

A noção de sujeito no campo construtivista e a prática pedagógica

Isabelle de Paiva Sanchis
Universidade Federal de Minas Gerais
isabellesanchis@yahoo.com.br

Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla¹ que procurou problematizar a noção de sujeito no campo construtivista, circunscrevendo o construtivismo de Piaget e dialogando com o campo da educação. A pesquisa é composta por uma parte teórica sobre o campo construtivista e a noção de sujeito no construtivismo de Piaget, e por uma parte empírica, relativa a alguns possíveis caminhos que a noção de sujeito pode tomar na dialética teoria-prática construtivista. O objetivo deste artigo é apresentar alguns elementos presentes nesta parte empírica.

O termo construtivismo foi muito difundido, principalmente no contexto pedagógico, tendo Jean Piaget como principal referência. No entanto, o campo construtivista designa um conjunto de teorias e práticas diversificadas, e no meio desta multiplicidade a noção de sujeito ganha significados igualmente distintos. O campo construtivista é composto por diferentes manifestações, além do construtivismo piagetiano, tais como o construcionismo social, o construtivismo social e o construtivismo radical. As semelhanças e diferenças entre as perspectivas dizem respeito às categorias de mediação entre sujeito e objeto e entre sujeito e sociedade. Piaget concebe o sujeito como sendo constituído na interação com o mundo, na medida em que o constitui também, ao significá-lo. Essa interação se dá através da ação do sujeito sobre o objeto, seja ele físico ou simbólico, devendo-se destacar que todo objeto físico é também, e ao mesmo tempo, simbólico, construído historicamente por outros seres humanos em interação (PIAGET, 1975a; 1975b; PIAGET e GARCIA, 1987).

Vários pesquisadores desenvolveram seus trabalhos a partir da teoria de Piaget, abordando temas mais específicos. Podem-se citar a construção da linguagem escrita pelas crianças (FERREIRO, 2001, FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), a aquisição da álgebra pela criança (KAMII, 1992; 1994; KAMII e DECLARK, 1986) e o desenvolvimento moral (KOHLBERG *apud* BIAGGIO, 2002; DUSKA & WHELAN, 1994); apenas para mostrar as múltiplas possibilidades de desdobramentos do construtivismo. No Brasil, as idéias de Piaget chegaram nos anos 1920, associadas à educação, e foram divulgadas no contexto da Escola Nova (VASCONCELOS, 1996). Além disso, vê-se o construtivismo de Piaget sendo interpretado a partir de um determinado enfoque na teoria. Podem ser citadas duas tendências distintas, aqui exemplificadas por Lauro de Oliveira Lima (1984, 1997, 2000) – com o foco nos aspectos mais estruturais, ou estruturados - e Fernando Becker (1993, 1994, 1999, 2003) – com o foco nos aspectos mais processuais ou estruturantes do conhecimento e de compreensão da realidade.

Apesar de Piaget não ter tido como principal interesse a construção de uma teoria da aprendizagem, sua teoria do desenvolvimento inspirou um modelo de aprendizagem, e o construtivismo acabou tendo como meio privilegiado o ambiente escolar, ou, mais amplamente, o contexto ensino-aprendizagem. No entanto, corre-se o risco de transformar uma teoria de construção do conhecimento e do próprio sujeito em métodos pedagógicos e diagnósticos que apenas classificam os sujeitos e lhes impõem metas, a partir de ações e conceitos externos a eles.

¹ Dissertação de mestrado intitulada “Noção de Sujeito no Construtivismo Piagetiano: Dialética Teoria e Prática”, defendida em 2007 no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Reflexões a partir de um diálogo com a prática

A proposta de incluir as problematizações vindas da prática construtivista, para pensarmos na questão do sujeito, surge por dois motivos. Primeiramente porque o próprio construtivismo traz a idéia de um processo dialético de construção em que a teoria e a prática estão indissociadas. A segunda razão é que uma prática construtivista parte já da diversidade encontrada no campo teórico, de temas, ênfases, desdobramentos e interpretações. Isto é, quem se propõe a utilizar a contribuição da teoria construtivista para concretizar uma prática se depara com a necessidade de integrar os diferentes aspectos e pontos de vista, em função de seus objetivos.

As experiências pedagógicas foram escolhidas em função da sua posição diante do construtivismo. Elas não se restringem nem a uma reflexão puramente teórica, nem à aplicação de uma metodologia de ensino tida como pronta. Por meio de entrevistas com três pessoas que vivenciam realidades pedagógicas distintas (psicopedagogia – aqui com o nome fictício de Vera; coordenação pedagógica – Marcela -; e diretoria de escola – Lívia), foram levantadas questões sobre algumas maneiras como a noção de sujeito pode tomar forma na dialética teoria-prática construtivista. De um lado, alguns temas e ênfases podem ser levantados, assim como interpretações para diversos conceitos fundamentais da teoria. Por outro lado, as concepções podem ser analisadas levando-se em conta a função exercida por cada profissional.

Os temas encontrados são:

1) Aspectos estruturais e aspectos funcionais na teoria construtivista.

Dependendo dos objetivos de aplicação do construtivismo na pedagogia, podem ser enfatizados os aspectos estruturais da teoria ou os aspectos funcionais. Encontramos, a partir das entrevistas, esses dois tipos de ênfases. Assim, ao se privilegiar o aspecto das estruturas cognitivas, vemos como objetivo principal possibilitar ao sujeito atingir o nível de desenvolvimento esperado para sua idade. A psicopedagogia teria como função principal, segundo Vera, detectar em qual estrutura operatória os sujeitos se encontram, a fim de ajudá-los a mudar de nível. Nessa concepção, é enfatizado o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento, como possibilidade de maior capacidade de aprendizagem. E a teoria construtivista teria o papel de ajudar o profissional a detectar o nível de desenvolvimento em que o sujeito está (e em qual deveria estar), para que possa fazer a intervenção.

A partir de um outro ponto de vista, os aspectos funcionais ganham maior importância, na tentativa de concretizar um método pedagógico eficiente. Há uma preocupação com a maneira que permite um aprendizado “real”, uma apropriação verdadeira do conhecimento. Nessa perspectiva, encontramos a idéia de que o importante é que o sujeito construa o conhecimento por conta própria, pois um conteúdo transmitido não permite que o aluno lhe atribua significado, sentido. Assim, Lívia condena o modelo tradicional de aulas expositivas, afirmando que o conhecimento é mais “verdadeiro” quando os alunos têm a oportunidade de procurar responder às suas próprias questões (por exemplo, pesquisando em bibliotecas).

As diferentes ênfases estão ligadas também ao papel atribuído ao professor/psicopedagogo. Dentro da primeira perspectiva, o psicopedagogo deve ser capaz de compreender as estruturas lógicas subjacentes ao pensamento do sujeito, e intervir de modo a que elas sejam superadas. Mas as estruturas permitem a assimilação de algum conteúdo, e o profissional também tem como função transmitir aquilo que é necessário, em termos de conceitos e significados, para favorecer o aprendizado do sujeito.

Por outro lado, na visão que privilegia as maneiras que favorecem a construção do conhecimento por parte do aluno, o papel do professor está ligado aos aspectos motivacionais. Ele deve “tirar a certeza do aluno”, colocá-lo em desequilíbrio, para que ele queira buscar o conhecimento.

Vê-se, na primeira concepção, uma preocupação maior com o desenvolvimento da lógica operatória do sujeito, sendo que o nível a ser atingido é estipulado pelo profissional. Na segunda perspectiva, é enfatizada uma maneira que facilite a construção do conhecimento. Mas não um processo realizado pelo próprio sujeito, e sim as condições exteriores que permitiriam o aprendizado. A ação do sujeito, nas duas abordagens, parece ser deixada para um segundo plano. Essa idéia é reforçada pela maneira como é tratada a motivação, a busca pelo conhecimento, e a relação com um tipo determinado de aula, dentro da segunda perspectiva. Como se o aluno não fosse capaz de agir ouvindo explicações dos professores, não fosse capaz de assimilar e significar os conteúdos se não procurasse apenas por conta própria as respostas.

2) Os recursos materiais e as técnicas

Nas duas escolas em que foram feitas as entrevistas, o construtivismo aparece como uma prática que demanda maiores recursos financeiros. Por exemplo, deve haver um espaço grande para que as crianças possam agir, as turmas devem ser pequenas para que os alunos tenham uma proximidade maior com o professor, e os professores devem ser bem pagos, pois a tarefa deles, em relação a uma escola convencional, é mais difícil. Lívia vê grandes dificuldades ao se propor um ensino construtivista, inclusive a de encontrar professores preparados.

Marcela também coloca a importância desses recursos, e do material necessário para que as crianças manipulem concretamente objetos, e também criem os próprios objetos, em função dos conteúdos estudados (por exemplo, as partes do corpo humano). No entanto, ao lado da preocupação com as condições materiais, aparece a preocupação com a formação do sujeito. As condições materiais, segundo ela, facilitam o trabalho, mas é sempre possível fazer um trabalho cuidadoso com relação à aprendizagem e à formação do sujeito.

A questão da técnica aparece como fundamental dentro de uma das concepções. Lívia, ao falar da motivação, afirma que apenas um professor bem preparado e munido de técnicas construtivistas é capaz de permitir um verdadeiro aprendizado por parte dos alunos. Já Marcela entende as metodologias empregadas como um auxílio, sendo o mais importante a preocupação que se tem com a formação do sujeito, que pode ser concretizada através de diferentes metodologias.

Na primeira visão, determinadas condições materiais são indispensáveis para a aplicação de uma pedagogia construtivista. Mas o espaço físico, o número de crianças em sala de aula, parecem ser questões ligadas ao ensino de maneira geral. A atenção que o professor pode dar a cada aluno, para ouvi-lo, depende, é claro, do tamanho da turma. No entanto, os sujeitos seriam os mesmos em quaisquer condições materiais, e a maneira como se compreende o processo de construção do conhecimento e a formação do sujeito nesse processo está além dessas circunstâncias. Nessa concepção, parece que o sujeito é esquecido, ou visto como alguém que adquire conhecimento através das exigências do meio. A obrigatoriedade de determinadas regras também está relacionada à visão que se tem do sujeito. Por exemplo, o fato de procurar realizar apenas atividades em grupo (caso relatado por Lívia), dá maior importância à atividade em si do que à atividade própria dos alunos.

3) O que é o construtivismo?

O construtivismo aparece como uma concepção de conhecimento, de educação, ou de relação. Marcela traz uma concepção de conhecimento como uma construção permanente e sempre provisória, e não como verdades prontas, que se acumulam. Ela fala da importância de fazer com que os alunos percebam o caráter transitório do conhecimento. Conta, por exemplo, que as crianças estavam estudando pela segunda vez o sistema solar, e que perceberam que Plutão não era mais considerado um planeta. Se o conhecimento fosse tratado como uma verdade acabada, as crianças teriam mais dificuldade em compreender a razão dessa mudança.

Como concepção de relação, o construtivismo aparece ligado também à autonomia, no sentido de valorizar a busca de autonomia por parte dos alunos. Mas ele é considerado também como uma visão de mundo. E nesse sentido, incompatível com outras visões. Parece que a proposta construtivista gera bons resultados para aqueles que compartilham da mesma visão. Lívia acredita que a proposta construtivista é mais adequada para certos alunos, enquanto que outros deveriam buscar outras formas de ver o conhecimento.

O construtivismo traz a idéia de uma construção permanente do conhecimento. Mais do que isso, de uma construção mútua, em que os sujeitos adquirem um conhecimento mais abrangente na medida em que conseguem integrar outros pontos de vista, outras visões além de sua própria naquele momento. Pensar o construtivismo como uma proposta fechada em si mesma traz o risco de pensar em sujeitos “compatíveis” com essa visão ou não. Isso pode ser uma consequência de se pensar o construtivismo como um método. Assim, certas pessoas se adaptam a ele, outras não. No entanto, pensá-lo dessa forma impede o diálogo que o próprio construtivismo propõe, e separam-se os sujeitos entre aqueles passíveis de serem construtivistas e os outros. Além disso, é um risco também para o desenvolvimento do próprio construtivismo, que ao perder o caráter de construção permanente, pode se tornar um conjunto de regras estanques a serem seguidas.

4) O que se espera ao adotar um método construtivista.

Vários objetivos foram abordados, como a autonomia dos sujeitos, uma elevada auto-estima, uma grande capacidade de aprender, entre outros. O aprendizado aparece ora como compreensão, ora como informação. Marcela acredita que a capacidade de aprendizado está na reconstrução de toda informação recebida, por parte do aluno, que não apenas repete. Já Lívia relaciona essa capacidade à busca própria por informações, o que só acontece quando o aluno está bem adaptado à escola. E Vera coloca que o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito está relacionado com o desenvolvimento de sua autonomia, não apenas intelectual.

Ao contrário de uma perspectiva em que o sujeito deve se perceber não sabedor, incompleto, Marcela aponta para a importância de fazer com que ele se sinta capaz e “sabedor”, mesmo que de um conhecimento provisório; pois a auto-estima significa confiança em si próprio, tanto no sentido do conhecimento, como da relação do sujeito com as outras pessoas e o mundo em geral.

Como visto no tópico anterior, o construtivismo aparece como um método eficiente para alguns, sendo que um método convencional seria melhor para outros. A eficiência do método é analisada apenas para aqueles que se adaptam à escola, o que acarreta uma redução da própria noção de sujeito, já que o foco se torna a aquisição de determinadas características e não o sujeito em todas suas dimensões. Além disso, essa eficiência acaba sendo traduzida pela aquisição de informação, considerada, neste caso, como autonomia. Sendo que a autonomia não é algo que possa ser produzida no sujeito, pois faz parte do próprio processo de construção.

5) A interação

Um ponto fundamental na teoria construtivista, o papel da interação na construção do conhecimento e do próprio sujeito, aparece relacionado ora com a questão da materialidade (não apenas de objetos, mas de métodos também, como requisitos ou facilitadores de uma pedagogia construtivista), ora com o papel do profissional. Assim, Marcela, quando pensa na eliminação de todos os recursos e de toda metodologia determinada, diz que aquilo que fica, e não pode ser tirado, são as relações. Pode-se pensar, inclusive, que a interação do sujeito com os objetos, em uma aula, é mediada pelo professor. Assim, o tipo de interação que se estabelece entre eles (sujeito e objeto) está relacionado com o tipo de interação estabelecida entre o professor e os alunos.

Também Vera coloca a questão da relação como fundamental, mais ainda do que as técnicas utilizadas para ajudar o sujeito a evoluir em termos operatórios. Ela conta de um adolescente encaminhado até ela por sua família, que temia o processo de diagnóstico, criando com ela uma boa relação a partir do momento em que ela abandonou essa etapa.

O sujeito constrói o conhecimento sobre o objeto através da interação com ele. Mas essas interações com os objetos são mediadas pela interação com os outros sujeitos. Além do conhecimento sobre os objetos, o sujeito se constrói também nessa relação, em que está incluído o olhar do outro sobre ele, até mesmo sobre sua própria construção.

A função exercida pelos profissionais:

De outro ponto de vista, podem-se pensar os diversos objetivos e as ênfases dadas em relação ao tipo de experiência pedagógica, permitida e até certo ponto reivindicada pela função exercida.

Vera, por exemplo, volta sua atenção para o estágio de desenvolvimento em que o sujeito deveria estar, e se propõe a ajudá-lo a evoluir. Uma psicopedagoga recebe pessoas que estão com alguma dificuldade de aprendizagem. Mesmo que alguns adultos busquem esse acompanhamento por conta própria, a maioria das pessoas, principalmente crianças e adolescentes, são encaminhadas pela escola. Há uma expectativa, tanto da escola quanto da família, de que o sujeito seja capaz de aprender determinados conteúdos, tenha um melhor desempenho escolar, evolua em termos da lógica do pensamento. Essa posição, na psicopedagogia, pode estar relacionada com o tipo de preocupação que os profissionais têm, e o tipo de tematização sobre o sujeito. O foco principal se torna a aprendizagem, as estruturas cognitivas, a evolução, a partir do que é esperado socialmente. Esse tipo de recorte levanta certos problemas, como, por exemplo, a relação entre a aprendizagem dos conteúdos escolares (ou de qualquer conteúdo) e a construção do sujeito. Mais do que isso, corre-se o risco de tomar o desenvolvimento humano como um processo evolutivo linear e cronologicamente determinado. O próprio campo teórico, como visto no primeiro capítulo, pode indicar esse caminho, se enfatizar o desenvolvimento necessário das estruturas operatórias, dissociado de outras dimensões do sujeito.

Lívia se preocupa mais com os recursos oferecidos pela escola, a formação dos professores, os resultados esperados pelas famílias dos alunos, em termos de conteúdo, e com uma metodologia reconhecida como construtivista. Qualquer diretor de escola tem por função, entre outras coisas, manter a organização da escola. Essa posição também traz preocupações específicas, e pontos de vista distintos. Pois, além de ter que responder a um determinado número de demandas (organização e reconhecimento da escola, sucesso dos alunos em exames posteriores, aceitação das famílias dos alunos, etc), o tipo de contato com os sujeitos não permite participar diretamente das questões

levantadas no cotidiano das aulas e atividades, nem das construções de cada um. O foco se torna a instituição, e a padronização de uma determinada metodologia; não mais os sujeitos. Várias questões podem ser levantadas, a partir desse conjunto de preocupações. Por exemplo, qual o tipo de relação que se estabelece entre a epistemologia e a pedagogia. Mais precisamente, a epistemologia construtivista e as metodologias nela baseadas. A epistemologia traz uma concepção de conhecimento e de sujeito conhecedor; uma teoria sobre a natureza mesma do conhecimento e sobre a construção do sujeito. Nesse sentido, tentar “produzir” essa natureza pode fazer com que se ignore o fato de que ela já está no fundamento de qualquer construção.

Marcela se volta mais para as relações concretas estabelecidas entre os alunos, entre os professores e os alunos, e principalmente entre ela própria e os alunos. Um tipo de relação que permita uma formação integrada dos sujeitos, nos aspectos físico, afetivo e cognitivo. A experiência de uma coordenação pedagógica não está diretamente ligada a exigências exteriores, ou a demandas que não sejam dos próprios alunos ou do próprio profissional. Além disso, permite uma convivência mais intensa e próxima com os alunos e com os professores, o que leva à participação mais direta na vida escolar de cada um. Num certo sentido, a própria função de coordenação permite uma liberdade maior que possibilita manter o foco no próprio sujeito, e não tanto na instituição ou na busca de respostas a questões vindas de fora. A interação é um dos conceitos mais importantes do construtivismo piagetiano, mas nem sempre definido com clareza. Uma prática que tem como principal foco a interação entre os sujeitos pode levar questões importantes para a teoria, que muitas vezes considera apenas a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A discussão do papel das relações entre os sujeitos para a construção do conhecimento e a formação do próprio sujeito poderia evitar algumas reduções, como, por exemplo, a idéia de que interação é a manipulação de objetos físicos.

Conclusão

Em termos de método, o construtivismo pode ser pensado como uma proposta de conhecer o sujeito através de sua própria construção como sujeito, enquanto atribui sentido ao mundo e a si mesmo. Ou seja, o foco principal do construtivismo está no próprio sujeito, e nas possibilidades de relação com o mundo e com os outros, para sua própria constituição e formação. Ao transformá-lo em um modelo pedagógico, corre-se o risco de, na prática, perder a centralidade do sujeito, mantendo o foco em aspectos isolados de sua construção, como, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades operatórias, o interesse pelo conhecimento ou a aquisição de um determinado conjunto de informações.

Assim, tomar o construtivismo como um método pode impedir que esse diálogo seja rico e em permanente construção. O risco é de o sujeito ser dissolvido em meio às técnicas e regras, em nome de uma proposta que trata especificamente da centralidade do sujeito na sua própria construção.

Mas o diálogo entre o que a teoria propõe e as questões que a prática pedagógica coloca pode permitir que essas práticas, no futuro, não sejam vistas de maneiras tão diferentes e até contraditórias. Se a teoria do sujeito avançar, no sentido de tornar os conceitos mais claros e mais próximos das questões levantadas pela prática com sujeitos concretos, e a prática procurar pelos princípios fundamentais anteriores a qualquer método, talvez o construtivismo possa ser pensado como um conjunto diversificado (e no campo pedagógico, com diversas metodologias), mas unificado pelo eixo central do sujeito.

Referências:

- BECKER, F. *Da Ação à Operação: O Caminho da Aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: EST; Palmarinca; Educação e Realidade, 1993.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. *Educação e Realidade*, V. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.
- Becker, F. O Sujeito do Conhecimento: Contribuições da Epistemologia Genética. *Educação e Realidade*, V. 24, n.1, p.73-89, 1999.
- BECKER, F. *A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Artmed, 2003.
- BIAGGIO, A.M.B. *Lawrence Kohlberg: Ética e Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2002.
- DUSKA, R.; WHELAN, M. *O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva: Um Guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.
- FERREIRO, E. *Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KAMII, C. *A Criança e o Número*. Campinas: Papirus, 1992.
- KAMII, C. *Aritmética: Novas Perspectivas: Implicações da Teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1994.
- KAMII, C.; DECLARK, G. *Reinventando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1986.
- LIMA, L.O. Construtivismo Epistemológico e Construtivismo Pedagógico. In FREITAG, B.(Org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997, p.103-109.
- LIMA, L.O. *Por que Piaget? A Educação pela Inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975^a.
- PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975^b.
- PIAGET, J. e GARCIA, R. *Psicogênese e História das Ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- VASCONCELOS, M.S. *A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.