



## **REFLEXÕES SOBRE AS RAÍZES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR NO BRASIL**

Ruth Izumi Setoguti <sup>1</sup>

### **RESUMO**

No cenário mundial de medidas restritivas de isolamento social, de doença e retração econômica em virtude da pandemia de Covid-19, desde o início de 2020 se intensificam debates em amplos setores da sociedade brasileira sobre a questão da desigualdade social e como minorar seus impactos. No âmbito da educação, se discute se a baixa qualidade do ensino brasileiro seria um dos fatores, ao lado de inúmeros outros, que, de certa maneira, contribuiria para a disparidade social. Nesse sentido, o presente trabalho se mostra atual e se justifica por tentar preencher uma lacuna da literatura educacional do país buscando uma abordagem que correlacione a baixa formação acadêmica de alunos brasileiros – detectada nas avaliações educacionais em larga escala como o Pisa, por exemplo, a orientações pedagógicas de cunho construtivista. Para contribuir com esse debate, estabelecemos como objetivo principal trazer à reflexão algumas das discussões e análises dispersas em textos educacionais e de intelectuais que correlacionam a baixa qualidade da educação às perspectivas construtivistas, que influenciam profundamente a educação, mais especificamente o sistema educacional brasileiro, desde a década de 1996, quando o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação as adotaram em documentos oficiais e técnicos. Concluímos, com base nesses autores e textos, que os pressupostos construtivistas contribuíram de certa maneira para que a escola deixasse de cumprir com seu papel de ensinar e transmitir conhecimentos e habilidades necessárias que possibilitassem ao aluno adquirir autonomia. Este estudo resulta de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo realizada em livros, publicações periódicas e artigos eletrônicos.

**Palavras-chave:** Educação. Fundamentos filosóficos. Construtivismo. Formação de professores

### **INTRODUÇÃO**

Em 2020, com a pandemia do Covid-19 e suas consequências sociais, sanitárias e econômicas, intensificaram-se, em vários setores da sociedade brasileira, os debates sobre as causas da desigualdade social no Brasil e no mundo. Dentre essas, a baixa escolaridade foi uma das causas mais lembradas para se explicar a desigualdade social persistente no Brasil. O pano de fundo desses posicionamentos que associam desigualdade com baixo desempenho escolar é, dentre outros fatores, as avaliações educacionais em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (Pisa) do qual o Brasil

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Maringá, PR vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação. Emai-l: [risetoguti@uem.br](mailto:risetoguti@uem.br). Este artigo é resultado de estudos realizados no âmbito do projeto de pesquisa institucional, em andamento, intitulado “A influência das ideias românticas na pedagogia contemporânea”.



participa desde o ano de 2000. Os (péssimos) resultados obtidos sucessivamente pelos estudantes brasileiros no Pisa são muito reveladores e devem, necessariamente, servir como base para qualquer discussão relativa à desigualdade social no Brasil.

Nosso objetivo, neste estudo, não é discutir a questão da desigualdade em si, embora sempre a tenhamos como pano de fundo. Intencionamos empreender uma discussão, com base na bibliografia especializada existente, acerca das raízes filosóficas e metodológicas do baixo desempenho escolar no Brasil. Especificamente, discutimos sobre aquela matriz bibliográfica que correlaciona o baixo aprendizado dos alunos às orientações pedagógicas construtivistas, as quais influenciaram fortemente nosso sistema de ensino desde o século XX, especialmente a partir da década de 1960 (LEGENDRE, 2010). Portanto, esta é uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que envolve discussão e análise de pesquisas existentes.

Para o desenvolvimento da discussão, primeiro efetuamos um rápido balanço do desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa 2018 e dos resultados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>2</sup> e, em seguida, discorreremos sobre as possíveis relações existentes entre o baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros e a metodologia construtivista que influenciou grandemente o sistema de ensino brasileiro nas últimas décadas.

## **DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO PISA E DO ÍNDICE DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF)**

O Brasil somente pode avaliar com segurança a qualidade de sua educação a partir de 1995, quando passou a coletar dados educacionais com metodologia estatística utilizada internacionalmente. Foram implantados sistemas de avaliação em larga escala como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENC (Exame Nacional de Cursos). Além disso, os estudantes brasileiros passaram a participar de avaliações internacionais como o Pisa (Programa de

---

<sup>2</sup> O INAF é uma pesquisa realizada com a população brasileira entre 15 e 64 anos por iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, realizada com o apoio do Ibope Inteligência, a fim de mensurar o nível de alfabetismo no tocante às habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/AÇÃO SOCIAL DO IBOPE. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 30/06/2020.



Avaliação de Estudantes) em sua primeira edição, no ano de 2000; desde então o país já participou das de 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Esse último Pisa (2018) revelou, mais uma vez, que estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, tiveram baixa proficiência em leitura, matemática e ciências em comparação com estudantes de outros 78 países. Ainda nessa prova, aproximadamente 50% dos estudantes de ensino médio brasileiros não alcançaram o mínimo de proficiência esperado. Em matemática, 68,1% destes não atingiram o nível básico de conhecimento e 40% deles se mostraram incapazes de resolver questões simples e rotineiras. Em ciências, 55% dos estudantes brasileiros não alcançaram o nível básico, e nenhum conseguiu chegar ao topo da proficiência (INEP, 2019).

Ainda em relação ao Pisa 2018, quando comparado com os países da América do Sul, em matemática o Brasil tem o pior desempenho. Empata com a Argentina e fica atrás de Uruguai, Chile, Peru e Colômbia. Em leitura, o Brasil é o segundo pior país, ao lado da Colômbia e à frente de Argentina e Peru. Em ciências, está em último lugar, junto com Argentina e Peru. Ressalva-se que os índices de desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa estão estagnados desde 2009.

Outro levantamento realizado pela Ong Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro mostra, de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2018, que 55% dos estudantes brasileiros são analfabetos funcionais, “não possuem habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana” (INAF, 2018, p.12).

Estudos como estes apontam, por um lado, o enorme grau de ineficiência dos sistema de ensino brasileiro e, por outro, a preocupação que deveriam ter os cursos de formação de professores com o futuro dos jovens sob risco de insucesso.

## CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO

A partir de 1996, os pressupostos construtivistas difundem-se mais intensamente na educação brasileira quando o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação adotaram-nos como políticas públicas norteadoras em diversos documentos oficiais e técnicos (OLIVEIRA, 2002). De lá para cá, tal influência se consolidou sobretudo nos curso de formação de professores, seja como construtivismo, seja como



socioconstrutivismo. A esses são geralmente associados os nomes de Piaget e Vigotsky, respectivamente, com o que não concordam muitos estudiosos. Oliveira (2002), por exemplo, vê essa associação com muitas restrições, pois segundo ele tal associação nem sempre é verdadeira. Em sua perspectiva, Piaget e Vygotsky são autores pouco lidos e, portanto, pouco compreendidos, razão pela qual muitas ideias que lhes são atribuídas deveriam ser vistas com cautela. Nuno Crato (2011, p. 108), por sua vez, afirma que “o próprio Piaget [...] ficaria naturalmente chocado com muito do que é dito em seu nome”.<sup>3</sup>

Mas, deixando de lado a questão se existe ou não proximidade fiel entre o construtivismo atual e as ideias de Piaget e Vigotsky, que não é nosso objetivo neste momento, vejamos, então, a que se resumem tais ideias pedagógicas construtivistas.

Geralmente elas estão relacionadas ao papel a ser desempenhado pelo aluno na escola. Os construtivistas defendem o que chamam de ‘ensino centrado no aluno’, em suas ‘necessidades’ e ‘interesse’. Defendem, ainda, que o aluno, “através de um ativo envolvimento, é o construtor, o arquiteto do seu próprio conhecimento, edificador de representações mentais do mundo em torno de si, e que se utiliza delas para interpretar novas situações e guiar as suas ações” (LABURU; CARVALHO; BATISTA, 2001).

Na base dessa visão pedagógica está o pressuposto epistemológico construtivista que “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação”. Sendo assim, para o construtivista “a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p. 435). Transpondo essa teoria para a prática escolar, surge a ideia de que a aprendizagem “depende do envolvimento do sujeito, requerendo, para o efeito, métodos activos” (FESTAS, 2011, p. 154), o que tem redundado no uso de propostas pedagógicas baseadas na ‘aprendizagem por descoberta’ em detrimento do ‘ensino transmitido pelo professor’. Comumente os defensores do ‘método por descoberta’ condenam o ensino mais diretivo em que o “professor desempenha papel estruturante das aprendizagens e relevante na transmissão dos conhecimentos” (FESTAS, 2011, p. 154).

---

<sup>3</sup> A exemplo disso, Crato extrai trechos do livro **O ensino da aritmética: perspectiva construtivista**, de Luísa Maria de Almeida Morgado (1993, p. 25), o qual é muito recomendado no ensino superior de Educação de Portugal: “O papel do professor não é pois o de transmitir ideias feitas aos alunos mas de os ajudar, através das tarefas apresentadas, a construir os seus próprios conhecimentos. [...] Sendo assim, o professor deverá respeitar sempre a opinião do aluno e, mesmo quando está é incorrecta, evitará emitir sobre esta um juízo de valor” (CRATO, 2011, p. 109).



As abordagens construtivistas priorizam, ainda, o ‘fazer’, ‘a experiência’ em detrimento da aquisição do ‘conhecimento acumulado’ (CAMBI, 1999; OLIVEIRA, 2002); optam pelos aspectos afetivos da experiência de aprendizagem como ‘motivação e interesse’ e descreem de certa maneira da “objetividade, da capacidade de apreender a realidade e da possibilidade de o conhecimento científico chegar a conclusões, ainda que questionáveis e possivelmente provisórias” (CRATO, 2011, p. 13). Nessa linha de raciocínio, os objetivos e conteúdos curriculares essenciais que deveriam ser ensinados ao aluno para que no futuro venha a se posicionar criticamente e ativamente são relegados a segundo plano.

## ORIGENS FILOSÓFICAS DA PEDAGOGIA CENTRADA NO ALUNO, OU DA PEDAGÓGIA CONSTRUTIVISTA

A educação centrada no aluno inspira-se em termos filosóficos em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em sua obra **Emílio, ou da educação**, publicada em 1762, esse pensador genebrino provocou uma revolução copernicana na educação e se tornou o ‘pai da pedagogia contemporânea’. Essa paternidade de Rousseau sobre a pedagogia construtivista é reconhecida por inúmeros estudiosos, como Crato (2011), por exemplo. Este autor português reconhece que o ‘ensino centrado no aluno’ é uma versão moderna da ideia de Rousseau e de outros autores românticos, os quais recomendam “deixar desenvolver o jovem sem ‘interferência tiranizante do indivíduo adulto’. Em sua acepção, o “desenvolvimento livre do educando, seguindo apenas os seus interesses e gostos, desembocaria no adulto livre e formado” (CRATO, 2011, p. 19).

Segundo Cambi, Rousseau, uma das figuras de maior destaque da história da pedagogia “provocou uma revolução copernicana na pedagogia no século XIX ao colocar o aluno no centro do processo pedagógico”. Com ele, pela primeira vez na história o eixo educacional se desloca do professor para o aluno e, paradoxalmente, embora tenha ganhado o epíteto de pai da pedagogia contemporânea, Rousseau reduziu a importância do papel do professor recomendando-lhe que não mais se ensinasse o aluno, tendo em vista que a aprendizagem decorreria da atividade e da experiência dele próprio (CAMBI, 1999, p. 343).



Rousseau propõe explicitamente uma educação intuitiva e ativa: “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber...” (ROUSSEAU, 1979, p. 62, grifo nosso).

Do pensamento educacional de Rousseau emergem dois conceitos fundamentais, o da educação negativa e da educação indireta, que se enraizaram nas pedagogias contemporâneas.

A educação negativa implica em não ensinar nada à criança até aos doze anos, nem a virtude nem a verdade, mantendo-a isolada da sociedade por entender ser esta última a fonte de corrupção e hipocrisia. A criança deve ser criada em contato com a natureza e “impedir que nada seja feito” (ROUSSEAU, 1979, p.15).

Quanto ao segundo conceito, o da educação indireta, Rousseau propõe ao professor que ensine a criança de maneira indireta, não explícita, de forma que somente em contato com as coisas estas lhe pudessem despertar a curiosidade e a motivação. Esse contato com as coisas seria elemento indispensável para a aprendizagem, que ocorreria pela descoberta do próprio aluno. Mas, adverte Rousseau, o professor não deve apressar a manifestação da curiosidade da criança: “Ponde os problemas ao seu [aluno] alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho” (ROUSSEAU, 1979, p. 132/133).

Em sintonia com essa concepção, os erros cometidos pelo aluno não poderiam também ser corrigidos pelo professor, conforme Rousseau. O próprio aluno teria que descobri-los e corrigi-los: “Se ele [o aluno] se enganar, deixai-o fazer, não lhe corrija os erros; esperai em silêncio que esteja em condições de vê-los e corrigi-los por si mesmo, ou, no máximo em momento favorável, apresentai-lhe de algum modo de fazê-lo sentir (ROUSSEAU, apud LUZURIAGA, 1972, p. 166).

O método de ensino por meio de livros, qualificado pejorativamente pelo filósofo de ‘ensino livresco’, é por ele também condenado. Nesse sentido, a visão de Rousseau é romântica ao exaltar as sensações que substituiriam a razão: “Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos” (ROUSSEAU, 1979, p. 132).

A partir, portanto, do próprio pensamento pedagógico de Rousseau podemos entender porque essa escola pedagógica romântica que propõe um ensino centrado no aluno, na qual o aluno descobre o conhecimento passou a ser denominada construtivista.



Porque, para ela, é o aluno que **constrói** sozinho seu conhecimento. Quanto menos autoridade e direção do professor sobre o aluno, melhor, até porque a figura do professor é vista, no romantismo e no construtivismo, como algo que tolhe a criatividade e a espontaneidade da criança.

Tais ideias de Rousseau sobreviveram aos tempos e se enraizaram profundamente na pedagogia contemporânea. Conforme salientou o psicólogo e neurocientista canadense Steve Pinker (2013, p. 73), o romantismo construtivista se disseminou na década de 1960 “tanto como uma reação a doutrinas racistas anteriores sobre povos ‘primitivos’ como por uma convicção de que ela era uma visão mais enaltecida da condição humana”.

E chegamos ao momento atual em que os ideários do construtivismo são vozes preponderantes nos cursos de formação de professores e nos ambientes escolares brasileiros. Todavia, em outros países desde a década de 1990 surgem críticos e vozes discordantes, alegando que o construtivismo pedagógico seria um dos responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes nos países onde fora adotado.

## O CONSTRUTIVISMO E A ESCOLA ATUAL

As queixas referentes à baixa qualidade da educação não são exclusivas do Brasil. Intelectuais europeus de Portugal, França e Inglaterra criticam o fato de a escola não estar cumprindo seu papel básico de instruir e dar uma formação geral. Sustentam que apesar do ensino compulsório gratuito ser de aproximadamente 11 anos na Europa, os alunos saem da escola, depois de todo esse período, sem saber ler, escrever e efetuar as operações básicas de matemática em níveis adequados e sem terem adquirido uma cultura geral mínima.

Um desses estudiosos é Nuno Crato, professor do Instituto Superior de Economia e Gestão, de Lisboa, Presidente da Associação Portuguesa de Matemática e ex-Ministro da Educação e Ciência (2011-2015). Segundo Crato, a situação educacional de Portugal em termos qualitativos é lastimável em comparação a outros países (CRATO, 2011)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Após a conclusão do presente artigo, sua autora foi surpreendida (positivamente) com uma matéria publicada no jornal **Gazeta do Povo**, em 12 de junho de 2020, cujo título era: “De ‘lanterninha’ em educação a índices que superam os da Finlândia: qual o segredo de Portugal”? Esse país lusitano que durante anos tinha um dos piores desempenhos nas avaliações educacionais internacionais a partir dos anos 2000 decidiu intervir buscando inverter a tendência. Em 1995, a



Em seu livro **O ‘eduquês’ em discurso directo** (2011), Crato não só apresenta o baixo nível de aprendizado dos alunos em leitura, matemática e conhecimento científico generalizado na sociedade portuguesa, como também envida esforços para buscar as causas subjacentes a esse fenômeno analisando as ideias propugnadas por educadores, pedagogos, profissionais da educação, secretários de educação etc. Parte do pressuposto de que o ponto de partida para se entender os impasses e as deficiências da educação é examinar as ideias que influenciam a educação contemporânea em Portugal, pois, afinal, afirma ele, são as ideias que “iniciam ou impedem as mudanças e são elas que justificam as práticas” (CRATO, 2011, p. 16).

Nessa mesma direção caminham as críticas de Laurent Lafforgue, matemático francês, professor do Instituto de Estudos Científicos Avançados e ex-membro da Academia de Ciências da França, em **Les savants et l’ecole** (2006). Nesse texto, aborda o estado de degradação e decomposição em que se encontra a chamada a “escola do saber” na França, aquela que transmite o saber/conhecimento produzido ao longo da história. Assinalam Lafforgue e Le Bris: “Os aluno saem da escola, em sua maioria, sem dominar a ortografia, gramática, conjugações, escrita, cálculo, regra de três ou o básico de história, geografia e ciência” (2006, p. 2, tradução livre). A deplorável situação na qual se encontra o sistema de ensino francês não derivou de uma casualidade, sinaliza Lafforgue (2006, tradução livre), porém teve a colaboração de agentes externos e internos à escola como a televisão, os intelectuais e a adoção de teorias equivocadas como, por exemplo, o construtivismo, que defende a ideia de que o ‘aluno deve construir seu próprio conhecimento’ em detrimento do ensino explícito ministrado pelo professor.

Também manifesta certa desconfiança em relação à qualidade da escola atual o renomado historiador escocês da Universidade de Harvard, Neill Ferguson. Na observação do desenvolvimento de seus três filhos, Ferguson teve uma inquietante sensação de que os mesmos estariam aprendendo menos conteúdos de história do que quando o próprio historiador tinha quando da idade deles, “não só porque tinham [seus filhos] professores ruins, mas também porque tinham livros de história ruins e sistemas de avaliação ainda piores” (FERGUSON, 2012, p.13). Ultrapassando suas impressões

---

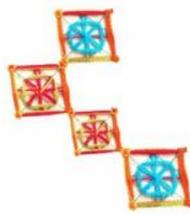
situação ainda era lastimável, porém em 2015 Portugal deu um grande salto ao obter 541 pontos em matemática, ultrapassando a Finlândia e outros 36 países” (BARONE, Isabelle, 2020, s/p, versão *on line*).



acerca da baixa qualidade do ensino de história que os filhos estavam recebendo, ao analisar a crise financeira internacional de 2007-2008 observou que só algumas poucas pessoas nos bancos e tesouros do mundo ocidental tinham mais do que informações superficiais sobre a última Depressão (FERGUSON, 2012, p.13, grifo nosso).

Da Inglaterra, o psiquiatra, ensaísta e escritor inglês Anthony Daniels, cujo pseudônimo é Theodore Dalrymple, em seus livros **A vida na sarjeta** (2014) e **Podres de mimados** (2015), retrata com profunda perspicácia e sensibilidade amplos aspectos da vida de grande parcela da sociedade inglesa, a chamada *underclass*. Dentre esses aspectos, a (má) formação educacional da *underclass* é tema recorrente em suas obras. Alunos que frequentaram compulsoriamente a escola por onze anos mal sabiam ler um texto simples, tropeçavam em palavras mais compridas. E “quando se lhes pedia que dissessem com suas próprias palavras o que significava a passagem que tinham concluído aos tropeções, eles diziam: ‘Não sei, só estava lendo’” (DALRYMPLE, 2015, p. 24). A precária formação intelectual desses jovens não se restringe ao universo da escrita e da compreensão da leitura, mas se espraia pelas áreas da matemática, de conhecimentos históricos e de cultura geral (DALRYMPLE, 2014). A explicação para essa lastimável situação se encontra no ideário da teoria educacional romântica de fins do século XIX e XX, que lançou as bases da atual escola: a educação centrada no aluno, o ensino por descoberta, a ênfase em experiências e atividades sem direcionamento a pretexto de estimular a criatividade, a negação de atribuir ao professor o papel de ensinar habilidades e transmitir conhecimentos (DALRYMPLE, 2015).

Esses exemplos encontram eco nas reflexões de Nuno Crato (2011), que reconhece a existência de uma crise da escola tanto em Portugal como em países mais desenvolvidos. Para entender essa crise educacional, Crato (2011), ao lado de outros teóricos da educação, levanta a hipótese de que haveria uma orientação pedagógica de cunho mais geral norteando o sistema educativo, conduzindo a escola ao desastre. E essa orientação pedagógica, aos seus olhos, assenta-se nas teorias educacionais atuais, cuja inspiração remota vem do genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Aliás, essa hipótese é partilhada em Portugal também por intelectuais e educadores como António Barreto, Jorge Buescu, José Manuel Fernandes, Carlos Fiolhais, Maria Filomena Mónica, João Queiró, Guilherme Valente, Luís Valadares Tavares, Mithá Ribeiro (apud CRATO, 2011, p. 10), e na Espanha por Quintana Cabana, professor de Pedagogia (apud



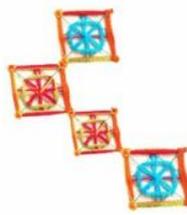
CRATO, 2011, p. 12). Nos países de língua inglesa, como Estados Unidos e Reino Unido, o debate e a crítica à pedagogia centrada no aluno, denominada nesses países de ‘pedagogia progressista’, contam com a participação de Jeanne S. Chall, Eric Donald Hirsch e Diane Ravitch.

Esse rápido balanço bibliográfico revela que, de uma forma ou de outra, todos esses autores lançam mão de uma mesma hipótese para tentar explicar o baixo nível de ensino da escola atual: é o romantismo e suas derivações pedagógicas, como o construtivismo, por exemplo, que, ao relativizarem a importância do professor e exagerar a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, teriam, indiretamente, comprometido o papel da escola como instituição encarregada de transmitir e produzir conhecimentos. No novo papel atribuído ao professor, este não mais ensina e o aluno é levado a descobrir o conhecimento sem as ferramentas cognitivas e intelectuais, pré-requisitos para tal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos, com este trabalho, refletir sobre a relação existente entre baixo desempenho escolar e metodologia pedagógica construtivista. A questão não é nova, embora seja pouco estudada no Brasil sob essa perspectiva. Existe notadamente uma carência de estudos críticos referentes ao construtivismo e suas influências ou responsabilidades no baixo desempenho dos estudantes brasileiros.

Ao considerarmos os dados estatísticos aqui apresentados e o predomínio do ideário construtivista em nossas escolas, acreditamos que não podemos descartar, de imediato, uma possível correlação entre construtivismo pedagógico e baixo desempenho dos estudantes. Até porque muitos dos autores estrangeiros que aqui referimos vivenciaram o problema do baixo desempenho educacional provocado pelo construtivismo em seus países e as reformas que seus governos fizeram no sentido de eliminar ou pelo menos diminuir a influência do construtivismo no sistema educacional. Em alguns países, como Portugal, por exemplo, tais reformas foram bem sucedidas, comprovadas pela melhora do desempenho dos estudantes após rever as metodologias pedagógicas baseadas no construtivismo. Experiência semelhante ocorreu na Califórnia após ter o National Assessment of Educational Progress – NAEP -, uma avaliação de desempenho dos alunos da 4ª série, em 1992, detectado que 41% “dos alunos não haviam



atingido os níveis considerados mínimos para leitura e compreensão de textos” (GRUPO, 2003, p.102). Dez anos antes de 1992, quando não se havia introduzido o construtivismo aplicado à alfabetização, a Califórnia se situava entre o estado com melhor desempenho em leitura.

Esperamos, assim, que este trabalho possa contribuir para que outros estudos venham a aprofundar essa discussão, sobretudo nos meios acadêmicos e nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018**, resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <http://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 24/1/2019.

BARONE, Isabelle. De ‘lanterninha’ em educação a índices que superam os da Finlândia: qual o segredo de Portugal? **Gazeta do Povo**, Curitiba, 30 jun. 2020. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/de-lanterninha-em-educacao-a-indices-que-superam-os-da-finlandia-qual-o-segredo-de-portugal/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

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

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

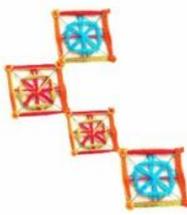
DALRYMPLE, Theodore. **Podres de mimados**: as consequências do sentimentalismo tóxico; tradução Pedro Sette-Câmara, -1ª ed.- São Paulo, É Realizações, 2015.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. Contrariamente a certas teses construtivistas, a aprendizagem depende em grande parte da aquisição de factos e procedimentos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ENSINO DA MATEMÁTICA: questões e soluções, 11., 2008, Lisboa. **Ensino da matemática**: questões e soluções. CRATO, Nuno (Org.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

GRUPO DE TRABALHO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: os novos caminhos. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD CONTÍNUA 2017**. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 26/6/2020.



INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206).

Acesso em: 29/6/2020.

LABURU, Carlos Eduardo; CARVALHO, Marcelo de; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Controvérsias construtivistas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 18, no.2, p.152- 181, ago, 2001.

LAFFORGUE, Laurent. “Les savants et l’ecole”. Disponível em: <https://www.laurentlafforgue.org/textes/SavantsEcole.pdf>. Acesso em: 10/12/2019.

LAFFORGUE, Laurent; LE BRIS, Marc. “Appel pour la refondation de l’ecole”. Disponível em: <https://www.laurentlafforgue.org/textes/TribuneFigaro.pdf>. Acesso em: 24/01/2019

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIE, Clermont e TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

NERI, Marcelo Cortês. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: In: VELOSO, Fernando *et al.* (orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

NIALL, Ferguson. **Civilização: Ocidente x Oriente.** São Paulo: Planeta, 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Ensaio**, v.10, no.35, p.161-200, abr-jun.2002. Disponível em: [http://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo\\_alfabetizacao.pdf](http://www.alfaabeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 28/06/2020.

OLIVEIRA, João Batista de Araujo e. Desigualdade e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, Simon e BROCK, Colin (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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

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

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª. ed.- Campinas: Autores Associados, 2013 (Coleção memórias da educação).