

Área Temática: Filosofia, Cristianismo e Educação

Título: **Construtivismo e Educação Cristã: uma aproximação possível?**

Autor: Alice Levy Supino (alicesupino@gmail.com)

Instituição: Centro de Estudos Teológicos do Vale do Paraíba – CETEVAP

O presente trabalho pretende identificar os aspectos em que a filosofia da educação cristã se aproxima ou se distancia da possibilidade de utilizar os pressupostos do construtivismo no desenvolvimento de sua prática. O construtivismo tem constituído um tema controverso no meio educacional cristão reformado, exigindo uma revisão conceitual e epistemológica que auxilie o educador a manter-se fiel aos princípios norteados pela Palavra sem descuidar de uma análise crítica acurada dos fundamentos de idéias e práticas que se lhe apresentam hoje. Para tanto, são apresentados os pressupostos epistemológicos das principais correntes em Educação, dando ênfase à caracterização da epistemologia genética de Piaget como fundamento do construtivismo. Clarifica o que é o construtivismo a partir da análise de definições e atribuições que comumente lhe são feitas e de seus pressupostos e discute sua aplicabilidade na educação cristã. Conclui ser tal aplicação possível desde que as questões críticas sejam colocadas em seu contexto específico.

This study aims to identify the aspects of the philosophy of the Christian Education that comes close to or distant of the possibility to use the assumptions of constructivism in the development of its practice. Constructivism constitutes a controversial subject in reformed Christian Education, demanding a conceptual and epistemological revision that helps the educator to remain faithful to the principles guided by the Scriptures without leaving out a critical analysis and an accurate assessment of the fundamentals of ideas and the practices that exist today. For this reason the epistemological presuppositions of the main epistemological currents in education are presented, emphasizing the characterization of Piaget's genetic epistemology as the basis of constructivism. Starting from the analysis of definitions and qualifications commonly attributed to constructivism and from their assumptions, clarifies what it is and discusses it's applicability in the Christian Education, concluding such application is possible provided the critical issues are placed in its specific context.

Introdução

A concepção do que seja educar, para quem educar e a quem educar permeia a prática de todo aquele que atende à Grande Comissão¹ seja na prática desenvolvida em escolas confessionais seja no evangelismo, no ensino da escola bíblica dominical, estudo em pequenos grupos ou discipulado. Termos como pregar, evangelizar, educar, ensinar, discipular, mentorear e *coaching* tem sido utilizados por vezes de forma indiscriminada, e por outras tentando renovar com palavras, práticas que na realidade afastaram-se de seu propósito original em função da influência de sistemas de pensar desenvolvidos na cultura humana.

Por outro lado, contribuições importantes do conhecimento secular tem sido alvo de análises críticas pouco consistentes, muitas vezes movidas pelo zelo e fidelidade às Escrituras, mas pouco precisas em função do desconhecimento dos pressupostos em que se baseiam estas contribuições. Acabam por confundir o educador cristão que desinformado deixa de utilizar recursos valiosos para o crescimento espiritual de seus alunos.

O modo como o educador seleciona o que deve ensinar, a forma como acredita que o ensino seja eficaz e o objetivo que tem no ensino traduzem sua forma particular de conceber o homem e o conhecimento; há sempre uma teologia e uma epistemologia constituindo sua prática. Enquanto estas não forem clarificadas, o educador encontra-se direcionado pelo senso comum, ou seja, pelo conhecimento intuitivo, do dia a dia que é transmitido informalmente de uma geração à outra e que carece de rigor.

Muitos educadores cristãos adotam práticas no ensino formal de sala de aula ou no ensino informal que traduzem os condicionamentos culturais a que foram expostos no decorrer de sua vida acadêmica secular ou mesmo de seu discipulado sem ter a consciência disto. Num processo de reprodução ingênua eles perpetuam processos sem fazer de sua prática um objeto de reflexão.

Conhecer as diferentes teorias de aprendizagem estudadas pela psicologia pode auxiliar o professor a compreender “porque faz o que faz”, traduzindo a determinação de muitos outros fatores além das Escrituras. Desta forma podem ser superados preconceitos, que são fruto do desconhecimento, bem como fortalecidas convicções de tal modo que possa cada um estar pronto a responder pelas razões de sua fé e de seu agir.

Para compreender o processo da aprendizagem podemos fazer uso de conhecimentos seculares das ciências da educação, sem temer que seja substituída a abordagem bíblica adequada:

¹ Mt 28.19, 20

Uma visão do mundo cristã vê validade tanto na ciência como na teologia, vendo que ambas são necessárias. Quando propriamente entendidas não são contraditórias em sua natureza, mas apresentam uma descrição mais completa da realidade do que pode ser alcançada quando somente as ciências sociais ou a teologia são consideradas exclusivamente (DOWNS, 2001 p.14, grifo meu).

Segundo esta ótica tanto a natureza como a Escritura devem ser estudadas para que sejam entendidas as maravilhas de Deus. A realidade é baseada na verdade de que Deus criou todas as coisas e por ser Deus a fonte de tudo que há, há uma unidade da verdade na criação.

O alvo de todo e qualquer processo de ensino é a maturidade do pensar especialmente no caso da educação cristã, que pode ser expresso da seguinte forma: “*Pensar de modo cristão sobre todos os assuntos da vida*”², levando cativo todo pensamento à obediência de Cristo³ e experimentando a vontade de Deus, pois somente através da santificação renovadora o crente torna-se sensível o suficiente para provar o que está em consonância com ela⁴.

Sob este prisma ressalta-se a importância de resgatar o sentido do pensar, do uso da mente na compreensão da Verdade revelada seja no mundo natural seja através da Palavra.⁵É ainda, que há dois aspectos a considerar na busca do conhecimento: de um lado há uma verdade com componentes metafísicos objetivos e de outro um homem em processo de conhecimento.

É justamente à análise deste último que se dirige o foco deste artigo, considerando que a psicologia pode nos ajudar a entender esta criatura de Deus, o homem em seu processo de aprendizagem. Descobrir como funciona a mente, o que é realizado pelo construtivismo, nos ajuda a avaliar seu papel no crescimento espiritual e a utilizar seus recursos com discernimento.

A questão do conhecimento

Quando nos dedicamos ao ensino temos de nos perguntar: qual a origem do conhecimento? Como se dá o processo de conhecer? O que permite reconhecer o verdadeiro? Como o ser humano pode conhecer a vontade de Deus? Como o homem pode conhecer a Deus através de sua criação?

Estamos aqui diante de uma questão epistemológica: o que é conhecer? O termo grego *ginoskein* significa decidir, determinar, decretar. O vocábulo latino *cognoscere* tem o sentido de familiarizar-se com, notar, conhecer e reconhecer. É utilizado também para nomear o resultado ou

² Downs, Perry G. Ensino e Crescimento – Uma Introdução à Educação Cristã, S.P.; Ed. Cultura Cristã, 2001

³ 2Co 10.5

⁴ Rm 12.2

⁵ João 4:24

produto do processo de aprendizagem. O ato de conhecer é uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o objeto conhecido, podendo também considerar o conhecimento como o fruto, o resultado deste ato.

No domínio da Educação Cristã estas questões são amplificadas uma vez que vão além do racional, considerando a fé como meio de conhecimento, como capacidade espiritual⁶, como a certeza das coisas pelas quais esperamos, a prova da realidade das coisas que não podemos ver⁷.

Partindo do pressuposto de que é possível o conhecimento, os filósofos divergem quanto à sua origem e natureza: do ponto de vista metafísico temos de um lado o realismo afirmando que a realidade existe, independente do homem conhecê-la; epistemologicamente temos o empirismo para o qual o conhecimento advém da experiência sensível, ou seja, estabelece o primado do objeto: só a experiência dos sentidos nos dá acesso à realidade, sendo o pensar subsequente a ela: observar e experimentar são as formas de conhecer a realidade.

De outro lado, encontramos o idealismo para o qual, do ponto de vista metafísico, a realidade primeira é o pensamento, sendo todas as coisas materiais fruto do ato de pensar. A idéia é fonte de verdade, em contraste com o mundo material, que é mera aparência, ilusão, projeção da idéia. Para Platão as idéias existiam independentemente do mundo sensível sem ser produto da experiência, sendo que o homem nasce com elas. Ao eleger as idéias como objeto e fonte exclusiva do verdadeiro conhecimento Platão abriu caminho para o racionalismo idealista.(Souza,1995)

O racionalismo considera a razão como o instrumento fundamental para a compreensão do mundo, único instrumento para o acesso à verdade, sendo a experiência sensível considerada como fonte de erros e ilusões. Os princípios lógicos e fundamentais são inatos e todo conhecimento resulta do ato de pensar. Temos aqui o primado do sujeito.

A epistemologia para a educação cristã é centrada na revelação, isto é, parte da noção de que a verdade não está no homem (inatismo) e nem é fruto exclusivo da experiência sensível (empirismo), mas é revelada tanto na natureza como na Palavra de Deus:

Quando a escritura diz que ela é a Verdade, isto implica em que o que a Escritura revela está em total harmonia com a realidade. A Escritura é verdadeira não somente porque Deus a deu e nele podemos confiar. Ela é verdadeira porque representa com exatidão como as coisas são. (RICHARDS, p.245)

⁶ Gl 3.11

⁷ Hb 11.1

A razão humana tem uma afinidade com a razão divina, e alcança dados de conhecimento que são importantes para a vida espiritual. Rm 1 indica que o homem pode conhecer a Deus, e saber quais são as exigências de seu governo, pela razão.⁸ O homem possui uma racionalidade básica que segundo Stott (p.14) é admitida em toda a Escritura. Embora a mente do homem também tenha sido corrompida pela Queda e encontre-se obscurecida ainda assim é dado ao homem utilizá-la⁹. Cabe a ele reconhecer qual é a fonte dessa sabedoria. A revelação de Deus é racional, tanto a geral na natureza como Sua revelação especial nas Escrituras e em Cristo.

O homem é capaz de ler o que Deus escreveu no universo e isso é extremamente importante. Toda a pesquisa científica apóia-se nessa pressuposição, na correspondência entre o caráter do que está sendo investigado e a mente de quem investiga. Essa correspondência é a racionalidade” (STOTT, P.15).

Embora alguns pensem que pelo fato do homem ser finito e decaído já não possa descobrir Deus através de sua mente, tendo Deus que se revelar por Si, esta não é uma verdade afirmada nas Escrituras. Deus utilizou-se de palavras para se revelar à mente humana, portanto a revelação tem o atributo da racionalidade.

Diante da doutrina da redenção podemos afirmar a reconstituição da mente¹⁰ ainda que, segundo a doutrina do juízo de Deus, sejamos julgados pelo nosso conhecimento e pela nossa atitude em resposta à Sua revelação. Stott questiona ainda:

Deus nos criou seres racionais; será justo negarmos a humanidade que Ele nos deu? Deus conosco se comunicou; não procuraremos entender as Suas palavras? Deus renovou nossa mente por intermédio de Cristo; não faremos uso dela? Deus nos julgará pela sua Palavra; não seremos prudentes construindo nossa casa sobre esta rocha?(Mt 7:24-27)

Partindo deste pressuposto, como conhecer com sabedoria e discernimento a criação, que nos revela seu Criador? A Escritura não nos revela toda a realidade, embora seja suficiente para orientar nossas escolhas e valores, como afirma ainda Richards (1975, p.246). Assim, sabendo que ela deve ser ensinada, e tendo alguns princípios norteadores de como deve ser ensinada, devemos também estabelecer critérios segundo os quais nos dedicaremos a estudar a natureza, o dado, o visível, que pode ser apreendido por nós através de nossos atributos humanos.

⁸ Champlin, & Bentes. Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia, S.P.: Candeia, 1995, p.866.

⁹ Is 1.18

¹⁰ Col 3.10; Ef 4.23

Podemos analisar o que as teorias psicológicas têm a nos oferecer sobre a forma como o ser humano aprende. A psicologia da aprendizagem demonstra que há vários níveis de aprendizagem, e na educação cristã podemos afirmar que esta culmina com a obediência, a prática, a transformação conforme Mt 11.9: “*Aprende de mim que sou manso e humilde de coração, e achareis descanso para as vossas almas*”. Jesus mesmo “*aprendeu a obediência pelas coisas que sofreu* (Hb5.8).

Temos descrito aqui um processo de descentração do eu, de uma mente que caminha da heteronomia para a autonomia, e então decide pela obediência. Há um longo processo de amadurecimento e que tem muitos aspectos a serem estudados que vão muito além de resultado em função de transmissão de conteúdo.

Ensinar e Aprender: definindo conceitos

No Antigo Testamento a palavra “*lāmād*” é muito utilizada para traduzir tanto o ensinar como o aprender, com o alvo do temor do Senhor com obediência à Sua Lei. *Lāmād* aparece também para traduzir palavras como “*treinado, destro na guerra, instruído, ensinado*”¹¹. Além de conhecimento, temos aqui a idéia de prática, treino, habilidade. A palavra aparece também duas vezes no livro de Jeremias¹² como “*acostumado a*”, trazendo a idéia de formação de hábitos.

Já a palavra *yadac* traduz a idéia de saber, conhecer, mas nunca buscado como fim em si mesmo; aparece como conhecimento que provém da experiência¹³, como habilidade de fazer algo¹⁴ e como capacidade de discernir, distinguir entre o bem e o mal¹⁵. A instrução quanto ao viver, segundo a vontade de Deus aparece como *yārā*¹⁶.

No Novo Testamento as palavras ensinar e aprender se diferenciam: *didasko* significando ensinar denota a comunicação de Deus baseada na interpretação da Lei, com objetivo de promoção à obediência a Deus e não o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A palavra *didasko* aparece em dois sentidos: proclamação, pregação de Jesus, exposição da Lei e também de transmissão de um corpo de doutrinas que deve ser dominado e depois conservado.

Stott (2001, p. 53) ressalta a necessidade tanto de ser apegado à Palavra fiel que é segundo a doutrina (*didaquê*), quanto de ser apto a ensinar (*didaktikos*): um professor que sabe transmitir e que tem o reto ensino.

¹¹ I Cr 5:18

¹² Jr 2.24;13.23

¹³ Js 23.14, Sl 51.5, Is 59.12

¹⁴ Ex 31.3,6; 35.31

¹⁵ Gn 3.5

¹⁶ Sl 86.11

Aprender é *manthanō*, significando aprender a vontade de Deus ou dirigir a totalidade de sua existência humana à vontade de Deus ¹⁷, como quando transmitido por Jesus¹⁸. Em Mt 11:29 vemos que só n'Ele se pode conhecer a vontade de Deus. *Manthanō* aparece com menor frequência no NT que a expressão *akouthein*, que implica na marca do discipulado, num compromisso incondicional com Jesus.

Jesus em suas últimas palavras antes de sua ascensão ordenou “fazer discípulos”, o que sem dúvida envolve o ensino, mas voltado ao guardar todas as coisas, o que implica obediência às suas ordenanças. O discipulado, o seguir a Jesus envolve uma entrega, um sacrifício em obediência¹⁹. O papel do ensino na Igreja é importantíssimo uma vez que não se trata então simplesmente de transmitir ou informar, mas visar transformação de vida, o que só é possível num contexto de aprendizagem significativa.

Contribuições da Psicologia da Aprendizagem

Na busca de leis gerais que definam a aprendizagem cientistas desenvolveram muitas teorias, desde aquelas que valorizam as mudanças de comportamento observáveis, até aquelas que entendem que o eixo principal do aprender é o pensar, o atribuir significados, ou seja, representar mentalmente a realidade.

Partindo do pressuposto de que não há ciência neutra e muito menos prática humana neutra no campo educacional, não devemos tomar nenhuma das teorias de aprendizagem como absoluta e, utilizando discernimento, podemos identificar os pressupostos epistemológicos sobre os quais se assentam e verificar se são aplicáveis à prática do educador cristão.

Encontramos a primeira tentativa científica de estudar a aprendizagem oriunda da orientação naturalista e empirista: o associacionismo que resultou no behaviorismo ou comportamentalismo, corrente que até hoje influencia mais do que é admitido a prática de professores. O associacionismo buscou determinar os elementos básicos e irreduzíveis do ato de aprender, encarando a aprendizagem como a combinação de elementos fundamentais, ligando idéias ou ações na memória. (BIGGE, 1977).

O autor que deu início a esta corrente foi Herbart, filósofo e professor alemão (1776-1841), para quem a mente seria completamente passiva, sem talentos naturais para produzir idéias, mas as idéias teriam uma qualidade ativa e poderiam ter vida própria dentro da mente. Conhecida como

¹⁷ Ef 4.20; Cl 1.7

¹⁸ Mt 9.13; 11.29; Mc 13.28; Jô 6.45

¹⁹ Mt 10.38

teoria da apercepção, é um associacionismo mental dinâmico baseado na premissa fundamental de que não há idéias inatas. Isto significa que a mente é inteiramente uma questão de conteúdo – é um composto de impressões elementares reunidas por associação, que se forma quando os conteúdos apresentados de fora fazem certas associações ou conexões com o conteúdo pré-existente (BIGGE, *ibid*). Estas afirmações nos mostram o seu caráter empirista, que legitima a idéia de que o homem nasce como um “tabula rasa”, vazio de conhecimentos e que o papel do educador é transmitir conhecimentos já existentes. O conhecimento se dá de fora para dentro, sendo que a fonte do saber está no meio a ser conhecido.

A concepção associacionista influenciou cientistas mais recentes e conhecidos do público educador: Ivan Pavlov, John Watson, Thorndike e B.F. Skinner, representantes do comportamentalismo. Fortemente marcados pela preocupação com a cientificidade, com o dado diretamente observável como fonte de verdade, partem do pressuposto que a aprendizagem pode ser definida como mudança de comportamento. Esta mudança é verificada de forma quantitativa, ou seja, de acordo com a mudança na frequência de emissão do comportamento desejado. Quem define o comportamento desejado, a meta, é o professor, a quem cabe organizar os estímulos que levem ao efeito almejado.

As leis da recompensa, do efeito, do exercício, tão conhecidas foram descobertas por estes pesquisadores. O comportamento é fruto dos estímulos do meio: estímulos associam-se entre si condicionando reflexos (aprendizagem de sinais) e também por associação o agir do sujeito é condicionado pela consequência deste agir.

Não podemos negar que o condicionamento existe tanto na vida humana como animal, mas a questão está nas formas de explicar este fenômeno, bem como na falácia de reduzir o ser humano a esta dimensão de existir. Cabe lembrar que não foi propósito destes pesquisadores levantarem questões de ordem metafísica ou axiológica. Seu objetivo foi o de descrever da forma mais científica possível o que pode ser observado diretamente no comportamento humano, sem recorrer a explicações subjetivistas, no zelo pela objetividade. Ainda assim não deixa de ser uma visão reducionista do homem.

A influência desta corrente pode ser observada em muitas práticas pedagógicas, tais como premiar o aluno de várias formas, como utilizando “estrelas” que são expostas em murais e punir comportamentos indesejáveis com o objetivo de extingui-los. Mesmo o sistema de avaliação baseado em notas acaba se transformando mais em sistema de controle do que como forma de avaliação de aprendizagem.

Esta é a grande questão: está claro que o homem necessita de reconhecimento e aprovação, buscando o prazer e evitando a dor, mas o fator crítico está em se fazer disto uma ferramenta de dominação onde o professor detentor do saber e da autoridade manipula seus alunos vistos como seres passivos e não pensantes, com pouco a contribuir para transformar a realidade. Os modelos pedagógicos da escola tradicional e da tecnicista receberam muita influência desta abordagem, que também norteou a metodologia de construção de planos de ensino, com objetivos e estratégias bem definidas para alcançá-los.

A aprendizagem, de modo geral, não é um produto final, acabado, como uma solução pré-fabricada para determinado problema específico. Quando a aprendizagem é vista como produto final de um processo didático, o aluno é transformado num recipiente, um receptáculo a ser enchido pelo professor. (CARVALHO, ibid, p.71).

Não é surpresa encontrar este modelo de ensino em ambientes de ensino cristão onde predomina uma visão legalista, com uma noção de homem que é pecador por natureza, com uma natureza perigosa que precisa ser disciplinada e controlada. É um método que traz mudança de hábitos e comportamentos, em função de efeitos que eu chamaria de primários no processo do discipulado: medo da punição e anseio pelo prêmio pelas boas obras; no entanto não foi a isto que Jesus se referiu quando na Grande Comissão utilizou a expressão “guardar minhas palavras”. No contexto da graça não se trata de uma obediência cega por medo da punição, mas de uma rendição por amor, que vai muito além deste modelo.

A rigidez destas posições nega à educação cristã o conhecimento bíblico e a experiência individual da fé em Jesus Cristo como processos de busca permanente, numa palavra, na busca do verdadeiro aprendizado. (CARVALHO, p.86)

Se o alvo da educação cristã é a transformação, fica claro que esta abordagem merece uma séria análise crítica que auxilie o professor a superar o senso comum presente na concepção de que ensinar é transmitir conhecimento. Caberia averiguar se o ensino pela pura e simples transmissão é eficaz, pois teríamos que ter assegurada a possibilidade de transformação pelo simples ouvir. No caso da educação cristã, para que isto ocorresse far-se-ia necessário ouvir diretamente do Espírito Santo que convence, o que uma por um lado é afirmativa correta, mas de outro colocaria o educador numa condição profética, de santificação tal que, encarnando a Verdade, convencesse.

Sabemos que em Jesus o ensino era pregação d'Ele mesmo²⁰. Em Jô 2:27 notamos que aqueles que recebem a unção não necessitam de instrução, já sabem a verdade²¹, pois o Espírito Santo é a fonte de todo o conhecimento²². Expor-nos às Escrituras e deixar que elas nos transformem poderia nos fazer supor que o preparo do educador seja dispensável, pois seu modo de ensinar, de ser e de agir não influenciariam sua exposição da Palavra.

Conhecer a Verdade que liberta é o primeiro passo para uma vida de conhecimento na fé. No entanto Jesus nos ordena a ensinar o “guardar todas as coisas que Ele ensinou” e fica implicado que o homem tem um papel a desempenhar que vai além da simples transmissão.

Como uma oposição ao modelo comportamentalista mecanicista surgiu outro que conta com a simpatia de muitos educadores e moldou significativamente a chamada escola nova. Trata-se do humanismo de Rogers, pesquisador oriundo do meio religioso protestante, mas que, afastando-se da igreja, dedicou-se ao estudo científico do homem. Constata-se em Rogers a influência do racionalismo e do inatismo na convicção de que o homem traz ao nascer todo potencial que necessita para se realizar.

Para ele todo ser humano traz dentro de si um potencial de auto-realização e para que este potencial se atualize é preciso que encontre um ambiente de liberdade de ser e de se expressar, num clima de aceitação incondicional, empatia e congruência. Saudável seria o sujeito que se perceba como realmente é e não como o mundo fez com que se veja.

O ensino deve ser então não-diretivo, ou seja, o professor deve desempenhar o papel de facilitador apresentando todas as opções num rico ambiente e permitir que o aluno faça suas escolhas de tal forma que seu potencial se manifeste. O objetivo da educação tem em Rogers um caráter clínico e existencial, uma vez que seu alvo é a felicidade da pessoa.

O ambiente de liberdade proposto por Rogers, com a postura de aceitação, amor, empatia, honestidade e transparência tem feito com que muitos religiosos apropriem-se de suas idéias sem um exame acurado de seus pressupostos. A diferença que faz entre a aprendizagem voltada apenas para o intelecto e aquela que leva em conta a dimensão afetiva, ou seja, a aprendizagem experiencial também tem sido apresentada como ilustração da educação cristã (CARVALHO, p.76)

Perry Dowens, por exemplo, em sua obra *Ensino e Crescimento* retrata uma visão inatista ou apriorista quando afirma que:

O que faz com que nós sejamos humanos, não é o ambiente, mas a genética, isto é, a humanidade é uma questão de estrutura “interna” e não uma questão de onde ou como nós fomos criados...

²⁰ Champlin, Ibid, p.637.

²¹ 1 Jo 2:21

²² 1Jo 3.24 (cf Jo 14.25)

Nesta abordagem a tarefa do educador, pai ou líder dos jovens é criar um ambiente em que as pessoas possam crescer:

Não há nada que possamos fazer para mudar o padrão de desenvolvimento. Nós somos responsáveis por criar o ambiente que facilite a ordem natural de Deus e sua intervenção sobrenatural na vida de seu povo. (p.81)

Assim, Dowens define-se como um preformacionista, ou seja, com a pressuposição que os estágios de desenvolvimento completo são inerentes ao indivíduo. O papel do professor é permitir que o processo progrida de acordo com o seu curso normal, sem impedir nem apressá-lo. São assim desconsideradas tanto as influências do meio, o que minimiza o campo de ação da educação, como a atividade criadora do aluno.

A postura não-diretiva tem afinidades com a postura cristã ao estabelecer a necessidade de amor incondicional e empatia diante do outro, mas é incompleta e inadequada, uma vez que o modelo de felicidade que apregoa encontra o fim no próprio homem; por outro lado, sua crença na atualização do potencial do homem exclui as conseqüências da Queda, do pecado e a necessidade do arrependimento para que o homem possa então caminhar em direção ao alvo.

Rogers tem sido citado, bem como a escola de Summerhill que se inspirou em suas idéias, como motivo de crítica à permissividade; tem por vezes sido citado como exemplo do construtivismo que é um grave erro e denota desconhecimento dos fundamentos epistemológicos de ambas correntes bem como de seus desdobramentos pedagógicos.

Para chegarmos ao construtivismo é interessante citar ainda a chamada teoria de campo, fundada no estruturalismo. Em contrapartida ao elementarismo que via a realidade como soma de partes, a teoria de campo, também conhecida como Gestalt, vê a realidade como um todo, uma estrutura organizada. Considera que o homem nasce com estruturas perceptivas que lhe permitem organizar os dados do mundo em todos significativos, indo da síncrese à síntese. A aprendizagem por *insight* é uma aprendizagem inteligente, interpretativa e integrativa, resultando numa compreensão das relações existentes em uma situação problemática. (CAMPOS, 1971)

Jean Piaget e o construtivismo

Partindo do enfoque estruturalista encontramos Jean Piaget (1896-1980). Biólogo por formação descreveu-se como psicólogo e epistemologista e contribuiu tanto para a educação, como psicologia e lógica. Discutiu as questões do conhecimento partindo de uma perspectiva empírica, no sentido de observar e registrar os dados na busca da compreensão de como se dá a evolução do pensamento científico no homem. (BIGGE, *ibid*)

Muitos quiseram lhe atribuir o título de filósofo, ao qual recusava por se perceber mais como um cientista que pretendia mais a verificação do que a especulação. Embora se sentisse atraído pela filosofia e considerasse incompleto o homem que não passasse por ela afirmava que isto não autorizava seu estatuto de verdade. (Piaget, 1983)

Aos que o chamavam de positivista, ou ainda, de relativista Piaget afirmava que nada tinha contra os absolutos, e que se eles existissem certamente o encontraria nos fatos. Questionava seus contemporâneos quanto aos métodos utilizados para encontrar a verdade na filosofia e metafísica, especialmente aqueles que se dedicavam ao método histórico-crítico.

Criou a epistemologia genética, a qual procura descaracterizar como disciplina filosófica para circunscrevê-la no domínio da ciência, uma vez que se afasta de toda especulação, estudando a gênese das estruturas e dos conceitos científicos, tal como de fato se constituíram em cada uma das ciências e também porque busca desvendar através da observação e experimentação os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança.

Quando Piaget começou a formular suas idéias, nas décadas de 10 e 20 do século passado, predominavam o empirismo e o inatismo. Mas, para ele, estas teorias não eram suficientes para explicar a origem do conhecimento.

Piaget superou os reducionismos do idealismo e do objetivismo empirista ao afirmar que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas:

...todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidades tão logo elaboradas e de que, no plano de real, elas permitem a conquista da objetividade.
(Piaget, 1983)

Piaget descobriu que as estruturas mentais são universais e que a maneira como um cientista constrói o seu pensamento é a mesma que um índio usa para construir a sua. Antes de Piaget ninguém sabia o que se passava na cabeça de uma criança. Atualmente descobriu-se que a atividade da criança é que cria o seu pensamento. Quando se fala em construção fala-se de um processo de assimilação e acomodação mental dos dados nos esquemas existentes no sujeito, chamado por Piaget de reequilíbrio adaptativa.

Isto significa que não há um depositar de informação dentro do sujeito, que como máquina obedece ingenuamente e acriticamente a um comando da memória, mas sim uma dimensão ativa do pensar que analisa, busca entender, usa conhecimentos disponíveis, processos de pensar disponíveis para assimilar este novo conteúdo, e se modifica, se transforma, acomoda seus esquemas interiores de forma que compreenda este novo dado e transforme sua ação.

Para Piaget a epistemologia genética se propõe a descobrir as diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, mais ricos em compreensão e extensão até o pensamento científico. Ao utilizar o termo gênese aplica-o não a um estado ou lugar original do conhecimento, mas a um processo onde tudo é gênese, inclusive a elaboração de uma teoria nova; recuar à gênese é, para ele, lembrar a existência de uma construção indefinida e do fato de que para compreender suas razões ou mecanismos é preciso conhecer suas fases o máximo possível.

Piaget afirma que não há dúvida de que os objetos existem, e comportam estruturas que existem também independentemente de nós, mas suas leis não podem ser conhecidas senão pelas nossas operações que lhes são aplicados para este fim. Nós nos acercamos da realidade por aproximações sucessivas, o que equivale a dizer que eles representam um limite jamais atingido. Por outro lado parece para ele geneticamente evidente que toda construção elaborada supõe condições internas prévias do sujeito.

O que Piaget questiona não é se existe ou não o real, mas como ele é construído na mente da criança. Embora valorizasse muito a predisposição orgânica e os processos de amadurecimento, o que fez com que muitos o classificassem como inatista, Piaget os vê como condição para a ação, e não a ação em si como atualização de uma predisposição. Para Piaget isto tiraria o caráter ativo do sujeito e a influência do meio na construção do conhecimento. .

Trata-se de uma epistemologia que é naturalista, sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (Existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua. (Piaget, 1983)

Desde o nascimento, em que não há um sujeito consciente de si, nem objetos concebidos como tais para este sujeito, e nem instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento é o de elaborar tais mediadores.

Isto se dá, para Piaget através da própria ação com o aparecimento de novidades incessantemente elaboradas (construções) contribuindo para a perspectiva construtivista conforme a qual cada nova aprendizagem interage com a estrutura constituída pelas construções anteriores, transformando e sendo transformadas pelas mesmas e que através de sucessivos estágios de desenvolvimento movidos pelo duplice movimento de interiorização e exteriorização levam a que o pensamento se liberte da ação material e chegue ao pensamento formal do adulto.

Piaget considera-se interacionista, isto é, considera que a interação ativa sujeito-meio é essencial, sendo que o conhecimento interpessoal emerge como subproduto do pensamento operacional e da reciprocidade das relações pessoais. Segundo Piaget uma coisa só é objeto de conhecimento quando existe interação entre ela e o organismo cognitivo, que a constitui como objeto (Furth, p.36).

A resposta de Piaget ao enfoque positivista, assim como a outras abordagens teóricas relativas à natureza do conhecimento, não é polêmica filosófica, e sim o desafio do cientista. Abordou a tarefa de pesquisar a natureza do conhecimento formulando a pergunta: De que modo se produz o conhecimento? Através de que tipo de conhecimento uma dada estrutura de inteligência se prepara historicamente? Sua abordagem biológica ao desenvolvimento não começa com um organismo vazio, nem com o meio eventual do organismo maduro, e sim com a ação adaptativa de um organismo vivo ao seu novo meio, através de construções sucessivas.

Fica claro ao estudar a obra de Piaget que seu interesse pela questão do conhecimento está claramente divorciado do aspecto metafísico. Construindo um espaço científico para a epistemologia, até então domínio da filosofia, exclui a possibilidade de apontar no campo do transcendente uma verdade revelada absoluta, mesmo porque este não foi o seu objetivo.

Embora tenha nascido e se desenvolvido em um lar protestante, seu projeto de trabalho ficou claramente circunscrito no campo da ciência, buscando dados da realidade diretamente acessíveis da forma mais rigorosa possível, buscando sobrepujar o relativismo das interpretações dadas ao real pelas diferentes correntes filosóficas de seu tempo, o que lhe valeu algumas críticas, apontando-o como positivista. (Piaget, 1983).

Por outro lado, entre filósofos e teólogos Piaget recebe críticas por apresentar o conhecimento como uma construção, em constante transformação o que iria, à primeira vista, contra a noção de verdade absoluta, como a encontrada nas Escrituras, numa apologia ao relativismo.

Quando Piaget fala em relativismo está se referindo ao conhecimento do ponto de vista da criança que está em processo de desenvolvimento de sua inteligência, ou seja, a realidade apresenta

constantemente ao homem novos aspectos, novidades que provocam um desequilíbrio em seus esquemas mentais e dentro do processo adaptativo mudanças ocorrem nas hipóteses que constrói para explicar o mundo. Daí ser provisória, relativa.

Podemos concluir disso que não é o real que é relativo, mas nosso conhecimento dele. Não é a verdade das Escrituras que é relativa, mas nosso conhecimento dela. Relativa porque parcial, pois não pode abarcá-la em sua totalidade e profundidade.

Não é o conteúdo do conhecimento (o conhecido) que é o foco de seu estudo, mas os processos inteligentes de que o homem se utiliza no ato de conhecer. Temos aqui então levantada a questão da interpretação do real.

Conforme Lopes (2004) todo leitor é um intérprete e ler não implica em entender. As condições intelectivas do homem têm aí o seu papel. Para uma interpretação e compreensão adequada não só das Escrituras, mas de todo o real que nos cerca, fazem-se necessários requisitos de natureza espiritual, bem como intelectual.

Da mesma maneira que não se deve ter a pretensão de tornar científicos os estudos bíblicos ou fazê-los compatíveis com o modelo científico da época, não se pode estudar o real apenas com um olhar teológico. Assim fosse, todo conhecimento científico do homem teria de ser desconsiderado como sendo de alguma valia.

Em função da Queda, tanto educador como educando são seres incompletos, em contínuo processo de “se fazer”, aprendendo continuamente sobre o reino de Deus²³. A consciência desta condição faz com que o homem possa reconhecer seu estado de finitude e de dependência de Deus.

Seria então a idéia de construção do conhecimento incompatível com a aprendizagem no âmbito da educação cristã?

Para rejeitar o construtivismo teríamos de pensar que nenhum outro saber já instituído pelo próprio homem, como a linguagem, a matemática e assim por diante, têm validade. Como se tivéssemos de construir todo o saber novamente a cada dia. Fica claro aí que é um erro de compreensão do que se está falando quando se fala em construção. Falar em construção do pensamento significa afirmar que aprender não é memorizar, mas desenvolver novas maneiras de pensar e ver a realidade.

²³ Mateus 11.29; Fp 4.9; 2Tim 3.14; 2 Co. 14-16; Ef 4.15; 1 Co 3.6; 1 Pe 2.2.

Referindo-se aos métodos de ensino utilizados por Jesus (Mc 4.9,10) Sherron George afirma que examinar quer dizer ouvir, conhecer bem, pesquisar, analisar e investigar:

Esta aprendizagem exige reflexão e relevância, é um ensino profundo e pertinente. Não há mais memorização sem significação. Não há mais teoria abstrata e irrelevante. O ensino se torna vida, descoberta pessoal e coletiva. (p.116)

O cotidiano favorece a construção de conceitos e a educação escolar necessita mediar esta construção. No entanto,

É sempre bom lembrar que o construtivismo não é uma teoria de ensino; é uma matriz específica de pensamento científico, na qual se sustenta a tese de que a teoria do conhecimento deve lidar com o que é essencial no conhecimento para que o sujeito adquira uma real experiência e não com a oposição entre a realidade e o conhecimento. (MAMEDE, 1997)

Há alguns contrastes entre o construtivismo e o não construtivismo que merecem destaque (MACEDO, 1994): visões não construtivistas valorizam a transmissão, sendo a linguagem seu maior instrumento; embora valorize a linguagem o construtivismo interessa-se pelas ações do sujeito que conhece: classificação, estabelecimento de relações que resgatem o sentido do que é conhecido.

Uma visão não construtivista opera por paradigmas, conhecimentos já dados; a construtivista opera por um trabalho constante de reconstituição e tematização. No paradigma tem-se um modelo a ser reproduzido, enquanto na tematização a exigência é a demonstração, reconstituição e transformação de algo já sabido. No construtivismo o ensino começa pelo ouvir com o sujeito desencadeando aquilo que já possui como patrimônio de sua conduta, como teoria de sua ação.

As diversas teorias divergem não só sobre a forma como o ser humano aprende, mas também sobre os pressupostos quanto à possibilidade ou à impossibilidade de o homem mudar seu entorno, indo de um extremo em que o homem é um ser passivo a ser moldado até o outro em que é tido como um ser ativo que tem uma história, imerso numa cultura e que já traz um conhecimento, capaz de mudar a realidade e ser transformado por ela.

A educação cristã pode ser uma educação problematizadora, ou seja, que estimule o pensar e decidir diante da mudança constante. Olhar para a realidade, examiná-la acuradamente, criar e agir traduzem um educar dinâmico, onde teoria e prática interligam-se continuamente²⁴.

²⁴ 1 Ts 5.21

Neste contexto o professor tem um papel muito importante, ao contrário do que alguns críticos do construtivismo apregoam. Cabe a ele o papel de mediador entre o aluno e o mundo da cultura. Há necessidade de superar a noção de que só o hábito, a experiência e a imitação modelariam a criança, tornando-a tal qual um adulto.

Ora, é óbvio que o educador continua indispensável, a título de animador para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contra-exemplos que forcem a reflexão e obrigam o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados (Piaget, 1974, p.18)

Propor problemas leva o aluno a buscar em suas estruturas cognitivas respostas e, diante do desequilíbrio provocado, desenvolver operações de pensamento em níveis de descentração e abstração cada vez mais crescente. No construtivismo pensa-se dialeticamente, isto é, leva-se em conta como o sujeito representa o objeto, este podendo ser interpretado de vários ângulos. Um mesmo objeto pode ser percebido de formas diferentes por diversas pessoas, assim como a mesma pessoa pode interpretar o objeto de diversas maneiras, o que significa que a realidade está em contínua transformação (NOGUEIRA, p.43).

Desta forma a troca e a coordenação de esforços nos grupos, num ambiente co-operativo, atuam como ferramentas de emancipação e deveriam ser mais valorizadas na educação cristã. Neste contexto o professor passa a aprender além de ensinar, e o aluno a ensinar além de aprender. Autoritarismo e dogmatismo do conteúdo são superados. Não se trata de uma anomia, ausência de regras, típica de um clima permissivo. Pelo contrário, há uma disciplina intelectual, com regras de convivência visando o bem comum, que exige do professor uma autoridade baseada na competência.

O professor compreende que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá um conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação... Para que o conhecimento novo seja construído é preciso que o aluno se aproprie não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material (MIZUKAMI,1990).

Na educação cristã trata-se de uma pedagogia relacional e é no âmbito das relações que o homem se constitui como tal, como parte de um Corpo, interligado e interdependente.

Numa postura construtivista, o professor deve conhecer a Palavra, não apenas para transmiti-la, mas para analisá-la, discuti-la, identificar no relato o ponto correspondente ao pensamento do aluno, para fazer perguntas inteligentes, formular hipóteses, analisar erros, refazer caminhos de raciocínio e sistematizar quando necessário. Não se trata de impor ou induzir respostas, mas trazer perguntas que levem a pensar.

É preciso também que o professor analise o que o aluno entende do que é lido. Neste contexto o ambiente não é de constante silêncio e contemplação, mas é ruidoso, de troca e cheio de vida. Há um saber a ser ensinado, que será reconstruído pelos alunos, e não copiado. Cabe ao professor resgatar o poder constitutivo de criador da ação humana, uma vez que é a ação que dá significado às coisas.

Mestres eficientes auxiliam cada crente a encontrar seu próprio modo de agir em benefício do restante da Igreja ²⁵. (*grifo meu*) Como? Mais uma vez sendo o exemplo:²⁶: a humildade de Jesus é para servir de exemplo para todos, na afeição de servir²⁷

... não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.”(Piaget, 1973, p.68)

Conclui-se assim que o educador não é um facilitador permissivo. Pelo contrário, é um mediador. Estas questões são extremamente importantes no ensino cristão especialmente se considerarmos que o professor deve inspirar o aluno, servindo-lhe de exemplo. Modelar tem aqui o sentido de identificar-se com, e não de modelagem mecânica ou mera imitação, pois implica em envolvimento emocional.

²⁵ Jô 13.17

²⁶ Jô 13.15

²⁷ Mt 20.26-28; 1 Pe 2.12

Conclusão

Desenvolver um pensar construtivista na educação implica em poder ver as coisas de outro modo, coordenar diferentes pontos de vista e poder ainda, nos criticar, ou seja, nos analisar na perspectiva de outra pessoa. Isto não significa que se está relativizando a Palavra: significa que se considera o homem como um ser inteligente que interpreta e que ao comunicar, comunica a si mesmo também. Será que a Palavra é totalmente independente de quem a lê? Se assim considerássemos teríamos de negar todo o processo de comunicação e as características daquele que entra em contato com ela.

Há possibilidade de aproximações do construtivismo de Piaget e a educação cristã uma vez que a sua produção científica nos esclarece como se dá o processo de conhecimento do homem em suas diferentes fases resgatando o valor do pensamento e da inteligência conforme dotados por Deus. Levando em conta o aspecto relacional da educação, não poderíamos desconsiderar todas as variáveis presentes neste ato, a não ser que pensássemos a educação como um ato neutro, onde o que o educador e o aluno pensam sobre o que é ensinado é irrelevante.

Palavras como autonomia, independência muitas vezes são mal interpretadas, como se necessariamente representassem rebeldia ou insubmissão. A questão é; insubmissão a quê ou a quem? No discipulado cristão é necessária a libertação do medo do poder humano para que o discípulo se entregue voluntariamente ao senhorio de Cristo.

Professor e aluno devem buscar examinar tudo que possa lhes ser proveitoso naquilo que Deus permite que seja apreendido pelo homem em Sua criação, superando preconceitos e o senso comum com vista à consciência crítica, uma vez que o discernimento é essencial ao aperfeiçoamento dos santos²⁸.

A responsabilidade do educador cristão, portanto, é repensar a sua prática, identificar a epistemologia subjacente a ela de tal forma que liberto da “amoldagem” do presente século, lembre-se de quem realmente é e assim possa fazê-lo junto a seus alunos ou discípulos²⁹. Considero este um processo de construção.

²⁸ Ef 4.12

²⁹ Fp 4.8, Cl3.1,2

Referências Bibliográficas

- Bíblia de Estudo de Genebra:** São Paulo: Ed Cultura Cristã, 1999
- BIGGE, M. L. **Teorias da Aprendizagem para Professores.** São Paulo: EPU, 1977
- BLEGER, J. **Psicologia da Conduta.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p.61
- CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da Aprendizagem.** Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- CARVALHO, ANTONIO V. **Teologia da Educação Cristã.** São Paulo: Eclésia, 2000
- CHAMPLIN & BENTES, **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia.** São Paulo: Ed e Distribuidora Candeia, 1995
- DOWNS, P. G. **Ensino e Crescimento – Uma Introdução à Educação Cristã,** São Paulo; Ed. Cultura Cristã, 2001
- FURTH, H.G. **Piaget e o Conhecimento: fundamentos teóricos.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1974.
- GANGEL. & HENDRICKS, **Manual de Ensino para o Educador Cristão.** Rio de Janeiro: CPAD, 2005
- GEORGE, S. K. **Igreja Ensinadora: Fundamentos Bíblico-Teológicos e Pedagógicos da Educação Cristã,**
Campinas, Ed Luz para o Caminho
- LOPES, A.N. **Os Intérpretes da Bíblia.** São Paulo: Cultura Cristã, 2004
- MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo: Ed Casa do Psicólogo, 1994.
- MAMEDE, A. **Aprendendo Aprendizagem.** Coordenação Central de Extensão: departamento de educação: PUCRIO,
1999; CD-ROM
- MIZUKAMI, M.G. **Ensino: as Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1992
- NOGUEIRA, & PILÃO **O Construtivismo.** São Paulo: Ed Loyola, 1998
- OKADA, K. **O papel do Ensino na Igreja.** Apostila do Programa Educacional da Igreja, Sem. Bíblico Palavra da
Vida, 1998
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética.** In:
Piaget. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.
- RICHARDS, L. O. **Teologia da Educação Cristã.** São Paulo: Edições Vida Nova, 1975
- STOTT, JOHN. **Crer é também pensar,** São Paulo; ABU Editora, 2001