

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CONSTRUTIVISMO E A FORMAÇÃO DO *NOVO*  
TRABALHADOR PARA O CAPITAL.**

**FRANCISCA MAURILENE DO CARMO**

**Fortaleza-Ceará**

**2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CONSTRUTIVISMO E A FORMAÇÃO DO *NOVO*  
TRABALHADOR PARA O CAPITAL.**

*Francisca Maurilene do Carmo*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestra.

**Fortaleza-Ceará**

**2004**



Esta dissertação constitui parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, realizada com o apoio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas éticas e científicas.

---

Francisca Maurilene do Carmo

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 17/09/2004

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Susana Vasconcelos Jimenez, Phd – Orientadora  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Prof. Newton Duarte, PhD  
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP

---

Prof<sup>ª</sup>. Fátima Vasconcelos da Costa, Dra.  
Universidade Federal do Ceará - UFC

## DEDICATÓRIA

À Professora Susana Jimenez, pela acolhida generosa no percurso do mestrado e por compartilhar conosco de forma lúcida e generosa a teoria revolucionária.

À minha mãe (*in memoriam*), que mesmo sem entender no plano teórico, as agruras desse sistema sórdido, me ensinou desde cedo, a indignação diante das injustiças, assim como a resistência e a coragem em construir uma sociedade diferente.

## AGRADECIMENTOS

Aos filhos Júlio e José (que está por vir), fonte de inspiração e motivo de grande amor.

Ao companheiro Juarez, pelo incentivo e o apoio constante durante a trajetória do mestrado.

Ao meu pai e meu irmão, grandes companheiros e incentivadores na dura jornada que tivemos que enfrentar.

Aos amigos Rômulo, Jackline, Cristiane, Das Dores e Ruth pela amizade nascida na academia, e que hoje se estende para além dos muros da universidade.

À amiga Lenha Aparecida pelo o apoio e incentivo, compartilhados ao longo de uma grande e sólida amizade.

À amiga Regina, em especial, por compartilhar comigo os difíceis dias de conclusão deste trabalho.

Aos professores Newton Duarte e Fátima Vasconcelos pelas valiosas contribuições manifestadas na ocasião da defesa do trabalho.

Ao Núcleo Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, espaço profícuo de crescimento intelectual.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, por abrigar nossos sonhos na luta pela construção de uma sociedade autenticamente humana.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

... e a luta...  
 ... a crise...  
 ... suas implicações...  
 ... contemporânea...  
 ... em...  
 ... era...  
 ... multifuncional...  
 ... competências...  
 ... mudanças...  
 ... como...  
 ... que têm...  
 ... ideológicas...  
 ... utilização...  
 ... com...  
 ... vem...  
 ... de...  
 ... apresentado...  
 ... cursos...  
 ... suas...  
 ... em...  
 ... de...  
 ... de...

Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhe impôs quotidianamente, do que fizeram e, sobretudo do que não fizeram... sinto que devo despedaçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas, sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir.

Antônio Gramsci

## RESUMO

Nossa pesquisa aborda as relações entre o construtivismo e a formação do *novo* trabalhador para o capital, considerando as determinações da crise estrutural do capital. Nesse sentido, partimos da análise crítica da crise e das suas implicações no campo da organização da produção, apontando que o capital na contemporaneidade, tem demandado outro perfil de qualificação humana, que difere em suas premissas fundamentais, das habilitações exigidas do trabalhador chamada era fordista-taylorista, o qual vem sendo o substituído pelo trabalhador polivalente multifuncional das formas de acumulação flexível, detentor de determinadas competências que sirvam à manutenção da ordem do capital. Afirmamos, frente a essas mudanças no campo da produção a posição estratégica assumida pelo Banco Mundial, como organismo internacional, responsável por determinar as políticas educacionais, que têm servido, ainda mais fortemente, como instrumento de disseminação das disposições ideológicas necessárias à reprodução as ordem do capital, anunciando, nessa perspectiva a utilização do construtivismo como proposta educacional dominante articulada com as necessidades do capital. A propagação do construtivismo no campo educacional vem reforçar, particularmente, através da psicologia piagetiana, uma concepção de conhecimento de cunho adaptativo e individualista, que, no entanto, tem se apresentado como revestida de um caráter progressista e radical, pretensão denunciada em nossa pesquisa, que procura apontar igualmente para a fragilidade de determinadas críticas, assim como, reforçar outras existentes no sentido de denunciar o construtivismo como proposta articulada à formação do *novo* trabalhador e a perpetuação da sociabilidade capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** capital – novo trabalhador – construtivismo.



## ABSTRACT

Our research treats on the relation between the constructivism and the formation of the *new* worker to the capital. Considering the determinations of the structural capital crisis, we use a critical analysis about this crisis, as well as on the implications in the field of production organization. In this sense, we point that the capital today, has demanded another profile of human qualification, which differs in its fundamental promises, for example, the abilities those are demanded to the worker, characterized as Ford-taylorist Era. This profile has being substituted by the multifunctional worker in the context of the flexible cumulative form. This profile detents certain competences which serves to the abidance of capital order. We affirm in front of this changes in the worker's production the position which is assumed by World Bank as an international organism that is responsible by the determinisms of the educational politic which has strongly served as an instrument of dissemination of the ideological disposition which are necessary to the reproduction of the capital order. In this context, the constructivism is propagated as a dominant educational propose that is linked to the necessity from the capital in the propagation of constructivism in the educational field, reinforces particularly, toward a psychology, based on Piaget's Theory, a conception of knowledge which emphasize adaptation and individualism of people. Nevertheless this approach has been reverted of a progressist and radical character. This pretension is revealed in this research, that seeks to point to a determined critical, as well as, reinforce another approach that reveals the constructivism as an articulated propose to form a new worker, beyond, to reach the perpetuation of a sociability based on capital.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 A crise do capital e o ordenamento da educação: o papel do Banco Mundial.....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO CONSTRUTIVISMO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Psicologia, inteligência e a contradição capital-trabalho.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 O construtivismo e a epistemologia genética de Jean Piaget.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O CONSTRUTIVISMO E A FORMAÇÃO DO <i>NOVO</i> TRABALHADOR.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 O construtivismo na literatura pedagógica: algumas ilustrações significativas.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 O construtivismo e o ordenamento da prática escolar.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.1 Os pilares (construtivistas) da educação proposto pela ONU.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.2 Os parâmetros curriculares da educação brasileira: o construtivismo a serviço da cidadania.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Construtivismo e educação: a crítica necessária.....</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>99</b>



## INTRODUÇÃO

Nenhum processo de transformação que aconteça no plano político e nas relações de trabalho pode dispensar a importante ação da escola, enquanto agente divulgador das idéias dominantes de cada época. Fazendo frente a essa afirmação, Mézáros (1981) reconhece que a reprodução das múltiplas atividades produtivas não acontece de forma espontânea, pois, para ele:

As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque *os indivíduos particulares interiorizam as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.* (MÉSZÁROS, 1981. p. 260)

Partindo desse princípio, podemos reafirmar que a ação educativa não se trata de um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, desvinculado das questões políticas e das várias transformações que vem sofrendo o mundo do trabalho. Como afirma Saviani (1995, p. 95 ), “é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política têm existência histórica, logo só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas”.

Não podemos negar que a educação institucionalizada está imbuída de interesses que são trabalhados através de mecanismos que reforcem ainda mais a ideologia de uma mesma classe que vem se mantendo no poder. Nesse sentido, é indispensável que determinemos a especificidade da educação e desvendemos sua intrínseca relação com os acontecimentos do mundo político, econômico e organizacional do trabalho.

Para nos situarmos historicamente, podemos citar dois momentos, nos quais fica clara a relação de submissão da educação diante da política. O primeiro deles é o

contexto de implantação da escola tradicional, que surge com a pretensa finalidade de “redimir o homem da ignorância” e de prepará-lo para um novo contexto que se iniciará a partir das revoluções burguesas. Vasconcelos (1996, p. 11), assim define esse contexto.

Inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, começa a surgir uma escola com finalidade de redenção (livrar o homem da ignorância e opressão) e consolidação do próprio Estado (instaurar a ordem democrática burguesa). É nesse contexto que surgem os Sistemas Nacionais de Ensino.

O outro momento floresce com a crítica à escola tradicional, que foi incapaz de cumprir sua grande tarefa de equalização social e de consolidação do Estado democrático, surgindo como alternativa à escola nova que desponta perseguindo os objetivos anteriores de ilustração e instrução dos indivíduos, mudando, no entanto, o que não havia dado certo: as práticas pedagógicas. Segundo as críticas, a escola tradicional era demasiadamente intelectualizada, oferecia um ensino superficial, com ausência de experimentações, apresentava um modo formal de ensinar, desconhecia a psicologia da criança e, principalmente, concentrava o ato pedagógico no professor.

Nesse contexto, a escola nova surgia contrapondo-se à escola tradicional, fundamentando sua prática nos pressupostos da experimentação, da biologia e da psicologia, centrando sua prática no interesse da criança e propondo uma pedagogia que, de acordo com Saviani (1995), poderia ser assim resumida: “O importante não é aprender, mas aprender a aprender”. Ilustrando esse período de transição da escola tradicional para a escola nova, Vasconcelos (1996, p. 193), explica:

Se a escola não vinha cumprindo sua função social, isso ocorria porque o tipo de escola era inadequado. Decidiu-se então trocar os métodos, para que pudessem ser obtidos os fins perseguidos. Surgiu, então um amplo movimento que se tornou conhecido como escolanovismo.



A referência a esses dois momentos da nossa história tem a finalidade de demonstrar que a educação tem funcionado como uma prática determinada, a qual varia de acordo com os contextos sociais. Não estamos aqui difundindo um determinismo no campo educacional, mas entendemos, com Saviani (1995, p. 96), “que numa sociedade marcada por antagonismos fica difícil o exercício da ação educativa enquanto prática libertadora”.

Não podemos deixar de destacar, ainda de acordo com Mészáros (1981), “o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo”, sendo impossível, na lógica desse sistema, a realização de uma educação geral e politécnica, configurando, dessa forma, como *utopias educacionais* às propostas que se anunciam dentro do capital como capazes de formar o indivíduo omnilateral.

É importante essa reflexão para compreendermos em que tem se baseado a especificidade da educação e como ela vem se configurando no contexto atual.

Nos últimos anos, o campo educacional vem sendo invadido por um conjunto de idéias que propõem uma nova forma de pensar e perceber o conhecimento. Vale ressaltarmos que esse novo referencial é fundamentado, em larga medida, nas idéias do pesquisador Jean Piaget, o qual formula uma concepção de inteligência, a partir da qual o sujeito passa a ser responsável por seu processo de construção do conhecimento, aliado também às ações que ele desenvolve no seu meio.

Fundamentado, principalmente em Piaget, o construtivismo, com efeito, passa a representar uma das abordagens dominantes no âmbito educacional. A propósito da disseminação do construtivismo, Vasconcelos (1996, p. 193), por exemplo, explicita:

Por todo o país, podem ser encontradas escolas que se intitulam piagetianas e, nos programas públicos e privados, há constantes referências a Piaget. Leis e diretrizes educacionais incorporam em suas doutrinas pressupostos retirados de sua teoria. Nas universidades,

as faculdades de psicologia e educação tanto ministram disciplinas que incluem Piaget, como produzem dezenas de pesquisas piagetianas nos seus cursos de pós-graduação. A partir dos anos 80, o construtivismo, baseado principalmente em Piaget, torna-se fundamento para projetos pedagógicos em escolas distribuídas em todo o território brasileiro.

Na condição de professora do ensino fundamental, repentinamente exposta a um programa de sucessivas capacitações sobre a novidade construtivista, esse conjunto de transformações ocasionadas na educação, começou a nos inquietar. Desconfiávamos que, nos seus pressupostos fundamentais, a proposta construtivista trazia elementos que pertenciam ao ideário escolanovista, fortemente influenciado pelas idéias de Piaget. Nesse contexto, passamos a nos perguntar sobre as razões de as idéias piagetianas surgirem nesses últimos anos com tamanha força se, de acordo com Vasconcelos (1996, p. 195), elas existiam no Brasil desde o final da década de 1920.

Saviani (1995, p. 92) nos aponta sobre a necessidade de determinarmos a especificidade da educação, desvendando, assim, sua própria natureza, enquanto um fenômeno político e educativo, em consonância com as transformações mais amplas do contexto da produção, levando-nos a refletir, criticamente, sobre o ressurgimento de teorias que invadem o meio educacional, trazendo um discurso que se sobrepõe às injunções da ordem do capital.

Assim, é oportuno destacarmos que, desde os primórdios da década de 1970, o capital vem atravessando, conforme Mészáros (1981), uma crise sem precedentes na história da humanidade, que tem implicado uma reorganização do processo produtivo, afetando profundamente, como aponta Antunes (2001), a materialidade e a subjetividade da classe trabalhadora.

No enfrentamento dessa crise que, conforme discutimos no decorrer do trabalho, seria, para Mészáros (1981), de caráter estrutural, o sistema do capital tem



implementado um elenco de medidas, por assim dizer, na tentativa de superar as contradições, agravadas pela natureza da referida crise. Tal empreendimento traz implicações importantes para o campo educacional, as quais precisam ser apreendidas em sua essência, fazendo com que nos perguntemos sobre as relações entre o momento atual do capital e a proposta construtivista de educação.

Dito de outro modo, o capital se organiza através de estratégias que procuram conter os limites dessa crise e recuperar as taxas de lucro perdidas. Essas estratégias, na contemporaneidade, têm se configurado na instituição de novas formas de produção, com vistas à recuperação de seu ciclo reprodutivo, que tem demandado um outro perfil de qualificação do trabalhador que atenda às exigências atuais do capital.

Nesse sentido, assumimos como objetivos de investigação: compreender o contexto da crise estrutural do capital e as suas implicações nas relações trabalho-educação; entender a perspectiva teórica que fundamenta o construtivismo, e estabelecer as relações entre o construtivismo e a formação do trabalhador no momento atual da sociabilidade capitalista.

Compreendemos que a problemática que pretendemos enfrentar está ligada às transformações ocorridas no mundo do trabalho e da educação, que, vale enfatizarmos, necessitam ser compreendidas enquanto práticas indissociáveis e dotadas de íntima relação.

Isso acontece porque o momento atual do trabalho vem passando por várias significações que são conseqüências diretas da crise estrutural do capital. O resultado dessas transformações tem se manifestado em uma série de mudanças radicais no plano das ciências, da tecnologia e na qualidade e quantidade de investimentos no contexto da produção, que tem convergido em um novo discurso de formação do trabalhador, que

necessita para o momento atual ser dotado de competências e habilidades que possam atender à nova configuração do mercado capitalista.

Nessa perspectiva, impõe-se forçosamente o discurso de propagação do novo trabalhador, que precisa ter características diferentes daquelas que o habilitaram para o exercício de uma única função, ou seja, o trabalhador do momento precisa estar preparado para o uso eficaz da atividade intelectual, uma vez que o trabalho manual estaria se tornando cada vez mais intelectualizado, robotizado. Tal realidade produz, segundo Miranda (1995, p. 325), uma intelectualização do processo produtivo, exigindo do trabalhador características como: autonomia, liderança, flexibilidade, capacidade de trabalhar em grupo, entre outros. O trabalhador precisa, no momento atual, de um “saber polivalente”, que atuará junto com algumas características psicológicas, que são também garantia da construção do seu novo perfil.

Denunciamos, conforme Teixeira (1999), o caráter meramente discursivo em torno da qualificação do trabalhador e do seu suposto processo de intelectualização.

[...] é que no lugar do trabalhador passivo, mero vigia e apertador de botões, exige-se um novo trabalhador detentor de conhecimentos teóricos gerais, que precisa desenvolver raciocínio lógico-matemático, ter conhecimento de línguas, de história, de geografia, etc. Por conta disso, supõe-se uma mudança radical nos conteúdos dos cursos de qualificação que, doravante, deverão requerer do trabalhador autonomia diante das máquinas, o que, por sua vez, exige dele capacidade de assumir responsabilidade e decisões para interferir no ritmo do processo e na qualidade dos produtos. Trata-se sem dúvida, de um novo discurso. (TEIXEIRA, 1996, p. 47-grifo nosso)

A comprovação do caráter falacioso do discurso é evidenciada em sua pesquisa<sup>1</sup>, na qual os resultados estão em contradição direta com a tese de que a

---

<sup>1</sup> Pesquisa sobre o processo de reestruturação produtiva na indústria cearense realizada em 1996, que teve como objetivo reconstituir os pontos centrais do discurso, que fala do mundo ideal da reestruturação produtiva, para em seguida, estabelecer um confronto com os dados empíricos da pesquisa, que o levaram a concluir, que as inovações tecnológicas e organizacionais não pode ser considerado como expressão de um novo paradigma de organização industrial, dado a existência do caráter extremamente heterogêneo dos modos de produção



escolaridade, hoje, é possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Em sua pesquisa, ele constata que a escolaridade participa com apenas 20% das exigências de contratação, e que fatores como o não envolvimento em greves, facilidade de adaptação, criatividade, bom relacionamento familiar, facilidade de comunicação, concorrem bem mais que a escolaridade para o ingresso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho.

No entanto, a predominância desse discurso, passa a exigir uma nova concepção de inteligência, a qual vai ganhar mais popularidade a partir da disseminação das idéias construtivistas, ressaltando que as competências e habilidades trabalhadas na proposta construtivista vão reforçar as disposições exigidas pelo contexto atual do mundo do trabalho. Corazza (1994, apud Silva, 1996, p. 41), cita algumas convergências entre as propostas neoliberais e o discurso construtivista, que é oportuno aqui manifestarmos.

Vê-se uma conveniente compatibilidade também entre o tipo de sujeito pressuposto no discurso neoliberal da reestruturação da produção e o tipo do “eu” subjacente as propostas do construtivismo pedagógico: “autônomo, racional, participativo, responsável”. O novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas todos atributos associados com as novas tendências psicológicas.

Nesse contexto, devemos ressaltar a pretensão de pensar o construtivismo como uma proposta pedagógica focada na democracia, afirmando-se que as crianças educadas a partir desse referencial poderiam, na vida adulta, assumir uma postura autônoma, não aceitando facilmente em suas vidas práticas e relações autoritárias. Contudo, precisamos compreender como explicita Tonet (2001), que, na lógica do capital, pensar a educação a serviço da formação de cidadãos é uma brutal ilusão, principalmente, nos países pobres, pois:



[...] a cidadania mais aperfeiçoada implica, por força das coisas, a existência da desigualdade social, muito mais isto é verdadeiro no caso dos países pobres. Nestes últimos, educar para a cidadania é formar uma dupla ilusão. Primeiro, porque é impossível atingir a plenitude da cidadania (já que o fosso entre ricos e pobres aumenta em vez de diminuir). Segunda, porque mesmo que isto fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente livres, efetivamente sujeitos na história, dada a natureza própria da cidadania. (TONET, 2001, p. 103)

Considerando todas as limitações da sociedade capitalista, sentimos a necessidade de desmistificar a proposta construtivista, que se coloca a serviço da construção da cidadania, desconsiderando a estrutural subordinação do trabalho ao capital, fator impeditivo da conquista plena dos próprios direitos, limitadamente concedidos no âmbito da cidadania.

Reunindo todas essas questões, sentimos a necessidade de compreender as relações entre o construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital, objetivo que nos fez analisar o contexto estrutural da crise do capital e as suas significações no mundo do trabalho, assim como a relação dessa crise com as reformas no campo educacional e, mais especificamente, com o construtivismo.

A nossa pesquisa tinha como proposta perceber a realidade na sua essência, indo à raiz do fenômeno estudado, condição que nos fez enveredar pelos caminhos da dialética, por entendê-la não como um método, mas como uma perspectiva teórica que não nasce com a pesquisa e sim com o pesquisador, procurando mostrar o caráter histórico e totalizante das relações que se dão na sociedade. Sobre isso, afirma Frigotto (1994, p. 73):

Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular, do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nossa pesquisa procurou assumir esse caráter dialético, pensando a realidade construída historicamente, assim como o conjunto de relações contraditórias e conflitantes que compõe o fazer histórico.

Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, que se fundamentou numa revisão da literatura em torno do objeto de estudo e de sua crítica. A análise bibliográfica se concentrou nos estudos e pesquisas já produzidos sobre os temas trabalho e educação. Autores como Mészáros, Antunes, Leher, Tonet, Jimenez e Maia, dentre outros, fundamentaram a análise da crise do capital e das reformas empreendidas no campo da educação em convergência com a referida crise. A respeito dessas reformas, realizamos, a propósito, um estudo documental, voltado para os paradigmas propostos pela ONU para uma política globalizada de educação, por um lado; e para os parâmetros curriculares da educação brasileira, por outro, com o intuito de verificar até que ponto estariam as políticas educacionais propostas atravessadas pelo ideário construtivista. Para a revisão do construtivismo na literatura pedagógica, trabalhamos fundamentalmente com Coll, Rosa, Franco e Azenha. A crítica lançada por nós ao construtivismo encontra-se largamente inspirada em Duarte (1998, 2000, 2001 e 2003). Referido autor, acompanhado de Rossler(2000) e Miranda (1995), permitiu-nos, inclusive, confrontarmos-nos com as posições assumidas por autores do porte de Silva (1996) e Carvalho (2001), os quais, como apontaremos adiante, denunciam elementos apenas pontuais, ainda que importantes, da proposta construtivista.

Nosso trabalho dissertativo está organizado em três capítulos que buscaram investigar as relações entre o construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital. No primeiro capítulo, contextualizamos a crise estrutural do capital e as suas implicações nas relações entre trabalho e educação, explicitando em que tem consistindo a resposta do capital a essa crise e quais seus efeitos no mundo do trabalho,



mais especificamente, nos processos de formação do trabalhador. Ressaltamos que as determinações da crise são estendidas ao âmbito educacional, que tem, nos organismos internacionais, mormente no Banco Mundial, o papel de ordenador das políticas para a educação, orientando suas posturas numa ação propositiva às novas determinações da ordem do capital.

No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a construção teórica do construtivismo, identificando os fatores que fazem com que essa proposta educacional venha fortemente apoiada na psicologia e nos estudos da teoria piagetiana, tentando demonstrar que as premissas teóricas do construtivismo se fundamentam numa perspectiva naturalizante e adaptativa do psiquismo humano, o que, segundo Leher (1998) corrobora, com a lógica do capital e com o projeto de criação de disposições ideológicas adequadas (Leher, 1998) nos processos de formação do trabalhador.

No terceiro capítulo, tratamos de demonstrar como o construtivismo vem apresentado pela literatura pedagógica dominante, abordando os aspectos significativos que compõem a prática construtivista através dos seus autores mais representativos. Realizamos ainda, no mesmo capítulo, a análise de dois documentos representativos do âmbito educacional, o primeiro, no plano internacional, e o segundo, relativo à política educacional brasileira, respectivamente, o Relatório Jacques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, buscando traçar as relações que estes manteriam com o construtivismo, assim como os seus limites diante da perspectiva de construção de uma educação a serviço da emancipação humana. Por fim, fizemos a crítica à crítica existente ao construtivismo, representada por Silva e Carvalho, denunciando os seus limites e apontando a sua subserviência às necessidades de reprodução do capital.

A realização do estudo permitiu-nos entender a natureza específica do construtivismo e a sua relação com a lógica do capital, especificamente, no que diz

respeito às disposições ideológicas necessárias ao capital, que estão sendo atendidas pelo ideário construtivista, que acabou por representar, no espaço da prática pedagógica, um forte aliado nos processos de manutenção da lógica injusta e desumana do capital.

## CONSTITUIÇÃO DO CAPITAL E AS RELAÇÕES COM O ENSINO-EDUCAÇÃO

Embora o capital não se defina, como afirma Méliaro (2006), pelo modo de produção, mas pela estrutura do próprio sistema de produção, a história do capitalismo é marcada por crises e rupturas, que se refletem na tendência de expansão implicado pelo modo de produção de mercadorias, com vistas à acumulação de capital, produzida com o objetivo de maximizar e multiplicar o valor, alcançado através da exploração da força de trabalho humana. De acordo com Méliaro (2006), a história do capitalismo é marcada por crises e rupturas, que se refletem na tendência de expansão implicado pelo modo de produção de mercadorias, com vistas à acumulação de capital, produzida com o objetivo de maximizar e multiplicar o valor, alcançado através da exploração da força de trabalho humana.

De acordo com Méliaro (2006), a história do capitalismo é marcada por crises e rupturas, que se refletem na tendência de expansão implicado pelo modo de produção de mercadorias, com vistas à acumulação de capital, produzida com o objetivo de maximizar e multiplicar o valor, alcançado através da exploração da força de trabalho humana. De acordo com Méliaro (2006), a história do capitalismo é marcada por crises e rupturas, que se refletem na tendência de expansão implicado pelo modo de produção de mercadorias, com vistas à acumulação de capital, produzida com o objetivo de maximizar e multiplicar o valor, alcançado através da exploração da força de trabalho humana.

De acordo com Méliaro (2006), a história do capitalismo é marcada por crises e rupturas, que se refletem na tendência de expansão implicado pelo modo de produção de mercadorias, com vistas à acumulação de capital, produzida com o objetivo de maximizar e multiplicar o valor, alcançado através da exploração da força de trabalho humana.

## CAPÍTULO 1

# A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO

A crise que assola o sistema do capital não se configura, como afirma Mészáros (2000), em mais uma crise cíclica do capitalismo, e sim numa crise estrutural do próprio sistema do capital, de proporções inéditas na história da humanidade.

A resposta do capital à essa crise, na tentativa de se recompor, tem implicado em sua dimensão fenomênica, na reorganização do processo produtivo, com vistas à recuperação das taxas de lucro perdidas, com sérias repercussões na materialidade e subjetividade da classe trabalhadora, acompanhada, ao mesmo tempo, de um conjunto de transformações nas diferentes esferas da sociedade, objetivando a manutenção da ordem do capital, enquanto sistema global dominante.

Nesse contexto, analisaremos, na primeira parte do capítulo, os elementos constitutivos dessa crise e as estratégias utilizadas pelo capital para remediá-la, desvelando, mais especificamente, o significado dessas ações para a classe trabalhadora. Procuraremos, igualmente, desmistificar o propalado discurso de intelectualização do processo produtivo e do trabalhador, estabelecendo as conseqüências desse discurso no âmbito educacional, através do redesenho das instituições educativas, que tem se efetivado na elaboração de documentos e na implementação de propostas educacionais afinados com as necessidades atuais do capital.

A segunda parte do capítulo tratará especificamente, das implicações da crise estrutural do capital no ordenamento da educação, destacando o papel conferido ao



Banco Mundial como organismo responsável de encaminhar as reformas educacionais para os países da periferia do capitalismo, que vem, por essa prerrogativa, instituindo uma série de mudanças no campo educacional, que corroboram com a legitimação de uma proposta educacional pautada numa perspectiva biológica e adaptativa, representada pelo construtivismo, que reafirma, por seus limites teóricos, a perpetuação da ordem do capital.

O capitalismo, a partir da década de 1970, inicia um quadro crítico que pode ser evidenciado de acordo com Antunes (2001, p. 30), através da: “queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais; crise do “Estado do bem-estar social” e incremento acentuado das privatizações”.

Os elementos constitutivos de análise desse quadro são de grande complexidade, fazendo com que alguns se detenham somente na sua dimensão fenomênica, não compreendendo conforme Mézsáros (2000), que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo, mas a uma crise estrutural do próprio sistema do capital, que, pela primeira vez em toda a história, atinge todo o conjunto da humanidade.

Essa crise deve-se à própria constituição do sistema do capital, que traz consigo um antagonismo estrutural de subordinação do trabalho ao capital, que vem garantindo sua hegemonia a partir da produção generalizada de mercadorias, subordinando o valor de uso ao valor de troca e reduzindo os seres humanos à mera condição de força de trabalho e de mercado consumidor.

Explicita Mézsáros (2000) que a existência do capital antecede o próprio capitalismo e remonta a milhares de anos na história, citando o capital monetário e mercantil como momentos ilustrativos de sistemas específicos de controle de metabolismo social que permaneceram subordinados aos seus respectivos modos de

produção. No entanto, somente a partir dos três últimos séculos é que o capital se impõe como um sistema orgânico global, garantindo sua dominação através da forma propriamente capitalista, que se realiza através da extração e apropriação de sobretrabalho na forma de mais-valia<sup>2</sup>.

Nesse sentido, o capital vem impondo sua dominação, com vistas a garantir sua reprodução através de formas nefastas e devastadoras, que tem significado destruição e barbárie para a humanidade que fica à mercê de sua lógica expansionista, que hoje vem representada pela ideologia da globalização<sup>3</sup>.

Por outro lado, existem, também, as limitações do próprio sistema do capital, que se apresentam na forma de contradições, que, ao longo da história, vem presenciando experiências mal sucedidas de superação desses limites, dada a condição estrutural de subordinação do trabalho ao capital e a própria irreformabilidade do sistema. Sobre isso, afirma Mészáros (2003, p, 19):

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue *superar* definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital*, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-lo.

Como um dos exemplos das tentativas da superação dos limites sistêmicos do capital, temos o “Estado do bem-estar social”, que, conforme Mészáros (2000), não conseguiu soluções estruturais viáveis e sim uma hibridização do próprio sistema.

<sup>2</sup> Valor-de-uso, que é também valor de troca, que na condição de mercadoria é um artigo destinado à venda. Essa mercadoria tem o valor mais elevado que o conjunto de mercadorias necessárias a sua produção, que inclui tanto os meios de produção quanto a força de trabalho usadas na sua confecção. Valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia). (Marx, Karl. **O capital**, livro I – Volume I: Bertrand Brasil, 12ª edição, Rio de Janeiro, 1988).

<sup>3</sup> Segundo Leher (1998, p.80), a “globalização é o mito mais insistentemente evocado na década de 1990, para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais, como pressuposto para a extensão das regras do mercado a todos os planos da sociedade, até os limites do universo”.



Os elementos indicativos dessa crise estrutural fizeram com que o capital implementasse um amplo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, haja vista que todo o processo de lutas entre capital e trabalho que tiveram seu apogeu nos anos 60, não resultou numa alternativa radical ao modo de controle do metabolismo social do capital.

No entanto, a resposta capitalista a essa crise, de acordo com Antunes (2001, p. 36), “procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista”.

Nessa perspectiva, tratava-se para o capital, de reestruturar o padrão produtivo fundamentado no taylorismo-fordismo, colocando em seu lugar novas formas de produção e de acumulação.

Nesse contexto, o binômio taylorismo-fordismo que vigorou na indústria ao longo de todo o século XX, baseado fundamentalmente na produção em massa; no controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e a produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas<sup>4</sup> começa a ceder espaços para novas formas de produção e organização.

Atendo-se somente à dimensão fenomênica da crise, que é indicada como crise do taylorismo-fordismo e não como crise estrutural do capital, surge uma nova forma produtiva que em resposta à crise financeira, aumenta a produção e reduz ao menor número possível a quantidade de trabalhadores, que, nesse contexto, são mais

---

<sup>4</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª edição; Cortez: Unicamp, 2002.

fortemente atingidos na sua materialidade e subjetividade, por meio de um ideário fragmentador e apologético da individualidade, que guarda fortes semelhanças com as propostas das reformas educacionais e pedagógicas que vêm sendo implementadas e assessoradas nos países da periferia do capitalismo pelo Banco Mundial.

As novas formas de produção, indicativas do toyotismo e dos modelos de acumulação flexível, surgem como formas substitutivas ao taylorismo-fordismo e diferenciam-se deste em seus traços constitutivos, que, de acordo com Antunes (2001, p. 54) se evidenciam através de: uma produção muito vinculada à demanda, sendo variada e heterogênea; trabalho operário organizado em equipes, com multivariabilidade de funções; alteração da relação homem/máquina, um mesmo operário pode operar simultaneamente várias máquinas; baseada no princípio do *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; funcionamento segundo o sistema *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; estrutura horizontalizada, na qual somente 25% da produção é realizada no interior da fábrica, sendo o restante transferido a terceiros através da subcontratação e da terceirização.

Todas as transformações ocorridas no processo produtivo, por meio do toyotismo e das novas formas de acumulação flexível, ao mesmo tempo em que implicaram profundas mutações nas formas de organização da produção, desencadearam também a instituição de um outro perfil de trabalhador que atendesse às novas exigências do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo.

As mudanças requeridas no processo de qualificação do trabalhador, decorrentes das novas formas de produção são justificadas pela introdução de novas tecnologias, as quais, no contexto atual, vale notarmos, figuram como uma tentativa do capital de superar a crise, porque o salto tecnológico proporcionado pela automação, pela robótica e pela microeletrônica exigiria, conforme se apregoa um outro perfil de



trabalhador, diferente daquele vigente na era taylorista-fordista, ao mesmo tempo em que dá um grande salto na produtividade, operando com um número significativamente pequeno de trabalhadores, possibilitando ao capital recompor as taxas de lucro perdidas.

A tentativa do capital de sair da crise através da transformação do processo produtivo tem trazido conseqüências drásticas para a classe trabalhadora, que tem sofrido uma onda de desemprego estrutural, assim como uma intensificação das formas de exploração, fato que contradiz o próprio discurso do capital, que afirma que o trabalhador de novo tipo vem passando por um processo de intelectualização decorrente do uso das novas tecnologias nos processos de produção.

O contexto anunciado de intelectualização do processo produtivo pelo capital, desconsidera a realidade e não registra a heterogeneidade nas formas de produção, porque, mesmo diante desse forte discurso das novas formas de produção, é fato comprovado que o toyotismo convive lado a lado com o taylorismo-fordismo, impondo as mesmas formas de estranhamento peculiares a uma sociedade produtora de mercadorias, que tem o valor de troca como mediador das relações. Nesse sentido, a anunciada intelectualização do processo produtivo, deve ser compreendida, como afirma Antunes (2002, p. 41), dentro do universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias.

[...] julgamos pertinente afirmar que a “substituição” do fordismo pelo toyotismo não deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um *novo modo de organização societária*, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista.

O novo perfil de qualificação propagado para atender às necessidades e interesses do capital tem ancorado-se no discurso de que a elevação cultural e uma educação geral abrangente seria hoje uma bandeira de luta do capital e uma

possibilidade efetiva para toda a classe trabalhadora, configurando essa perspectiva como um avanço decorrente das novas formas de produção em relação aos modelos anteriores.

No sistema do capital, conforme reitera Mészáros (2000, p. 9), “cada elemento posto é ao mesmo tempo pressuposto”, dada à própria constituição do sistema que vive e alimenta-se de contradições, sendo a elevação cultural anunciada no discurso negada na prática, através de reformas educacionais, que trazem como defesa a formação mínima, que tem como horizonte à escola básica em detrimento do ensino superior<sup>5</sup>.

Nesse quadro complexo de transformações do processo produtivo, a imagem que surge do trabalhador é aquela que rompe com os laços rígidos do padrão taylorista-fordista, em que o trabalhador acostumado a desempenhar uma única tarefa no decorrer de toda a jornada de trabalho é substituído por um trabalhador polivalente, com capacidade de analisar informações, de resolver problemas, de julgar, de pesquisar e de transferir aprendizagens, de trabalhar e conviver em grupos, enfim, um trabalhador disposto *a aprender a aprender*, ideário que guarda fortes semelhanças com os princípios contidos no Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*<sup>6</sup>, organizado pela *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenada pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors.

A referência a esse documento é significativa porque denota a implicação o discurso do novo perfil de trabalhador na instância educativa, assim como o controle dos mecanismos de divulgação desse perfil por organismos internacionais afinados com

---

<sup>5</sup> Para uma análise mais detalhada e crítica sobre a proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação, conferir Menezes, Ana Maria D. **A pseudo-identidade de Interesse entre Capital e Trabalho no Campo Sócio-Educacional: O Pacto Estado-Empresa-Escola no Estado do Ceará.** Tese de Doutorado. Fortaleza, 2001.

<sup>6</sup> Sobre uma análise densa e elucidativa desses pilares conferir Maia, Osterne e Jimenez, Susana. **A Chave do Saber: Um Exame Crítico do Novo Paradigma Educacional Concebido pela ONU.** In : Trabalho, Educação e Luta de Classes: A Pesquisa em Defesa da História. Brasil Tropical. Fortaleza, 2003.



os processos de ajuste estrutural impostos pela ordem do capital. Maia e Jimenez (2003, p. 112), atestam o atrelamento do documento citado com a lógica do capital, dizendo que:

[...] “a própria realização de uma Conferência Mundial de Educação, seguida de medidas de alcance global, sob o patrocínio do Banco Mundial, não pode deixar de indicar a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão do capital”.

É imperativo lembrarmos que as competências exigidas do trabalhador no momento atual têm sido desdobradas nos eventos, documentos, propostas pedagógicas e curriculares direcionadas ao campo educacional, que vêm continuamente enfatizando os modelos pautados no *aprender a aprender*, assim como na dimensão essencialmente individualista e adaptativa dos processos de aprendizagem, com base em Piaget e consoante o projeto do capital.

O direcionamento dado à dimensão do *aprender a aprender* e às premissas individualistas e adaptativas dos processos de aprendizagem encaixam-se perfeitamente com o discurso da empregabilidade, “que é entendida não só como a capacidade de conseguir um trabalho, mas, antes de tudo, como condição necessária para o trabalhador se manter concorrendo num mercado de trabalho extremamente competitivo<sup>7</sup>”.

Na noção de empregabilidade, fica evidenciada a responsabilidade do sujeito por sua aprendizagem e pela construção do perfil que lhe possibilitará disputar, com sucesso, uma vaga no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, inserir-se ou não, no mercado, não é, primordialmente determinação concreta das formas em que estão organizados os meios de produção e, sim, conseqüência direta do desenvolvimento de competências realizadas pelos próprios indivíduos.

---

<sup>7</sup> Teixeira, Francisco José S. **Empregabilidade: Passado Imperfeito...Caminhando para o Futuro?**. Palestra realizada para os estudantes de biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 08.06.2000.

O capital usa formas variadas para subjugar o trabalhador aos seus domínios, sendo bastante representativo, hoje, na era da produção flexibilizada, o *envolvimento manipulatório*, que, segundo Antunes (2001), busca a adesão por parte dos trabalhadores no engajamento do projeto do capital.

Nesses parâmetros, os trabalhadores são convidados a vestir a camisa da empresa e são anunciados como co-participantes dos processos de gestão, decisão e escolha. Nada mais falacioso, porque a condição do trabalhador no processo produtivo de uma sociedade orientada para a criação de valores de troca, efetiva-se de forma estranhada. Vale ressaltarmos que esse processo de estranhamento e exploração vem agudizando-se frente à implantação de novas tecnologias no processo produtivo.

Isso porque as forças do capital, a partir da reorganização capitalista frente às revoltas operárias nos anos 60-70, afiaram ainda mais seus instrumentos de exploração do trabalhador. Vejamos o que Bernardo (1996, apud Antunes, 2001, p. 44), diz sobre isso:

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência.

Antunes (2001) analisa, a partir das indicações de Lukács, que o avanço das forças produtivas e o maior uso da dimensão intelectual nos processos de trabalho não têm levado o ser humano ao desenvolvimento de sua individualidade em direção à emancipação e ao desenvolvimento omnilateral<sup>8</sup>, porque o avanço tecnológico, numa

---

<sup>8</sup> Conforme Antunes (1999), o desenvolvimento omnilateral implica no desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo, livre por fim das barreiras sociais que produzem o fenômeno do estranhamento e o impedem de desenvolver plenamente sua individualidade.



sociedade regida pelo capital, torna-se, ao contrário, condição da expansão do fenômeno do estranhamento.

O próprio solo em que se assenta a sociedade capitalista, fundamentado na divisão social do trabalho, na propriedade privada e na subordinação estrutural do trabalho ao capital, não permite que o avanço das forças produtivas signifique existência livre e universal para toda a humanidade, isso porque uma vida plena de sentido só será possível em um outro tipo de sociabilidade em que a produção social esteja prioritariamente voltada para os *valores de uso* e não para os *valores de troca*, fazendo com que as objetivações humanas acumuladas pelo avanço da ciência até hoje abram possibilidades efetivas para a formação do indivíduo, enquanto um ser genérico.

Todas essas considerações são decorrentes da compreensão da crise estrutural do capital e do seu significado quanto à reestruturação da produção com vistas à recomposição das taxas de lucro, assim como das suas implicações na gestão de um novo perfil de trabalhador.

É importante refletirmos sobre o conjunto de determinações desse perfil na materialidade e subjetividade da classe trabalhadora, considerando todo o empreendimento do capital no sentido de manter sua lógica expansionista e destrutiva, porque o esforço do sistema de metabolismo social do capital tem caminhado com o intuito de fortalecer os mecanismos que o apóiam, ocasionando, em todo o mundo, um conjunto de transformações de ordem social, política, econômica e educacional, que, segundo Mészáros (2000), atinge todas as relações estruturais desde o menor “microcosmo” constitutivo ao “macrocosmo”.

Nessa lógica é que os organismos internacionais, sob o domínio do imperialismo norte-americano vêm assessorando um conjunto de reformas estruturais



que têm como objetivo adequar todos os complexos sociais às necessidades de produção e reprodução do capital.

No programa de ajuste estrutural do capital, as reformas educacionais tem tido um grande peso, conferindo à educação um papel de importância decisiva tanto para o desenvolvimento econômico, como para o alívio da pobreza nos *países ditos em desenvolvimento*.

Segundo Leher (1998, p. 84), a prioridade conferida à educação no quadro de ajuste estrutural do capital deve ser entendida no escopo da ideologia da globalização, que usa as reformas dos sistemas educacionais como meio de provimento dessa ideologia, ao mesmo tempo em que transfere para a educação a responsabilidade por melhores condições de vida, através da adoção de propostas educacionais que atendam às necessidades do capital.

Nesse quadro, as reformas educacionais operadas sob a égide do Banco Mundial não trazem, como núcleo central, a possibilidade de uma educação omnilateral, dada a impossibilidade desse feito numa sociabilidade capitalista, e a própria conexão dessas com os organismos internacionais, afinados com a ordem do capital, cabendo, conforme Leher (1998, p. 85) a advertência “de que o redesenho das instituições educacionais não é um fim em si mesmo, pois é parte de um complexo ideológico em íntima conexão com as necessidades de (re)produção do modo capitalista de produzir e pensar”.

O esboço desse quadro nos faz refletir, no texto seguinte, o capital e o seu movimento de recomposição, através da atuação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, sobre os sistemas educativos, implementando um programa de ajuste estrutural, que vem se corporificando através da adoção de propostas

pedagógicas que, por seus pressupostos teóricos, servem perfeitamente as disposições ideológicas adequadas à fase atual de reprodução do capital.

### **1.1 A crise do capital e o ordenamento da Educação: o papel do Banco Mundial**

O Banco Mundial (BM) a partir de 1980 vem conferindo um papel de destaque à educação, que tem se tornado alvo principal dos investimentos, fato que se contrapõe a própria trajetória do Banco, que, em épocas anteriores, tinha suas orientações voltadas para “a reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (Soares, 1996).

A transformação do BM no organismo com maior visibilidade no panorama educativo acontece ocupando um espaço, que antes era conferido à UNESCO<sup>9</sup>, a agência das Nações Unidas especializada em educação.

A hipertrofia do BM frente à UNESCO é marcada pelo contexto da ideologia da globalização, que necessita de espaços para sua difusão, utilizando a educação como pressuposto necessário para a reprodução econômica e ideológica do capital. Nesse sentido, o esvaziamento da UNESCO diante das reformas educacionais é justificado, conforme Leher (1998), pela sua não conversão ao novo credo professado pelo capital.

O afastamento da UNESCO das necessidades imperativas do capital, para a garantia da sua reprodução, é um processo que vem sendo alertado pelos EUA ao longo de sua história, por entender representar esse órgão uma ameaça ao próprio sistema e à hegemonia norte-americana, enquanto país, que preliminarmente, detinha a supremacia

---

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945 na Conferência de Londres para elaborar programas de ajuda ao ensino, fomentar o desenvolvimento tecnológico, bem como repatriar objetos culturais, entre outras (LEHER, 1998).



política e econômica no âmbito da UNESCO, sendo responsável por mais de 40% de todas as verbas que lhes eram destinadas.

Entre as causas alegadas pelos EUA, como responsáveis pela sua retirada num momento posterior, está a proximidade da UNESCO com os países do terceiro mundo e com os países socialistas, assim como o sistema *uma nação, um voto* adotado pelo órgão, ameaçando a supremacia americana, frente às decisões que eram tomadas a partir de consultas aos países membros.

Esses fatos foram minando lentamente as forças da UNESCO, que, aos poucos, foi sendo reduzida a um órgão de assessoria a projetos concebidos por outros organismos internacionais ou por fundações privadas.

Todos esses fatores fizeram com que a UNESCO perdesse espaço para o BM e fosse apontada, segundo Leher (1998, p. 201), como ameaça à dominação americana, sendo acusada de:

[...] “ser contra o mundo livre, de propagar o comunismo, doutrinar as crianças e jovens e, além destas más qualidades, de ser um órgão perdulário. Em suma, a opinião pública foi convencida de que a Unesco acobertava inimigos poderosos e colocava a segurança dos EUA em risco”.

A partir dessas acusações é que, em 1984, os EUA abandonam a UNESCO, deixando-a gravemente debilitada, tendo em vista que este país constituía a sua maior fonte de renda e de sustentação, cedendo dessa forma, espaço para a completa atuação do BM, frente aos assuntos relacionados à educação nos países da periferia do capitalismo.

Na amplitude das determinações do BM para o campo educacional, é imperativo lembrarmos a própria posição do Banco como responsável por gerenciar as precárias



relações de crédito internacional, assim como, reestruturar economicamente os países periféricos por meio dos programas de ajuste estrutural.

A partir da premissa do *ajuste estrutural*, o BM passa a intervir mais diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação desses países. Entretanto, é importante destacarmos que tal intervenção está intimamente associada à dominação imperialista dos Estados Unidos, que, segundo Mészáros (2003, p. 41):

[...] continuará segura enquanto os Estados Unidos mantiverem sua dominante posição opressora, não somente por meio do dólar, como moeda mundial privilegiada, mas também pelo domínio de todos os órgãos de intercâmbio econômico, desde o FMI até o Banco Mundial, desde o GATT até sua sucessora, a Organização Mundial do Comércio.

O imperialismo norte-americano e a própria posição estratégica os EUA frente a esses organismos, determinando e controlando os passos da humanidade, através de políticas e projetos financiados e, principalmente, assessorados por eles, precisam ser adequadamente compreendidos no contexto da crise estrutural do sistema do capital.

Segundo Antunes (2001, p. 36), a crise estrutural do capital fez com que, entre tantas outras conseqüências, “fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo”. Nesse sentido, as ações implementadas pelos organismos internacionais dominados pelos EUA visam a garantir a reprodução ampliada do capital impondo uma série de riscos à sobrevivência da humanidade, tendo em vista a forma que o capital utiliza para assegurar a reprodução do seu metabolismo, com a sua lógica prioritariamente voltada para a produção de mercadorias, que têm intensificadas as taxas decrescentes do seu valor de uso, causando a destruição do meio ambiente em escala globalizada.

A lógica expansionista do capital em busca de maiores lucros faz com que as mercadorias produzidas, na era da reestruturação produtiva, tenham um tempo de vida

útil bastante reduzido, visando a aumentar a velocidade do seu ciclo reprodutivo e, desse modo, ampliar a velocidade da produção de valores de troca, fazendo com que os produtos durem pouco e encontrem uma reposição ágil no mercado.

Como desdobramento da produção destrutiva e da taxa decrescente do valor de uso das mercadorias, temos a falácia da qualidade total que, conforme Antunes (2001, p. 51), deve converter-se na própria negação da durabilidade das mercadorias, ou seja, à medida que os produtos são mergulhados no discurso da qualidade total, são igualmente atingidos pela lógica destrutiva do sistema, que diz que essa propagada qualidade não deve contrapor-se aos seus ditames, emperrando o processo de reprodução ampliada do capital.

Na lógica destrutiva da produção de mercadorias, as determinações do imperialismo norte-americano, para o campo educacional através das ações do BM têm culminado com a propagação de concepções ideológicas que assegurem ao capital seu processo de reprodução e controlem as possíveis ameaças ao sistema, partindo da premissa de que as reformas educacionais encaminhadas pelo Banco consideram a relação com as doutrinas de segurança, contradição que se interpõe frente à propalada crise do marxismo e do fim da história.

O par governabilidade-segurança é posto como um tema chave pela ideologia da globalização, que utiliza as reformas educacionais como forma de materializar as concepções ideológicas da atual fase do capital através das instituições educativas, recorrendo também à questão da pobreza como uma possível ameaça em relação à segurança, preocupação que tem sido evidenciada nos documentos mais recentes do Banco e no pronunciamento de seus próprios dirigentes.

R13971162✓

CATIVO





Leher (1999, p. 19) esclarece que a relação da educação com as doutrinas de segurança é um tema chave, mesmo que tal conexão seja cada vez menos considerada no debate educacional. De acordo com o autor:

A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da UNESCO permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da *Aliança para o progresso* de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento.

Resta-nos compreender como essas políticas têm se efetivado no sentido de manter a hegemonia do capital, assegurando sua dominação, igualmente reconstruindo a própria trajetória do Banco, que, na década de 1960, nas palavras do seu vice-presidente, Robert Gardner, não podia emprestar para a educação e a saúde, pois era um banco<sup>10</sup>. No entanto, a partir da gestão de Woods (1963-1968) e, mais fortemente na presidência de McNamara, a situação começa a mudar, passando a educação a ser alvo de investimentos, que inicialmente têm o ensino técnico e profissional como modalidades beneficiadas, pois, de acordo com Leher (1999, p. 26), tais modalidades eram tidas como “mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento”.

O foco de investimentos do Banco relativo à educação, inicialmente concentrado no ensino técnico e profissional, passa, a partir da década de 1980, a sofrer uma inflexão em direção ao ensino elementar, mudança que é marcada por um conjunto de transformações econômicas, políticas e sociais que têm ocorrido no cenário mundial, consequência direta da crise estrutural do capital.

---

<sup>10</sup> Holt (Apud Leher, 2001, p. 26)



A prioridade dada ao ensino fundamental a partir de 1980 é reiterada em vários documentos do BM<sup>11</sup>, tendo como consequência a reformulação das diretrizes pedagógicas, orientadas por assessores desses próprios organismos, que pautam as reformas educacionais em consonância com as exigências da sociedade capitalista, marcada pelo incremento das habilidades cognitivas em um universo, que, a partir da reestruturação produtiva, passa a ser, predominantemente, orientado pelo trabalho automatizado e informatizado<sup>12</sup>.

Os traços do novo perfil de trabalhador constituído pela capacidade de: transferir conhecimentos e experiências; relacionar as partes e o todo no processo de produção; dominar linguagens apropriadas e procedimentos técnico-científicos; possuir capacidades de elevada abstração, flexibilidade criatividade e interatividade; vai requerer um tipo específico de inteligência que possa dar conta do desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado para o trabalhador dito de novo tipo.

Nesse sentido, as necessidades do capital na redefinição do modelo de inteligência e no desenvolvimento das características necessárias ao trabalhador de novo tipo vão ser adequadamente captadas pelas reformas educacionais encaminhadas pelo BM aos países da periferia do capitalismo.

A partir da premissa da reestruturação produtiva, do novo tipo de trabalhador e do modelo de inteligência condizente com as exigências contemporâneas do capital, é que vai ganhar destaque, nas propostas educacionais, a concepção de inteligência fundamentada em Piaget.

---

<sup>11</sup> Education, 1980; Priorities 1995; Ribe, 1995.

<sup>12</sup> Precisamos entender conforme Antunes (2001, p. 191), que as transformações do processo produtivo agem contraditoriamente na determinação do real, isso porque mesmo diante da anunciada automatização e informatização do processo produtivo exigindo trabalhadores mais qualificados, podemos perceber que houve dois movimentos antagônicos. Um, em escala minoritária, exigindo um trabalhador *polivalente e multifuncional* e outro atingido pelo desemprego estrutural, composto por uma massa precarizada e sem qualificação.

A intelectualização do processo produtivo vai supor uma supervalorização da capacidade intelectual humana, demandando processos de ensino que preparem seus alunos, futuros trabalhadores para essa nova realidade, que passa a ser encarnada pelas reformas a partir de uma orientação pedagógica de cunho fortemente piagetiano.

A implicação das determinações da influência piagetiana no contexto educacional se dá a partir de uma compreensão de educação que tenha um caráter construtivo, fazendo com que o aluno reconheça-se como responsável pelo próprio processo de aprendizagem, sendo capaz de *aprender a aprender*.

A influência piagetiana na compreensão dos processos de aprendizagem, assim como a sua determinação na organização do trabalho pedagógico, faz emergir uma concepção construtivista de sujeito e aprendizagem, afinada com as necessidades imperiosas do capital, fazendo ecoar, em todo o sistema uma nova forma de pensar a educação, chamada construtivismo. Sobre isso, vejamos o que afirma Miranda (1995, p. 328), “a teoria de Piaget é portanto, a referência teórica fundamental do construtivismo e não há dúvidas de que Piaget é cada vez mais presente como teoria psicológica na compreensão das questões educacionais”.

A adoção do construtivismo nas propostas educacionais, no contexto de crise do capital, tem um amplo significado ideológico que precisa ser captado na sua essência, desvelando a sua dimensão fenomênica<sup>13</sup>.

A forma como o construtivismo tem se tornado dominante nas diretrizes pedagógicas e no discurso educacional precisa, segundo Miranda (2000, p. 23), “ser compreendido como um aspecto não-casual, não-acessório, e não-secundário, das

---

<sup>13</sup> De acordo com Kosik (2002, p. 14), “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como o conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são considerados conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórios com a *lei* do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente.



reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo”, devendo, por isso, ser apreendido na sua essência, explicitando os seus reais propósitos como diretriz pedagógica determinada pelo BM.

A própria fundamentação teórica do construtivismo se bem examinada nos diz muito, no que se refere às disposições ideológicas que se quer criar, quando se adota uma proposta pedagógica que tem como pressuposto teórico uma noção de inteligência como um processo adaptativo, baseado numa premissa individualista e acirrada da competição e desigualdade entre os homens.

É importante definirmos que o espaço teórico do construtivismo vem predominantemente amarrado à concepção de inteligência e de construção do conhecimento que repousa em Piaget, não deixando de reconhecer, como afirma Rossler (2000, p. 7), a aparente heterogeneidade e diversidade de enfoques existentes no interior do próprio construtivismo. Mas essa é uma questão para outro momento. O que queremos explicitar nesse espaço é que atravessa os vários enfoques, uma vinculação direta do construtivismo à abordagem teórica específica do conhecimento elaborada por Piaget, o que segundo Duarte (1998), não pode ser desconsiderado em seus próprios fundamentos. Assim é que o autor passa a utilizar a expressão interacionismo-construtivista, como tradução de um mesmo modelo epistemológico, independentemente de ele ser chamado por algum autor através apenas do adjetivo interacionista ou do adjetivo construtivista.

Duarte (2001) traça essa distinção na tentativa de registrar outro grave problema de caráter ideológico que se apresenta quando o tema construtivismo está em pauta, que é a incorporação de Vigotski ao ideário construtivista<sup>14</sup>, associando a Escola

---

<sup>14</sup> Sobre esse tema ver Duarte, **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana..



de Vigotski ao sócio-interacionismo, vertente do construtivismo, que compreende o psiquismo humano, enquanto um modelo epistemológico de base biológica, não dando conta das especificidades desse psiquismo como um fenômeno histórico-social.

Como consequência desse entendimento, respaldado pelas propostas educacionais assessoradas e implementadas pelo BM, temos a realização de um casamento feito a um caráter pretensamente ideológico e propositado, entre Piaget e Vigotski, que desrespeita os próprios pressupostos teóricos da obra de cada autor, numa tentativa extremada do capital de adequar ideologicamente a educação aos ditames da globalização, nesse contexto de crise estrutural do capital.

A reorganização do processo educativo ditado, pelo BM, caminha lado a lado, com a reestruturação da produção, que acontece como resposta à expressão fenomênica dessa crise, manifestada, de acordo com Antunes (2001, p. 29) no esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, que foi respondida com a reorganização do ciclo reprodutivo do capital, através das novas formas de acumulação flexibilizada que impôs uma outra dinâmica ao processo de produção, mantendo intactos os fundamentos essenciais da ordem do capital.

A reorganização do processo produtivo não se configurou como um processo homogêneo, no entanto a sua dominância no plano discursivo fez emergir um forte discurso de um novo tipo de trabalhador que atendesse às demandas do atual contexto de produção.

Essa realidade, constituída a partir da crise do capital, com todas as implicações no plano fenomênico, teve profundas repercussões no contexto educacional, não com vistas à elaboração de propostas educacionais emancipatórias, dada a impossibilidade de tal realização numa sociedade regida pela lógica do capital, mas no sentido de manter a hegemonia dominante.

Nesse sentido, temos observado, nos últimos anos, um consistente ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, que tem se objetivado, principalmente através de um processo de democratização do acesso à escola, que não se configura, sob hipótese alguma em efetiva apropriação do saber escolar.

Na perspectiva do ajuste dos sistemas educacionais frente às transformações que vêm ocorrendo no mundo trabalho, é que no Brasil, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), “os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”.

A investidura desses organismos nos sistemas educacionais tem se manifestado imediatamente, através dos eventos, documentos e propostas educacionais, carregados de uma aura de autonomia, participação, criatividade, entre outros elementos, que anunciam que as novas formas de trabalho estão a exigir do trabalhador mais conhecimento, sinalizando, dessa forma, que a elevação cultural e uma educação geral abrangente seria hoje uma possibilidade para toda a população.

O movimento do real tem apresentado essa forma fenomênica nos programas de ajuste educacional, mas precisamos refletir que o fenômeno não é o real, ao mesmo tempo em que nele se manifesta. Nesse sentido, para compreendermos as manifestações do campo da educação, como elas têm se apresentado, é necessário entendermos como afirma Kosik que (2002, p. 15):

[...] o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediada ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.



As propostas e diretrizes pedagógicas apresentadas em eventos e documentos para a educação têm apresentado diferentes matizes que, no entanto, repousam sobre o mesmo solo. Desde a pedagogia das competências, passando pela apologia ao aprender a aprender e pelo construtivismo, entre outros modismos, desfila uma gama de abordagens pedagógicas, que têm em comum o forte acento nos conceitos de individualismo, competição e adaptação, que, por sua vez, têm como pressuposto teórico uma concepção de conhecimento que emerge das relações de adaptação entre organismo e meio.

A opção por um modelo teórico, que compreende a inteligência como um processo adaptativo, enquadra-se perfeitamente nos marcos de uma sociedade regida pela ótica do capital, que se recusa a pensar a realidade a partir dos seus antagonismos, assim como, não vislumbra a possibilidade de ruptura dos trabalhadores com a ordem exploradora e injusta do capital.

No entanto, consideramos como particularmente problemáticas as concepções educacionais afinadas com esses pressupostos, analisando principalmente, o que tais concepções têm representado em termos efetivos para a educação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, queremos analisar neste espaço, o construtivismo como diretriz pedagógica determinada pelos organismos internacionais, bem como, o seu significado no que diz respeito à apropriação do saber objetivo pela classe trabalhadora e às disposições ideológicas reforçadas por esse referencial, no tocante ao controle da subjetividade dessa mesma classe.



## CAPÍTULO 2

### A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO CONSTRUTIVISMO

A compreensão do significado do construtivismo, enquanto proposta pedagógica dominante e afinada com as necessidades de reprodução do capital, não pode ser realizada sem a compreensão dos pressupostos teóricos que dão suporte ao referencial construtivista. Partindo dessa premissa, entendemos que uma análise do construtivismo prescinde, a rigor, de um estudo que apreenda as relações entre psicologia, mundo do trabalho e educação.

Nesse sentido, realizaremos na primeira parte do capítulo, uma análise do contexto de afirmação da psicologia como ciência, procurando mostrar que, desde esse momento, ela tem servido aos interesses da burguesia, usando os estudos sobre a inteligência como instrumento a serviço do capital. Ressaltaremos com mais intensidade, a noção de inteligência piagetiana, pela sua ampla divulgação e dominância no meio acadêmico e social, bem como, pelo posto ocupado por ela de principal referência teórica da proposta construtivista.

Comprovada a influência piagetiana, deter-nos-emos nos estudos da Epistemologia Genética, procurando, a partir de uma análise marxista, apreender o alcance e os limites das categorias utilizadas por Piaget para explicar o processo de construção do conhecimento, aferindo uma crítica acerca dessas limitações para o âmbito educacional e, mais especificamente, para o construtivismo.

## 2.1 Psicologia, Inteligência e a contradição Capital -Trabalho<sup>15</sup>

A consolidação da psicologia como ciência acontece com a ascensão da burguesia ao poder, num contexto marcado pela introdução das idéias liberais, que se contrapunham fortemente à ordem feudal. Nesse sentido, o mundo estável, organizado pela vontade divina derramada sobre o feudalismo, cuja dinâmica desconhecia as individualidades, cede lugar a um outro mundo, regido pela batuta liberal que traz como uma de suas notas centrais a ênfase no individualismo.

A valorização do indivíduo, cultivada pelo liberalismo e, por conseguinte, pela psicologia, emerge com a finalidade de dar suporte ao sistema capitalista de produção, que buscava romper com o caráter de vida coletiva herdada do feudalismo para, em seu lugar, estabelecer um espaço privado de vida, onde a idéia de sujeitos individuais, singulares, toma força, permitindo o desenvolvimento do sentimento do “eu”.

A psicologia, nesse contexto, torna-se necessária, pois, enquanto ciência, sua afirmação se dá, predominantemente, na busca do entendimento desse sentimento do “eu”, pensando, ademais, o homem, a partir da noção apriorística de natureza humana. De acordo com Bock (2001), as idéias naturalizadoras do liberalismo são responsáveis pela concepção de fenômeno psicológico dominante na psicologia, que desconsidera a complexidade histórico-social como base da construção das individualidades. Dito de outro modo, a sociedade burguesa vai fundar-se no princípio liberal da essência natural do homem, desconsiderando o processo real de vida dos indivíduos.

---

<sup>15</sup> Essa parte da dissertação é capítulo integrante do livro **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A pesquisa em defesa da história**. Susana Vasconcelos Jimenez e Jackline Rabelo (org.) – Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

O modo de produção capitalista, com efeito, erigiu-se na afirmação do individualismo e na criação de valores universais que brotavam das idéias particulares da classe dominante. Nessa perspectiva, a psicologia nascente vai ao encontro dos interesses do capital, consolidando o fenômeno psicológico, como algo autonomizado, com força própria, referente apenas ao indivíduo, que passa, assim, é oportuno destacar, à condição de responsável único por seus sucessos ou fracassos.

Rompendo com a rigidez dos laços hereditários do feudalismo, a liberdade anunciada na perspectiva do capital, tem por objetivo primeiro, precisamente, transferir para o sujeito a responsabilidade pela posição que este assume na sociedade, no sentido de mascarar a lógica perversa da dominação e da exploração, apresentando o capitalismo como um modo de produção pródigo e justo, que oferece a todos, oportunidades iguais. É como se tudo principiasse no indivíduo e partisse, unicamente, de cada ser descolado das determinações histórico-concretas da existência.

A psicologia alicerçada nas bases do liberalismo, com o fim de consolidar o capitalismo, não parte “dos homens em sua atividade real”, para lembrarmos Marx (2002); tampouco aponta para a liberdade real, confinando esta ao plano formal, necessariamente ilusório, dada a impossibilidade de sua concreta efetivação numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho, que destituiu o trabalhador dos seus meios de produção, transformando sua força de trabalho em mercadoria.

A história da psicologia evidencia a estreita relação dessa ciência com a lógica do capital, também quando, desde sua emergência, adota o estudo da inteligência como um dos seus temas centrais, fundamentalmente, com o propósito de bem controlar o homem no plano de sua subjetividade, eximindo-se, igualmente, de denunciar a impossibilidade do desenvolvimento pleno das inteligências, numa sociedade



profundamente marcada pela subordinação do trabalho ao capital, na qual, o capital é o sujeito e o homem, o objeto.

Considerando a subordinação do trabalho ao capital, o trato com as questões referentes ao estudo da inteligência tem se efetivado no sentido de limitar as possibilidades humanas e de controlar a subjetividade do trabalhador.

O desenvolvimento dos estudos sobre a inteligência pela psicologia demonstra esse caráter controlador. De acordo com Bock (2001), a discussão inicial da psicologia em torno do estudo sobre a inteligência foi direcionada, predominantemente, pelos estudos psicométricos que tinham a urgente tarefa de mensurar capacidades cognitivas com a finalidade de adequar soldados e trabalhadores para o melhor desempenho de suas funções.

Entretanto, a noção de inteligência mediada pela psicometria seria, mais tarde, confrontada com a visão Jean Piaget, que concebia a inteligência como um processo adaptativo, pressuposto que se enquadra, perfeitamente, na sociedade regida pela lógica do capital. Assim, conforme ressalta Miranda (1995, p. 330):

A noção piagetiana de inteligência - e uma compreensão de racionalidade humana que se poderia depreender dela - recusa-se a pensar na perspectiva de seus antagonismos. Para a inteligência piagetiana não há oposições, conflitos, contradições, mas apenas desequilíbrios passageiros que logo se converterão em novas auto-regulações.

A concepção de inteligência que repousa em Piaget não carrega consigo a possibilidade de ruptura dos trabalhadores com a ordem exploradora e injusta do capital, definindo, ao contrário, o processo de construção do conhecimento como um conjunto de equilibrações que não dão conta das extremas contradições que envolvem a

sociedade capitalista. Ainda mais, a premissa individualista da inteligência em Piaget acirra a competição e a desigualdade entre as pessoas, tornando-se prescritivo dizermos que sua teoria do desenvolvimento da inteligência tem por objetivo formar seres mais inteligentes, que se sobressaem, determinados pelas diferenças individuais que envolvem cada ser, e não pela determinação concreta da sua existência material. Em Piaget, ocorre, de acordo ainda com Miranda (1995), uma naturalização da inteligência, numa perspectiva que concilia o organismo e o meio, o sujeito e o objeto, obscurecendo os antagonismos postos nessas relações e negando a historicidade do sujeito na construção do conhecimento.

Ainda que devamos reconhecer a existência de outras importantes teorias do desenvolvimento, que procuraram igualmente explicar a inteligência humana, referimo-nos aqui, mais exhaustivamente, ao enfoque piagetiano, pelo fato de Piaget ter logrado a mais ampla divulgação, tornando-se dominante nos meios acadêmicos e sociais, merecendo, pois, uma reflexão rigorosa que nos permita compreender o significado dessa abordagem e suas implicações na vida dos trabalhadores em uma sociedade regida pela lógica do capital.

Sob o capital, como explicitou Marx (2002, p. 115), o trabalhador destituído do seu saber-fazer passa *a se relacionar com o produto do seu trabalho como a um objeto estranho*, o trabalho torna-se uma atividade desprovida de sentido, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador e a ele se contrapõe como um poder estranho. Nas palavras de Marx (1993, p. 113):

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; **quanto mais magnífico e pleno de inteligência o**



**trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência** e se torna escravo da natureza (grifo nosso).

De fato, o desenvolvimento pleno da inteligência é impossibilitado mediante a condição do trabalho e do trabalhador na sociedade regida pelo capital. A própria divisão social do trabalho imposta pelo capitalismo nega ao trabalhador o exercício da tarefa intelectual-prática de dirigir o processo e definir as finalidades de seu trabalho, ao contrário, dilacerando a unidade cabeça-mão, fragmentando a atividade do trabalho e alienando o trabalhador, enquanto assume o controle de seu corpo e amordaça sua inteligência.

Em suma, sob o capital, o trabalho deixa de ser fonte de realização e de liberdade para transformar-se unicamente em satisfação das necessidades, dada a sobreposição do valor-de-troca ao valor-de-uso, aliada à produção de mercadorias não para a satisfação e o engrandecimento do homem e sim para o enriquecimento e fortalecimento do capital.

Nos três estágios distintos de produção, desenrolados historicamente, segundo Marx (1989), através da cooperação, da manufatura e da grande indústria, como nos modelos de produção do último século (taylorismo, fordismo, e toyotismo), as formas de exploração da força de trabalho, para além de suas peculiaridades distintas, caminham no sentido da negação do homem e da interdição do projeto emancipatório.

O estudo da inteligência empreendido pela psicologia, por sua vez, aliado ao uso capitalista dessa prerrogativa, fica evidenciado desde a cooperação, quando o capitalista reúne em um mesmo local, muitos trabalhadores com o fim de controlar todo o processo de produção, para, em seguida, expropriar o saber do trabalhador. O controle do processo de produção pelo capitalista é o início da supremacia do capital sobre a



inteligência do trabalhador, paulatinamente tolhido em sua capacidade de dominar a inteireza do seu saber-fazer, e em sua liberdade para determinar o que vai ser produzido, já que o produto do seu trabalho, transformado em mercadoria, passa a não lhe pertencer.

O processo de dominação da inteligência continua na manufatura, quando o trabalhador passa a realizar repetidamente a mesma operação, tornando-se instrumento especializado para a mesma. Nesse estágio, o trabalhador opera instrumentos que não são seus e que foram aperfeiçoados para o desenvolvimento de uma função específica. Esse período se caracteriza pelo uso mais intensivo das máquinas, que devem ser operadas a partir de uma perfeita combinação de cadência e ritmo. Operá-las exige, assim, do trabalhador, não o desenvolvimento autônomo e multilateral de sua inteligência, mas o domínio cego de habilidades e mecanismos ajustados às necessidades do processo produtivo.

A grande indústria, como é sabido, propicia ao capital um desenvolvimento ímpar das forças produtivas e uma expansão significativa dos mercados, intensificando as contradições entre capital e trabalho. O trabalho industrial torna-se mais complexo, no entanto essa complexidade não se dá no sentido de pressupor um incremento generalizado das capacidades cognitivas do trabalhador, mas, sim, de requerer mecanismos mais avançados de controle por parte do capitalista, na medida em que o trabalho é desmembrado em partes cada vez menores.

Nesse contexto, a perda de identidade entre o trabalhador e o processo de produção na sua completude faz da sua atividade um ato particularmente doloroso, porque desprovido de sentido.

Os limites do desenvolvimento da inteligência na perspectiva do capital ficam igualmente demarcados durante o apogeu do taylorismo/fordismo, fenômeno caracterizado por Antunes (2002, p. 36), nos termos abaixo:

[...] expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada.

Esse modelo de organização da produção reduziu o tempo e aumentou, ao máximo, o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração, baseando-se em um trabalho parcelar e fragmentado que reduziu a ação operária a um conjunto de atividades repetitivas. Com o taylorismo/fordismo a dimensão intelectual do trabalho operário foi ainda mais marcadamente suprimida, dada à separação visível entre os processos de elaboração e de execução. A separação nítida entre trabalho manual e intelectual transfere para as esferas da gerência científica o controle intelectual do trabalho, que, na perspectiva do capital, é sempre inteligência a serviço da ampliação e acumulação de riqueza pela classe opressora, que comanda o capital.

No entanto, o padrão taylorista/fordista de produção, a partir do início dos anos 1970 do século passado, começa a dar sinais de exaustão, evidenciando, mais uma vez na história do capitalismo, o antagonismo central entre trabalho e capital, por um lado; e, por outro, o limite embutido nas ações que buscam remediar a crise, sem apontar para a superação do antagonismo estrutural destrutivo.

Nesse sentido, faz-se oportuno ressaltarmos que a subordinação estrutural do trabalho ao capital é fator intransponível na sociedade regida pela ótica da mercadoria, configurando-se as medidas implementadas para controlar os problemas daí advindos,



apenas como estratégias para manter sua hegemonia. Nessa perspectiva, as diferentes formas de produção que têm assumido o sistema capitalista estão prioritariamente orientadas no sentido de perpetuar o sistema do capital, impondo para a maioria absoluta da população condições extremamente desumanas de vida. Havemos, então de concordar com Mészáros (2000, p. 11), que a possibilidade de superação da crise do capital e da destruição do seu antagonismo central só pode ser realizada, “se colocarmos em seu lugar uma forma radicalmente diferente de reprodução do metabolismo social, orientada para o redimensionamento qualitativo e a crescente satisfação das necessidades humanas”, devendo-se levar em conta, ainda, que reino da liberdade não se fará possível em uma sociedade orientada para a criação de necessidades supérfluas, que escraviza e explora o homem.

Antunes (2002) afirma que a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já se constituía a expressão fenomênica da crise estrutural do capital – explicitada por Mészáros (1981) – que, entre tantas outras conseqüências, impulsionou o capital a implantar um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar seu ciclo reprodutivo. Nesse contexto, as formas de acumulação flexível despontam como modelos alternativos ao taylorismo/fordismo, anunciando um novo perfil de trabalhador, traçado, no plano ideológico, através de um forte culto ao subjetivismo e ao individualismo, acoplado a um apelo mistificador à dimensão intelectual do trabalhador.

Com efeito, inúmeros educadores, dentre esses, Paiva (1995) e Melo (1993), apontam para uma intelectualização do processo produtivo contemporâneo, que passaria a demandar, de acordo com os mesmos, uma maior qualificação por parte dos trabalhadores nos dias de hoje.

Essa visão é contestada, contudo, por autores embasados pela crítica marxista, que denunciam o caráter falacioso desse discurso, ressaltando que os processos de



produção apoiados pela introdução de novas tecnologias permanecem marcados por um caráter extremamente heterogêneo, além de autoritário e discriminatório. Assim, conforme esclarece Menezes (2001, p. 91):

[...] a complexificação das tarefas operadas mediante a introdução das novas técnicas na organização do processo de trabalho não exige, necessariamente, uma elevação significativa e generalizada da qualificação da força de trabalho, como ainda, [...] inovações tecnológicas têm excluído um significativo contingente de trabalhadores, agudizando assim a desqualificação da parcela majoritária dos trabalhadores que se vê descartada do processo de produção.

Reafirmamos, na presente reflexão, que o discurso atual de intelectualização do processo produtivo persegue, ou, melhor dizendo, aprofunda a lógica do controle da subjetividade do trabalhador pelo capital, que, através da psicologia, tem monitorado a inteligência do trabalhador com o objetivo de deixá-lo mais facilmente explorável e suscetível aos desígnios e interesses da ordem dominante.

É importante, igualmente, destacarmos que as formas contemporâneas de envolvimento manipulatório, que se fundamentam na concepção de inteligência emocional, promovem uma aguda psicologização da vida social, encarando a dimensão cotidiana isolada da totalidade social, enfatizando os sentimentos e a forma de lidar com eles, como únicos responsáveis pela emancipação dos indivíduos.

As estratégias de *marketing* empresarial e escolar, a propósito, têm incorporado com extraordinário êxito essa nova abordagem de inteligência, que cria uma predisposição no trabalhador para envolver-se, de forma ainda mais alienada, nos processos de exploração impostos pelo capital.

Como exemplos desse envolvimento manipulatório, contam-se os discursos em torno da qualidade total e da gestão participativa, que, verdadeiramente, trazem a marca

da coerção de forma dissimulada, induzindo o trabalhador a assumir-se como 'parceiro' em um processo, no qual, participa única e exclusivamente na condição de explorado.

Na contramão das concepções hegemônicas, queremos enfatizar que um processo de emancipação e de desenvolvimento pleno da inteligência só será possível em um outro tipo de sociabilidade, que rompa com o antagonismo destrutivo do capital, no qual predomine uma psicologia que, decisivamente, leve em conta o caráter sócio-histórico dos processos de individuação, cortando, definitivamente, os laços com a visão naturalista e adaptativa da inteligência humana, que tem perdurado na sociedade regida pela lógica capital.

Nesse sentido, pretendemos unir nossos esforços àqueles empreendidos por Duarte, Bock, Miranda, entre outros teóricos, que vem igualmente refletindo e denunciando a impossibilidade de um desenvolvimento pleno da inteligência humana dentro da sociedade capitalista, assim como, anunciar e defender a importância de uma reflexão, que se fundamente no marxismo e rompa com a concepção naturalizadora do fenômeno psicológico.

Ressaltando que, frente à predominância do referencial piagetino na proposta construtivista, faz-se necessário uma análise das categorias que compõe o alicerce teórico de Piaget, pondo a termos, os limites que impedem o processo de construção do conhecimento concebido por esse estudioso, de colaborar na construção de uma nova sociabilidade, contribuindo, contrariamente, por sua perspectiva biológica e adaptativa, para manutenção do sistema do capital.



## 2.2 O Construtivismo e a epistemologia genética de Jean Piaget

Uma pesquisa que se propõe a estudar o construtivismo não pode fazê-lo sem reportar-se à obra piagetiana e, mais especificamente à Epistemologia Genética<sup>16</sup>. Convém, no entanto, explicarmos que a ligação do construtivismo a Piaget reside numa base conceitual e epistemológica, que, na contemporaneidade, convive num universo de variadas interpretações<sup>17</sup> que mantêm, como solo profícuo, a base naturalista de aprendizagem alicerçada em Piaget.

Entendemos que compreender o construtivismo, suas implicações no campo educacional, assim como sua relação com a crise estrutural do capital, prescinde, indiscutivelmente, do entendimento do que a obra de Jean Piaget tem representado para a humanidade, no que diz respeito à relação do ser humano com a gênese e evolução do saber, considerando qual o significado objetivo das categorias usadas por Piaget no processo de construção do conhecimento, bem como as repercussões destas na formação das individualidades.

Nesse sentido, precisamos desvelar a Epistemologia Genética de Piaget, denunciando os limites que a impedem de colaborar para a construção de uma nova sociabilidade, bem como a adequação de seus pressupostos teóricos à fase atual de reestruturação do capital.

A escolha pela Epistemologia Genética deve-se ao entendimento de que a referida obra comporta os pilares explicativos da origem do termo construtivismo em

---

<sup>16</sup> Obra de Jean Piaget escrita em 1970, que pretende, de forma mais sucinta, pôr os fundamentos dessa epistemologia fundada por Piaget.

<sup>17</sup> O construtivismo, hoje, tem recebido denominações variadas, estando entre elas: sóciointeracionismo, sócioconstrutivismo, sóciointeracionismo-construtivista, construtivismo piagetiano. No entanto, queremos mostrar que, não obstante essas nomeações diversas, o modelo epistemológico enfocado em todas elas, aborda o psiquismo humano de forma biológica, não dando conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social.



Piaget, mormente no que se refere à *construção de novidades*<sup>18</sup>, pois, a partir delas, estaria comprovada a insuficiência das epistemologias anteriores em oferecer uma resposta adequada à própria evolução do saber, e a necessidade de se enxergar na construção genética uma resposta efetivamente constitutiva para a questão do conhecimento.

Nessa perspectiva, o estudo piagetiano na epistemologia inicia-se pela refutação às formas apriorísticas e empiristas de se explicar o conhecimento, bem como no anúncio dos resultados dos trabalhos coletivos do Centro Internacional de Epistemologia Genética<sup>19</sup>, que confirmam o caráter construtivo de elaboração do conhecimento. Sobre isso, afirma Piaget (2002, p. 01):

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessa estruturas, e que estas, ao enquadra-las, enriquecem-nas ( quando mais não seja para situa-las no conjunto dos possíveis ). Em outras palavras, todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova.

Junto a essa crítica que subordina o conhecimento a formas previamente situadas ora no sujeito, ora no objeto, Piaget faz também referência a todas as correntes dialéticas<sup>20</sup>, que, igualmente, insistem na idéia de novidades, mas que ficam presas à busca incessante de modelos que ultrapassem o jogo das teses e das antíteses, situando a epistemologia genética como capaz de se remontar às origens do conhecimento, assim como acompanhar a sua evolução, empreendimento não contemplado pelas

<sup>18</sup> Termo usado por Piaget para referir-se a toda elaboração nova de conhecimento, que acompanhada de necessidades imediatamente elaboradas, permitiriam a conquista da objetividade.

<sup>19</sup> Instituto de Pesquisas fundado por Piaget em 1955, que reúne uma variedade de cientistas para pesquisarem problemas epistemológicos – incluindo problemas lógicos, psicológicos, matemáticos, biológicos, etc. A reunião desses cientistas busca, conforme Piaget, uma sistemática interdisciplinaridade subordinada as questões epistemológicas.

<sup>20</sup> A dialética em Piaget concentra-se na reunião dos contraditórios, em busca de ultrapassagens, ressaltando que essas ultrapassagens não comportam o caráter de superação, mas sim de equilíbrio e adaptação a uma ordem de premissa orgânica e naturalista.

epistemologias anteriores que se limitaram somente ao conhecimento dos estados superiores, ou de certas variantes destes. A epistemologia genética teria um caráter próprio, objetivando “ procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis superiores até, inclusive, o pensamento científico” (PIAGET, 2002, p. 2)

Piaget, na sua preocupação com a gênese do conhecimento, não se exime do cuidado, de uma possível contra-posição da gênese a outras fases de construção contínua do conhecimento, alertando para a não existência de começos absolutos e afirmando ainda um processo de construção indefinida, que se inicia com os primórdios do conhecimento, o que teria sido inteiramente negligenciado pelos epistemologistas.

No processo de construção do conhecimento, o autor reconhece uma sucessão de fases direcionadas para o desenvolvimento dos conhecimentos, “ou seja, da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e extensão)” (PIAGET, 2002, p. 05). É importante destacarmos que a passagem de uma fase à outra acontece pela assimilação e equilíbrio de novos conhecimentos baseados numa função adaptativa entre organismo e meio, controlados por uma base orgânica, que, conforme Piaget (2002, p. 67), responde através das auto-regulações que estão presentes em todos os organismos vivos.

[...] os sistemas reguladores encontram-se em todos os patamares do funcionamento do organismo, desde o genoma até o comportamento, e parecem, portanto, estar ligado às características mais gerais da organização vital.

As auto-regulações trariam, assim, raízes biológicas do conhecimento, excluindo as explicações de caráter ambiental, assim como as pré-formadas, na medida em que as mesmas tenderiam para um funcionamento em circuitos com uma tendência



intrínseca para a equilibração, ressaltando, ainda, a sua característica de universalidade presente em todos os seres vivos.

A perspectiva de Piaget do processo de construção do conhecimento não considera a importância do contexto sócio-histórico na determinação das individualidades, subjugando esta às regulações naturais que ocorrem em qualquer organismo vivo. As próprias categorias constituídas por Piaget denotam os limites de seu constructo teórico, no tocante à historização da atividade vital humana, na medida em que ele não percebe diferença desta, para a atividade dos demais seres vivos.

É oportuno destacarmos que a atividade vital humana diferencia-se daquela própria de outras espécies, como explicita Marx (2001), porque, além de reproduzir a vida enquanto espécie, deve reproduzir também o gênero humano, com suas características historicamente constituídas. Isso, porque, de acordo com Duarte (1993, p. 29):

No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero do humano, com suas características historicamente constituídas. A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade.

A atividade vital na obra de Piaget nos faz pensar na ausência de uma conexão real com o mundo dos homens e nos limites da adoção de sua perspectiva teórica para a construção de uma nova sociabilidade e individualidade. As autorregulações mostram esse entrave, ao pretender, por seu caráter universal, instituído conforme Piaget, absorver o conjunto de determinações de ordem biológica e social, pretendendo a generidade humana como um ente universal, destituído da concreticidade histórico-social da humanidade.



Ademais, a não diferenciação em Piaget da atividade do mundo dos homens e do mundo natural<sup>21</sup> põe uma pedra sobre as relações sociais de dominação existente na sociedade capitalista, colocando a questão do acesso ao saber como um problema de organização de estruturas, por meio dos esquemas de assimilação e adaptação, pautados na responsabilidade exclusiva do sujeito. Sob essa ótica, as funções da atividade vital humana, reprodução do indivíduo e reprodução do gênero humano, transformam-se em funções alienadamente separadas e antagônicas, que, apoiados em concepções de cunho naturalista, colaboram com uma visão de sociedade, em última análise, alinhada à lógica do capital.

A relação entre objetivação e apropriação, no enfoque piagetiano, fica à mercê da equilibração de estruturas internas que são permeadas por fases sucessivas na busca da construção de um ser natural. Nas palavras de Piaget (2002, p. 03), “as próprias fases psicogenéticas mais elementares são precedidas por fases que, de uma certa maneira, são organogenéticas, etc”. Em Piaget, a base natural não é rompida e sim continuada ininterruptamente, através de etapas sucessivas que buscam um equilíbrio orgânico, mediado pelo conhecimento. Prescinde dessa discussão a compreensão do conhecimento, enquanto uma categoria nascida no mundo dos homens a partir do complexo do trabalho, ficando ausente nessa perspectiva o próprio ser social, que desaparece frente à interpretação piagetiana da gênese e evolução do conhecimento.

Entendemos, a partir de Marx, corroborado por Lukács, o trabalho como categoria fundante do ser social, que nasce do intercâmbio orgânico eternamente necessário do homem com a natureza, possibilitando a reprodução da base material da sociedade e do conjunto das relações sociais. É importante destacarmos que, na relação

---

<sup>21</sup> Essa distinção aqui esboçada, sob hipótese alguma, exclui o homem do mundo natural, mas entende que a partir do salto ontológico houve um afastamento deste das barreiras naturais, mediado pela atividade do trabalho.

homem/natureza, existe uma predominância da esfera social, que não suprime jamais a base natural na instituição do mundo dos homens.

A tendência ontológica das relações sociais a subordinar de modo crescente, e com maior intensidade, as determinações naturais implica “tão somente” que, por mais que o processo de sociabilização diminua a importância das determinações naturais na história humana, não levará jamais ao desaparecimento das determinações naturais enquanto tais. (LESSA, 2002, p.84)

A reprodução social só efetiva-se mediante a reprodução biológica do ser humano, indicando que aquela conterá sempre elementos decisivos para sua processualidade que são da ordem biológico-natural, significando que o nascimento do ser social terá sempre como fundamento ontológico a base natural.

Devemos sublinhar que, a partir da interpretação da ontologia de Marx e Lukács, o espaço de influência dos acontecimentos naturais na sociabilidade humana diminui, sem jamais desaparecer, exercendo os acontecimentos históricos-sociais o momento predominante dessa relação.

Piaget, é evidente, não faz menção na sua obra a essa relação ontológica entre ser natural e social, considerando a base natural como momento determinante das relações entre os indivíduos. A perspectiva por ele assumida diante desta relação e as interpretações dela advindas no campo educacional trazem sérias implicações no que diz respeito à dinâmica entre objetivação e apropriação e no que representam para a construção da genericidade humana.

A relação entre objetivação e apropriação e sua mediação na formação do indivíduo e do gênero humano comportam a passagem da evolução biológica para a história social, cujo movimento é determinado através do trabalho na mediação homem/natureza, ou seja, na perspectiva da ontologia marxiana, a objetivação se dá no e pelo trabalho, a partir das possibilidades existentes na própria realidade. No entanto, o



conjunto das possibilidades pertencentes à existência social compreende outros complexos além do trabalho, ressaltando que a existência destes não abala a categoria do trabalho como momento fundante do ser social. Nesse sentido, Lessa (2002, p. 27), afirma:

O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade ( o conjunto das relações sociais ). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender as necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si.

Piaget não trata da relação entre objetivação e apropriação, nem do significado dessa dinâmica na construção do mundo dos homens, nos termos postos pela ontologia marxiana e lukacsiana. Para o autor, ao contrário, a objetivação, aconteceria não pelos atos do trabalho e sim pelo conhecimento. Entendemos que os complexos que porventura existam na obra piagetiana são criações de uma ordem natural e universal que instituem o *ser que conhece* e não o ser social.

[...] todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir ) a conquista da objetividade. ( PIAGET, 2002, p. 01)

A conquista da objetividade, em Piaget, reside na apropriação de novos conhecimentos que são adquiridos pela força de equilibração das estruturas presentes em cada indivíduo, porém nessa análise fica esquecido o conjunto de determinações da ordem do real que irrompem na busca desse mesmo conhecimento que se objetiva pelas equilibrações. Isso ocorre porque a gênese do próprio conhecimento tem assento no solo ontológico do trabalho, que deriva do intercâmbio homem/natureza.



Partindo dessa premissa, ausente em Piaget, entendemos que o conhecimento nasce a partir do trabalho<sup>22</sup>, na busca cotidiana do homem para assegurar a sua sobrevivência, que é permeada pela dinâmica dos processos de objetivação e apropriação, e traduzida através da produção de instrumentos, que, além de funcionar como diferenciador da atividade vital humana e animal, serve como ação incipiente de origem do conhecimento.

O conhecimento nascido a partir do complexo do trabalho configura-se na transformação dos objetos naturais em instrumentos, ação que exige um desvelamento da natureza num sentido do homem conhecê-la, para, enfim, dela apropriar-se. Esse movimento de objetivação e apropriação cria um campo de novas possibilidades que surge somente a partir do complexo do trabalho, no qual os diferentes níveis de conhecimento da realidade permitem o desenvolvimento histórico, dada a complexificação dos instrumentos objetivados e apropriados pela atividade humana.

A objetivação mediada pelo conhecimento omite a importância da totalidade social na gênese e no desenvolvimento da ciência. No entanto, precisamos afirmar, conforme Lessa (2002, p. 88), que:

Tal como ocorre em todo em todo complexo social parcial, as demandas que impulsionam o desenvolvimento da ciência são postas, predominantemente, pelo desenvolvimento social global. Os horizontes de respostas possíveis a tais demandas são delimitados, predominantemente, também pelo movimento da totalidade social.

Fica explicitada a dependência ontológica do conhecimento ao trabalho, assim como, o campo de novas possibilidades e necessidades que nascem a partir da relação entre objetivação e apropriação, pondo aqui os limites existentes em Piaget

---

<sup>22</sup> Queremos pontuar, fundamentado-nos em Lukács, que, mesmo nascendo do cotidiano, através dos atos de trabalho, o conhecimento e no desenrolar histórico, a ciência, com o desenvolvimento social, adquire autonomia crescente frente à categoria do trabalho, sem contudo, jamais excluí-lá de sua própria entificação.

quando compreende a determinação destas novas necessidades e possibilidades como condição determinada pelas estruturas do conhecimento presentes na sua obra.

[...] desde as variações biológicas até as construções características das ações humanas e das técnicas, parece óbvio que toda inovação abre justamente o caminho para novas possibilidades. Mas será que podemos dizer o mesmo sobre a sucessão de estruturas operatórias, quando cada uma delas, uma vez construída, apresenta-se como necessária e dedutível a partir das precedentes? ( PIAGET, 2002, p. 108 ).

Para Piaget, a criação de novas possibilidades e necessidades residiria no caminho de sucessão das estruturas, onde a passagem entre as mesmas abriria um campo de necessidades novas, determinadas pelo processo de acumulação das estruturas anteriores. Esse campo gerado pela equilibração do conhecimento aparece na epistemologia genética desprendido do movimento da totalidade social, sendo explicado por Piaget como uma determinação de ordem biológica e natural, pois afirma Piaget (2002, p. 6) que o seu propósito era a construção de “uma que epistemologia fosse naturalista sem ser positivista” .

Não podemos deixar de reconhecer a importância do empreendimento teórico de Piaget, mas, igualmente, precisamos denunciar os seus limites, principalmente no que diz respeito à aplicação de suas idéias no campo educacional, pretendo-se como proposta capaz de colaborar na formação de seres autônomos, criativos, livres e participativos.

Os limites das propostas educacionais apoiadas em Piaget derivam da perspectiva teórica adotada pelo autor, alicerçada na premissa biológica e orgânica existente no entendimento que o mesmo tem acerca do processo de construção do conhecimento, que funciona impulsionado por uma força de ordem natural que tende a um equilíbrio que, segundo Piaget, é de caráter universal. Nessa perspectiva, Piaget (2002, p. 79), justifica a necessidade do construtivismo a partir da:



[...] existência de uma hierarquia na “força” das estruturas e a necessidade de um construtivismo, pois que o sistema das estruturas não é mais comparável a uma pirâmide estática repousando sobre sua base mas, sim, a uma espiral que se desenvolve infinitamente em altura.

O desenvolvimento das estruturas aparece como algo da ordem natural isento das determinações sócio-históricas, ressaltando que essa compreensão advém da não consideração das implicações do trabalho no processo de construção do conhecimento, chamando a atenção para o fato de que não estamos falando apenas do trabalho enquanto categoria ontológica, mas também do trabalho abstrato, produtor de mais-valia, que subsume o homem aos domínios do capital.

A referência a essas duas categorias, não tratadas por Piaget, deve-se à influência que as mesmas exercem diante do tipo de conhecimento que é produzido e as formas de acesso a ele, determinadas pelo estranhamento<sup>23</sup> que passa a dominar a sociedade com a imposição completa do capital enquanto um sistema orgânico global. Entendemos que deixar de considerar essas categorias e suas implicações na determinação do real, em última instância, consiste em sepultar a possibilidade de uma crítica radical e revolucionária do mundo em que vivemos, assim como, corroborar com a idéia de que é possível uma vida digna para a humanidade sob a lógica do capital.

Queremos ressaltar, igualmente, que o construtivismo piagetiano, anunciado na contemporaneidade como fomentador de uma perspectiva crítica não expressa conforme Duarte (1993, p. 137):

Uma tendência do processo de formação do indivíduo, no sentido de uma relação cada vez mais consciente com a sua individualidade enquanto síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano.

---

<sup>23</sup> Conforme Lessa (1996) o fenômeno do estranhamento, consiste em objetivações, que ao invés de contribuir com o devir-humano dos homens, se transmutam em negação da essência humana, em expressão da desumanidade criada pelos homens, salientando segundo o autor, que essa negação da essência humana, nada tem de natural, sendo puramente social.



A expressão alienante do conhecimento, em Piaget, pode ser demonstrada na sua formulação que postula a necessidade de interação entre organismo e meio, ficando essas relações sob a batuta do cotidiano alienado, e produzindo, dessa forma, um saber descomprometido com a possibilidade plena da emancipação humana.

Essa análise pretende desmascarar o universo ideológico construído em torno do construtivismo, e mostrar a sua total subserviência às necessidades contemporâneas do capital, com vistas a sua perpetuação, já que o anúncio da busca do equilíbrio piagetiano, com os limites demonstrados nas suas categorias, pretendem instituir o capital como o fim da história.

## CAPÍTULO 3

### O CONSTRUTIVISMO E A FORMAÇÃO DO *NOVO*

#### TRABALHADOR

Nesse capítulo, procuraremos refazer a trajetória do construtivismo, apontando os elementos que compõe o seu referencial teórico, analisando como ele tem se feito presente nos documentos oficiais sobre a educação e realizando uma análise das críticas representativas que nos seus limites, têm procurado refletir sobre a proposta construtivista.

Inicialmente, realizamos uma revisão de bibliografia na literatura pedagógica dominante, procurando mapear o caminho percorrido pelo construtivismo nos escritos sobre o tema. Nessa revisão de literatura, apontamos, fundamentados em autores construtivistas, como tem se configurado a prática pedagógica construtivista nos seus diferentes aspectos. Em seguida, lançamos-nos na análise de dois documentos representativos da esfera educacional, que são propostos como diretrizes para a educação, porém em âmbitos diferentes, um de alcance internacional e outro nacional, intitulados respectivamente de *Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, buscando apreender as relações desses documentos com a perspectiva do capital presente no construtivismo. Por fim, realizaremos uma análise das críticas direcionadas ao construtivismo, apontando os seus limites, e anunciaremos a necessidade de uma crítica radical, que compreenda os verdadeiros pressupostos dessa teoria que tem se feito dominante no meio educacional.

### 3.1 O Construtivismo na literatura pedagógica: algumas ilustrações significativas

A análise do construtivismo na literatura pedagógica será realizada, fundamentalmente, nas obras de Franco (1996), Coll (1996), Azenha (1999) e Rosa (2002), o que não exclui, sob hipótese alguma, a pesquisa em outros autores que igualmente vêm tratando da questão do construtivismo sob os seus variados aspectos.

A divulgação das idéias designadas como construtivistas entre os educadores brasileiros estão relacionadas aos estudos acerca da construção da leitura e da escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>24</sup>, que começam a exercer grande influência no meio educacional a partir da década de 1980.

É importante fazermos referência a esses estudos porque, reconstruindo-se historicamente a trajetória do construtivismo, enquanto proposta dominante no cenário educacional, fica evidente que a sua disseminação está associada aos trabalhos das pesquisadoras citadas anteriormente. Franco (1996, p. 11), comprova essa articulação, afirmando que:

A partir da década de 80, após o tecnicismo e os métodos de alfabetização terem caído em descrédito, a educação brasileira começou a ser invadida pelas idéias construtivistas de Jean Piaget, especialmente através do trabalho de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, abalando principalmente a área da alfabetização.

Barbosa e Moll (1998, p. 101) igualmente atestam essa articulação lembrando que:

Na década de 80 as repercussões destas idéias – designadas como construtivistas – entre os educadores brasileiros, estão relacionadas aos estudos acerca da construção da leitura e da escrita realizados pela psicolingüística Emília Ferreiro e pela pedagoga Ana Teberosky.

<sup>24</sup> Esses estudos que tiveram como base a epistemologia genética de Piaget investigaram como acontece o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e refutaram concepções, que, de acordo com as estudiosas, apresentavam tal aprendizagem como resultado de memorização, treino ou repetição.



Ainda para citarmos outros dois trabalhos que delineiam a introdução do construtivismo na educação, interligados à perspectiva de alfabetização de Ferreiro e Teberosky, podemos mencionar Azenha (1999) e Coll (1996).

Carvalho (2001), diferentemente dos autores citados, associa as investigações de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita a um momento de novo impulso da divulgação das idéias construtivistas, identificando os esforços de Lauro de Oliveira Lima<sup>25</sup>, na década de 70, com as primeiras tentativas de elaboração de propostas didáticas e programas educacionais de inspiração construtivista.

Apesar da divergência de Carvalho (2001) quanto ao momento inicial de introdução das idéias construtivistas, podemos afirmar que é ponto de concordância entre os autores que as investigações de Ferreiro sobre os processos de aquisição da língua escrita marcam o espaço educacional, como predominantemente construtivista, a partir de uma abordagem específica de alfabetização que traz consigo um conjunto de características que denotam a própria linha teórica, na qual o processo em pauta vem alicerçado.

Nesse sentido, torna-se necessário explicitarmos os elementos que têm se apresentado como os representantes do construtivismo, que, desde 1980, vêm orientando a elaboração de documentos, currículos e propostas para a educação. Iniciaremos, esboçando como o construtivismo está definido, enquanto proposta educacional, que tem gozado, na vasta produção referente ao tema, ampla divulgação no meio acadêmico e educacional, assim como nos documentos oficiais.

---

<sup>25</sup> Educador cearense, que no final dos anos 1950 toma conhecimento das idéias de Piaget, passando a partir desse momento a debater junto ao grupo de educadores da Inspeção de Ensino de Fortaleza os relatórios do Centro Internacional de Epistemologia Genética. Ressaltando que esses estudos, fizeram de Lauro de Oliveira Lima um dos divulgadores do método psicogenético em todo território nacional, numa ação vinculada ao próprio Ministério da Educação. (SOARES, 1997, P.215). Soares (1997) não estabelece associação entre o construtivismo e as idéias de Lauro, relação feita, é oportuno destacar, somente por Carvalho (2001).

Observamos entre os teóricos do construtivismo, uma preocupação comum em não apresentá-lo, estritamente, como uma teoria ou método. Assim, para Franco (1996), o construtivismo seria calcado num referencial teórico de cunho epistemológico, que ultrapassa os próprios limites de uma teoria educacional. Coll (1996) afirma que a concepção construtivista, num sentido estrito, não é uma teoria, mas um referencial explicativo que parte da concepção social e socializadora de educação escolar. Rosa (2002), por sua vez, reitera que no construtivismo não existem receitas metodológicas prontas, mas que o aluno deve ser o sujeito de sua aprendizagem, cabendo ao professor descobrir as alternativas pedagógicas que intermediarão essa construção.

A idéia da aprendizagem como um processo permanente de construção deriva, de acordo com Freitag (2002), do pressuposto de que o ser humano tem uma disponibilidade para pensar e julgar com bases racionais, fincadas na razão.

[...] o homem, o ser humano é dotado de uma faculdade da mente que se desenvolve nos mais diferentes contextos, mas que se calca essencialmente na razão. O homem é um ser com pré-disponibilidade para o racional, mas é um ser racional. Se abrirmos mão deste fundamento, não será possível trabalhar na linha construtivista, sugerida por Piaget e seus seguidores. (FREITAG, 2002, p. 27)

O pressuposto do fundamento racional no construtivismo tem sua raiz, segundo Freitag (2002) na filosofia iluminista, que insistiu na tese de que o homem é um ser dotado de razão, acrescentando que a faculdade de fazer uso da razão não é uma característica transmitida pelo nascimento e sim uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. A premissa racional do construtivismo traz consigo a possibilidade de pensar o mundo e reconstruí-lo no pensamento a partir de critérios racionais.

No entanto, é necessário pontuarmos que o critério de racionalidade adotado pelo construtivismo aparece de forma contraditória, negando a própria objetividade da



razão, passando a apresentar o conhecimento como um complexo composto por diferentes verdades, relativizando dessa forma o saber<sup>26</sup>. Keil e Monteiro (1995, p. 182), reforçam a idéia de fragmentação do saber presente no construtivismo, afirmando que:

[...] enquanto no positivismo o conhecimento é a verdade absoluta, no construtivismo este absoluto se relativiza, na medida em que o conhecimento é utilizado como instrumento que, ao interrogar as verdades do sujeito, questiona o próprio conhecimento[...] ou seja, o conhecimento no construtivismo desafia a criação do homem e encarna o lugar da não-certeza, obrigando uma ressignificação.

Os parâmetros de racionalidade estabelecidos pelo construtivismo vêm afirmar conforme Franco (1996), Freigat (1995), Rosa (2002) entre outros, que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas que ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. Essa posição ergue-se em contraposição aos modelos explicativos que têm como ponto de partida a experiência ou os processos inatos e que considerava em pólos contraditórios, a predominância ora do objeto, ora do sujeito, no que se refere ao ato de aprender.

Conforme Azenha (1999), a preocupação de Piaget em responder a questões clássicas da filosofia, naquilo que se refere ao conhecimento, fez com que ele estabelecesse uma relação com a tradição filosófico-científica, no sentido de apontar os limites dessas correntes nas suas respostas à própria natureza do conhecimento, assim como fundar uma “terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo”. (1999, p. 22)

Nesse sentido, a crítica de Azenha (1999), fundamentada em Piaget, ao empirismo é direcionada à supervalorização do papel da experiência sensível, que advoga que a criança, ao nascer, teria suas capacidades limitadas pelas experiências

<sup>26</sup> Sobre a relativização do saber instaurada pelo construtivismo, assim como a relação desse fenômeno com o pensamento neoliberal e pós-moderno, vale a pena conferir Duarte, Newton. *Neoliberalismo, Pós-modernismo e Construtivismo*. In: **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados. Campinas, SP, 2001.



exteriores, sendo os estímulos externos os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental. A outra crítica, segundo a autora, endereçada ao inatismo, naufragaria no extremo oposto, admitindo que existe, desde o nascimento, no indivíduo, uma forte determinação ou dotação mental, devido à existência de grande número de estruturas mentais já pré-definidas por ocasião do nascimento.

Segundo Franco (1996), Piaget elabora uma terceira posição explicativa do conhecimento, que é diferente das anteriores, mas as contém naquilo que elas trazem de verdadeiro. Partindo dessa premissa, Franco (1996, p. 21), fundamentado em Piaget, justifica o construtivismo, ao mesmo tempo em que aponta os limites das explicações empirista e inatista:

[...] como elas são inconciliáveis, porque partem de pressupostos contrários (o conhecimento está no objeto/ o conhecimento está no sujeito), a teoria piagetiana ultrapassa essas duas. De acordo com Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se CONSTRÓI na INTERAÇÃO do sujeito com o objeto [...] está é a razão da teoria piagetiana ser chamada de “construtivismo”.(grifos do autor)

É importante destacarmos que a crítica direcionada às duas grandes correntes da filosofia, estende-se também, conforme Franco (1996), à psicologia behaviorista e da *gestalt*. A crítica ao behaviorismo ou comportamentalismo está ancorada na sua compreensão do conhecimento, enquanto produto da experiência, o que gerou, segundo o autor, uma supervalorização do objeto em detrimento do sujeito, assim como, uma concepção de aprendizagem calcada na idéia do condicionamento. Essa concepção de conhecimento no meio educacional resultou em uma prática pedagógica baseada, essencialmente, na transmissão de conteúdos pelo professor. A crítica à *Gestalt*, resulta do entendimento de que o conhecimento se produz porque existe na pessoa uma capacidade inata que lhe permite aprender. Nessa perspectiva, esta teoria supervaloriza a percepção como função básica para o conhecimento da realidade, que depende muito

mais do próprio sujeito. As práticas pedagógicas inspiradas na *Gestalt*, conforme destaca Franco (1996), vão dar demasiada importância para a motivação, que seria uma forma de o professor trabalhar com o interior do aluno e possibilitar a sua aprendizagem.

A crítica às explicações empiristas e racionalistas sobre o conhecimento, bem como, as teorias psicológicas fundamentadas nestas correntes, denunciam, de acordo com Carvalho (2001, p. 30), a grande interferência da psicologia nos processos educacionais<sup>27</sup>.

[...] em que pese a alternância relativamente rápida de correntes divergentes – bem como o behaviorismo e o construtivismo, por exemplo -, a psicologia tem-se constituído como a principal *matriz conceitual* dos discursos pedagógicos que pretendem ter uma “base científica”. Sua influência abrange, como veremos, as mais variadas áreas desse tipo de discurso, indo desde o âmbito legal e normativo até o da didática e das metodologias de ensino.

Essa interferência da psicologia no âmbito educacional é igualmente presente no construtivismo, pois como menciona Azenha (1999), uma das preocupações centrais de Piaget foi determinar as contribuições das atividades dos indivíduos e das restrições da natureza dos objetos na aquisição do conhecimento, empreendimento realizado através do método experimental, que o conduziu, dessa forma, aos estudos de psicologia do desenvolvimento.

No entanto, a presença da psicologia no campo educacional não inibe a crítica do construtivismo as pedagogias anteriores, haja vista que a sua consolidação acontece como resposta ao fracasso desses modelos. Nesse sentido, Rosa (2002) tece algumas considerações acerca da pedagogia tradicional e da tecnicista.

---

<sup>27</sup> Queremos pontuar, que não obstante a importância da denúncia de Carvalho sobre a interferência da psicologia no âmbito educacional, ela é limitada por ficar atrelada somente a dimensão fenomênica da questão, não desvelando os reais propósitos que fazem da psicologia um verdadeiro apêndice da educação, ressaltando que num outro momento, do nosso trabalho faremos uma análise mais detalhada dessa crítica empreendida pelo autor, que encontra-se publicado na seguinte obra: Carvalho, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Artmed Editora: Porto Alegre, 2001.



As críticas da autora caminham no sentido de localizar a pedagogia tradicional de ensino como um modelo que restringe a capacidade do aluno e o reduz a mero executor de atividades determinadas por um programa de ensino que desconsidera sua realidade, destacando que esse modelo privilegia muito mais o professor, que enriquece seus próprios conhecimentos, por conta de uma metodologia que consiste em uma “prática narcísica de dar aula a si mesmo” (ROSA, 2002, p. 44). A pedagogia tecnicista é marcada, de acordo a autora, por um ensino mais objetivo e técnico, que possibilitou o uso de recursos didáticos voltados para treinar habilidades específicas, mas que conseguiu apenas reduzir o saber a um conjunto de pontos em testes que não exigem o menor esforço de raciocínio por parte do aluno.

É importante mencionarmos que existe, nos autores, uma preocupação maior em contrapor o construtivismo à pedagogia tradicional, expondo as mazelas que fazem deste ensino um ato meramente passivo, que infecta todas as instâncias do âmbito educacional. Carretero (2002, p. 42), atesta essa relação em um dos segmentos afirmando que, “a visão tradicional e mais abrangente do ensino se baseia na idéia de que a transmissão de conhecimentos é do professor ao aluno. Isto é, o primeiro vai depositando informação na mente do aluno”.

Nesse contexto, o construtivismo impõe-se no espaço educacional contrapondo-se às pedagogias anteriores e fundando uma pedagogia que tem como centro a atividade intelectual do sujeito que aprende. Conforme Rosa (2002, p. 45):

Do fracasso desses modelos é que vem surgindo, com maior ênfase nos últimos tempos, a necessidade de pensar uma nova proposta pedagógica cuja preocupação central seja a inteligência. É nesse contexto que se coloca a importância de dar atenção à perspectiva construtivista.

É oportuno destacarmos, como explicita Azenha (1999), que a compreensão de inteligência em Piaget, parte do pressuposto da existência de estruturas básicas, que, na



interação com o ambiente, levam à construção de um conjunto de significados. Essas estruturas são, supostamente, frutos de uma hereditariedade da espécie humana, constituída de seu equipamento neurológico e sensorial, que se desenvolvem a partir de cada experiência particular de interação com o ambiente, sendo o conhecimento, nessa perspectiva, produto do funcionamento intelectual de cada indivíduo.

Fica expresso, em autores como Azenha (1999), Franco (1996) e Rosa (2002), a preocupação em apresentar o construtivismo, como uma proposta educacional centrada no desenvolvimento da inteligência<sup>28</sup>, que é estimulada a partir da posição assumida pelo aluno de sujeito da aprendizagem, ressaltando que a reorganização da estrutura escolar passa a ter, como direcionamento, o pólo aprendizagem, não mais, o pólo ensino, gerando, dessa forma, alternativas pedagógicas que se configuram como verdadeiros processos de criação, que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento da inteligência.

[...] considero indispensável procurar desfazer alguns dos principais equívocos que povoam o entendimento dessa nova abordagem. O objetivo é tentar reduzir os riscos de se pôr a perder a oportunidade de colocar *a educação a serviço da inteligência*. (ROSA, 2002, p. 45, grifo nosso).

O entendimento do construtivismo, como um processo que acontece na interação entre organismo e meio, mediado através de estruturas pré-existentes no sujeito, favorece por suas próprias condições teóricas, a disseminação desse referencial não apenas como responsável por estimular o desenvolvimento da inteligência, mas também, por favorecer, conforme Rosa (2002), a construção de um sujeito participativo, crítico e autônomo.

---

<sup>28</sup> Queremos aqui, somente pontuar a atenção dada ao construtivismo ao tema da inteligência, já que em outro momento da dissertação fazemos uma análise mais apurada sobre essa questão.

A afirmação do construtivismo, enquanto proposta pautada dentro de um ideal democrático, é de acordo com Rosa (2002, p. 40), reiterada como uma novidade no campo educacional, que tem contagiado “professores com uma nova mentalidade, através das mãos e da palavra de educadores representantes de uma visão progressista, comprometida com a democracia e investida de preocupações sociais”.

Essa premissa impulsiona a introdução do construtivismo no meio educacional, assim como a produção de uma vasta literatura acerca do tema, acompanhada de uma série de mudanças na organização do processo ensino-aprendizagem. Para Mauri (1996), tais mudanças são prioritariamente direcionadas para a afirmação do construtivismo como uma proposta que permite ao sujeito *aprender a aprender*<sup>29</sup>, por meio de sucessivas construções, que fazem deste ser que aprende um ser ativo e responsável por seu *processo pessoal de construção do conhecimento*.

Pozo (2004, p. 46), confirma a presença do lema citado anteriormente, enfatizando-o como um dos caminhos de construção e reconstrução do conhecimento.

[...] “aprender a aprender” é uma das exigências essenciais que o sistema educacional deve satisfazer, como mencionam diversos estudos sobre as necessidades educativas no século XXI. O currículo de Ciências é um dos caminhos pelos quais os alunos devem aprender a aprender, adquirir estratégias e capacidades que lhes permitam transformar, reelaborar e, em suma, reconstruir os conhecimentos que recebem.

A afirmação do papel central do sujeito na produção do saber no construtivismo, é corroborada com o ideário do *aprender a aprender*, que confere, nessa

---

<sup>29</sup> Conforme o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado pelo francês Jacques Delors, a educação deve transmitir cada vez mais de forma maciça e eficaz saberes e saber-fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Nesse sentido, não basta, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente, é, antes, necessário estar altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudanças, por meio do *aprender a aprender*. Ressaltando, conforme o relatório citado, os quatro pilares do conhecimento que ajudarão nessa missão: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. (2003, p. 89)



perspectiva, características diferentes aos elementos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim é que o papel do aluno e do professor, dos conteúdos, da avaliação, entre outros ganha outra significação.

Franco (1996), Mauri (1996) e Rosa (2002), destacam a importância de o professor conhecer e dominar como ocorre a aprendizagem, reafirmando-a como um caminho que começa com uma dificuldade, acompanhada da necessidade de resolvê-la, sendo, nesse sentido, permeada por uma série de ações mentais que resultarão num estado de equilíbrio. No entanto, para conduzir bem esse processo é necessário que os professores conheçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos a fim de conduzi-los adequadamente, pois uma orientação indevida pode impossibilitar a resolução de desafios, que podem ser mais facilmente resolvidos se o professor conhecer a teoria, compreendendo como o aluno pensa e constrói hipóteses.

Essa compreensão exige uma redefinição da função do próprio professor dentro da sala de aula que, nesse contexto, necessita “encontrar um novo lugar para resgatar seu papel em sala de aula”. (Rosa, 2002, p. 57). A definição de como deve ser o comportamento do professor na perspectiva construtivista pode ser encontrada em Coll (1996, p. 182):

[...] podemos falar da diversidade de estratégias que os professores podem usar na estruturação das interações educativas com seus alunos. De uma posição de mediador entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade de alunos e situações, às vezes, exigirá desafiar; outras vezes dirigir; e outras sugerir. Porque são diferentes os alunos e as situações em que tem de aprender.

Para os autores citados, o professor, no construtivismo, funciona como um intermediador da aprendizagem, dada a condição do aluno como centro do processo, fazendo, dessa forma, o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos na sala de aula. Compete ao professor criar situações que favoreçam a estruturação das



atividades mentais, possibilitando uma atuação autônoma do sujeito que aprende, no sentido de ajudá-lo a compreender de forma consciente, o que faz e por que faz. Essa proposição de uma atividade orientada conscientemente é decorrente de uma percepção de conteúdo que tenha um caráter significativo e funcional desbancando, dessa forma, qualquer visão de ensino que decorra da orientação da transmissão de conteúdos sem relevância para o sujeito que aprende.

A concepção de uma atividade educativa de caráter funcional está associada, segundo Miras (1996), à construção de um ambiente de liberdade que favoreça a construção de aprendizagens significativas que devem ser orientadas pelas necessidades dos alunos. Na defesa desse ambiente de liberdade, vem a preocupação em deixar claro que, em momento algum, esse ambiente de liberdade se confunde com ausência de direção, que, sob as análises dos teóricos construtivistas, está associada à falta de clareza do professor em relação aos objetivos de ensino que se quer atingir.

A construção de um ambiente de liberdade no construtivismo está, conforme Zabala (1996), associada às formas de organização social da classe, que, na perspectiva construtivista, deve procurar formas de organização que atenda à diversidade dos alunos e à aprendizagem de conteúdos de diferentes naturezas.

[...] é preciso haver estruturas organizativas complexas que contemplem as potencialidades das distintas formas de agrupamento. É indispensável não desprezar nenhuma das potencialidades educativas oferecidas por cada uma delas: grupos, grupos pequenos (fixos e móveis) e trabalhos individuais, e em cada um deles homogêneos ou heterogêneos. (ZABALA, 1996, p. 188)

A organização social da classe contribui, nessa perspectiva, com a direção dos objetivos, que precisam estar articulados aos interesses da realidade social do aluno, que necessita ver valorizado o conjunto de conhecimentos que carrega consigo, ressaltando que a ênfase dada a esses conhecimentos deve ser acompanhada da sensibilidade do

professor em valorizar esses conhecimentos no seu dia-a-dia de sala de aula, significando essa atitude um ato de respeito à individualidade do aluno.

Integra-se ao ambiente educativo de liberdade do construtivismo a defesa do trabalho com turmas heterogêneas, considerando que essa própria teoria nos ensina, conforme Rosa (2002), que a aprendizagem resulta da atividade do sujeito, o que, por sua vez, depende também do seu ritmo individual, esclarecendo que uma aparente homogeneidade pode ser desfeita em decorrência da especificidade da aprendizagem de cada indivíduo particular. Aliada a essa justificativa, existe outra que afirma ser um ambiente heterogêneo propiciador de interações mais ricas, dada a grande diversidade de conhecimentos que circula num ambiente dessa natureza, pois, de acordo com Franco (1996, p. 83):

[...] uma das formas de atacar-se o problema do atraso cognitivo e do atraso escolar é através de um trabalho pedagógico que possibilite a interação entre as crianças com diferentes níveis de construção cognitiva. Portanto a nossa proposta é que se formem turmas heterogêneas.

Segundo Coll (1996), a eficiência do trabalho pedagógico numa sala construtivista deve-se também a forma como são tratados os conteúdos escolares, que não se limitam somente aos de domínio cognitivo, fazendo igualmente parte destes os conteúdos procedimentais e atitudinais<sup>30</sup>. Precisamos destacar que a aprendizagem dos conteúdos no construtivismo, vem descrita como uma construção pessoal, que vai sendo desenvolvida, permitindo o aluno *a aprender a aprender*. A aprendizagem desses conteúdos deixa de acontecer de forma fragmentada, ocorrendo, a partir do

---

<sup>30</sup> De acordo com Coll(1996), os conteúdos procedimentais são fundamentalmente os de compreensão oral, anotações, memorização e expressão escrita, conteúdos que, por seu caráter habitual, não são objetos prioritários de aprendizagem, mas basicamente de uso. Já os conteúdos atitudinais não se concretizam como conteúdos de aprendizagem, e aquilo que se aprende (aceitação da hierarquia, submissão, atenção) corresponde ao que poderíamos chamar de currículo oculto, pois não há uma clara consciência nem intencionalidade do professor.



construtivismo, uma integração das disciplinas e seus conteúdos que recebem denominações variadas<sup>31</sup>.

O tratamento dado aos conteúdos passa por uma ressignificação do que seja o erro, que passa a ser entendido como uma hipótese elaborada pelo aluno no seu processo de construção do saber. Isso ocorre, porque o erro passa a ser um indicador do processo de aprendizagem do sujeito, e não um instrumento de punição, usado para castigá-lo.

[...] os “erros” deixam de ser instrumento de poder de pressão sobre os alunos, passando a se constituir em subsídios de grande riqueza para orientar a sua ação em sala de aula. Essa mudança de enfoque, naturalmente, subverte o entendimento sobre os papéis vividos por professores e alunos em sala de aula. (ROSA, 2002, p. 54)

A concepção do erro na perspectiva construtivista vem reforçar a importância da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, já que o erro e, por consequência, a avaliação passam a ser elementos indicadores, não mais de um processo estanque, e sim de um processo que se pretende como contínuo.

A avaliação para os estudiosos do construtivismo é entendida como o acompanhamento sistemático de como os alunos estão aprendendo ao longo de uma sequência de ensino/aprendizagem, implicando uma reorganização do processo avaliativo, que deve ser direcionado de acordo com a aprendizagem de cada sujeito envolvido no ato de aprender. A preocupação e atenção desprendida, ao ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, vão exigir formas variadas de se avaliar que sejam prioritariamente voltadas à compreensão da atividade avaliativa como algo processual.

A processualidade na avaliação vai abonar a obrigatoriedade das provas escritas, e instituir, no seu lugar, formas diversificadas, como diálogos, trabalhos

---

<sup>31</sup> Segundo Coll (1996) a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a metadisciplinaridade são definidas a partir do grau de relação e integração entre os conteúdos disciplinares.



peçoais e em equipe, participação oral, utilização de técnicas, entre outras, que permitam usar avaliação como um instrumento que forneça ao professor, sem artificialidade, as reais condições de domínio sobre o conteúdo escolar, que extrapola os conhecimentos dos domínios cognitivos. A importância da diversificação das formas de se avaliar, resulta de uma nova compreensão do processo de aprender que como reitera Coll (1996, p. 194), precisa ultrapassar os limites dos conteúdos conceituais.

[...] os conteúdos de aprendizagem não se limitam aos conceituais, que em princípio são mais fáceis de conhecer a partir de provas com lápis e papel. Dificilmente poderemos saber como estão sendo aprendidos os conteúdos procedimentais e atitudinais se nosso único recurso consistir na utilização exclusiva de provas escritas.

Em suma, queremos finalizar, registrando que todas as características peculiares ao construtivismo, representadas nas diferentes instâncias do campo educacional decorrem conforme Azenha (1999), do entendimento de que a construção do conhecimento em Piaget a rigor, parte da aplicação de um princípio biológico ao campo psicológico, posto que a teoria piagetiana que fundamenta o construtivismo entende que o funcionamento cognitivo é igualmente baseado na relação do ser vivo com o ambiente.

### **3.2 O Construtivismo e o ordenamento da prática escolar**

O construtivismo desde meados da década de 80, vem se fazendo presente não somente na literatura pedagógica referente ao tema, mas também nos documentos oficiais de ensino, que, estão marcados de acordo com Leher (1998, p. 85), “pela

influência do Banco Mundial, que nos últimos tempos vem construindo e redefinindo as instituições educativas no Brasil e em quase toda a América Latina<sup>32</sup>”.

As determinações do BM para o campo educacional têm caminhado no sentido de afirmar o construtivismo como pedagogia dominante, através da sua exortação nos principais documentos da área, que têm sido pensados e elaborados como parte de um complexo ideológico “a serviço das necessidades de (re)produção do modo capitalista de produzir e pensar”(LEHER, 1998).

Nesse sentido, faremos a análise de dois documentos representativos, que têm comportado, em suas respectivas construções, os traços fundamentais que instituem o construtivismo como marco dominante no terreno educacional. O primeiro, é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, presidido pelo francês Jacques Delors, em que será analisada especificamente, a presença do construtivismo na elaboração dos quatro pilares da educação. O segundo documento trata-se da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando a presença do construtivismo como proposta pautada dentro de uma perspectiva construtora da cidadania.

Queremos sinalizar que as análises empreendidas a esses documentos têm a intenção de contribuir, com os valiosos estudos realizados por Duarte (2001) e Jimenez e Maia (2004), que procuram, igualmente, elucidar a essência desses documentos e a sua subserviência aos interesses do capital, ressaltando que nossa análise procura dar conta de aspectos diferenciados, mas que se inserem no mesmo universo ideológico abordado pelos autores citados.

---

<sup>32</sup> Não vamos nos estender na influência assumida hoje, pelo Banco Mundial no campo educacional, por entender que essa discussão já foi contemplada em outro momento da dissertação.



### 3.2.1 Os Pilares (construtivistas) da Educação propostos pela Onu

Os quatro pilares da educação integram o quarto capítulo do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, coordenado pelo pedagogo francês Jacques Delors. Esse relatório, elaborado no período de 1993 a 1996, nasceu a partir da realização da Conferência Mundial de Educação ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas, com o apoio de vários organismos internacionais<sup>33</sup> e a participação de mais de 150 países.

A construção desse relatório é justificada (2003, p.89), pela necessidade de a “educação transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Segundo seus redatores, a complexificação do mundo, diante das constantes transformações nos diversos setores da sociedade, tem exigido da educação uma nova configuração que ultrapasse a perspectiva puramente quantitativa baseada numa carga excessiva de conteúdos escolares.

Conforme Jimenez e Maia (2003, p. 106), o relatório aponta que as importantes transformações ocorridas na forma de produção das riquezas, no desenvolvimento atual da ciência e das relações sociais e políticas, exigiram que a educação passasse a ser entendida como uma:

[...] bússola, uma ferramenta privilegiada para nortear a transmissão do saber em geral (informações, conteúdos, experiências) e do saber-fazer evolutivo, base das competências futuras, aquelas que permitiriam ao sujeito adaptar-se à nova civilização cognitiva que celeremente se instala em nós.

<sup>33</sup> UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Para a comissão, essa nova civilização cognitiva é decorrência do avanço do conhecimento<sup>34</sup>, que deve, por intermédio da educação, propiciar a todos, indiscriminadamente, o acesso à informação, supondo que essa pretensa igualdade na possibilidade de acesso estabeleceria uma relação de igualdade entre os homens, assim como sua inserção na *sociedade do conhecimento*.

O contexto atual vem, nesse sentido, impor uma reorganização da educação, que precisa superar o dogmatismo, organizando-se em torno de “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”(DELORS, 2003, p. 90).

O anúncio desses quatro pilares, em um documento de alcance internacional, vem, de acordo com os autores, afirmar a organização da educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais que devem possibilitar aos indivíduos a aquisição de instrumentos de compreensão da realidade (*aprender a conhecer*); a compreensão para poder agir sobre o meio que o circunda (*aprender a fazer*); a capacidade de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (*aprender a viver juntos*); e, por último *aprender a ser*, pilar essencial que integra os demais.

A preocupação expressa no relatório de adequar a educação aos desafios do próximo século, através do lema *aprender a aprender*, tem, em Duarte (2001, p. 47), uma interpretação diferente, com a qual concordamos.

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação.

<sup>34</sup> A compreensão de conhecimento exortada pela comissão, não remete sob hipótese alguma a apropriação pelos indivíduos das objetivações produzidas ao longo da história social, mas a uma compreensão de conhecimento pautado em um saber utilitário, que por seu caráter alienado, implica na negação da formação do indivíduo enquanto um ser genérico.



Jimenez e Maia (2004, p. 112) igualmente atestam essa relação, afirmando que os encaminhamentos dados à educação, pelo Banco Mundial, têm por finalidade impor discursos e projetos aos países periféricos, pela via de um sistema educacional que corrobore com o projeto atual de gestão do capital.

Não queremos aqui nos estender nessa análise por entender que ela já foi contemplada por Duarte (2001) e Jimenez e Maia (2004), no entanto, queremos nos juntar aos autores nessa denúncia e apontar que nossa análise, se deterá nas ligações que fazem do construtivismo uma proposta em consonância com os quatro pilares da educação instituídos pelo documento em discussão, o que, de modo algum, impede-nos que, durante nosso texto, reportemo-nos a elementos já abordados pelos referidos autores.

No entanto, antes de iniciarmos, a análise que busca elementos comuns entre cada pilar e o construtivismo, queremos pontuar a recomendação existente no próprio documento de que ele deve servir como orientação para as reformas educativas, assim como para a elaboração de novas propostas educacionais, exortação que confirma a relação que anunciamos existir entre o construtivismo e os quatro pilares da educação.

A primeira dimensão, a do *aprender a conhecer*, vem conceituada como um tipo de aprendizagem que não deve visar unicamente à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio de instrumentos do conhecimento que se apresenta ao indivíduo de formas variadas, exigindo, então, por essa natureza, condições diferentes de enfrentamento, que devem ter, como núcleo, “o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir”. Essa compreensão é apresentada por Duarte (2003), como um posicionamento valorativo do lema *aprender a aprender*, na medida em que postula que é “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração,



descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas”. Igual posição é defendida pelo discurso construtivista privilegiando o método de investigação em detrimento do próprio conhecimento.

Portanto, como meta educativa, é melhor buscar o desenvolvimento de capacidades gerais do que o exercício em conteúdos concretos. Mas isso não supõe em absoluto o abandono desses conteúdos concretos, nem transformá-los em meros pretextos, mas, antes, *a sua subordinação* – na continuidade, no trabalho, na sala de aula e na avaliação – ao êxito dessas metas mais gerais ( POZO, 2004, p. 47, grifo nosso)

A prioridade, no documento, do método em relação ao conhecimento, vem acompanhada da importância de se valorizar os saberes utilitários, alegando-se que, com a infinidade de informações hoje existente, torna-se inútil tentar conhecer tudo, perspectiva comungada pelo construtivismo, que, de acordo com Stein (2002, p. 39), nos oferece a consciência de que estamos submetidos a um processo constante de mutação do saber.

Essa consideração nos faz pensar na prerrogativa aberta pelo construtivismo de relativização da verdade, que traz à tona, segundo Jimenez e Maia (2004, p. 116), que a questão epistemológica não é considerada importante para os especialistas da ONU, tendo em vista a própria contradição exposta no documento que se apresenta ora na defesa do conhecimento puro, ora na negação de possibilidade de um conhecimento omnilateral.

Outro ponto que merece destaque na dimensão do aprender a conhecer é a consideração tecida no relatório à importância da memorização, fazendo com que

alguns autores construtivistas<sup>35</sup> a resgatam do ensino tradicional, enxergando essa prática por outro viés.

Via de regra, pela posição construtivista, criticou-se enormemente os exercícios repetitivos carentes de significado para o aluno, que foram moeda corrente no ensino tradicional. Não é nossa intenção reivindicar uma prática que não se baseie numa compreensão prévia, mas, ao mesmo tempo, cremos que, como sustentamos no caso do ensino expositivo, a repetição de uma série de conceitos não tem que ser necessariamente negativa. (CARRETERO, 2002, p. 45).

A dimensão do *aprender a fazer*, estaria segundo os especialistas ligada à questão da formação profissional, que em decorrência das mudanças ocorridas nas formas de organização da produção, teriam ganhado um outro direcionamento, por conta da crescente imaterialidade do trabalho, que tornara obsoleta a noção de qualificação, pondo, em seu lugar, o famoso modelo das competências.

Conforme essa dimensão, as tarefas físicas estariam sendo substituídas por tarefas de produção *mais intelectuais, mais mentais*, pressuposto que nos faz entender o significado de o construtivismo se apresentar, de acordo com Rosa (2002, p. 45), como “proposta pedagógica cuja preocupação central seja a inteligência”. Nesse sentido, estaria sendo desfeita a idéia de uma formação mais material, para por em seu lugar, exigências ligadas a uma perspectiva individualista e subjetivista, conseqüência de um novo saber-fazer, que, para os especialistas é fruto do desenvolvimento cada vez maior da área de serviços e da produção imaterial.

É importante destacarmos, de acordo com o relatório, que a ênfase dada às questões cognitivas, vai estabelecer, nas exigências atuais de formação de trabalhador, uma perspectiva voltada para o desenvolvimento de competências individuais, que devem estar necessariamente voltadas para o desenvolvimento de características que

---

<sup>35</sup> É importante pontuar que a valorização da memorização como uma estratégia que pode também ser utilizada pelo construtivismo não aparece em todos os autores, tendo sido por nós encontrada em Carretero (2002) e Carvalho (2001).

estejam associadas à capacidade de iniciativa, de trabalhar em grupo, de resolver conflitos, o gosto pelo risco, entre outros, o que nas palavras da comissão, resulta de “um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança” (2003, p. 94).

A compreensão da qualificação para o trabalho como resultado de um compromisso individual do trabalhador está associada à compreensão de aprendizagem cultivada pelo construtivismo, que entende o processo de construção do conhecimento como uma tarefa de responsabilidade do sujeito e que põe segundo Duarte (2003), uma “hierarquia valorativa no qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

Dentro de uma pedagogia inspirada na Epistemologia Genética (note-se que eu não falo em pedagogia piagetiana) o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer *o aluno, ele próprio, construir o conhecimento* [...] (FRANCO, 1996, p. 56, grifo nosso).

Comprendemos que a posição defendida por Franco (1996), ilustra bem a hierarquia posta entre a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos e a aprendizagem realizada de forma independente, o que por esse estatuto, evidencia a negação da apropriação das objetivações produzidas ao longo da história, ao mesmo tempo em, que reforça as formas atuais de educação como reprodutora da alienação decorrente das relações de dominação da sociabilidade capitalista.

A terceira dimensão, *o aprender a viver juntos*, é posta pela comissão como um dos maiores desafios da educação, considerando-se o quadro de violência que tem se instalado no mundo, devido o extraordinário potencial de autodestruição criado no decorrer do século XX. Nesse sentido, caberia à educação estabelecer formas de



promover uma formação capaz de evitar conflitos e resolver de forma pacífica os problemas da humanidade.

Esse quadro faz o relatório ressaltar a importância do papel da educação na resolução desses conflitos, destacando que a concorrência existente hoje entre os países, fruto das atividades econômicas, precisa ser superadas por uma educação orientada para a extinção dos preconceitos e da hostilidade, e fundada na existência de objetivos e projetos comuns, que devem ter no reconhecimento do outro e de si, a possibilidade de uma perspectiva de cooperação e a interdependência entre os povos.

Precisamos, no entanto, alertar a comissão, que a própria realidade impõe conforme Jimenez e Maia (2004, p. 119), sérios limites para a efetivação dos planos do relatório de uma *educação para a cooperação*, que residem no próprio solo de uma sociedade marcada pelo ato da compra-e-venda da força de trabalho.

Diante do quadro das relações internacionais que se configuram no presente, marcado pelo acirramento do imperialismo globalmente dominante, como esperar que o desenvolvimento tecnológico e a intensificação das comunicações irão criar automaticamente a percepção crescente da interdependência entre os povos, quando o próprio avanço tecnológico tende, indubitavelmente, a tornar tal interdependência ainda mais desigual, reforçando o poderio dos países do capitalismo central, sob o predomínio incontestável de um sobre todos! (JIMENEZ e MAIA, 2004, p. 119)

Mas os relatores, por limites de natureza ideológica, não avançam nessa crítica e corroboram, pelo contrário, com uma perspectiva de natureza conciliatória e voluntarista, que é expressa, com êxito, pelo construtivismo na exortação de uma educação voluntarista feita com poucos recursos (utilização de sucatas), e baseada não em fatos arcaicos da história, mas em conteúdos originados a partir da realidade dos alunos, condição que tornaria as aulas mais criativas, dinâmicas e interessantes, possibilitando-os o desenvolvimento de talentos e a capacidade de comandar seus próprios destinos.

A quarta dimensão, relacionada ao *aprender a ser*, tem, como princípio básico, o de contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, colaborando na formação de seres autônomos e críticos, que face ao desenvolvimento da sociedade e do poder da mídia, necessitam estar preparados para compreender o mundo que os rodeia e agir nele de forma justa e responsável.

Essa dimensão recomenda que seja dada uma importância especial à imaginação e à criatividade, compreendidas pelos especialistas como claras manifestações da liberdade humana, que devem vir igualmente representadas por descobertas no campo da estética, da arte, da ciência, da cultura, entre outros. Não obstante a importância reconhecida de todas essas dimensões, precisamos apontar que as orientações encaminhadas por esse relatório, efetivadas na educação através do construtivismo, colocam essa aspiração no plano da utopia, visto que, uma educação voltada para a esfera do cotidiano, reflete, por sua natureza, relações alienadas, que impedem a educação de reproduzir as objetivações pertencentes à esfera do não-cotidiano<sup>36</sup>, assim como uma efetiva libertação da humanidade.

A explicitação nesse capítulo das orientações que compõe a essência de cada pilar do conhecimento, vem reforçar a nossa denúncia da associação do construtivismo às necessidades do processo de mundialização do capital, através da formação de um sujeito, no plano discursivo, que atenda as necessidades contemporâneas e sobretudo ideológicas da fase atual de reorganização do processo produtivo.

---

<sup>36</sup> Duarte (1999, p. 32), fundamentado em Heller, define a esfera do não-cotidiano pelas atividades sociais constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela ética, complementando que essas atividades estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo.

### 3.2.2 Os Parâmetros Curriculares da Educação Brasileira: O construtivismo a serviço da cidadania

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm definido como “uma referência nacional para o ensino, que tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores[...]uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 36).

Esse documento traz, do seu nascedouro, uma proposta curricular em âmbito nacional estritamente articulada com os propósitos de construção da cidadania, que terá sua efetivação realizada no processo de aprendizagem, sendo necessário, nessa perspectiva, um referencial pedagógico que contenha elementos de afirmação dos valores cultuados pelo discurso da cidadania.

Mesmo se impondo como diretriz nacional, os PCN apresentam-se como um documento aberto e flexível e passível às adaptações necessárias dadas às diferentes realidades existentes no país, no entanto essas adaptações devem prezar pela coerência e não contrariar a missão da escola de:

[...] propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural... e hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania(BRASIL, 1997, p. 34).

O compromisso dos PCN com a formação da cidadania passa a exigir a adoção de uma proposta educacional que tenha como princípio a importância da



participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, preocupação que suscita uma análise das tendências anteriores<sup>37</sup>, com o objetivo de mostrar suas limitações e a importância de se valorizar um enfoque de aprendizagem centrado no sujeito que aprende.

É necessário destacarmos que, para além das limitações contidas nas tendências expostas, os PCN colocam a importância de se recuperar aspectos positivos das tendências anteriores, realizando uma releitura dessas práticas, contudo, essa conduta denota, verdadeiramente, conforme Duarte (2001, p. 58), a presença de César Coll e de seu ecletismo que lhe permite recortar teorias e usá-las como convém.

Destaque-se a constante utilização, nos PCN e no discurso de César Coll, de termos como releitura, resignificação, reinterpretação, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada.

O construtivismo nos PCN é apresentado como um movimento que pretende a integração entre as abordagens de cunho psicológico, sociológico e político, que, através dos estudos da psicologia genética, teria sua perfeita representação. Integra-se também a essa perspectiva uma preocupação com:

[...] as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância das relações interpessoais nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (DUARTE, 1997, p. 43)

---

<sup>37</sup> Na introdução do documento, é feita uma análise da tradição pedagógica brasileira, destacando a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas, sintetizando, em linhas gerais, as características de cada uma delas. Não nos repetiremos detalhando essas características, por havermos realizado esse trabalho na seção dedicada à literatura pedagógica dominante, ressaltando que, guardando algumas diferenças na definição dessas tendências, o que marca ambas as análises é a contraposição ao caráter passivo/espontaneísta das pedagogias anteriores, frente a proposta ora defendida que valoriza o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento.

Os diferentes pontos de preocupação elencados nos parâmetros curriculares decorrem da unificação de teorias distintas, que compreendem autores como Piaget, Vigotski e Ausubel. Segundo Duarte (2001, p. 61), a justificativa apresentada para a unificação de teorias psicológicas distintas e conflitantes em pontos fundamentais seria a defesa de que estas têm como ponto comum “a defesa da importância da atividade construtiva do aluno nas aprendizagens escolares”.

Entretanto, é importante destacarmos, de acordo com Duarte (2001), que a condição do sujeito, enquanto ser ativo no processo de construção do conhecimento, não é uma inovação do construtivismo, pois o mesmo já fora defendido em outro momento pelo movimento escolanovista, reiterando o autor que o próprio Piaget, em seus escritos<sup>38</sup> reconhece que o caráter ativo do aluno no processo de aprendizagem ultrapassa o próprio movimento escolanovista, estando presente nos teóricos clássicos da educação, com o diferencial de que a escola nova teria trazido uma fundamentação psicológica e científica à atividade do aluno.

Essa relação do construtivismo com outras tendências educacionais não é levantada nos PCN, estando o texto direcionado em se posicionar a favor do construtivismo, enquanto proposta que valoriza a participação construtiva do aluno na elaboração do saber, chegando conforme Carvalho (2001, p. 104), a abusar do uso do termo construção, como forma de fortalecer o construtivismo no discurso pedagógico atual.

Nas 22 páginas dedicadas ao esclarecimento de seus “Princípios e Fundamentos”, o substantivo “construção” ou o verbo “construir” ocorrem 31 vezes. Nelas, se mesclam seus possíveis sentidos descritivos de natureza psicológica com certas noções programáticas ligadas à veiculação de práticas e princípios pedagógicos. Se nos concentrarmos nas 11 páginas em que, após comentar criticamente tendências e características da educação brasileira, os Parâmetros

---

<sup>38</sup> Duarte (2001), faz essa afirmação fundamentado no artigo “Os Novos Métodos, Suas Bases Psicológicas, escrito em 1935 e na coletânea “Psicologia e Pedagogia” (1970), ambos escritos por Piaget.



passam a apresentar de modo positivo, a visão teórica que alegadamente os fundamenta, encontraremos pelo menos 25 referências à noção de que a criança “constrói” seu conhecimento e suas representações.

A ênfase dada à importância da construção do conhecimento, enquanto um processo ativo, é acompanhado pela sagacidade do texto em apresentar o construtivismo como fomentador da cidadania, pressuposto que se enquadra, perfeitamente, nos limites da sociedade burguesa, ao mesmo tempo em, que se interpõe como contradição frente as pretensões anunciadas no plano discursivo, que anunciam a proposta construtivista como formadora de sujeitos livres, críticos, participativos e autônomos.

Mesmo dispensando o critério quantitativo adotado por Carvalho (2001), fica evidente, em várias passagens dos PCN, a associação do construtivismo à cidadania, e o compromisso desse documento com as demandas do processo de reprodução do capital.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. (BRASIL, 1997, p.46)

A preocupação explícita dos PCN em adequar a educação às atuais demandas do mundo do trabalho é exposta, segundo Tonet (2003), através da inadequação das formas anteriores de educação, frente às exigências do novo padrão de formação e das novas relações sociais, e da busca de alternativas para a situação, que tem sido apontada na:

[...] ênfase numa “educação cidadã crítica”. Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. (2003, p. 206)



É importante destacarmos a sintonia dos PCN com as atuais demandas do processo produtivo, pondo a capacidade de *aprender a aprender*, como uma exigência das novas relações entre conhecimento e trabalho, que não deixa de prescindir da importante ação da escola, que nesse contexto, deve assumir novas configurações, garantindo ao aluno instrumentos que o capacitem, para um processo de educação permanente. Duarte (2001, p. 64), igualmente menciona, “as relações entre o construtivismo, o “aprender a aprender” e o discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação”.

A perspectiva adotada pelos PCN, em afirmar a educação e suas propostas educacionais como construtoras da cidadania, decorre do próprio solo em que se assentam o construtivismo e a cidadania. Não seria qualquer referencial de aprendizagem que serviria para afirmar a sociabilidade do capital, assim como somente um valor ontologicamente burguês corroboraria com a perpetuação da ordem capitalista.

A concepção de aprendizagem assumida pelo construtivismo, baseada predominantemente, na teoria piagetiana, desconsidera o contexto sócio-histórico na determinação das individualidades, compreendendo que o processo de construção do conhecimento é mediado através de uma função adaptativa entre organismo e meio e serve, por seu caráter adaptativo, como legitimador de uma ordem que vislumbra apenas um determinado tipo de liberdade, que em momento algum, assemelha-se a uma liberdade plena que tenha como horizonte a emancipação humana.

Os PCN postulam que é função da educação garantir “aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997, p. 3). Sem dúvida, uma educação orientada para essas preocupações

figura para muitos como uma proposta realmente libertadora, pois, conforme Tonet (2001), o espírito de superficialidade, que tem se manifestado no elevado consumo de modas teóricas, tem implicado a ausência de seriedade e preocupação com os fundamentos dos conceitos, como se eles fossem dotados de sentido óbvio.

A tentativa de desvelar com rigor a realidade e compreendê-la no seu movimento da totalidade tem sido relegada ao plano da razão intersubjetiva, à mercê das influências do irracionalismo e pós-modernismo, que têm descredenciado todo esforço de compreensão da realidade, no sentido de negar qualquer possibilidade de intervenção e transformação radical do mundo em que vivemos.

A ênfase dada à subjetividade presente no construtivismo caminha na direção de afirmar a condição do sujeito como responsável por seu destino, que é determinado pelas diferenças individuais e não pela determinação concreta de sua existência material, corroborando com a idéia de que o capitalismo é um modo de produção justo que oferece a todos, oportunidades iguais. No entanto, precisamos esclarecer que a igualdade defendida pelo capital significa, na verdade, não igualdade originada no ato da compra-e-venda da força de trabalho, onde o capitalista aparece como mais igual e mais livre, afinal de contas proprietário, explorador e dominador da maior parte da riqueza produzida, frente ao trabalhador que detém somente sua força de trabalho.

O critério de subjetividade presente no construtivismo dos PCN, é condição de afirmação da relativização da verdade, como um fenômeno que não pode mais ser compreendido a partir de uma totalidade articulada, dada a fragmentação da realidade e a provisoriedade do conhecimento.

[...] o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o



processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (BRASIL, 1997, p. 44).

A relação da fragmentação e provisoriedade do conhecimento com a perspectiva construtivista reside no pressuposto de a teoria piagetiana compreender o conhecimento enquanto um conjunto de auto-regulações que acontecem por meio de desequilíbrios passageiros que logo se converterão em novas regulações. Essa compreensão, alicerçada ontologicamente numa base natural, compreende o conhecimento, e, por conseguinte, a inteligência, numa perspectiva adaptativa, fator que corrobora com os limites da cidadania burguesa e lhe impede de se afirmar como proposta a serviço da emancipação.

A articulação do construtivismo com cidadania, evocado nos PCN, não põe a termos as raízes que instituem a cidadania moderna, ocultando, dessa forma, a natureza essencial desse valor que, de acordo com Tonet (2001), tem sua origem no ato fundante da sociabilidade capitalista.

[...] sua origem histórico-ontológica, ou seja, a sua natureza essencial como produto de um determinado solo social. E, ao nosso ver, esta se encontra exatamente naquele ato fundante da sociabilidade capitalista, que é o ato da compra-e-venda da força de trabalho e que resulta na produção de *mercadorias* (TONET, 2001, p. 94).

As exigências postas pelos PCN para a educação figuram como condição fundamental para o exercício da cidadania e construção de uma sociedade democrática, estabelecendo a prática escolar como algo dotado de especificidade própria que, por sua natureza, distingue-se de outros grupos sociais. Nessa perspectiva, o documento reitera que a escola, por sua natureza, vai tomar para si o objetivo de:

[...] formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade... eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 45)

O compromisso explícito com a cidadania, intermediada pela educação, põe a claro os objetivos do PCN de colaborar na formação do cidadão, enquanto um membro da comunidade política<sup>39</sup>, que, por essa prerrogativa, é sujeito de direitos e deveres, “podendo interferir criticamente na realidade para transformá-la” (BRASIL, 1997, p. 47). No entanto, as interferências e as transformações que poderão, supostamente, ser impetradas pelos cidadãos não ferem, sob hipótese alguma, a ordem do capital, visto que, como membro de uma comunidade política, os limites de suas ações são determinados por essa mesma esfera, que tem, no Estado, a figura expressiva da desigualdade social e defensor dos interesses particulares da burguesia.

Precisamos agora esclarecer que a cidadania, como valor fomentado pela perspectiva construtivista e defendida como princípio nos PCN, expressa apenas uma forma particular de liberdade, pois, nas palavras de Tonet, quando se afirma que:

[...] o ideal seria que todos os homens fossem *plenamente cidadãos* não se tem idéia do que está se querendo. Pois, o que se está pleiteando, não enquanto desejo abstrato, mas enquanto proposta objetiva, expressa pelo sentido *real* do conceito de cidadania, é que o conceito de vida social continue cindida numa esfera privada e numa esfera pública, o que é o mesmo que pleitear a perpetuação da exploração do homem pelo homem, logo, a eterna escravidão do homem. Por mais direitos que o indivíduo tenha, por melhor que eles sejam observados, eles sempre expressarão o fato básico de que os cidadãos não são *realmente* iguais (socialmente falando), nem livres. Repetimos: cidadania não é de modo algum sinônimo de igualdade e liberdade[...]. (TONET, 2001, p. 172)

<sup>39</sup> Segundo Tonet (2001), a comunidade política é restrita, parcial e limitada, onde o cidadão é o momento essencial, dado ao solo que lhe dá origem, fundado nas relações de exploração entre os homens, que são regulamentadas através de uma imposição jurídico-política, com o intuito de presumir por estes termos uma relação entre iguais.



Os limites encaixados na cidadania, assim como nas propostas educacionais associadas a ela, impedem, pelo solo em que se assenta (sociabilidade capitalista), que a prática educativa possa contribuir na formação de pessoas efetivamente livres. Nesse sentido, queremos denunciar que as diretrizes defendidas nos PCN servem como legitimadoras da ordem burguesa, que tem na defesa da igualdade entre as pessoas apenas um pressuposto formal, que não deve jamais ser confundido, conforme Marx, com a emancipação humana, horizonte máximo da humanidade.

### **3.3 Construtivismo e educação: a crítica necessária**

A afirmação do construtivismo, hoje, como a principal referência teórica no âmbito educacional, inspirando a elaboração de documentos, diretrizes curriculares e propostas educacionais, acontece em um cenário de crise da educação<sup>40</sup>, que têm nos teóricos, explicações diferentes.

De acordo com Tonet (2003, p. 202), “frente a essa situação de crise, duas são as respostas mais importantes dos teóricos da educação”. A primeira, que pode ser chamada de conservadora, caminha no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar indivíduos que se adequem às novas exigências, enfatizando a necessidade de parcerias da escola com a comunidade e com as empresas, recorrendo ao uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, entre outros. A segunda, chamada

---

<sup>40</sup> Evitando os reducionismos que fazem uma transposição mecânica da crise do capital para a crise da educação, queremos deixar claro, que é impossível compreendermos a segunda sem buscar suas raízes na primeira. No entanto, é importante pontuarmos, que não mais faremos uma análise pormenorizada da crise estrutural do capital e das suas implicações no mundo do trabalho, por entender que essa discussão foi contemplada no primeiro capítulo. O que realizaremos mais detalhadamente nesse espaço são as relações do construtivismo com a formação do trabalhador para o capital, empreendendo uma análise das críticas que têm sido feitas ao construtivismo, assim como o alcance dessas de perceber ou não, o construtivismo como proposta educacional a serviço da reprodução do capital.

de progressista, entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade, deixando claro que, inalteradas as bases de reprodução da sociedade, outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, presumindo ser possível um outro mundo sem, contudo, exigir a superação radical do capital.

Respeitadas as diferenças entre as respostas dadas pelos teóricos, compreendemos não haver entre elas limites que se imponham contra a ordem do capital, observando-se, pelo contrário, um movimento de afirmação, que se manifesta através das propostas educacionais que servem por seus pressupostos teóricos como legitimadoras das exigências postas atualmente pelo capital. Isso porque, como explicita Mézáros (1981, p. 260):

[...] além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores [...] É com isso que os indivíduos “contribuem para a manutenção de uma concepção de mundo” e para a manutenção específica de um intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo.

É necessário destacarmos que as condições postas para a educação, numa sociedade marcada pelo domínio do capital, não estão nesse espaço, sendo interpretadas por um viés estritamente determinista, dado o caráter dialético que assumem as relações em uma sociedade de classes. Saviani (1995, p. 75) nos diz a esse respeito, “que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, e como elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante”. Nesse sentido, compreendermos a lógica que preside a educação em uma sociedade capitalista é termos clareza, de acordo com Tonet (2003, p. 214):

[...] das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos



e, finalmente articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.

Não obstante, a importância de reconhecermos o caráter dialético das relações no capitalismo, precisamos igualmente denunciar, conforme Mészáros (1999), que as proporções inéditas que essa crise tem assumido na história da humanidade, agudizaram, ainda mais, os processos de exploração e alienação do homem, pondo para a educação sérios limites que, por sua vez, são decorrentes do “caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo” (MÉSZÁROS, 1981, p. 263).

Nesse sentido, podemos compreender que grande parte das ações desenvolvidas na esfera da educação atualmente são perpassadas por formas de agir e pensar que, segundo Rossler (2000, p. 16), estão fortemente pautadas “no interior de processos objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados”, impedindo o avanço de análises conscientes e radicais<sup>41</sup> e corroborando, por essa perspectiva, com a perversa ordem do capital.

A adesão que tem recebido o ideário construtivista pode ser entendida de acordo com Rossler (2000, p. 15), por seu caráter sedutor, que o tem instituído como um modismo no campo educacional, gozando, por esse estatuto, todas as prerrogativas que fazem da moda e dos modismos fenômenos de alienação. Nessa perspectiva, o autor, aponta alguns elementos, que procuram explicar os motivos que fazem do construtivismo uma proposta educacional particularmente sedutora.

Sabemos o quanto sedutor pode se tornar um modelo teórico tido como crítico, como um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral[...] Mais sedutor ainda torna-se esse modelo quando ele não se apresenta como uma teoria

---

<sup>41</sup> Radical, no sentido marxiano do termo, que vai até as raízes e ultrapassa as análises superficiais que ficam detidas na aparência do fenômeno, não compreendendo a essência que fazem o *ser-precisamente-assim*.

meramente especulativa, mas sim investida de prestígio científico. Reunidos esses três ingredientes (entre outros) num só modelo seria difícil que ele não tivesse um grande poder de sedução. (ROSSLER, 2000, p. 15)

Rosler (2000, p. 17) acrescenta, ainda, que a adesão por sedução a qualquer modismo, implica uma adesão alienada, porque os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva e crítica de estarmos nos relacionando, conscientemente, com a nossa existência, o que nos faz entender, a rigor, os limites das escassas críticas dirigidas ao construtivismo, excluindo destas, aquelas que se propõe efetivamente a denunciar os laços existentes entre o construtivismo e as necessidades atuais do processo de reprodução do capital.

Silva (1996), no capítulo intitulado *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico*<sup>42</sup>, lança uma crítica àquela que seria, segundo o autor, a nova ortodoxia em questões educacionais. A sua análise é iniciada pela forma como o construtivismo tem se tornado dominante no meio educacional, tornando-se hegemônico nas “faculdades de educação, nos encontros científicos e até mesmo no discurso oficial sobre educação” (SILVA, 1996, p. 213), sem contudo, vir acompanhada de uma crítica de fora dos seus pressupostos, tarefa que o autor se propõe a realizar.

Silva (1996) justifica a adoção entusiasmada do construtivismo como teoria educacional e pedagógica, como resultante de um quadro sistemático, que, em geral, caracterizava-se por uma crítica comprometida, especificamente, em descrever as distorções existentes no campo educacional, sem, contudo, apresentar uma “teoria educacional e pedagógica “positiva”, prescritiva, uma teoria que tentasse expressar claramente o que caracterizaria uma prática educacional progressista, crítica” (SILVA,

---

<sup>42</sup> Capítulo integrante do livro **Identidades Terminais**, organizado pelo próprio autor e publicado em 1996 pela Editora Vozes, Rio de Janeiro.



1996, p. 214), com exceção, segundo o autor, da teorização de Paulo Freire, mas que, por seus limites, ficou restrita à área específica de alfabetização de adultos.

Esse contexto, conforme Silva (1996, p. 215), é responsável pelo sucesso do construtivismo, que aparece com a missão de cumprir uma dupla promessa.

De um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo, portanto aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de “esquerda”. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico.

Não obstante a pretensão do construtivismo em se apresentar como uma tendência progressista e democrática, crítica e radical, Silva (1996, p. 215), afirma, categoricamente, que a presente onda construtivista consiste em uma tendência com efeitos conservadores, fato que ele atribui, principalmente, à volta do predomínio da psicologia na educação e na pedagogia.

Na compreensão do autor, a ênfase na psicologia teria implicado uma operação de isolamento da educação de seu contexto social, o que acarretaria, necessariamente, a despolitização da educação, fato que dada a sua posição teórica no campo do pós-modernismo, teria implicado uma análise apoiada nos elementos folcaultianos de compreender a psicologia, enquanto uma ciência envolvida nos processos de individualização e controle do homem.

A crítica ao predomínio da psicologia na educação, através do construtivismo é estendida também, à pretensão dessa ciência de se lançar como substituta de uma teoria social da educação, fato que Silva denuncia numa outra publicação<sup>43</sup>, igualmente, reafirmando a pretensão do construtivismo em se constituir na

---

<sup>43</sup> **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Tomaz Tadeu da Silva (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

grande narrativa da educação e da pedagogia, fato esse que tem descredenciado outras formas de intervenção educacionais.

A centralidade de uma pedagogia como a construtivista, representada como a verdade científica sobre a criança e a educação, funciona para desacreditar, desautorizar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais. (1998, p. 13)

Silva (1996), ainda em sua análise sobre o domínio da psicologia na educação, aponta para a ausência no contexto original de elementos sociais e políticos, problema que foi resolvido no âmbito da escolarização pelo construtivismo através da introdução de componentes políticos, interpretados como ações voltadas para um plano pautado no comportamento individual e nas relações interpessoais.

Outra consequência, apontada pelo autor, do amplo processo de psicologização implantado na educação pelo construtivismo, decorre da sua tendência à naturalização e à psicologização, fruto de uma compreensão de conhecimento como um processo biológico e natural isolado, conforme Silva (1996), das funções sociais e políticas da educação institucionalizada.

As especificidades que compõem o campo da psicologia diferem, de acordo com Silva (1996), do campo da educação, elemento desconsiderado pelo construtivismo, no transporte sem critérios dos estudos da psicologia para a pedagogia.

A aplicação da Psicologia à Educação, à Pedagogia, necessita de um aparato pedagógico, de um aparato institucional, que torna a Pedagogia algo mais que a Psicologia e, ao mesmo tempo, diferente dela[...]Nesta passagem, neste transplante, isolam-se as características sociais, políticas, contextuais, institucionais que caracterizam a escola[...]Ou seja, a Psicologia construtivista ao passar para o âmbito da educação deve adquirir e acrescentar certos componentes que não estavam presentes no âmbito original de sua elaboração. (SILVA, 1996, p. 220)

A crítica de Silva (1996) à transposição da psicologia à pedagogia fundamenta-se especialmente na posição assumida pelo o autor de compreender o



construtivismo como uma prática discursiva regulativa, que, nos termos postos por Foucault, e corroborado por ele, entende a realidade a partir do papel central da linguagem, que teria, por esse estatuto, o poder de instituir a realidade como algo construído discursivamente, fato no qual ele veladamente se contradiz, ao afirmar ainda, no mesmo texto, que as condições materiais de existência são uma pré-condição para a aprendizagem, sem, contudo, tratar das relações objetivas que envolvem, a partir dessa mesma materialidade, a existência de cada indivíduo.

Outro limite apontado por Silva (1996), no construtivismo, é que, diante do problema da falta de uma perspectiva política e sociológica, a resposta do construtivismo tem se manifestado através do transplante, feito por alguns autores, de teorias psicológicas, que têm por objetivo, simplesmente, conforme o autor, introduzir elementos sociais na cognição.

E, para finalizar o texto, o autor afirma que a defesa de um projeto “progressista” e socialista de educação deve estar baseada numa crítica à economia política da educação e não numa despolitização da psicologia da aprendizagem.

Devemos explicitar que o estudo avaliativo de Silva (1996), sobre o qual vimos nos debruçando, foi igualmente objeto de análise de Duarte (2001), que aponta os limites daquele autor, no sentido de desconsiderar o avanço do construtivismo, em última análise, como uma proposta educacional de acordo com os pilares estabelecidos para a formação do *novo* trabalhador.

A justificativa apresentada por Silva (1996) para a afirmação do construtivismo no meio educacional não considera as complexas transformações ocorridas no processo de produção<sup>44</sup> e as implicações dessas mudanças para as

---

<sup>44</sup> Quando falamos em complexas transformações no processo produtivo, não queremos deduzir essas transformações como um processo homogêneo, nem muito menos, transferi-lo de uma forma determinista

instâncias educativas, no que se refere à disseminação de um novo perfil de trabalhador, que tem tido na escola um forte aliado para disseminar a formação de um sujeito que, a partir do referencial construtivista, serviria perfeitamente à criação das disposições ideológicas necessárias à nova fase de reprodução do capital. Desconsiderando todo esse contexto, acredita o autor que a imposição do construtivismo como proposta pedagógica deve-se, especialmente, à ausência de uma teoria educacional sistemática e prescritiva que expressasse, com maior clareza, o que seria uma prática pedagógica progressista e crítica, lacuna que foi preenchida com sucesso pelo construtivismo.

O posicionamento de Silva (1996), frente ao ideário pós-moderno, como avalia Duarte (2001, p. 84), supõe a possibilidade de encontrar-se nesse referencial, um posicionamento compatível com uma teoria crítica em educação sem, contudo, enxergar nesse posicionamento uma perspectiva que é também defendida pelo construtivismo.

[...] a crítica de Tomaz Tadeu da Silva ao que seriam as excessivas pretensões do construtivismo também precisaria ser avaliada com mais cautela pois há fortes indicadores de que o construtivismo, na realidade, muito mais do que uma teoria da aprendizagem ou do desenvolvimento cognitivo, seria integrante de uma ampla concepção de mundo, de sociedade, de história e de conhecimento que, no limite, equivaleria ao próprio ideário pós-moderno.

Para Duarte (2001), a possibilidade do construtivismo e do pós-modernismo de integrarem o mesmo universo ideológico seria descartada por Silva (1996), mas reafirmada nas posturas do autor, por exemplo, quando acusa o construtivismo de se impor como narrativa mestra na educação, num período, conforme ele, cercado por tantas incertezas e pelo questionamento das noções globais e centralizadoras da modernidade.

---

para o campo da formação do trabalhador, o que nos faria cair numa análise marxista vulgar, que desconsidera as contradições no plano da determinação do real. No entanto, não podemos nos eximir de denunciar as implicações ideológicas de um processo de reestruturação produtiva fruto de um processo extremamente desigual, que teve sérias repercussões na esfera educacional.



Outro ponto de associação do pensamento de Silva com o pensamento pós-moderno e construtivista acontece, segundo Duarte (2001), na crítica do autor à existência de um conhecimento universal, bem como a crítica à distinção estabelecida entre alta cultura e cultura do cotidiano, críticas que levaram Silva à defesa de um currículo que valorizasse a tradição cultural do aluno, o que, de certa forma, aproxima-o do jargão amplamente difundido pelo construtivismo da defesa de um saber voltado para o dia-a-dia do aluno, que se traduz verdadeiramente, na legitimação dos processos de alienação<sup>45</sup> e da negação de qualquer perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Contudo, é importante destacarmos que a crítica, por certo, oportuna de Silva (1996) à volta de um psicologismo na educação representada pelo construtivismo não foi, como explicita Duarte (2001, p. 83):

[...] suficientemente radical e não analisou os limites da própria psicologia na qual apóia-se o construtivismo. Interpretamos, inclusive, que a análise do construtivismo feita por esse autor dirigiu-se mais ao que lhe pareciam ser as descabidas pretensões de transformar o construtivismo numa ampla teoria educacional.

Concordamos com Duarte (2001) que a preocupação de Silva (1996) figurou muito mais como uma tentativa de colocar o construtivismo no seu devido lugar, não estabelecendo, por esses limites, nenhuma reflexão acerca do verdadeiro significado da teoria psicológica construtivista. É bem verdade que o autor anuncia a compreensão do conhecimento adotada pela psicologia como um processo natural e biológico, mas não aprofunda, segundo Miranda (1995, p. 324), “a significação desse fato na educação, no momento em que as mudanças tecnológicas e organizacionais impõem redefinições no processo de formação das massas para o trabalho”.

---

<sup>45</sup> Sobre os processos de alienação decorrentes da legitimação de propostas educacionais que valorizam o saber cotidiano, vale a pena conferir Duarte, Newton (1996). **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa objetivou compreender as relações entre o construtivismo e a proposta de formação do proclamado novo trabalhador, colocado em cena pela reestruturação produtiva engendrada pelo advento das novas tecnologias, e articulado à vigência do modelo toyotista de organização e gestão da produção. Na contracorrente do discurso dominante, calcado numa perspectiva que erige uma suposta sociedade da informação e do conhecimento sobre os escombros de uma velha sociedade do trabalho, assumimos como ponto de partida de nossa análise, a compreensão de que a chamada reestruturação produtiva, consumada através de um conjunto de transformações impetradas no mundo do trabalho, longe de representar um produto natural, inevitável do avanço tecnológico, decorre, fundamentalmente, de uma crise de extensão e profundidade inéditas na história humana, segundo Mézaros (1981), que vem particularmente nas últimas três décadas, abalando a própria estrutura do capital, exigindo desse sistema um elenco de estratégias que, no limite, garantam sua reprodução. Nesse contexto, a educação é chamada a concorrer para a construção de um perfil renovado da força de trabalho, cujos atributos preferenciais deverão incluir a flexibilidade, a competitividade, a adaptabilidade, a empregabilidade... Para tanto, a educação, capitaneada por organismos internacionais vinculados aos interesses capitalistas, passa a ser alvo de investimentos, destinados à implementação de políticas e propostas pedagógicas necessárias à adequação do complexo educacional às necessidades peculiares advindas da referida crise. À educação cabe oferecer, em última instância, como denuncia Leher (1998), sua quota de contribuição à manutenção da estabilidade política num cenário dominado pela intensificação dos processos de



exploração do trabalho, no qual ressalta-se o desemprego estrutural aliado às diversas formas de precarização do emprego.

Diante desse quadro, pretendemos demonstrar que o construtivismo, predominantemente fundamentado em Piaget, tem servido, por suas premissas teóricas e indicações para a prática escolar, a um projeto de qualificação do trabalhador que garanta a disseminação daquelas disposições ideológicas, para fazermos uso da formulação de Leher, necessárias à manutenção da (des)ordem vigente, corroborando, assim, com o aval de uma psicologia naturalizante – não obstante as importantes superações operadas pela epistemologia genética quanto ao inatismo e ao empirismo próprios da visão comportamentalista – com uma perspectiva que mantém inquestionados os pilares da sociabilidade capitalista

Não podemos negar atualmente o domínio do construtivismo no campo educacional como diretriz pedagógica enunciada em uma miríade de publicações, documentos, propostas curriculares e eventos referentes ao tema. Nesse contexto, objetivamos demonstrar em nossa pesquisa que a predominância do construtivismo, hoje, faz parte de um amplo processo de reestruturação do capital para conter uma crise, que, lembrando mais uma vez Mészáros (1981), tem ameaçado a própria sobrevivência da humanidade e exigido do capital, respostas que garantam a sua sobrevivência enquanto sistema global dominante.

Nesse sentido, entendemos que a determinação do construtivismo como diretriz pedagógica não se, constitui efetivamente, em um conjunto de transformações no âmbito escolar que objetivam uma melhoria nos níveis de qualidade de ensino, nem, muito menos, a uma proposta comprometida com um processo radical de transformação social, como se anuncia em seus pressupostos fundamentais.

Com efeito, o estudo realizado vem reafirmar que o construtivismo, enquanto proposta pedagógica dominante, parece cumprir, no plano da educação escolar, um importante papel no processo de reprodução do capital. Isso acontece porque ele tem servido, a partir de seus elementos básicos, como referencial adequado para disseminar as disposições ideológicas exigidas dos trabalhadores pelas anunciadas novas formas de organização da produção, que, por sua vez, têm procurado, em sua dimensão fenomênica, formas superficiais para conter a crise, não considerando os limites estruturais intrínsecos ao próprio sistema.

Uma das respostas do capital a essa crise tem se constituído, conforme vimos em Antunes (1999), em uma reorganização do processo produtivo, por entender que um dos fatores geradores da crise teria sido o esgotamento do padrão fordista/taylorista de produção, impondo para o sistema “uma reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”. (ANTUNES, 1999, p. 50)

Essa reorganização do processo produtivo implicou uma série de transformações, que repercutiram, de forma particular, conforme o mesmo autor, na subjetividade e materialidade da classe trabalhadora, impondo, especificamente, um modelo inovado de qualificação para os trabalhadores, que, frente às mudanças ocorridas no processo produtivo, necessitariam exibir um perfil que atendesse às demandas postas pelas novas configurações do mundo do trabalho.

Não obstante a heterogeneidade existente nas formas de produção, o modelo toyotista, baseado nas novas formas de acumulação flexível, tem se imposto como dominante, sendo responsabilizado segundo Antunes (1999, p. 48) pelo “advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior



realização no espaço do trabalho” que passa a ser fortemente exigido através de um discurso apelativo de formação.

Ainda, segundo esse discurso, constatamos que as novas formas de produção teriam proporcionado uma intelectualização do processo produtivo, que passaria, por essa natureza, a exigir um incremento das capacidades cognitivas dos trabalhadores, necessitando, então uma formação alicerçada em uma proposta educativa com foco nos processos de desenvolvimento da inteligência.

Nos novos referenciais de formação, impostos para o trabalhador por esse discurso, o conceito de qualificação perde espaço para a noção de competência, que reduz a formação do trabalhador para um processo pautado na adaptação e no individualismo, responsabilizando o sujeito por seu processo de formação, assim como por sua colocação no mercado de trabalho, agudizando, por essas condições, as formas de exploração; e que, para lembrarmos Marx (1993), sob o capital, tornou desumano, o trabalho e o trabalhador.

Constatamos que as estratégias usadas pelo capital para superar a crise têm igualmente significado numa heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora, apresentando como consequência, nas últimas décadas, um processo significativo de expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, informalizado etc, com implicações, a rigor, nas próprias conquistas, limitadamente, garantidas aos trabalhadores no âmbito dos direitos da cidadania.

Considerando o impacto da reestruturação produtiva no processo de formação do novo trabalhador para o capital, passa a ser dado um outro direcionamento às questões educacionais, que, no escopo da crise estrutural, são assumidas pelo Banco Mundial, que, alçado à condição de regulador da educação, vai implantar reformas educativas nos países da periferia do capitalismo com vistas a garantir a absorção, por

parte do novo trabalhador, daquelas disposições ideológicas necessárias à conformação da ordem do capital.

A própria atuação do Banco Mundial, frente às questões relativas à educação, denota a importância assumida por esse complexo no processo de reestruturação do capital, haja vista, segundo Leher (1998), que a posição anteriormente assumida pelo Banco era prioritariamente voltada para a reconstrução das economias dos países destruídos pela guerra.

Nos termos discutidos no trabalho, o Banco Mundial passa a ser o principal órgão formulador das políticas educacionais, instituindo e assessorando reformas, que se pautam na relação da educação com as doutrinas de segurança, ao mesmo tempo em, que direcionam as suas determinações para a educação, em ações que se voltam para o estabelecimento de propostas educacionais voltadas para concepções de aprendizagem afinadas com as necessidades atuais de reprodução do capital, que se traduzem na disseminação das características e habilidades exigidas pelo novo trabalhador.

Essas habilidades e exigências passam a ser exortadas na elaboração de relatórios e documentos assessorados pelo Banco Mundial, que trazem como conteúdo, máximas que se traduzem em verdadeiras apologias à construção do *sujeito epistêmico e do cidadão*, que trazem em suas raízes epistemológicas, sérias limitações quanto à possibilidade da emancipação dos indivíduos e da construção de uma nova sociabilidade.

Como vimos, as exigências demandadas pelo capital quanto à formação do novo trabalhador são incorporadas com êxito pelo referencial construtivista, que apresenta, em seus elementos didáticos e pedagógicos, aspectos contemplados nessa requerida formação, que tem, na psicologia educacional, uma forte aliada, legitimando



os processos sócio-históricos de formação da individualidade como algo naturalizado e com força própria.

A condição adaptativa, individualista e naturalizadora, presente na formação do novo trabalhador é representada no construtivismo pelo domínio da psicologia piagetiana que, através de suas categorias, corrobora com a legitimação desse perfil e com a perpetuação da ordem do capital, mantendo intactos os pressupostos que acirram a competição e a desigualdade entre os homens.

Nesse sentido, reafirmamos a intenção do construtivismo de incluir a teoria de Vigotski no seu universo ideológico, descaracterizando-a de seus fundamentos originais, e enquadrando-a numa compreensão a-histórica do psiquismo humano, que é confirmada, por exemplo, em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que defendem a integração de “uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem”.(BRASIL, 1997,p. 50)

Porém, como anunciamos no nosso trabalho, a associação inadequada da teoria de Vigotski ao referencial construtivista não abala o domínio do referencial piagetino, sendo essa prática justificada como um princípio de integração, que procura contemplar os elementos negligenciados por Piaget em sua abordagem.

A compreensão do conhecimento em Piaget fez emergir na prática educativa um conjunto de orientações que postulam a responsabilidade do sujeito pelo seu processo de aprender, reforçando, conforme Duarte (2001), uma prática fundamentada na valorização do cotidiano alienado e estabelecendo, assim, “uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento”.

Constatamos aqui que essa perspectiva é confirmada pela noção de inteligência que repousa em Piaget, que, por sua vez, através dos seus pressupostos adaptativos, postula uma aprendizagem pautada nos processos de interação entre organismo e meio, reforçando, como bem denuncia Duarte (2001), a ideologia do *aprender a aprender* e corroborando, como tentamos demonstrar, com a consolidação das disposições ideológicas exigidas do novo trabalhador, que, no contexto atual, mais do que nunca, necessita aprender para servir à reprodução do capital, o que inviabiliza qualquer pretensão de um processo formativo emancipador que tenha como horizonte o desenvolvimento pleno da inteligência humana.

É oportuno, assinalarmos, a propósito, que Morin, um dos representantes dos chamados novos paradigmas educacionais, os quais, em seu conjunto, negam peremptoriamente o caráter de classes da sociedade e da educação, afirma, igualmente, a defesa de uma inteligência adaptativa, pautada em conhecimentos do cotidiano e avessa à qualquer possibilidade de acesso “a conhecimentos mais sofisticados”. (MORIN, 2002, p. 17),

No entanto, para além de seus limites teóricos, o construtivismo tem se apresentado como uma proposta progressista, comprometida com formação de seres livres, críticos, participativos e autônomos, características igualmente defendidas na formação do novo trabalhador, que servem às necessidades contemporâneas do capital.

Porém, as bases em que se assenta a concepção de conhecimento em Piaget interdita a formação de seres livres, bem como a perspectiva de ruptura com a lógica do capital, o que justifica a vinculação do construtivismo com os valores da ordem burguesa, amplamente reafirmados na sua proposta e nos documentos e publicações referentes ao tema.



Como vimos, tal condição é expressa fortemente na literatura pedagógica produzida sobre o tema, assim como nos documentos oficiais, deixando claro o compromisso do construtivismo com a formação da cidadania, condição que não explicita os limites desses valores e o compromisso destes com a manutenção da ordem do capital.

É bem verdade, conforme tivemos oportunidade de atestar, que um conjunto de avaliações críticas tem sido produzido em torno do construtivismo. Tais avaliações críticas incidem, predominantemente, sobre as dimensões psicológicas e pedagógicas do enfoque construtivista, deixando, contudo, intactos, os pilares que fazem do construtivismo uma proposta educacional afinada com as necessidades do capital na contemporaneidade, portanto, alheia às possibilidades de fazer-se da educação um instrumento importante na luta pela transformação das relações sociais.

Referimo-nos aqui às análises empreendidas por Silva (1996) e Carvalho (2001), as quais denotam esses limites, ou seja, não conseguem apreender as relações do construtivismo com a formação do novo trabalhador para o capital. O primeiro, como vimos, detém-se na análise do construtivismo enfocando o predomínio da psicologia nessa proposta educacional, fator que teria desbancado a perspectiva de implantação de uma teoria crítica em educação, que, segundo ele poderia ser assumida pela perspectiva pós-estruturalista. Vale assinalarmos, ainda mais que a crítica desse autor à pretensão do construtivismo em se tornar a grande metanarrativa da educação, justamente, conforme supõe esse autor, num período marcado por incertezas e pelo fim do predomínio da razão, está justificada por sua adesão ao ideário pós-moderno que nega qualquer possibilidade de apreensão da realidade, a partir de uma visão da totalidade. A análise de Carvalho, por seu termo, parece apontar igualmente vários indicativos de adesão ao ideário pós-moderno, na medida em que entende que a prática educativa é construída

discursivamente, corroborando nesses parâmetros com a centralidade da linguagem, em detrimento do trabalho, na construção da sociabilidade humana, negando, então, a realidade como instituída a partir das determinações histórico-concretas da existência de cada ser. Nessa perspectiva, Carvalho (2001), reduz sua crítica à transferência de teorias do campo da psicologia para a pedagogia, tendo a psicologia, desrespeitando, nesse transplante, as especificidades do contexto escolar.

Entendemos que essas críticas, ainda que, em certa medida, oportunas, não avançam no sentido de apontar o que tem representado o construtivismo para a educação da classe trabalhadora, reduzindo-se a avaliações parciais que não denunciam o caráter castrador dessa proposta, que tem intensificado o impedimento do acesso ao saber pelos trabalhadores, através da adoção de uma psicologia que compreende o psiquismo humano como uma determinação de ordem natural, comprometendo seriamente o processo de construção das individualidades.

Registramos, nesse contexto, em primeiro plano, a valiosa contribuição dos estudos de Duarte, acompanhados em diferentes momentos de nossa reflexão, por Rossler e Miranda, que procuram desvelar o atrelamento das pedagogias do *aprender a aprender* às necessidades de reprodução do capital, usando a educação como um instrumento de adequação dos trabalhadores às supra-citadas disposições ideológicas requeridas pelo sistema, naturalizando através de teorizações de cunho biológico e individualista, as relações de exploração da injusta ordem do capital.

Por fim, denunciemos o compromisso do construtivismo com a construção da cidadania, uma proposta, conforme avalia Tonet (2001) claramente identificada com a ordem burguesa, assim como a sua confirmação enquanto proposta articulada com a formação do novo trabalhador, corroborando por esse fim com a perpetuação da sociabilidade do capital.



**BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo** - de Piaget a Emilia Ferreiro, 7. ed., São Paulo: Editora Ática, 1999.

BARBERÁ, Elena et al. **O construtivismo na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. 3. ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e Educação.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. Crise, novas tecnologias e classe operária. In: COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo. Xamã. 1996.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes** (O professor e o ensino – Novos Olhares), n. 44, p. 85-116, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria Histórico-Social da Formação do indivíduo). Campinas. Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, n. 83, v. 24. Campinas, ago. 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia – Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 3. ed., Porto Alegre: Mediação Editora, 1996.

FREITAG, Bárbara (Org.). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo. In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1994



FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação na crise do capitalismo real**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação na crise do trabalho perspectiva do final do século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, Campinas, abr. 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. (s.n.t.).

GROSSI, E.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Paixão de Aprender**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica – alternativa de mudanças**. 34. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1994

HUBERMAN, Leo. **A história da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora S. A., 1986.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

JIMENEZ, Susana V. e MAIA, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes – A pesquisa em defesa da História**. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.

JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes – A pesquisa em defesa da História**. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.

KEIL, Ivete M. e MONTEIRO, Maria de Fátima M. Construtivismo x Positivismo. In: GROSSI, E.; BORDIN, J. (Orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio à pobreza**. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP.

\_\_\_\_\_. O novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Outubro**, n. 3. São Paulo, 1999.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos Homens** – trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LOMBARDI, C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, Karl. A mercadoria. In: \_\_\_\_\_. **O capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. I.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996

MENEZES, Ana Maria D. Pontos e contrapontos do debate educacional sobre a formação do trabalhador: do otimismo tecnológico à aposta democrática. In: \_\_\_\_\_. **A pseudo-identidade de interesse entre capital e trabalho no campo sócio-educacional: o pacto Estado-Empresa-Escola no estado do Ceará**. Fortaleza, 2001, cap 1. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFC.



MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2003.

MÉSZÁROS, I. A alienação e crise da educação. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capital. **Outubro**. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MIRANDA, Marília G. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. **Educação e Sociedade**, ano XVI, n. 51, p. 324-337, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Inteligência e contemporaneidade. **Trabalho e Educação**, n. 4, p. 63-75, ago./dez., Belo Horizonte, 1998.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Àtica, 1996.

NETO, E. A.; PINA, M. J.; FILISMINO, S. C. (Orgs.). **Trabalho e educação face à crise do global do capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção diálogos intempestivos).

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed., São Paulo: Cortez: 1995.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vigotski**. (a relevância do social). 2. ed. São Paulo: Flexus, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POZO, Juan ignácio. A crise da educação científica? Voltar ao básico ou voltar ao construtivismo? In: BARBERA, Elena et al. **O construtivismo na prática**. Porto Alegre: Arted, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Luiz Távora Furtado et al. **Ética em três dimensões**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2000.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SADER, E.; GENTILLI, P.(Orgs.) **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.) **Liberdades Reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, P. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. São Paulo: Vozes, 1995.

SOARES, M. Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, J. e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.



SOLÉ, I.; COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos n. 132)

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo. In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Francisco José S. **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O capital**. São Paulo: Ensaio, 1995.

\_\_\_\_\_. **Globalização e mercado de trabalho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Unifor, 1999.

\_\_\_\_\_. Francisco José S. **Empregabilidade: passado imperfeito...caminhando para o futuro?**. Palestra realizada para os estudantes de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 8 jun. 2000.

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de Doutorado. São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2003.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa da Psicologia, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.