



A BAIXA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O ENFOQUE DA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICA

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3578

Ruth Izumi Setoguti, UEM

Resumo

Pretende-se com este trabalho, de cunho teórico, refletir sobre a baixa qualidade da educação brasileira da perspectiva da análise da história das ideias pedagógicas no Brasil. Como apontado por Saviani (2008), a história da educação brasileira carece de abordagens que privilegiem a história das ideias pedagógicas. No intuito de contribuir com as análises dessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as ideias têm consequências, influenciam crenças, moldam comportamentos e definem uma tendência. Desde a década de 1990, com a criação de um sistema de avaliação educacional em larga escala, tornou-se possível mensurá-la e compará-la objetivamente com a educação de outros países. As mensurações e comparações feitas até agora revelaram que a qualidade da educação brasileira é muito ruim. A conclusão a que se chega aqui é que essa situação, de certa maneira, é uma tragédia anunciada. No transcorrer das décadas de 1980 e 1990, ganharam corpo as ideias de que a educação tem de ser centrada no aluno, e não mais no professor; que o conhecimento válido é aquele que o aluno adquire por descoberta; que o ato de corrigir o aluno é algo condenável; que ninguém ensina nada a ninguém; que não existe o certo nem o errado, mas tão somente o diferente. A pergunta que se faz é: essas ideias levadas às últimas consequências poderiam ter conduzido a educação a um resultado melhor? Este estudo está sendo desenvolvido no âmbito do Laboratório de Estudos da História do Brasil (LEHB).

Palavras Chave:

Educação brasileira;
Qualidade da educação;
História das ideias
pedagógicas.

Introdução/Referencial Teórico

A educação brasileira é reconhecida como de baixa qualidade, tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Um dos indicadores que medem a qualidade da educação é o percentual de alunos que atinge o nível de aprendizado esperado para a série ou o ano (VELOSO, 2009). Na avaliação nacional de larga escala, como a Prova Brasil 2015, por exemplo, 50% dos alunos do 5º ano e 70% do 9º ano apresentaram um aprendizado abaixo do esperado em Português. Em Matemática, os números são ainda piores: 61% dos alunos do 5º ano e 86% do 9º ano demonstraram pouco ou quase nenhum aprendizado. Também na avaliação internacional PISA 2015, o Brasil está entre os países com piores desempenhos num grupo de 70 países, dos quais 34 são membros da OCDE e os demais são convidados. Em Ciências, o Brasil ficou na 63ª posição; em Leitura, na 59ª e, em Matemática, na 65ª, ficando somente à frente de países como a Argélia, Líbano, Kosovo e República Dominicana. Países como a Colômbia, o México e o Uruguai, por exemplo, obtiveram resultados melhores do que o Brasil, apesar de seu custo médio por aluno ser inferior ao brasileiro, o que poderia desmontar a tese de que haveria uma forte correlação entre gasto com educação e desempenho acadêmico. Esses baixos resultados vêm aparecendo sistematicamente desde o momento da participação do Brasil no PISA, ou seja, em 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015.

A baixa qualidade da educação não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Portugal, por exemplo, país integrante da Comunidade Europeia, tem em comum com o Brasil não apenas a língua portuguesa, mas também um sistema educacional fraco. Porém, ao contrário do que aqui ocorre, nas terras lusitanas, o fraco desempenho dos alunos nas avaliações internacionais mobiliza a opinião pública e provoca amplos

debates, mesmo que estes, em sua maior parte, não atinjam o cerne na questão (CRATO, 2011).

Para Crato, ex-Ministro da Educação de Portugal, as discussões deveriam abordar as ideias pedagógicas que ancoram o sistema educacional, mais precisamente as ideias pedagógicas de inspiração rousseauiana, românticas, centradas no aluno (CRATO, 2011). Ele sugere que, para entender o que se passa na educação em Portugal, é preciso conhecer o debate das ideias que foram partilhadas por todos os partidos políticos que assumiram democraticamente o poder naquele país e que as aplicaram como políticas públicas ao longo dos anos 1980 e 1990 (CRATO, 2011).

De fato, é imprescindível que se conheça o debate das ideias porque elas são a expressão do que está sendo aplicado no dia a dia nas escolas, afinal, “são as ideias que iniciam ou impedem as mudanças e são elas que justificam as práticas” (CRATO, 2011, p. 16). Compartilhando esse ponto de vista de Crato, o pressuposto neste artigo é o de que as ideias não são simples abstrações, divagações, mas a mola inicial das ações e, assim, geram consequências.

O estudo das ideias como uma ferramenta para a compreensão de fatos sociais pode ser estendido à interpretação de comportamentos individuais, como mostra a experiência clínica de Theodore Dalrymple, pseudônimo de Anthony Daniels, psiquiatra inglês, escritor, ensaísta cultural e social da atualidade. Quando ainda atuava como médico psiquiatra em um hospital público de uma região de classe baixa em Birmingham, na Inglaterra, e em uma penitenciária dos arredores, Dalrymple detectou a ocorrência de padrões de comportamento entre seus pacientes. Em quase todos os relatos, histórias de violência, de negligência, de maus tratos às crianças, de laços familiares e de relacionamentos pessoais destruídos, de

desesperança e de sentimento de vitimização eram uma constante. Isso levou Dalrymple a indagar: “se todos somos indivíduos únicos, como surgem modelos desse tipo?” Ele próprio concluiu que a origem dessa uniformidade no comportamento se encontra no campo das ideias, já que as pessoas são movidas pela visão de mundo que possuem, ainda que não tenham consciência de sua existência (DALRYMPLE, 2014). Por isso, ele considera importante que se conheça a visão de mundo dos pacientes em relação aos mais diversos aspectos da vida, especialmente seu conceito de família, a importância que o trabalho e a escola têm em suas vidas, sua noção de responsabilidade individual no destino de suas vidas (DALRYMPLE, 2014).

Entre 1890 e começo do século XX na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, sob a influência das ideias pedagógicas românticas, naturalistas, centradas na criança e em seu interesse, formuladas por Rousseau, bem como dos novos conhecimentos advindos da biologia, da psicologia e das ciências sociais, conforme Lourenço Filho (1961), surgiu o movimento educacional chamado ‘escola nova’. Esse movimento se propagou pelo mundo afora¹.

1 Segundo Lourenço Filho (1961), as primeiras escolas novas, já com esse título, surgiram em instituições privadas na Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria. Nos fins do século XIX e na primeira década do século XX criaram-se escolas e institutos para o estudo da criança. Na França, criou-se em 1900 a Société libre pour l'étude de l'Enfant; na Inglaterra, a Child Study Society; na Itália, em 1903, entrou em funcionamento as primeiras Escolas Serenas e, na sequência, as Casas das Crianças; em Genebra, em 1911, inaugurou-se um dos centros de estudos da criança que se tornaria um dos mais importantes na área, o Instituto J. J. Rousseau. Nos Estados Unidos, John Dewey criou o primeiro laboratório-escola na Universidade de Chicago, inspirado também nos ideais da escola nova. No Brasil houve duas tentativas: a do Pedagogium em

A ‘escola nova’, também conhecida como ‘escola ativa’, conforme a definição do genebrino Pierre Bovet, corresponde a uma das propostas pedagógicas contemporâneas mais radicais em contraposição à pedagogia tradicional.

Nessa proposta foi estabelecido um novo e diametralmente oposto parâmetro na educação: o eixo do processo de ensino e aprendizagem, até então centrado no professor, no conteúdo e no material didático, foi deslocado para a figura do aluno. A recomendação passou a ser a de concentrar toda atenção e esforços da escola “na criança, nas suas necessidades e nos seus campos de interesse e o professor deixa de ser aquele que ensina para ser apenas um guia” (GAUTHIER, 2010, p. 175), ou mediador, para empregar um termo mais apreciado pela pedagogia atual.

A visão rousseauiana naturalista e espontaneísta da criança, expressa na conhecida frase “a criança nasce boa, e a sociedade a corrompe”, transparece nos ideais formativos e no estímulo aos sentimentos libertários propostos pela escola nova. Conforme esse novo ideal pedagógico, a criança deve ser deixada livre, ou seja, ser libertada das amarras e das deformações que a sociedade (família, escola) provoca (CAMBI, 1999). Para a escola nova, a aprendizagem, se possível, deve ocorrer em contato com a natureza; “afastada do ambiente artificial e construtivo da cidade” a criança deve ser “deixada livre para descobrir o conhecimento por meio de atividades de manipulação”, de trabalhos manuais como hortas, marcenarias, jardinagens e “não de atividades exclusivamente intelectuais” (CAMBI, 1999, p. 515).

1897 no Rio de Janeiro, com a criação de um laboratório de psicologia, e a da ‘Escola Normal de São Paulo em 1914, com a inauguração de um laboratório de pedagogia experimental.

É preciso destacar que o movimento ‘escola nova’ não foi homogêneo, único; ao contrário, envolveu “experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores” (CAMBI, 1999, p.514), o que levou Cambi a denominá-la de ‘escolas novas’.

Apesar da diversidade de propostas, algumas delas opostas entre si,² havia um denominador comum entre todas as ‘escolas novas’: a visão da educação centrada no aluno, em sua motivação, no processo de descoberta do conhecimento.

Embora a escola nova tenha sido uma voz ativa até aproximadamente a década de 1950, “ela alimentou toda uma série de posições que deixaram suas marcas na escola contemporânea e na pedagogia atual” (CAMBI, 1999, p. 513). Também para Gauthier, as diversas “correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto de práticas pedagógicas” (GAUTHIER, 2010, p. 176) foram influenciadas pelo ideário da escola nova.

Neste artigo, considerando-se esses pontos de vista, desenvolve-se a hipótese de que as ideias centrais da escola nova não só não desapareceram como continuam presentes no cotidiano escolar e esse seria um dos fatores subjacentes do baixo aprendizado de alunos brasileiros. Tal hipótese encontra

amparo em estudos de Nuno Crato (2011) e Maria Isabel Ferraz Festas (2011), Laurent Laforgue (2005), Jeanne S. Chall (1999, apud CRATO) e Steven Pinker (2013), os quais analisam o baixo nível de formação dos alunos em Portugal, França e Estados Unidos, respectivamente.

Pode-se entender a retomada do ideário romântico na educação inserindo-a em um contexto maior, como o descrito por Steven Pinker (2013) em seu livro **Os anjos bons da nossa natureza**. Segundo o autor, a partir da década de 1950, o ideal romântico da natureza humana de inspiração rousseuniana ganhou consenso no Ocidente e se tornou a visão politicamente correta, seja como “uma reação a doutrinas racistas anteriores sobre povos ‘primitivos’ seja por uma convicção de que ela era uma visão mais enaltecida da condição humana” (PINKER, 2013, p. 73). Desde então, a infância passou a ser vista como “um período de sagacidade, pureza, criatividade, um estágio em que se deveria deixar a criança divertir-se mais do que ser disciplinada” (PINKER, 2013, p. 586). Na realidade, essa imagem idealizada da infância apresenta a criança como naturalmente boa, sociável, piedosa e autônoma em contraposição à imagem da sociedade civilizada, apresentada por Rousseau como ‘falsa’, ‘opulenta’ e ‘dominada por falsas necessidades’.

Considerado o “pai da pedagogia moderna”, ironicamente ele, que não hesitou em se desfazer de seus cinco filhos em um orfanato, não acreditava na educação escolar e nem na educação dada pelos homens (ROUSSEAU, 1979). Sua descrença na educação tradicional, baseada no professor, nos livros, nos métodos de ensino, na transmissão do conhecimento e no intelecto, é explícita, já que a chamou depreciativamente de “ensino livresco”. Em substituição, Rousseau propôs o ensino pela experiência, pelo contato com as coisas (ROUSSEAU,

² Como exemplo de posições às vezes opostas entre seguidores da escola nova têm-se as de Maria Montessori e Alexander Neill. Montessori manifestava preocupação com o ensino científico e o material didático; Neill, por sua vez, abominava tal posicionamento. Afirmava: “Sinto que ela [Montessori] é sempre cientista e nunca artista. Seu sistema é altamente intelectual, mas fala tão pouco às emoções que provoca aflição. [...]. Não, o mundo de Montessori é demasiado científico para mim; é organizado demais, didático demais. Só a expressão ‘material didático’ me dá arrepios” (HEMMINGS, 1981, apud GAUTHIER, 2010, p. 230).

1979), pois, de seu ponto de vista, o objetivo da educação não era alcançar o conhecimento nem a cultura, algo intelectual, mas ensinar a criança a viver: “viver é o ofício que lhe quero ensinar, Saindo (sic) de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem [...]. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1979, p. 15). Por isso, reconhece Maria Lucia Arruda Aranha que “Rousseau não dá muito valor ao conhecimento transmitido e quer que a criança aprenda a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural” (ARANHA, 1996, p. 122).

Rousseau é reconhecido na história da educação como aquele que “operou uma revolução copernicana na pedagogia ao colocar a criança no centro do processo de aprendizagem” (CAMBI, 1999, p. 343) e ao propor o retorno do homem ao seu estado natural como meio de resgatar a autenticidade, a bondade, a sinceridade e a simplicidade perdidas em seu contato com a sociedade. Em sua proposta anticivilizatória, ele atacou a sociedade por considerar que tudo o que entra em contato com ela se degenera, se mutila, se desfigura e se deforma: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1979, p. 11). Coerente com tal proposição, ele apresenta uma inovação nas práticas pedagógicas da época, recomendando o respeito às necessidades da criança, a valorização das fases do desenvolvimento infantil e a promoção de uma educação natural longe das influências malélicas e corruptíveis do meio social. Se hoje isso soa banal, não o era em sua época.

A literatura que trata da história da infância reconhece o papel fundamental desempenhado por Rousseau, cuja influência se mostra no modo gentil e cuidadoso como as crianças do mundo ocidental são tratadas

hoje. De fato, o filósofo pôs em movimento uma “escalada de gentileza no tratamento das crianças”, observando-se que “nas últimas décadas o ritmo da ascensão se acelerou” (PINKER, 2013, p. 588). Essa visão da infância foi assimilada pelo movimento educacional da escola nova que, coincidentemente, de 1870 a 1930, era acompanhado de uma ‘sacralização’ da infância no Ocidente entre os pais de classe média e superior (ZELIZER, 1985 apud PINKER, 2013, p. 586). A partir da década de 1960, surgiu o movimento denominado construtivismo a cuja origem estão associados os nomes de Jean Piaget (1896-1980) e de Leo Vygotsky (1896-1934), fortemente relacionados ao ideário das escolas novas (SAVIANI, 2008; GAUTHIER, 2010).

Assim, por meio de Kant, Basedow, Pestalozzi, Schiller e Goethe (LUZURIAGA, 1972, p. 167), as ideias pedagógicas românticas de Rousseau atravessaram o século XVIII; por intermédio da escola nova, atravessaram o século XIX e as primeiras décadas do século XX; por meio do construtivismo, chegaram à década de 1960.

O construtivismo e o ideário romântico

Uma pesquisa na literatura nacional e internacional sobre o que é construtivismo aponta que não há uma definição clara acerca do conceito e nem uma explicação de como se dá, em termos operacionais, a construção do conhecimento pela criança (OLIVEIRA, 2002). Por exemplo, Bergeron (1990 apud OLIVEIRA, 2002) realizou um levantamento na literatura, buscando uma definição clara ou uma referência à origem do termo, mas os resultados foram frustrantes. Além de se deparar somente com conceitos vagos sobre o construtivismo, encontrou as mais variadas definições que vão desde “um enfoque, filosofia, orientação, teoria, orientação teórica, programa, currículo,

perspectiva em educação até uma atitude mental” (OLIVEIRA, 2002, p. 164). Tal discrepância foi igualmente percebida por Crato (2011, p. 12), que alerta os educadores pelo fato de o construtivismo não ser um movimento monolítico e também de nem sempre ser fácil encontrar-lhe “uma linha de rumo ou coerência”.

Apesar dessas discrepâncias, há determinadas ideias ou pressupostos em torno dos quais os mais diversos autores que se proclamam construtivistas gravitam.

O primeiro pressuposto é o de que a educação (material didático, metodologia, conteúdo, processo de aprendizagem) deve ser centrada no aluno e, portanto, naquilo que o motiva. Dessa perspectiva, não cabe ao professor definir *a priori* os conteúdos a ser ensinados, pois dificilmente estes coincidirão com o interesse do aluno, o que poderá desmotivá-lo. Cabe, quanto a isto, uma indagação: o aluno deve aprender somente aquilo que lhe desperta o interesse ou aquilo que é necessário para se situar, entender e trabalhar no mundo contemporâneo? Neste último caso, não competiria ao professor definir *a priori* esses conhecimentos? A precária formação intelectual dos alunos não seria um efeito colateral dessa proposição que se nega a ensinar os conteúdos que vão além daquilo que lhes desperta o interesse?

O segundo pressuposto é de que é preciso deixar o aluno descobrir o conhecimento por si próprio, o que seria resultante de sua atividade, da manipulação dos objetos. Conforme Saviani (2008, p. 435), com apoio em Rossler (2006), tal entendimento é de que “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação”, o que “conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos”. Contrapondo-se a esse pressuposto, Oliveira (2002) critica o

termo ‘construção do conhecimento’ por ser desprovido de validade filosófica e utilidade científica no âmbito da psicologia cognitiva. Declara também que, da perspectiva filosófica, “afirmar que cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento equivale a anular a possibilidade de compartilhar esse conhecimento através da linguagem” (OLIVEIRA, 2002, p. 165). Certo seria afirmar que cada indivíduo elabora, estrutura, vivencia a seu modo os estímulos que recebe do meio externo, mas isso seria válido para todas as experiências humanas como “dançar, escutar música, ver o pôr do sol, aprender física” (OLIVEIRA, 2002, p. 165). Objeta ainda que, embora cada pessoa vivencie individualmente o mundo exterior, o processo de construção do conhecimento não é uma atividade exclusivamente individual, e sim coletiva, pois depende de conhecimentos produzidos por gerações anteriores. Arremata: ninguém inicia uma teoria do ponto zero.

Desse segundo pressuposto construtivista deriva outro: ninguém ensina nada a ninguém; portanto, o professor não deve transmitir o conhecimento e ser apenas um ‘mediador’. Esse pressuposto acaba por anular a “própria possibilidade do conhecimento e a possibilidade de compartilhar esse conhecimento através da linguagem” (OLIVEIRA, 2002, p. 164). Aceitando-se esse pressuposto, o conhecimento, a tradição, a sabedoria, os quais se acumulam por meio de erros e acertos ao longo da história, são simplesmente desconsiderados. Isso significa derrubar por terra algumas das atividades exclusivamente humanas que tornaram possível o avanço do conhecimento, da tecnologia e da ciência: a acumulação e a transmissão do conhecimento de forma organizada, sistematizada, do mais simples ao mais complexo e de maneira explícita. O construtivismo ignora as contribuições advindas de diversos estudos, nos quais

está demonstrado de forma inequívoca que o modelo chamado ‘ensino estruturado’ (*Direct Instruction* em inglês e *Enseignement Explicite* em francês) é o mais eficaz (ELACQUA, 2015, p.189)³. O ‘ensino estruturado’ é uma abordagem pedagógica, assentada em um currículo estruturado, organizado em etapas sucessivas, com estratégias de aprendizagem que vão do mais simples ao mais complexo. A apresentação dos conteúdos, as estratégias didáticas, as aulas expositivas, segundo o ‘ensino estruturado’, ficam centradas no professor ou apoiadas em textos, livros didáticos. O processo de ensino e de aprendizagem segue um roteiro claro, com orientações explícitas e objetivos previamente estabelecidos.

Um quarto pressuposto do construtivismo é o de que o conceito de erro deve “ser revisto ou interpretado de outro modo”, o que significa a relativização desse conceito. Afirma Lino de Macedo, reputado pesquisador brasileiro do pensamento de Piaget:

O construtivismo de Piaget (1967) encaminha-nos para uma posição em que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo. Para essa teoria do desenvolvimento da criança, a questão é a de invenção e descoberta e não necessariamente de acerto ou erro como considera, muitas vezes uma visão formal ou do adulto. Aquilo que é errado em um contexto, pode estar certo em outro (MACEDO, 1994, p. 66, grifo nosso).

A relativização da noção de erro proposta pelo construtivismo norteou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais entraram no Brasil

como ideologia oficial a partir de 1995, disseminando-se por meio dos livros didáticos, de cursos de capacitação de professores, de currículos e práticas de ensino adotados na maioria dos cursos de pedagogia, das secretarias estaduais e municipais de educação e das políticas editoriais que sustentam a maioria das revistas na área de educação. No entanto, em decorrência de trabalhos oriundos da linguística, já na década de 1980, tinha sido introduzida uma mudança significativa na orientação oficial quanto à noção de erro (BRASIL, 1998, p. 18). Segundo essa tendência, era preciso dar um novo significado ao sentido do erro na aprendizagem da escrita e admitir que a criança levanta hipóteses linguísticas que nem sempre coincidem com o que é ditado pela norma culta. Desse modo, o professor deveria abandonar a atitude “corretiva” e “preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística” (BRASIL, 1998, p. 18). Cabe aqui também uma indagação: tal proposição, levada às últimas consequências contribui para ajudar o aluno, sobretudo o que vêm das classes menos favorecidas, a superar a formação limitada do seu meio e conquistar o espaço cultural, econômico e de trabalho que exige a escrita padrão? Ensinar somente aquilo que é interesse do aluno, que o motiva, ajuda a ampliar seu universo cultural e escolar? Se ninguém ensina nada a ninguém e não há certo nem errado, qual o papel da escola, onde, por tradição, sistematiza-se e transmite-se o conhecimento acumulado ao longo da história?

Considerações Finais

Desde meados da década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), vem aperfeiçoando ações com o objetivo de mapear objetivamente a educação brasileira tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. É dessa

³ Para os que tiverem interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o ‘ensino estruturado’ recomenda-se a leitura de **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação de Gregory Elacqua *et al.* Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

perspectiva que o INEP implementou avaliações e exames nacionais e conduziu estudantes brasileiros a participar de avaliações internacionais como o renomado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Desde então, tem sido possível analisar objetivamente a evolução da qualidade da educação ao longo do tempo. Infelizmente, os resultados têm se mostrado baixos em termos absolutos e em termos de expectativa, considerando-se o nível de renda *per capita* do país (VELOSO, 2009, p. 7).

Compreender as razões para tal fenômeno e interferir na elevação da qualidade da educação brasileira é hoje um dos maiores desafios do país. A partir da década de 1980, no Brasil, tem-se ampliado uma produção acadêmica que, alinhando-se à tendência pedagógica contemporânea, conforme apontado por Cambi (1999), estabelece uma relação causal entre educação e sociedade e educação e política (ARANHA, 1996; ROMANELLI, 2007; FREIRE, 2014). Nessas investigações, os problemas educacionais têm sido abordados como decorrentes da estrutura social. No entanto, constata-se na produção acadêmica educacional nacional uma lacuna de abordagem no sentido da análise das ideias pedagógicas aplicadas.

Considerando essa lacuna, este artigo teve como intuito contribuir com uma abordagem dessa natureza. Seu objetivo foi refletir sobre o baixo nível de aprendizado de estudantes brasileiros revelado pelas avaliações nacionais e internacionais e correlacioná-lo com as ideias pedagógicas românticas que, com mais ou menos diferenças, mantiveram-se até a atualidade e têm direcionado o ensino brasileiro. A perspectiva foi de que, centrando-se no aluno, propondo um ensino baseado na motivação e na recusa da transmissão do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem livre e flexível e ao sabor da reação dos alunos, relativizando os limites entre o

certo e o errado e recusando-se a ensinar, tais ideias, na atualidade corporificadas no construtivismo, são em parte responsáveis pelo baixo aprendizado geral dos alunos.

Curiosamente, no Brasil, poucas são as críticas a essa pedagogia. Oliveira (2002), em “Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo”, discute longamente as fragilidades conceituais do termo e seus pressupostos aplicados à alfabetização. Apresenta também os resultados de um estudo realizado durante três décadas e que, encomendado e financiado pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos, teve como objetivo comparar nove métodos de alfabetização. Dentre esses métodos, “os cinco de base construtivista registraram os piores resultados em todos os critérios-habilidades básicas, habilidades cognitivas e afetivas” (OLIVEIRA, 2002, p.180).

Além de Oliveira, o sociólogo Simon Schwartzman (2009) conclui que o ideário da educação centrada no aluno, em sua motivação e no conhecimento por ele descoberto, inspirou a criação de muitas escolas privadas experimentais, assim como a literatura pedagógica. Os resultados, segundo o autor, não são assim tão positivos; pelo contrário, “são as pedagogias mais tradicionais, baseadas em currículos definidos e transmissão sistemática de conteúdo, valores e atitudes, que predominam nos países que conseguiram, com mais sucesso, implantar uma educação universal de qualidade” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 7).

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São

Paulo: Editora UNESP, 1999.

CRATO, Nuno. **O 'eduquês' em discurso directo**. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2011.

DALRYMPLE, Theodore. **A vida na sarjeta**: o círculo vicioso da miséria moral. São Paulo: É Realizações, 2014.

ELACQUA, Gregory et alii. **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. Contrariamente a certas teses construtivistas, a aprendizagem depende em grande parte da aquisição de factos e procedimentos". In: CRATO, Nuno (Organizador). **Ensino de matemática**: questões e soluções. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 175- 202.

_____. Alexander S. Neill e a pedagogia libertária. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 227- 251.

LOURENÇO FILHO, M.B. Introdução ao estudo da Escola Nova. In: **Obras completas de Lourenço Filho**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 6ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. In: **Revista Ensaio**, v.10, no 35. abr-jun, 2002. p. 161-200.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: por que a violência diminuiu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MACEDO, Lino. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930-1973). 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **O local e o universal na educação**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=128&lang=en-us>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

VELOSO, Fernando. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, Fernando et al. **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p.3-24.