

# O Construtivismo na Rede Estadual de Ensino Paulista a Partir da Década de 1980

Ana Carolina Galvão Marsiglia

**Como citar:** MARSIGLIA, A. C. G. O Construtivismo na Rede Estadual de Ensino Paulista a Partir da Década de 1980. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 101-118. DOI:  
<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p101-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# O CONSTRUTIVISMO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

*Ana Carolina Galvão MARSIGLIA*

## INTRODUÇÃO

Em 2009, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>1</sup> colocou o Brasil na 53ª posição entre sessenta e cinco economias do mundo, sendo que entre os estudantes brasileiros avaliados, mais da metade ficou no nível 1 de desempenho. Na classificação dos estados brasileiros, apesar de São Paulo ter subido em relação à classificação anterior (2007) “[...] quando perdia para Estados como Paraíba e Sergipe, o resultado está longe de refletir o poderio econômico paulista”. (PARAGUASSÚ; MANDELLI, 2010)

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a rede estadual de São Paulo apresentou melhora em seus números, pois, por exemplo, na avaliação da 4ª série/5º ano, subiu do patamar 4,5 (2005) para 4,7 (2007) e manteve 5,4 em 2009 e 2011<sup>2</sup>. Entretanto, os índices sobem de forma lenta, falseados pelo sistema de ciclos, que diminui as taxas de reprovação e interfere nos resultados. Ademais as escolas dirigem suas atividades para preparar os alunos para as avaliações e os números acabam não traduzindo de fato a aprendizagem dos alunos. Se os índices fossem

---

<sup>1</sup> PISA é a sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*. Sua finalidade é verificar a eficácia dos sistemas educacionais, avaliando desempenho de alunos na faixa dos quinze anos de idade, em leitura, matemática e ciências.

<sup>2</sup> Vale notar que para a rede privada, já em 2005 o IDEB observado foi de 6,5 pontos e em 2011 chegou a 7,0 pontos. Para a rede estadual paulista, só para 2021, último ano projetado até agora, se tem como meta 6,6 pontos, com diferença de 16 anos em relação à rede privada.

fundamentados na realidade das unidades escolares, seriam menos avançados. Como afirma Apolinário (2010)

[...] o Ideb, como muitos outros dados quantitativos apresentados pelo governo federal para a educação, é apenas uma maquiagem, pois os alunos continuam saindo do 5º ano sem saber ler e escrever direito e sem executar, na prática, as noções básicas das quatro operações matemáticas.

O Estado de São Paulo é o mais populoso do país. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) administra cerca de quatro milhões de alunos, o que supera o número de habitantes de quinze estados brasileiros. Tal dimensão, aliada à influência do Estado no quadro nacional e os baixos resultados alcançados em avaliações como as que anteriormente foram apresentadas, destacam a importância de se averiguar o referencial teórico adotado pela SEESP desde a década de 1980: o construtivismo e suas implicações para a formação dos indivíduos sob sua responsabilidade.

A produção acadêmica sobre a política educacional (nacional ou paulista) é bastante abrangente sob diferentes aspectos: sistema de ciclos, jornada de trabalho docente, programas de formação de professores, projetos implementados por diferentes governos, reformas educacionais e outros<sup>3</sup>. Entretanto, em levantamento bibliográfico realizado, não se encontrou uma discussão específica sobre a concepção pedagógica oficial da SEESP ou uma análise que, em um mesmo trabalho, incluísse todos os governos pós-64. A partir desse levantamento, em minha tese de doutorado objetivei

[...] examinar a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quéricia (1987-1991), Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), Mário Covas Júnior (1995-1999 / 1999-2001), Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2001-2002 / 2003-2006<sup>4</sup>) e José Serra (2007-2010), situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Fundação para

<sup>3</sup> Confira, por exemplo: BITAR, 2003; BORGES, 2001; CARVALHO, D. P., 1999; CASADO, 2006; DUARTE, R. C., 2007; MINTO, 2006; NÓBREGA, 1999; OLIVEIRA, 1999; PEREIRA, 2008; PEREZ, 1994; SALA, 2009; SOUZA, 1999; VILELA, 2002.

<sup>4</sup> O vice-governador Cláudio Lembo esteve à frente do governo paulista de 30 de março de 2006 a 1º de janeiro de 2007, período em que Geraldo Alckmin se afastou para disputar as eleições presidenciais de 2006.

o Desenvolvimento da Educação (FDE), relativos ao Ciclo I<sup>5</sup>. do ensino fundamental no período de 1983 a 2008. (MARSIGLIA, 2011, p. 19-20).

A relevância dessa contribuição reside em estabelecer a relação entre o ideário construtivista e as diferentes administrações paulistas desde o primeiro governo após o regime militar brasileiro. Pretende-se colaborar com outras pesquisas que se desenvolvem sob a perspectiva marxista<sup>6</sup>, o que demonstra que esse estudo não tratou de uma preocupação isolada, mas parte de um empenho coletivo que visa construir uma pedagogia que seja capaz de enfrentar proposições teóricas ligadas ao referencial neoliberal que vem cada vez mais desqualificando a educação escolar. A base da análise aqui empreendida é a pedagogia histórico-crítica, que compreende o trabalho educativo como ato intencional e diretivo, que participa da constituição de uma segunda natureza em cada indivíduo singular por meio da apropriação da cultura acumulada histórica e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003).

As considerações aqui realizadas são ilustrativas<sup>7</sup> do quadro estabelecido a partir da década de 1980 na SEESP no tocante à produção bibliográfica destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, a teoria construtivista será abordada em linhas gerais para, em seguida, serem apresentados alguns documentos publicados pelas administrações paulistas a partir de 1983.

### CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO, ALUNO E PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

Pedagogias do “aprender a aprender” é uma expressão que compreende diferentes discursos que tem em comum o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Essas teorias (entre elas, o construtivismo) desempenham importante papel no pensamento pedagógico contemporâneo, devido à relevância dada às particularidades do conhecimento em prejuízo de conhecimentos universais, pela valorização do processo de construção do

<sup>5</sup> O Ciclo I referia-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente, comporta os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

<sup>6</sup> Dentre os quais podemos mencionar: ARCE, 2002; DUARTE, N., 1999, 2003, 2006 e outros; CARVALHO, S. R., 2010; EIDT, 2009; FACCI, 2004; ROSSLER, 2006; SALA, 2009.

<sup>7</sup> O fato de apresentar apenas “ilustrações”, pelo caráter de um artigo, não significa que a análise empreendida se resume a essas colocações. Por outro lado, as considerações aqui apresentadas são representativas dos documentos analisados como um todo.

conhecimento pelo aluno em detrimento de seu produto e pela negação da função da transmissão do conhecimento pelo professor.

Segundo Jean Piaget, expoente da abordagem construtivista, o *conhecimento* resulta da forma como um indivíduo organiza a realidade em sua mente. Sendo assim, objetividade é algo compreendido não como correspondência à realidade objetiva, mas sim como capacidade de relativização do ponto de vista de cada indivíduo. Por isso Von Glasersfeld (1996, p. 82), autor construtivista de renome internacional afirma que o construtivismo

Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência. [...] a melhor maneira de caracterizá-lo seja dizer que é a primeira tentativa séria de separar a epistemologia da ontologia. Na história de nossas ideias, a epistemologia (o estudo do que sabemos e como chegamos a sabê-lo) sempre esteve ligada à noção de que o conhecimento deva ser a representação de um mundo ontológico externo. O construtivismo procura prescindir de tal ideia. Exclui esta condição e afirma, em troca, que o conhecimento só tem que ser viável, adequar-se a nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. Por exemplo, tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não no mundo tal como deveria ser.

Piaget estabeleceu um modelo evolucionista em seus estudos, avaliando que estágios de desenvolvimento se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, se caracterizando sempre por uma determinada forma de organização, permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao seguinte. Dessa forma, o desenvolvimento do *aluno* deve estar garantido para que ele possa aprender. Como asseveram Coll e Martí (1996, p. 107):

Qualquer aprendizagem deverá ser medida em relação às competências cognitivas que oferece cada estágio; este último indicará, pois, de acordo com Piaget, as possibilidades de aprender que tem o sujeito. Por isto, será necessário definir o nível cognitivo dos sujeitos antes das sessões de aprendizagem.

Portanto, se tomarmos a teoria construtivista como referência, o aluno é um indivíduo que cresce intelectualmente de maneira espontânea e natural. Assim sendo, o papel do *professor* é apenas de acompanhante (também chamado de facilitador, animador etc.) do desenvolvimento, descobertas e experiências do aluno. Por isso Piaget vai assinalar que

As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência [...]. Quanto à experiência da solidariedade, é necessário que a criança a refaça por si mesma, pois as experiências dos outros – no terreno espiritual ainda mais do que no terreno material – nunca instruíram ninguém e, por uma fatalidade da natureza humana, cada nova geração é convocada a reaprender o que os outros já tinham descoberto por conta própria. (PIAGET, 1998, p. 66).

A partir dessas premissas apresentadas brevemente, vejamos como os documentos da SEESP traduziram a concepção pedagógica construtivista.

## O GOVERNO MONTORO

O primeiro governador eleito após o regime militar foi André Franco Montoro, administrador do Estado de 1983 a 1987. Sua ação de maior repercussão pedagógica foi a implantação do Ciclo Básico em dezembro de 1983. Nesse ano foi publicada a coletânea *Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau* (SÃO PAULO (Estado), 1983), na qual os pressupostos construtivistas são lançados por meio de textos de diferentes autores anteriormente publicados em revistas especializadas e livros.

A título de ilustração, pode-se mencionar um fragmento do artigo “A escola da vida”, de Fanny Abramovich (1983)<sup>8</sup>, sobre a relação da educação artística com o currículo escolar. Defende a autora que o currículo seja guiado pelos reais interesses dos alunos, contidos em seu cotidiano. Ao relatar um acontecimento ocorrido durante uma palestra, Abramovich assim se posiciona:

Ouvi, em Salvador, um professor de 5ª série, trabalhando com crianças de bairros pra lá de periféricos, contar muito satisfeito da vida, que estava montando tragédias gregas com as ditas crianças, evidentemente fascinadas com a facilidade que é montar uma tragédia compreendendo todas as palavras que diziam, tendo toda a clareza sobre o papel do coro grego e outras amenidades que caracterizam estas obras... Cordel que é bom, pra quê??? (ABRAMOVICH, 1983, p. 6).

---

<sup>8</sup> Na medida em que essa coletânea foi produzida na forma de uma brochura com fotocópias de artigos e capítulos publicados em momentos anteriores em diferentes veículos, optou-se por citar o texto da autora com a data de sua publicação original, informando-se nas referências os dados dessa coletânea na qual o texto foi encontrado.

Sem desmerecer a literatura de cordel, mas por que os alunos devem restringir-se a essa expressão da linguagem? O que os impede de conhecer a cultura grega? Por que a escola de periferia não pode trabalhar com este conteúdo? O adjetivo (periferia) passa à frente do substantivo (escola) e com isso se nota a secundarização do conteúdo e o processo de conhecimento desemboca na adaptação dos indivíduos ao meio, impedindo os sujeitos de se apropriarem de formas mais elaboradas da cultura, para além dos muros de suas vivências.

### **O GOVERNO QUÉRCIA**

De 1987 a 1991 o governador do Estado foi Orestes Quércia. Sua administração não imprimiu mudanças na concepção pedagógica adotada por seu antecessor e o destaque na pasta da educação foi a implantação das propostas curriculares das diferentes disciplinas, que foram distribuídas à toda rede de ensino a partir de 1988.

Segundo a proposta curricular de língua portuguesa, o essencial é a construção do conhecimento (processo) e não o conteúdo aprendido (produto). Ademais, cada classe deve ser compreendida de acordo com suas particularidades, pois se trata de um agrupamento com realidade social e linguística própria e por essa razão, o “dialeto” que a criança traz de sua comunidade deve ser respeitado, isto é, ela deve aprender o “dialeto” padrão sem substituir seu “dialeto”. A escola deve ter sensibilidade

[...] em relação às variações linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras. Desde as primeiras expressões (como “nóis num vai”, “vô ponhá isso aí”), as primeiras grafias (como “cadera”, “cortá”, “mulé”), a criança vai aprendendo que se tratam de expressões e formas tão expressivas quanto quaisquer outras e que a modalidade padrão é uma alternativa e não a linguagem única em que pode manifestar-se. (SÃO PAULO (ESTADO), 1991, p. 19).

A constatação a que se chega por considerações como esta é que o conhecimento escolar (que deveria, neste caso, ensinar a norma culta da língua) nada tem de melhor do que aquilo que o aluno já sabe ou pode aprender fora

da escola. Falar e escrever fora da norma culta são apenas alternativas? Se é assim, para que escola?

Para os autores da psicologia histórico-cultural, o tratamento dispensado à questão é bem diferente. As aptidões humanas, de acordo com Leontiev (1978), não são dadas naturalmente, mas resultam da apropriação pelos indivíduos da espécie humana daquelas objetivações já efetivadas por gerações anteriores. Esse processo que exige comunicação entre os sujeitos que já dominam o patrimônio humano genérico e aqueles das novas gerações, que por meio da ação educativa, apreendem e subjetivam as objetivações humanas (DUARTE, N., 2003), como é o caso da linguagem e o domínio de sua norma culta. Daí que a pedagogia histórico-crítica, em consonância com os postulados da psicologia histórico-cultural, valorize o papel do professor na formação humana e a instituição escolar como espaço privilegiado de apropriação de conhecimentos da ordem de objetivações para-si (que possuem certa autonomia em relação à vida cotidiana e, ao mesmo tempo, a supera)<sup>9</sup>.

## O GOVERNO FLEURY

Luis Antônio Fleury Filho governou o Estado de São Paulo de 1991 a 1994, tendo como marca de sua administração, no campo educacional, a implementação da “Escola Padrão”, referindo-se a adoção de um padrão de qualidade que corresponderia “[...] à negação da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima, padronizada.” (NÓBREGA, 1999, p. 62-63). Sua implantação, entretanto, não significou mudança nos rumos pedagógicos adotados pela SEESP. A partir desse governo a “pedagogia das competências” começa a tomar espaço nos textos pedagógicos oficiais, mas considerando que ela também é partícipe das pedagogias do “aprender a aprender”, como diz o dito popular, ficou “tudo como dantes no quartel de Abrantes”.

Dessa gestão foi selecionado para este artigo o texto *O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento – Educação Física*, escrito por João Batista Freire e publicado em 1994.

---

<sup>9</sup> Para maior aprofundamento sobre objetivações em-si e para-si, confira DUARTE, 1999.

Marca bastante forte nesse material é o pressuposto de que o indivíduo deve se *adaptar* ao mundo, como defendia Piaget<sup>10</sup>. Ao tratar da questão da brincadeira, o autor busca demonstrar que o “tempo da brincadeira” é uma fase na qual “[...] ainda não haveria uma relação direta entre o mundo real e nosso mundo espiritual.” (FREIRE, 1994, p. 93). Também assevera que crianças de todas as classes brincam e para ele, é “[...] até comum que aquelas populações periféricas tenham mais acesso a brinquedos, a coordenações motoras complexas do que as que habitam em apartamentos.” (FREIRE, 1994, p. 94). O problema estaria, segundo ele, no fato de que a infância acaba mais cedo para os “menos privilegiados”. Ainda assim, Freire argumenta que para os “mais privilegiados” há prejuízos, pois seriam submetidos a rotinas que fariam as crianças da elite perderem a naturalidade da brincadeira, tornando suas atividades uma obrigação (aulas de piano, judô, balé etc.).

Qual o papel que exerce a brincadeira no desenvolvimento infantil? Para Freire, como visto, ela não teria relação com o mundo real e deveria ser livre. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a brincadeira tem a função de permitir ao sujeito a apropriação da realidade, pois é através dela que a criança vai apreender as experiências sociais que promoverão seu desenvolvimento psíquico. (ELKONIN, 2009). Daí a importância de seu tratamento intencional e diretivo, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

Outra contraposição em relação às ideias de Freire refere-se à qualidade das interações que ocorrem por meio das brincadeiras. Quando o autor afirma que as “populações periféricas” têm mais acesso a brinquedos, deve-se indagar: quais brinquedos? Que desenvolvimento é possível promover com os recursos a que tem acesso as crianças da classe trabalhadora? Qual a complexidade das oportunidades dadas espontaneamente?

Ao afirmar a necessidade da diretividade no processo educativo, pode-se concordar com Luria e Yudovich (2005, p. 79-80), quando assinalam que:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

---

<sup>10</sup> J. B. Freire (1994) utiliza os termos adaptação(ões), necessidades adaptativas e adaptar cinco vezes em um texto de cinco páginas e meia.

O argumento de Freire (1994), de que a elite sofre “prejuízos” aos sistematizar atividades (aulas de diferentes modalidades esportivas e artísticas), tornando-as “obrigações” deve ser visto com cuidado. O acesso da classe dominante a diferentes manifestações da cultura humana, organizadas de forma deliberada, bem como o acesso que ela tem a bens materiais, é justamente o que a diferencia, tornando-a elite, pela apropriação privada daquilo que a maioria da população é afastada. Como asseveram Marx e Engels (1979, p. 55-56):

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios da produção intelectual está submetido igualmente a classe dominante.

#### OS GOVERNOS DE COVAS

Mário Covas Júnior venceu as eleições estaduais para governar o Estado de 1995 a 1998, sendo reeleito para um segundo mandato (1999-2002), o qual foi terminado por seu vice, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho em virtude do falecimento de Covas. Suas duas eleições se deram pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que está à frente do governo de São Paulo desde então.

A SEESP manteve a mesma linha teórico-pedagógica nessas gestões. No volume 26 da série *Ideias*, publicado em 1998, os autores se dedicam às questões do currículo por meio de diversos artigos. Todos se apoiam em quadro referencial que se coaduna com as pedagogias do “aprender a aprender” e o artigo de Odair Sass, intitulado “Construtivismo e currículo” será aqui objeto de ilustração.

O autor faz uma análise crítica do construtivismo e elabora seu texto com a finalidade de demonstrar que existem duas concepções construtivistas divergentes (fundamentadas em Piaget ou em Vigotski). Sass defende que a concepção vigotskiana é compatível com as teorias “pós-críticas”<sup>11</sup>, pois

---

<sup>11</sup> As teorias pós-críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva se estruturam (especificamente na teorização curricular), com a Nova Sociologia da Educação (M. Apple, M. Young, W. Pinar e depois, H. Giroux, entre outros) e estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos etc. (SILVA, 2004).

[...] o construtivismo piagetiano e a sua variante pós-piagetiana colaboram – aplicando um neologismo em voga – para a desconstrução da escola. No cumprimento desse desígnio, dois alvos dos preferidos de ataque são o currículo escolar e a desqualificação do professor. (SASS, 1998, p. 87).

Entretanto, ao associar Vigotski a Berta Braslavksy<sup>12</sup>, José Gimeno Sacristán<sup>13</sup> e César Coll o autor corporifica aquilo que N. Duarte (2006, p. 2, grifo nosso) já alertou:

A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por *descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista*. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) *interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas*, bastante a gosto do niilismo pós-moderno.

Deve-se destacar que César Coll, autor ao qual Sass dedica a maior parte da fundamentação que faz em nome de um “construtivismo vigotskiano”, assim como José Gimeno Sacristán, participou da reforma do ensino espanhol e colaborou na elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre esse autor, escreveu N. Duarte (2006, p. 177):

Uma forma de aproximar Vigotski de Piaget é pela via do pragmatismo eclético, sendo [...] César Coll o difusor dessa atitude, por meio da defesa, no campo do currículo escolar, da adoção de um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de ideias retiradas de várias teorias psicológicas, entre elas as de Vigotski e Piaget. Os eventuais conflitos entre essas teorias seriam deixados de lado como questões para os pesquisadores e teóricos, isto é, questões de pouco interesse para educadores preocupados com problemas “práticos” como o de elaborar uma proposta curricular. Na verdade, essa atitude pragmatista, que consideramos inadequada a qualquer nível das ações educacionais, acaba também sendo estendida aos pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da

<sup>12</sup> A autora realizou um projeto de alfabetização em escolas municipais de Buenos Aires, assumindo aquilo que chamou de “construtivismo em sua nova dimensão” (Confira SASS, 1998, p. 97).

<sup>13</sup> Autor que se utiliza do referencial pós-moderno e um dos responsáveis pela reforma educacional espanhola que influenciou o Estado brasileiro no final da década de 1990, especialmente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

psicologia educacional, na medida em que é cobrada desses pesquisadores a realização de estudos e pesquisas que não percam tempo com embates teóricos e apresentem soluções imediatas para problemas imediatos. Nesse contexto, o ecletismo acaba sendo uma salutar e realista atitude.

Dessa maneira, esse autor nos auxilia a reiterar que, em última instância, ainda que Sass (1998) e outros autores tentem afastar a identificação do construtivismo com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, isso não faz sentido se compreendermos que suas expressões pedagógicas estão ligadas a um mesmo grupo, as pedagogias do “aprender a aprender”.

#### **OS GOVERNOS DE ALCKMIN**

Geraldo Alckmin finaliza como governador a gestão iniciada como vice de Covas e se elege para um novo mandato (2003-2006). Em seu segundo governo passa a ser oferecido aos professores da rede estadual de ensino um curso de formação de alfabetizadores, denominado “Letra e Vida”, que tem sua origem no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do governo federal, iniciado em 2001.

O curso está organizado em três módulos e no texto “Aprender a linguagem que se escreve” (módulo 2), são discutidas quais as melhores formas de levar os alunos a produzirem textos. Apesar de afirmar que os materiais a serem utilizados devem possibilitar que o discente estabeleça “[...] uma relação mais profunda com a literatura [...]” (SÃO PAULO (Estado), 2006, p. 2), ao exemplificar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, o jornal é indicado como um “[...] portador de grande variedade de textos, com diferentes graus de complexidade [...]”, que tem “[...] o poder de trazer o mundo e os textos sobre o mundo para dentro da escola, além de ser um material barato e de fácil acesso”. Juntamente com o jornal, também são considerados apropriados os bilhetes, pois “[...] são textos muito usados na vida social [...]” e o texto instrucional, porque “[...] é muito utilizado na vida cotidiana: para cozinhar seguindo uma receita, para montar um móvel, para manusear eletrodomésticos, para aprender um jogo etc.” (SÃO PAULO (Estado), 2006, M2U6T4, p. 3-4).

Em outro texto, organizado por Rosaura Soligo, denominado *Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico*, a autora faz a seguinte afirmação:

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento que nasce, o ser humano começa a aprender – tanto o que lhe é ensinado de forma intencional quanto o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo –, ao conviver com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas das coisas que sabemos não nos foram ensinadas formalmente. (SOLIGO, 2006, M2UET5, p. 6).

Retomemos essas ideias: os textos trabalhados com os alunos devem ser variados, tendo predominância aqueles que estão diretamente relacionados ao seu uso no cotidiano (jornal, bilhetes, textos instrucionais); aprende-se em qualquer ambiente, *inclusive* na escola. É possível elencar perguntas a partir dessas constatações: textos de uso cotidiano enriquecem a formação do aluno, para além das objetivações em-si (produzidas no cotidiano dos indivíduos, sem necessidade de relação consciente com a objetivação)? Se aprendemos *também* na escola e se seu conteúdo está vinculado à vida cotidiana, o que a diferencia?

É claro que nem tudo o que se aprende é exclusivamente ensinado na escola. Entretanto, ela é o espaço privilegiado das apropriações para-si porque sintetiza os conhecimentos consolidados pelas gerações anteriores, produzidos por meio do trabalho, que transformam o ser da espécie humana em ser humanizado. Essa humanização não ocorre de maneira espontânea e natural, mas sim em dependência das condições objetivas de apropriação do patrimônio humano-genérico. Portanto, essa é a função que deve ter a escola: transmissão da cultura. Mas todo e qualquer elemento da cultura? Não. A seleção do que ela deve transmitir é fundamental, daí o critério de clássico, que vai diferenciar as aprendizagens escolares daquelas adquiridas em outros ambientes, de forma assistemática. Portanto, destinar ao espaço escolar o ensino de conteúdos da vida cotidiana, em nada contribui para a aspiração de constituir no ser humano, uma segunda natureza (SAVIANI, 2003).

## O GOVERNO SERRA

José Serra, último governador do período em discussão, foi eleito para o governo do Estado de 2007 a 2010. Em sua gestão, pode-se destacar a divulgação de novas propostas curriculares, em lugar daquelas da década de 1980.

Observa-se nessa nova roupagem que permanecem os princípios das pedagogias do “aprender a aprender”. O documento *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – Ciclo I* (SÃO PAULO (Estado), 2008) foi elaborado com o objetivo de delinear orientações para os anos iniciais do ensino fundamental e o depauperamento da escola pode ser visto se for levado em conta a diminuição de conteúdos que são apresentados nessas orientações em relação às propostas curriculares da década de 1980. Primeiro, porque os componentes curriculares de história, ciências e geografia não existem mais para os três primeiros anos<sup>14</sup> e segundo, porque mesmo nos componentes de língua portuguesa e matemática, que permeiam todo Ciclo I, a diminuição de conteúdos ocorreu.

Nesse sentido, deve-se salientar que, ainda que as propostas curriculares da década de 1980 já estivessem fundamentadas no construtivismo e que isso tivesse prejuízo à formação dos alunos, havia naqueles documentos, um rol detalhado de conteúdos a serem abordados pelo professor. Exemplificando essa afirmação: a *Proposta curricular para o ensino de matemática* (SÃO PAULO (Estado), 1997)<sup>15</sup> tem cinquenta páginas destinadas à estruturação da proposta e as atuais *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO (Estado), 2008) destinam apenas nove páginas a essa área de conhecimento<sup>16</sup>. Isso revela o desmonte que o currículo escolar e o empobrecimento dos conteúdos aprendidos pelos estudantes paulistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somando-se as administrações paulistas de 1983 a 2010, já tivemos o construtivismo como concepção pedagógica oficial durante vinte e sete anos.

<sup>14</sup> A partir de 2007 as disciplinas de história, ciências e geografia foram retiradas da grade curricular dos três primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, apesar da existência desses componentes curriculares na grade dos dois anos finais do ensino fundamental, a carga horária destinada a essas disciplinas é de apenas 10% do total.

<sup>15</sup> Trata-se da 5ª edição, que atualizou a nomenclatura “1º grau” para “Ensino Fundamental”.

<sup>16</sup> O documento inteiro tem trinta e uma páginas.

Considerando que o atual governador (2011-2014) é novamente Geraldo Alckmin, que em suas gestões anteriores manteve a linha teórica construtivista como norte da SEESP, podemos suspeitar que em breve será possível afirmar que não houve mudanças nos rumos políticos e pedagógicos da rede estadual de ensino de São Paulo nos últimos trinta e dois anos!

Se levarmos em conta que um aluno passa pelo ensino fundamental e ensino médio em onze/doze anos (dependendo do modelo – oito séries ou nove anos), até o final do atual governo teremos perdido três gerações de filhos da classe trabalhadora. Os números apresentados na introdução desse artigo corroboram essa declaração, pois os resultados são ruins, ainda que floreados e relativizados.

Se não se pode atribuir unicamente à concepção pedagógica o “mérito” da qualidade da educação paulista, no mínimo é plausível considerar relevante sua participação em resultados tão perversos.

O construtivismo se propõe a promover a aprendizagem. É fato que as crianças aprendem com o construtivismo. Mas o que aprendem? Como aprendem? Para que aprendem? As respostas a essas perguntas são: aprendem aquilo que está no cotidiano, na aparência, que está na ordem do pensamento empírico; aprendem de forma espontânea e, desorientadas, aprendem pouco; aprendem para engrossar o mercado de trabalho e assim serem exploradas pelo capital.

Os documentos publicados durante todos esses anos pela SEESP, ao seguirem a orientação construtivista, legitimam uma formação humana expropriada de desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

O intento desse artigo foi alertar para que a formação dos pedagogos(as) não se preste ao discurso construtivista, pois ele tem ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um suposto posicionamento progressista, que a um só tempo, culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana.

Madalena Freire encerra seu artigo “Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II”, que só pelo título já nos permite afirmar sua concordância com as pedagogias do “aprender a aprender”, com uma frase emblemática. Seu texto defende a importância em reconhecer os interesses

dos alunos, valorizar as diferenças, respeitar o tempo de cada um etc. Depois de tantos anos de construtivismo na rede estadual paulista e seus resultados, usamos a frase de Madalena para afirmar que estamos no caminho errado. Por isso, “Chega, pelo amor de Deus, que meu coração está em frangalhos”! (FREIRE, 1993, p. 167).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. A escola da vida. In: SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. *Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”*: (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). São Paulo: CENP, 1983.
- APOLINÁRIO, M. Metas do Ideb: por que são tão tímidas? *Jornal Virtual*, [S.l.], v. 8, n. 175, jul. 2010. Disponível em: <<http://meb.zarinha.com.br/2010/07/25/metas-do-ideb-por-que-tao-timidias/>>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BITAR, M. S. *A política educacional paulista nos doze anos de governança do PMDB: 1983 a 1994*. 2003. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BORGES, Z. P. *A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução*. 2001. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CARVALHO, D. P. *Planejamento escolar: visão possível*. 1999. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- CARVALHO, S. R. *Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- CASADO, M. I. M. *O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 105-121.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 17-38.

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

DUARTE, R. C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas*: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

EIDT, N. M. *A relação entre a atividade de pensamento e a apropriação da cultura*: a psicologia de A. N. Leontiev e sua incorporação a dissertações e teses em educação no Brasil no período de 1987 a 2004. 2009. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, J. B. O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento: Educação Física. In: LOPES, M. Z. C. et al. *Alfabetização*: passado, presente, futuro. 2. ed. São Paulo: FDE, 1994. p. 91-96. (Ideias, 19).

FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano*: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 162-167.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S. (Org.). *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro. 2005. p. 77-94.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista*: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MINTO, L. W. *Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. CD-ROM.

NÓBREGA, M. L. S. *Escola-padrão: autonomia e gestão democrática*. 1999. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, S. R. F. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PARAGUASSÚ, L.; MANDELLI, M. *São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul*. Todos pela Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12292/sao-paulo-fica-em-7-atras-de-es-e-regiao-sul>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PEREIRA, M. F. R. *Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania / implicações históricas*. Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_071.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html)>. Acesso em: 14 nov. 2008.

PEREZ, J. R. R. *A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990*. 1994. 220. f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Letra e vida: programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos. Módulo 2*. São Paulo: CENP, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de matemática*. 5. ed. São Paulo: CENP, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4. ed. São Paulo: CENP, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”*: treinamento: formação de monitores de alfabetização. São Paulo: CENP, 1983.

SASS, O. Construtivismo e currículo. In: BORGES, A. S. et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. p. 87-103. (Ideias, 26).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Letra e vida: programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos. Módulo 2*. São Paulo: CENP, 2006. M2UET5, p. 1-27.

SOUZA, A. N. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. 1999. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VILELA, L. R. *Uma análise de políticas educacionais no ensino paulistana década de 90*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VON GLASERSFELD, E. A construção do conhecimento. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 75-92.