no caso do Brasil, corresponde à Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao apresentar-se como uma novidade em educação, o discurso construtivista utiliza-se de diferentes estratégias de atração, de conquista e de convencimento de que realmente seus postulados lhes conferem a certeza de garantir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, entendemos que esse discurso vigoroso, ao mesmo tempo em que atrai e seduz também – e esse é seu principal propósito – oculta sua grande importância enquanto célula do complexo das políticas neoliberais, contribuindo para o fortalecimento do modelo de sociedade capitalista.

Como já afirmamos anteriormente, no campo educacional é a teoria construtivista que corresponde ao ideário neoliberal. Miranda (2000, p. 25) diz que “o construtivismo [...] constitui um discurso bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele”.

E, como nos orienta Duarte (2004, p. 71), é necessário que analisemos esse “fenômeno como parte de um processo ideológico mais amplo, o do avanço do pensamento neoliberal e de seu aliado, o pós-modernismo”.

Quando analisamos a **SD10 – “Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los”**, percebemos a ênfase que as vozes presentes no enunciado dão à aprendizagem em detrimento do ensino, ou seja, que o direito do professor limita-se ao aprender a ensinar. Primeiro vem o direito do aluno de aprender, o qual dá legitimidade ao direito do professor de ensinar. Está o direito do professor vinculado ao direito do aluno.

A princípio, essa construção discursiva pode apresentar-se para nós como uma contradição, uma vez que, partimos do entendimento de que a teoria construtivista consiste em uma concepção negativa do ato de ensinar, onde cabe ao professor assumir uma posição de mediador ou facilitador da aprendizagem, mas, ao nos debruçarmos mais sobre a análise, fica evidente que não há de fato uma contradição, pois a perspectiva em que se coloca a necessidade do professor de aprender a ensinar se dá dentro dos limites interpostos pela própria teoria construtivista, a qual descarta a representação do professor enquanto um transmissor de conhecimentos<sup>23</sup>. Ou seja, é necessário que essa imagem construída ao longo da história da educação sofra uma transformação, daí a importância de

---

<sup>23</sup> Como já dissemos em outro momento desse trabalho, concebemos “transmissão” sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, enquanto atividade que parte do princípio de que os conteúdos são históricos que carregam a marca de um caráter revolucionário.

uma formação que garanta todo um processo de desconstrução do “antigo” papel atribuído ao professor enquanto transmissor de conhecimentos e a reconstrução desse “novo” papel de facilitador de aprendizagens que ele deverá assumir a partir de então.

Entendemos assim que o poder de sedução do ideário construtivista ocorre exatamente por conter um forte apelo ideológico disseminado no contexto alienado da “sociedade capitalista contemporânea”.

Vasconcellos (2002, p. 24) ao tratar sobre o fenômeno da alienação o compara a um “bisturi social, com base econômica e desdobramento político e cultural, que cinde o homem de si mesmo, tornando-o objeto de manipulação, em função dos interesses de minorias dominantes”.

Ao analisarmos a **SD11 – “Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens”** - percebemos que os fundamentos da teoria construtivista são aflorados. Está implícito nesse discurso que com a intervenção ou não do professor há alunos que aprendem.

Para os sujeitos enunciadoreis desse discurso, a aprendizagem ocorre de uma forma espontânea, uma vez que consiste em uma experiência individual do aluno, que é necessariamente um sujeito ativo, que constrói seu próprio conhecimento.

O sujeito enunciador desconsidera a importância do ambiente escolar enquanto lócus de transmissão/assimilação do conhecimento socialmente elaborado, visto que, já antecipa uma concepção negativa acerca da condição dos sujeitos aprendentes.

Poderíamos então questionar: se as crianças aprendem apesar do professor, visto que as mesmas vivenciam um **“contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens”**, por que então a preocupação em buscar investir na formação continuada de professores por parte do Ministério da Educação? Para o Estado neoliberal, que prima pela racionalização dos recursos, não seria este um gasto desnecessário? Mais uma vez nos encontramos diante de um falso dilema, pois, como já havíamos destacado, a formação continuada de professores, agora proposta, representa a formação dos sujeitos multiplicadores da ideologia neoliberal na sala de aula, pois a ênfase é dada às potencialidades individuais e ao desenvolvimento autônomo da criança.

As mudanças em educação, segundo o discurso oficial, deverão ter seu curso natural, ou seja, devem ocorrer em consonância com as mudanças em outros setores da sociedade. Logo, é preciso que os protagonistas da efetivação dessas mudanças em educação – os professores – se apropriem dos fundamentos de uma nova concepção de ensino e aprendizagem que carrega em sua essência o silenciamento do papel que passarão eles a assumir a partir de então, contribuindo para o fortalecimento de um sistema cada vez mais injusto e desigual.

Nessa perspectiva, fica evidente para nós que a teoria construtivista consiste de fato na transposição para os quatro cantos da sala de aula do ideário neoliberal, fazendo crer que cada homem já nasce pré-destinado a assumir uma determinada posição na sociedade. Esta é a lei que rege o modelo de sociedade capitalista e o construtivismo, assim como as demais pedagogias liberais, estão a seu serviço.

Podemos exemplificar essa afirmativa ao buscarmos nos ancorar - visto estarmos completamente de acordo – em Brait (2005, pp.169-170), quando defende, ao tratar sobre a concepção de ideologia, segundo Bakhtin e seu círculo, que,

Não dá para aceitar que a desigualdade seja natural, por exemplo, como defenderia a ideologia em uma sociedade capitalista, afirmando que uns nasceram mais inteligentes que outros, ou mesmo mais espertos; tal ideologia dominante também defenderia que o capital é fruto do trabalho, e apagaria o fato de que é fruto do trabalho dos outros. Até mesmo a ciência seria invocada para afirmar que há raças inferiores e raças superiores. A difusão dessas concepções trouxeram (sic) grandes prejuízos para a constituição do humano do homem.

Ao assumir uma dada posição que lhe permite, ao mesmo tempo, se apropriar do discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e se encarregar de disseminá-lo, o professor, estará contribuindo para o fortalecimento de um projeto mais amplo, que extrapola as barreiras do âmbito estritamente educacional.

Ao longo de todo o nosso trabalho procuramos proceder à análise do discurso construtivista apresentado sob a ótica do discurso oficial como garantia de qualidade na educação. Nesse sentido, (des)construir esse discurso tão vigoroso, que ao mesmo tempo em que aliena, também seduz, continua sendo uma tarefa a ser perseguida por nós nos mais diferentes contextos relacionais dos quais participamos ou venhamos a participar, tendo em vista a constatação de sua filiação com a formação ideológica do Capital, quando busca silenciar seu real papel no contexto da prática educativa.

## CONCLUSÃO

Para fins de conclusão, queremos enfatizar que nosso percurso ao longo desse trabalho se deu no sentido de, inicialmente, nos situarmos quanto aos determinantes sociais, históricos, políticos e ideológicos que possibilitaram a introdução do ideário construtivista no Brasil, ao mesmo tempo em que procuramos mostrar que a teoria construtivista não representa uma revolução no campo educacional, como o discurso oficial tem insistido em apresentar.

Tendo em vista a estreita relação que a teoria construtivista mantém com os postulados da Escola Nova, materializados nas concepções de homem, ensino, aprendizagem, escola, sociedade, etc., é que podemos constatar que essa teoria retoma aspectos importantes do movimento escolanovista como o lema proposto pela metodologia do aprender a aprender; a ideia de atividade e de aluno ativo, de construção do conhecimento, bem como de professor facilitador, mediador de aprendizagens, dentre outras.

É possível perceber que o ponto diferencial entre essas duas pedagogias, diz respeito ao aspecto relativo ao processo de popularização que o construtivismo conseguiu imprimir no contexto geral das práticas pedagógicas, o que não ocorreu da mesma forma com o ideário escolanovista.

A esse respeito apontamos em nossa análise o fato das idéias construtivistas terem sido introduzidas no Brasil em um determinado momento histórico, mais especificamente na década de 1980, quando os professores se encontravam envolvidos em discussões de dimensões mais amplas, em que se questionava o papel político da educação e encontrava-se ainda na arena a batalha



entre os métodos tradicionais e os escolanovistas. Mas em meio a essas discussões os professores pareciam se sentir órfãos de uma orientação pedagógica de caráter mais prático.

Ora, naquele momento o discurso oficial apontava para a necessidade de se abandonar o paradigma tradicional, visto que este não reconhecia no aprendiz a visão de sujeito que a sociedade exigia, ou seja, um sujeito capaz de aprender a aprender. Tendo a pedagogia escolanovista ficado restrita apenas a algumas experiências pontuais, o discurso construtivista se apresentou como alternativa para preencher as lacunas que o discurso oficial apresentava nas demais abordagens pedagógicas.

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 no Brasil foram, na verdade, fruto de um processo que já se encontrava em curso nas duas décadas anteriores. Sabemos que a tônica dessas reformas pautava-se pelo discurso de uma educação de qualidade para todos. Ressalvamos que essa qualidade está relacionada ao que se convencionou chamar de otimização ou racionalização dos recursos. Logo, em nossa análise, depreendemos que a teoria construtivista é quem assume essa tarefa de mediar as políticas de contenção de recursos públicos e as práticas cotidianas da sala de aula.

No que diz respeito à educação de qualidade para a promoção da equidade social, este discurso - da educação com equidade – significa oferecer instrução elementar indispensável à população visando, sobretudo, a minimização da pobreza, sem com isso apontar os aspectos centrais que produzem essa mesma pobreza.

São nítidos os mecanismos utilizados pelo Estado, no espaço das políticas públicas neoliberais, no que se refere à capacidade de transferir para o indivíduo responsabilidades que são do próprio Estado. Isso fica mais perceptível à medida

que reformas vão sendo promovidas, nas quais evidencia-se uma estreita relação com os ditames dos organismos internacionais, os quais têm subsidiado tais políticas.

A partir do processo de análise que buscamos empreender ao longo de nossa exposição, tendo como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa - constatamos que o discurso construtivista, materializado nos Documentos Oficiais analisados – PROFA, e Pró-Letramento – traz em sua essência as marcas da sedução e do encantamento, utilizando-se de uma retórica que busca, inicialmente, despertar o sentimento coletivo de mudanças nas políticas educacionais e, num segundo momento, se apresentar como a solução para as reivindicações históricas do magistério e da sociedade brasileira como um todo no âmbito educacional.

Estamos de acordo com Duarte (1998, p.9), quando afirma que:

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão 'transmissão de conhecimentos'. O professor é reduzido a um 'animador', a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, 'eventualmente', fornecer alguma orientação para o aluno.

Finalmente, queremos enfatizar que o discurso construtivista busca, através de determinados mecanismos discursivos, silenciar as possibilidades de uma reflexão crítica e constatamos em nossa análise que esse é seu principal objetivo.

Com esse trabalho esperamos contribuir para uma leitura que desconstrua o discurso construtivista como norteador da qualidade do ensino, afirmando que essa teoria não cumprirá com suas promessas, visto que ontologicamente está fundada numa visão de mundo que aprofunda as desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? In: **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80. Campinas, set, 2002;

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005;

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Criança, pré-escola e construtivismo. In: GOULART, Iris Barbosa (Org.). **A educação na perspectiva interdisciplinar: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.28-43;

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993;

BAKHTIN, Mikhail (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004;

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. **Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação**. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade de Minas Gerais, 2006. (Coleção Pró-Letramento. Fascículo 1, 100p);

BIGNOTTO, Cilza. Anísio Teixeira e a escola nova na obra de Monteiro Lobato. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, V. 6, N. 35, p.18-27, Set./Out. 2000;

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave** (Org.). São Paulo: Contexto, 2005;

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2001, 126p.;

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1993;

CARVALHO, Carmen Silva C. Torres de. **Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos**. Livro do professor. São Paulo: Ática, 2000;

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007;

CHASIN, José. **O integralismo de plínio salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978;

\_\_\_\_\_ **O método dialético**. Mimeo.;

COBB, Paul. Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo-construtivista. In: FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998;

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a escola de genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p.164-197;

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. ago-set. 2002, vol.23, no.80, p.168-200;

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2001;

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1989;

DOURADO, Luiz Fernandes et al. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2007;

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998;

\_\_\_\_\_ **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed., São Paulo: Autores Associados, 1999;

\_\_\_\_\_ **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003;

\_\_\_\_\_ **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004;

ECKERT-HOFF, Beatriz. (Re)buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 125-128;

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000;

FERNANDES, Maria. **Língua portuguesa**. Manual do professor. São Paulo: Escala Educacional, 2005, (Coleção ativa);

FERRARO, Alceu Ravello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, ago. 2002, vol.23, nº.79, p.213-214;

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p.13-22;

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991;

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003;

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos da educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp.55-68;

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998;

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, pp. 26-34;

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, set. 2002, vol.23, no.80, p.80-102;

GADOTTI, Moacir. Faculdade de Educação e a integração universitária. In: **Cadernos Cedes**. São Paulo:Cortez nº 2, pp 70-79, 1996;

GENTILLI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. São Paulo: Vozes, 1995;

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000;

GOULART, Iris Barbosa (Org.). **A educação na perspectiva interdisciplinar: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993;

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997;

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005;

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002;

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2005;

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? a política educacional do banco mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, 2005;

LEITE, Luci Banks. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a escola de genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 33-50;

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002;

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 2004;

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a escola crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985;

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986;

MACENO, Talvanes Eugênio. **(Im)Possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Maceió. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação;

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006;

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996;

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular**. Maceió, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 151p.;

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió-AL: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2004;

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23-40;

MITTMANN, Solange. **Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado**. 1997, mimeo.;

MORAES Artur de. Aula. In: SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2001, p.150;

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila

e DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos da educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp.69-97;

ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999;

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988;

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006;

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000;

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, set. 2002, vol.23, nº. 80, p.108-135;

**Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993;

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 4 ed. São Paulo:Cortez, 1996;

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. São Paulo: Autores Associados, 2000, p.03-22;

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997;

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005;

SILVA, Maria Abadia. Do projeto do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In: **Cadernos Cedes**. V. 23, n. 61, Campinas, dez. 2003;

SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2001;

TOMMASI, Livia De et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000;

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia de et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 125-193;

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002;

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002;

WEISSZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ática, 2001;

ZANDWAIS, Ana. A forma sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 143-156.