

A construção do conhecimento na concepção construtivista

The construction of knowledge at the constructivist conception

Nathália Aparecida de Oliveira*

Denise Madureira*

* Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Resumo

O construtivismo é o nome de uma das três grandes correntes teóricas que procura explicar como se desenvolve o processo de construção do conhecimento. Opondo-se ao apriorismo e ao empirismo, parte do pressuposto de que o conhecimento não é inato e nem apenas transmitido, mas se constrói por meio da ação mútua, por uma inter-relação estabelecida entre o sujeito e o meio. Assim sendo, este artigo tem por objetivo promover uma análise crítica, em âmbito escolar, da postura assumida por profissionais educadores. Por meio da pesquisa bibliográfica buscou-se uma reflexão da contribuição dos profissionais educadores para construção do conhecimento qualitativo do sujeito.

Palavras-chave: Construtivismo. Educador. Construção do Conhecimento.

Abstract

Constructivism is of one of the three great theoretical trends which intend to explain how the knowledge construction process develops. Opposing to empiricism and apriorism, it presupposes that the knowledge is neither innate nor transmitted, but it builds itself through a mutual action and by an inter-relation established between the individual and the environment. Consisting of an indirect and bibliographical research, this paper aims to promote a critical analysis within the school ambit by the assumed posture of educator professionals, and it also searched for a reflection on their contribution to the construction of the individual qualitative knowledge.

Keywords: Constructivism. Educator. Knowledge construction.

1 Introdução

Há muito tempo vivemos em uma sociedade alienada e alienante. Somos condicionados pela hegemonia da classe dominante, na qual a área escolar é uma delas. O agir pedagógico constitui num processo político e filosófico, no sentido de apresentar direcionamentos e reflexões distintas decorrentes das diferentes tendências educacionais, podendo a educação, dentro da sociedade, se manifestar como instrumento de manutenção do *status quo* ou instrumento de transformação social.

Será que a Escola e o professor de hoje se preocupam com a construção do conhecimento de seus alunos; com a formação e o crescimento integral do educando; com sua criticidade para compreender a realidade em que vive? É necessário que o professor se mobilize para desenvolver um trabalho competente, assumindo um compromisso com a sociedade, com a escola, com os educandos e, principalmente, consigo.

O professor, sendo um dos responsáveis pelo desenvolvimento humano, precisa escolher uma teoria que oriente sua prática e objetive a construção do saber para desenvolver um trabalho significativo. Tem de se preocupar com a construção e com os procedimentos adequados para a realização do conhecimento a fim de contribuir qualitativamente na formação do aluno.

O aluno traz consigo conhecimentos prévios e a base para a construção de novos, pois todo sujeito possui predisposição relacionada à bagagem hereditária. Porém o ritmo em que um novo conhecimento irá se consolidar é diferente de um ser para outro.

Nessa perspectiva, há que se apresentar uma crítica ao método tradicional, pois ele propõe que as características individuais do aluno (cognição), no caminho do saber, são todas iguais e, estando o método vinculado à corrente empírica, considera o sujeito da aprendizagem como uma *tabula rasa*, devendo receber a experiência do objeto passivamente, para construir o conhecimento.

Este artigo consiste em um levantamento bibliográfico sobre a construção do conhecimento e a postura adotada pelo professor para ensinar. Tem por objetivo promover uma reflexão crítica para que o leitor compreenda como as diferentes concepções (e aqui refiro-me a apenas duas – tradicional e construtivista –, colocadas em prática pelo professor) podem influenciar na construção do conhecimento e na formação do aluno.

Assim sendo, este artigo apresenta como tema a construção do conhecimento na concepção construtivista por consistir de um referencial teórico que procura explicitar como ocorre o processo de construção do conhecimento no sujeito. Faz uma breve análise do método tradicional, concepção ainda muito presente

na ação docente até os dias atuais. Reflete sobre as tendências político-filosóficas da educação, que constituem um direcionamento ao agir pedagógico do professor.

2 Método Tradicional

Buscar a superação de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), deveria ser um dos objetivos principais como compromisso na carreira do profissional inserido no processo de ensino.

A falta de compromisso, presente em grande parte dos profissionais, torna-se um obstáculo a ser superado, pois com uma formação sob a pedagogia tradicional desde muito cedo, sentem-se presos em reproduzir a teoria que vivenciaram para transferir conhecimento ao aluno, mantendo uma tradição de anos.

Segundo Vasconcellos (1993), a pedagogia tradicional tem um peso histórico originário da concepção clássica ou escolástica, que significam, respectivamente, Antiguidade e Idade Média. O termo escolástica referencia à filosofia cristã (católica), predominante na Idade Média (ABBAGNANO, 1998). Desta forma, o ensino presente nas escolas da época ocorria por meio de um domínio religioso que a Igreja Católica exercia. Logo, o termo significa literalmente, “filosofia das escolas”.

A corrente empírica considera o sujeito da aprendizagem como uma *tabula rasa* (tábua rasa) (ABBAGNANO, 1998; BECKER, 1993), referindo-se a uma situação da “mente sem conhecimento algum”. Assim, o conhecimento (algo que vem do mundo do objeto por força exterior e pela experiência sentida do objeto) só seria adquirido por meio dos sentidos.

Com a crença de que o conhecimento só é absorvido pela mente por meio dos sentidos, a pedagogia tradicional propõe a prática de transmissão do conhecimento por meio do método expositivo. Técnica de ensino que apresenta os conceitos prontos, de forma que o aluno o receba como depositário e não como construtor de seu próprio conhecimento sendo, ou seja, um dependente da ação do educador.

Desta forma, “a aula expositiva implica, a concepção de conhecimento como produto acabado, tão perfeito que não pode ser mexido, mas tão-somente reproduzido” (BECKER, 1993, p. 107).

A corrente empírica considera o homem como um ser passivo ao conhecimento e incapaz de criar julgamento sobre si mesmo e sobre sua aprendizagem, sendo um “ser dependente do educador” (LUCKESI, 1994, p. 99),

Porém, na prática escolar, o educando que recebe tudo pronto e não tem oportunidade de problematizar ou questionar, mantém uma “curiosidade ingênua” (FREIRE, P., 1996) e deixa de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade, fundamental para o sujeito construir conhecimentos autonomamente e sair do senso comum.

Este ensino, estando associado à falta de compro-

misso do profissional e remanescente em bases do senso comum, por não exigir questionamento das fontes de pesquisa e do material didático, pode gerar um comodismo no professor (VASCONCELLOS, 1993) que, com uma maior possibilidade de controle, apenas reproduzirá o conteúdo.

O senso comum nasce de um processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada, é uma forma de entendimento transferida de geração para geração por meio da convivência diária, do “ouvi dizer” e, quando o sujeito é adaptado a esse tipo de conhecimento – fragmentado, mítico, espontâneo e acrítico – aliena-se e se acomoda em uma rotina massificadora. É nesse contexto que se estabelece: “foi sempre assim”, por que agora teria que ser diferente? Meus avós fizeram assim; meus pais fizeram do mesmo modo (LUCKESI, 1994).

Nessa teoria, o conhecimento é denominado como um acúmulo de informações na memória e não mais do que isso. A memória funciona como um arquivo que acumula e soma o que os sentidos captam (BECKER, 1993). Na memória ocorre uma justaposição como: professor x aluno, em que o professor é o agente do saber verdadeiro e o aluno mero receptor, e a preocupação do professor se restringe em cumprir o programa e em como ensinar. Como o referencial nunca é o aluno, “os conteúdos vão sendo cumpridos, bastando para tanto que as respostas nas avaliações sejam aquelas prescritas pelos manuais adotados” (SEBER, 1997, p. 58).

A sua forte presença como método no ensino aplicado pelo professor pode ser devido ao entendimento que a sociedade e a família do educando empregam ao bom professor, ao professor competente, como aquele que cumpre o programa, que mantém a disciplina ou a ordem, favorecendo, dessa forma, uma maior sustentabilidade a esta prática docente. No entanto, por não apresentar aspecto crítico, um dos grandes problemas dessa pedagogia é caracterizado por não haver aprendizado por parte do educando.

Esse tipo de ensino se centra no professor, o adulto, que domina e escolhe os conteúdos do programa logicamente estruturados, organizados (FREIRE, P., 2001; SAVIANI, 1999), não oportunizando espaço para que o aluno argumente, forme relações, vincule com conhecimentos anteriores. Para o aluno é “solicitado” apenas memorizar e decorar o conteúdo que será cobrado no dia da prova para conseguir nota.

A corrente filosófica essencialista, que corresponde aos períodos da Antiguidade e da Idade Média, considera que os homens são essencialmente iguais, nascendo com as mesmas naturezas e devem, portanto, aprender de modo idêntico (COMENIUS, 1997; SAVIANI, 1999).

Com efeito, adotou-se como entendimento que os alunos iniciam “em condições diferenciadas de conhecimento [...], porém deveriam sair em condições aproximadamente equalizadas” (LUCKESI, 1994, p. 134). Ou seja, padronizados e adaptados com um conhecimento universal estabelecido para todos, com objetivo de que, se no futuro houver uma disputa entre iguais

por posições na sociedade, cabe aos mais fracos buscar posição junto aos mais fortes.

Essa padronização e a adaptação do aluno de forma ideal (redenção) à sociedade constituem um direcionamento ao agir pedagógico, uma tendência, sustentada por idéias político-filosóficas, adotada pelo professor para orientar a prática que consiste em reproduzir o conhecimento por ele sistematizado e avaliar exclusivamente o aspecto cognitivo do aluno.

Vale ressaltar que o professor, sob a orientação desse método, possui uma compreensão e um tratamento diferenciado com relação ao aluno e sobre isso, Seber, (1997, p.92) menciona que:

A educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim equipá-lo.

Sendo assim, entendendo que a criança é, ao nascer, *tabula rasa* em termos de conhecimento, “a aprendizagem só poderá ser entendida como algo que vem de fora e adere na mente infantil”, portanto, “do aluno é cobrada uma atitude passiva para que ele possa ‘ouvir’ e ‘ver’ a exposição do professor” (BECKER, 1993, p. 144), que é visto, nesta pedagogia, como quem sabe tudo, que ouve e vê o aluno, o qual nada sabe e capta por meio de seus sentidos as informações trazidas de fora pelo professor, para assim, arquivar e somar mais conhecimentos na memória.

Desse modo, observa-se que a utilização da pedagogia tradicional, “bancária”, é traduzida pelo “ato de depositar, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita [...]” apresentando-se como “uma concepção acumulativa da educação” (FREIRE, P., 2001, p. 92).

Com a continuidade da aplicação dessa pedagogia, torna-se evidente, na escola, um ciclo de ensino domesticado, alienado, travando ou impedindo o desenvolvimento da inteligência, da “curiosidade epistemológica”, da criticidade do educando, pois o professor transmite o conhecimento e o aluno reproduz mecanicamente na prova; além do mais, “trata-se exclusivamente de enriquecer ou alimentar faculdades já elaboradas, e não de formá-las. Basta, em suma, acumular conhecimentos na memória” (PIAGET, 2002, p. 31).

3 Construtivismo

Também chamado de Interaçionismo e vinculado à concepção filosófica Dialética, o Construtivismo é uma corrente teórica e educacional que tem como proposta estudar as transformações do conhecimento, bem como o ajustamento progressivo do saber. Solé e Coll (2006, p. 10) definem o Construtivismo como “um referencial teórico [...], um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino”.

Essa concepção parte do pressuposto de que o Homem é um ser ativo, capaz de elaborar representa-

ções mentais e de estabelecer relações, ou seja, uma vez assimilado o objeto – condição em que se aprende – o sujeito faz ligações com o já aprendido anteriormente.

Logo, é uma corrente bastante diferenciada da concepção citada anteriormente. Para ela, o aluno não é uma *tabula rasa* em termos de conhecimento e, ao nascer, o sujeito trás uma herança filogenética, uma bagagem constituída durante milhões ou bilhões de anos de evolução. Essa bagagem constitui uma “condição de possibilidade” que está na organização (biológica) da vida e não como algo acabado (inato) “pronto que precisa passar por etapas de maturação, mas como algo a ser construído pela ação e coordenação das ações de cada indivíduo (ontogênese) em interação com a sociedade na qual vive” (BECKER, 1993, p. 183-184).

De acordo com Seber (1997, p. 38), “o conhecimento não é um estado, mas sim um processo, [...] contínuo, suscetível de progressos”; o conhecimento é a passagem de um nível menor para um outro mais amplo, sendo construído no decorrer das interações, das trocas que o sujeito faz com o meio.

Franco (1998, p. 21) complementa que é na medida em que “o sujeito interage (e, portanto age sobre e sofre a ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também seu conhecimento”.

Assim, o ato de conhecer pode ser definido como um processo contínuo e dinâmico “de estabelecimento, no sujeito, de representações mentais das diferentes relações constituintes do objeto ou das diferentes relações de um objeto de conhecimento com outro” (VASCONCELLOS, 1993, p. 39). Ou seja, o sujeito vai adquirindo uma “compreensão inteligível da realidade”, por meio, “de sua confrontação com essa mesma realidade” (LUCKESI, 1994, p. 122).

O conhecimento dialético, não sendo linear, apresenta três momentos durante seu processo: síncrese, análise e síntese. Segundo Vasconcellos (1993), parte-se do conhecimento que se tem (síncrese) e aos poucos (pela mediação da análise), este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um mais complexo e abrangente (síntese). Assim, há um movimento de ida e volta e de aproximações sucessivas com o objeto, o conhecimento anterior serve como base para o posterior.

Deste modo, o processo de ampliação do nível de conhecimento pode ser comparado a uma espiral ascendente, pois o aluno em toda ação ou em toda aproximação que tem com o objeto, parte de conhecimentos prévios, os quais já foram formados no processo de construção de um novo.

O conhecimento prévio, em confronto com outro, gera um desequilíbrio solicitando do indivíduo a formulação de hipóteses para haver uma integração e diferenciação do conhecimento novo com o anterior, promovendo, assim, a assimilação, restando ao indivíduo agora transformar, reajustar este conhecimento em um novo, mais organizado e mais completo, chegando ao equilíbrio e à adaptação. O equilíbrio seria uma resposta do processo, “uma compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores” (PIAGET, 1960, p. 94).

Logo, pelo fato de o sujeito estar inserido em uma estrutura física e social, integrada por situações opostas e diversificadas, a relação que o sujeito estabelece apresenta-se repleta de conflitos e os desequilíbrios oriundos dessa relação tornam-se um fator muito importante para a ampliação de um conhecimento menor para um maior, estando, portanto, mais organizado (BECKER 1993).

Com efeito, Piaget (1960) descreve que o desenvolvimento mental, assim como o orgânico, passa por um processo de “equilibramento” progressivo, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um de equilíbrio superior. Esse processo de desenvolvimento cognitivo ocorre sucessivamente por estágios construídos continuamente desde o nascimento até a adolescência, estando organizado por estruturas variáveis, e cada estágio constitui-se pelas estruturas que o definem uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental para um “equilibramento” sempre mais completo.

Assim, esse movimento contínuo e perpétuo é proveniente de uma ação do sujeito, sob a forma de uma necessidade. Para Piaget (1960, p. 15) “Toda necessidade tende a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, e a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos.”

Desta forma, o conhecimento seria construído em um processo contínuo de assimilação e acomodação. A assimilação compreenderia a atividade de incorporação e integração dos elementos em estruturas já construídas e a acomodação, uma modificação dessa estrutura devido à novidade do meio, sendo construída uma nova estrutura para adaptar-se à situação exterior, que provocaria o desequilíbrio. Em virtude disso, “o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 1960, p. 16).

Franco (1998, p. 60) indica que a essência da concepção construtivista está em admitir que “a vida humana é um constante vir a ser e que o processo de desenvolvimento implica em uma continuidade”.

Furter (1976, p. 45) estabelece que “o homem porque atua e reflete dialeticamente é o elemento do devir do mundo”.

A partir daqui, é válido ressaltar que esse *devir* (expressão que indica mudança) constitui um dos princípios da dialética, referenciando o inacabamento do ser condição para o seu desenvolvimento pleno.

Freire, J. (1997, p. 23) afirma que, “o ser humano é uma entidade que não se basta por si. Parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele” e ao interagir com esse mundo é que o sujeito adquirirá o que lhe falta.

Dessa forma, sendo constitutivamente abertos, os organismos estão sempre em busca de algo, sempre iniciando algo, sempre prontos para alguma coisa. Trata-se de uma tendência evolutiva para uma maior ordem, uma maior complexidade, uma maior inter-relação, e essa possibilidade ativa do ser permite a ele projetar-se numa certa realidade para refletir

dialeticamente sobre si e suas ações, de modo que se descobre como um ser inacabado, um ser na busca constante de ser mais (FREIRE, P., 1983).

Nessa perspectiva, Furter (1976, p. 67) é enfático ao mencionar que, “o homem por ser inacabado, tende à perfeição e a educação é, portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte”.

De acordo com Seber (1997, p. 62), “todo ato de conhecimento se dá entre um sujeito que busca conhecer e os objetos que se tornam significativos para ele em virtude dessa busca”; essa atitude de busca do ser evidencia a sua inconclusão no meio em que se insere e sua ação, desencadeando uma necessidade para se fazer, será sempre o início de um processo contínuo para se completar.

Nota-se, até aqui, que o devir constitui um princípio dialético do movimento evidenciando que tudo se transforma devido à oposição presente nas trocas e inter-relações estabelecidas.

Para Gadotti (1995, p. 25):

O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade, não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas.

Além do movimento, a concepção dialética apresenta ainda como princípios: a totalidade, a mudança qualitativa e a contradição.

De acordo com a totalidade, tudo se relaciona, “a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si [...] reciprocamente” (GADOTTI, 1995, p. 24).

Da relação ativa estabelecida entre sujeito-objeto ou sujeito-sujeito é que surge a contradição, “lei fundamental da dialética”, contradição gerada pelo confronto interativo e recíproco no meio. Cada confronto gerado será diferente do próximo e irá apresentar uma resposta nova, distinta. Pela quantidade de respostas adquiridas por meio da ação recíproca, o sujeito irá produzir como reação do confronto superado, o conhecimento novo, decorrente de uma integração e diferenciação do anterior. Sendo nesse processo de reelaboração e integração de conhecimento que ele se tornará qualitativo e significativo para o sujeito.

Baseando-se nas citações apresentadas, torna-se nítido que a vinculação do construtivismo à concepção dialética se faz devido ao movimento e a possibilidade de as coisas inacabadas se transformarem por meio da constante relação de trocas mútuas iniciadas pela ação na realidade. O agir pedagógico do professor, sob essa perspectiva, estará direcionado às tendências progressistas da educação que têm como principal fim a transformação da sociedade.

4 Tendências Político-Filosóficas da Educação

De acordo com Luckesi (1994), constituem um direcionamento e uma compreensão do sentido da Educação na sociedade, respectivamente: redenção, reprodução e transformação.

A Educação como redenção da sociedade acredita

que é importante integrar e adaptar as novas gerações à sociedade vigente. A Educação, aqui, não recebe as interferências da sociedade, é ela, pois, que interfere, buscando a recuperação da harmonia, da ordem perdida e da adequação do sujeito a um ideal de sociedade.

Para Comenius (1997, p. 22), Deus criou o mundo todo harmonioso, porém o homem (sua imagem e semelhança), representado por Adão e Eva, introduziu um desequilíbrio desobedecendo-o com um pecado e, nesse contexto, descreve:

Mas ai! Que grande desventura a nossa! Perdemos o Paraíso das delícias corporais, onde estávamos e no mesmo instante perdemos o Paraíso das delícias espirituais que éramos nós mesmos. [...] Fomos ingratos com aqueles bens com os quais Deus nos havia suprido em abundância no Paraíso, para o corpo e para a alma: portanto, fomos justamente despojados de uns e de outros, e nossa alma e nosso corpo ficaram expostos à dor.

Logo, a Educação redentora tem como objetivo a salvação do gênero humano. “O homem, por mais corrompido que esteja pelo pecado, deve-se dizer que, por virtude de Deus, com meios oportunos, poderá ser reparado” (COMENIUS, 1997 p.66).

A segunda tendência, Educação como reprodução da sociedade, acredita que a escola tem um serviço para com a sociedade de reproduzir e manter o sistema que vigora e, fazendo parte da mesma, a Educação estará a serviço de seus condicionantes, devendo, portanto, reproduzi-la. Assim, “a Educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma” (SAVIANI, 1999, p. 32).

Segundo Luckesi (1994, p. 45), “o termo ‘formação’, utilizado para definir os fins da atividade escolar, expressa bem o papel de reprodutora do sistema que desempenha a escola. ‘Formar’ quer dizer ‘dar forma a’, padronizar segundo um modelo”.

Uma escola reprodutivista, a serviço da classe dominante, só poderá realizar um ensino com bases no senso comum, pois assim “não possibilita o surgimento de uma ‘massa crítica’ de seres humanos pensantes e ativos na sociedade”, visto que “os poderes constituídos, não desejam, de forma alguma, alimentar elementos de contradição. Preferem a manutenção da situação na qual se encontram, o chamado *status quo*” (LUCKESI, 1994, p. 107) e com razão, pois só então poderão preservar seu domínio e seus privilégios.

A terceira tendência, Educação como transformação da sociedade, acredita ser mediadora de um projeto social, considerando ser possível agir e realizá-lo na prática, buscando a transformação da sociedade a partir da compreensão da educação dentro de seus condicionantes. “Assim, ela pode ser uma instância social [...] na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização” (LUCKESI, 1994, p. 49).

Nesse sentido, a educação deveria, ao menos, promover um juízo crítico das situações alternativas presentes na realidade, abrindo possibilidades para o aluno escolher seu próprio caminho (FREIRE, P., 2001).

Freire, P. (1996, p. 23) defende que formar não “é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Formar é promover condições para que o aluno reflita, tome consciência de sua existência e situação na realidade, situação de sujeito ativo, capaz de transformar por meio da ação e do diálogo estabelecido nas relações com outras pessoas. O autor complementa: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, isto quer dizer que, [...] “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” em um processo constante e dialético de ida e volta.

As duas primeiras tendências chegam a um mesmo ponto com a pedagogia tradicional, pois na formação do educando procuram padronizar segundo um modelo, buscando adequar o sujeito de forma ideal à sociedade para assumir papéis para a mesma; o professor, na sua prática, apenas reproduz quando transmite o conhecimento.

A tendência transformadora apresenta-se vinculada à Dialética, havendo “uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade” (VASCONCELLOS, 1993, p. 69). Em virtude disso, a atividade do professor deverá ser mediadora, proporcionando um ensino não-diretivo para que o aluno, com uma participação ativa, consiga progressivamente passar de um conhecimento sincrético para um sintético.

O conteúdo a ser ensinado deve estar vinculado à realidade para haver uma ruptura (LUCKESI, 1994) com relação à experiência pouco elaborada que o aluno possui, para assim gerar confronto e troca entre a sua experiência com a do professor, possibilitando ao aluno a busca da verdade pela sua participação ativa.

De acordo com Piaget (2002, p. 15), o professor deve conferir “especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente” [...] para que “toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida”.

Ora, um ensino não-diretivo do professor jamais irá anular seu título de mestre ou excluir sua capacidade de formador, pois quando proporciona um espaço livre e aberto aos alunos só estará contribuindo para a construção de um sujeito epistêmico – autônomo, crítico, ativo e consciente no meio circundante:

É evidente que o educador continua indispensável a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle de soluções apressadas (PIAGET, 2002, p. 15).

Em conformidade, Franco (1998, p. 56) afirma que “o papel do professor não pode ser nem de um ‘expositor’ nem de um ‘facilitador’, mas sim de um problematizador”, devendo, por meio da sua mediação no processo, organizar as situações em sala criando conflitos para que o aluno, ao interagir com o meio, construa o conhecimento ele próprio sobre o tema discutido.

Acrescenta Vasconcellos (1993, p. 83) que “pela problematização o educador estabelece a contradição

com o conhecimento parcial, limitado, equivocado, que o aluno traz, possibilitando a superação deste estágio de conhecimento” e esclarece também que, ao problematizar, o aluno está se permitindo exercer sua capacidade criativa, pelo fato de precisar elaborar hipóteses para solucionar o problema.

O método ativo sugere que haja um trabalho coletivo, possibilitando, assim, uma livre colaboração entre os alunos e professor, pois “o processo cooperativo [...] irá criar situações que exigem a intervenção do aluno na superação das contradições que aparecem na sala de aula, contradições estas que são escondidas no processo tradicional” (FRANCO, 1998, p. 82).

Vasconcellos (1993, p. 71) indica que, “a contradição é o ‘motor’ do conhecimento” e quando é estabelecida uma contradição entre o conhecimento que o sujeito tem com outro proveniente da troca ocorre uma grande probabilidade de suscitar nele a necessidade de superação, “abrindo-se o campo para a interação e o estabelecimento de novas relações”.

Em contra partida, Piaget (2002, p. 62) relata que, “a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente”.

Esta situação é confirmada por Comenius (1997, p. 207-211), principal representante da tendência redentora, quando afirma que o professor na sua prática deverá imitar o sol:

O sol não se ocupa com objetos em particular [...], mas ilumina, aquece e ergue vapores sobre toda a terra [...]. Não se abaixa até cada árvore, mas do alto, espalha os raios e ilumina ao mesmo tempo todo o hemisfério”. [Assim], [...] da cátedra (de onde pode ver e ser visto), espalhará como o sol os seus raios sobre todos, de tal modo que todos, com os olhos, os ouvidos [...] voltados para ele, possam receber tudo o que for explicado [...], [e] [...] estando no lugar mais alto, o professor deve olhar em torno de si e não permitir que ninguém faça outra coisa senão olhar para ele.

Desse modo, torna-se evidente que essa crença poderá excluir qualquer participação colaborativa dos alunos, impedindo, assim, que haja uma comunicação e interação social direta entre eles; além do mais, o método tradicional (como já foi dito) acredita que o conhecimento é transferido empiricamente por meio dos sentidos, sendo necessário então e apenas, que o aluno receba o conhecimento passivamente do superior.

Porém Piaget (2002, p. 61) afirma que:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Ou seja, o professor, na sua prática, deverá intervir e interagir, quando necessário, para ajudar o aluno a superar suas necessidades e criar outras. Deve ainda, de acordo com Piaget (2002), não apenas ser um con-

ferencista, mas estimular a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.

5 Considerações Finais

Em síntese, esta pesquisa possibilitou confirmar que o conhecimento é um processo inacabado de construção, adquirido pela ação interativa do sujeito com o meio, sendo constantemente organizado e reorganizado. A cada superação das contradições geradas nas relações que o sujeito estabelece, ele adquire um novo conhecimento da realidade, mais completo e significativo e, conseqüentemente, poderá explicá-la.

Ao se trabalhar com uma pedagogia centrada no professor, não-crítica, em que ocorre somente a transmissão do conhecimento, o educador poderá anular a capacidade criativa do educando, além de impedir ou retardar o processo de construção do conhecimento, pois dificilmente dará espaço para questionamento e exposição de idéias do aluno.

Assim, seria interessante que o professor, durante sua prática, oportunizasse espaços para a reflexão e elaboração de hipóteses para que o aluno construísse por si próprio o conhecimento, desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica da realidade. E é isso que propõe o construtivismo.

Sabe-se que conhecimento construído de forma não-diretiva, ou seja, com a participação conjunta do aluno no processo, é um dos fatores que possibilitam a ele tomar consciência de sua capacidade de sujeito criativo e responsável. Possibilita, também, que o educando vá em busca de soluções para superar as contradições contínuas que aparecem em cada aproximação que tem com o objeto, visto que a contradição é a condição responsável por tirar o aluno de sua estabilidade, colocando-o em desequilíbrio e provocando a necessidade de superação, construindo, assim, um novo entendimento.

Se o sujeito constrói conhecimentos a partir da interação e trocas que estabelece com o meio, iniciadas pela sua ação, sendo necessária uma problematização mediada constantemente para a construção de hipóteses, não haverá necessidade de o professor continuar com uma prática que reproduz o conhecimento de forma a-crítica considerando o aluno passivo e igual aos outros para receber as informações prontas. A não ser que o professor que possua outros objetivos seja a formação de um sujeito autônomo.

Ensinar, por ser um projeto político e filosófico de intervenção na realidade, deve ir além de apenas reproduzir e transferir conhecimentos mantidos pelo senso comum. Deve possibilitar que o aluno busque e construa o conhecimento por meio de suas inter-relações. E essa intervenção dependerá da concepção que o professor adotar para a sua prática, estando relacionada às tendências político-filosóficas da educação.

Portando, o que se sugere é que, para promover uma construção do conhecimento de forma não-diretiva, é necessário que o professor possibilite espaço para o aluno expor seus argumentos, visto que expando suas

idéias estará exercendo sua capacidade de sujeito ativo no meio circundante.

Referências:

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 298-936.

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRANCO, S. R. K. *O construtivismo e a educação*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, P. *Educação e reflexão*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; PASSOS, E. S. *Introdução a filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1960.

ROGERS, C. R. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEBER, M. G. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1993.

Nathália Aparecida de Oliveira*

Discente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

e-mail: <nathaliadeoliveira_87@hotmail.com>

Denise Madureira

Especialista em Formação de Professores pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN). Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

e-mail: <denise.madureira@unopar.br>

* Endereço para correspondência:

Rua Sebastião Carneiro Lobo, 569 – CEP 86087-040 Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.
