

A POSTURA CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE INTERNALIZAÇÃO DE L. S. VYGOTSKY.

Jussara Jovita Souza da Rosa³

Resumo - Na formação continuada de educadores, identificamos muitos pontos conflitantes no que se refere à internalização dos elementos teóricos necessários para a adoção de uma postura construtivista. Os educadores têm dificuldades de articular cognitivismo - interacionismo - construtivismo. A postura construtivista requer que compreendamos o ser humano em sua totalidade. Vygotsky não é compreendido como um cognitivista, em consequência disso, pouca visibilidade é dada ao estudo dos processos internos focalizados por este autor. Vygotsky é cognitivista, interacionista e construtivista. A análise do conceito de internalização, na obra de Vygotsky, informa acerca da ampla preocupação desse teórico com o papel dos processos internos no desenvolvimento e na aprendizagem humana. As propostas de formação continuada de educadores devem articular as discussões sobre o sujeito e a realidade social, fornecendo visibilidade ao papel dos processos internos no desenvolvimento e na aprendizagem humana.

Palavras-chave: formação continuada, interacionismo, cognitivismo, construtivismo

Abstracts - In a continued formation of educators, was identified many conflicting points referring to the theoretical element internalization necessary to the constructivist posture adoption. The educators have difficulty to articulate cognitivism - interacionism - constructivism. The constructivism posture requires comprehension of the human being in his totality Vygotsky is not understood as a cognitivist, in consequence of this little visibility is given to the internal process studies, held by this author. Vygotsky is cognitivist, interacionist and constructivist. The internalization concept analysis on Vygotsky's work tells the broad preoccupation of this theorist with the internal process roles in human development and learning. The continued formation proposals of educators must articulate the discussion about the subject and social reality, providing visibility to the internal process roles in human development and learning.

Key-words: continued formation of educators - interacionism - cognitivism - constructivism.

Introdução

Neste artigo, buscamos refletir sobre alguns elementos teóricos fundamentais para a consolidação da postura construtivista entre os educadores, tendo como foco de análise a vertente cognitivista da ciência psicológica, a concepção interacionista, o conceito de internalização no referencial de Lev S. Vygotsky. Tal discussão se faz

³ Mestranda em Psicopedagogia pela UNISUL, Centro de Pós-Graduação de Florianópolis-SC. Docente da UNIVALI, Campus IV Biguaçu-SC. Jussara@big.univali.br.

necessária em razão de percebemos muitos pontos conflitantes no discurso dos educadores quando o assunto é cognitivismo, interacionismo e construtivismo.

Visando a elucidar um tema colocado por nossa prática profissional, condicionado por tantas interfaces que remontam a história da ciência psicológica, organizamos o presente artigo a partir de cinco pontos de reflexão, os quais são: 1) a postura construtivista, em que explicitamos nossa compreensão acerca do construtivismo; 2) a postura construtivista e o contexto de formação continuada de profissionais da educação, em que situamos, a partir da Lei 9394/96, as exigências para os educadores com a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e apresentamos reflexões a partir da empiria oportunizada por nossa ação profissional; 3) a postura construtivista: sua interpretação na produção científica brasileira, em que, a partir de algumas obras, demonstramos a ruptura entre o cognitivismo e a produção teórica de Lev S. Vygotsky; 4) Vygotsky, o cognitivismo e a postura construtivista: reflexões a partir do conceito de internalização, no qual demarcamos a preocupação de Vygotsky com os processos internos no desenvolvimento e na aprendizagem humana, sendo, em razão disso, um cognitivista; e, por último, 5) considerações finais, em que estabelecemos os encaminhamentos requeridos pela questão do ponto de vista teórico-prático, com vistas à formulação de propostas de formação continuada.

A postura construtivista

Inicialmente, é importante explicitarmos por que optamos pela denominação “postura construtivista”, por que o substantivo “postura” e não um outro como “enfoque” ou “perspectiva” ou “concepção”? Optamos pela referida denominação por compreendermos que orientar o ensino e a aprendizagem a partir do construtivismo envolve fundamentalmente uma postura do educador diante do seu trabalho. Não queremos, com isso, negligenciar o papel da teoria, pois a adoção da postura prescinde da internalização de conceitos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, entretanto sempre conviveremos com limites de conhecimento. Os modelos teóricos que visam a explicar a realidade são provisórios e superáveis, e ser construtivista diz respeito justamente a isto: compreender a realidade humano-social a partir desse pressuposto e da construção como algo incessante no ser humano. Coll (1998) registra que o construtivismo é um referencial aberto para o aprofundamento de seus próprios

postulados, enriquecendo-se com as situações concretas do contexto educacional. Não cremos que será o ponto de vista semântico que dará o tom, mas, sim, a postura, portanto não temos preocupação com a forma como se faz referência ao construtivismo, ou seja, não estamos sugerindo que os educadores devam referir-se ao construtivismo dessa única forma.

Tal consideração acerca do construtivismo, neste artigo, tem por objetivo desencadear um processo reflexivo não só do ponto de vista do conhecimento, da cognição, mas uma reflexão que envolva físico, músculos e motricidade, emoções e atitudes, enfim todas as dimensões que compõem o ser humano e que configuram o ser e o estar no mundo, ou seja, nossa postura.

A adoção dessa postura deve instigar no educador o desejo de, em sua prática, ver o ser humano como um ser que se constrói e se constitui a partir de fatores biológicos, sociais, afetivos e cognitivos e que não é determinado por qualquer uma dessas dimensões. Isso posto, cria-se, para o educador, a necessidade incessante de construir conhecimentos através de várias disciplinas que o habilitem a interagir na complexa dinâmica humana.

A postura construtivista e o contexto de formação continuada dos educadores

Para refletirmos sobre a postura construtivista e o contexto de formação continuada dos educadores, é necessário que façamos uma reflexão, ainda que breve, acerca da conjuntura socioeconômica global e suas implicações na realidade brasileira. A ideologia neoliberal propaga que, na sociedade do conhecimento, a escolarização é necessária a todos, mais do que isso, tem sido dito que a alienação não interessa, pois há exigência de sujeitos críticos e criativos. A idéia do fim da história coloca o capitalismo como modo de produção cabal e insuperável no qual todos têm chance de criar uma nova idéia e novas necessidades.

O novo paradigma produtivo, assim propagado pela ideologia neoliberal, tem trazido a dita sociedade do conhecimento, ou sociedade informacional, pois o seu maior insumo é o conhecimento, a informação. Em razão dessas mudanças ocorridas no âmbito do modo de produção capitalista que transita do mecânico para o eletro-eletrônico, instaura-se a Lei nº 9394/96, nova L.D.B. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - visando a adequar o sistema educacional ao novo paradigma produtivo.

Assim sendo, atendendo a determinações da nova L.D.B., têm sido empreendidos esforços por parte dos órgãos governamentais, esforços esses que resultaram, por exemplo, na determinação legal do Conselho Estadual de Educação, Resolução 34/97, cujo objetivo é qualificar em nível superior todos os educadores atualmente em exercício, ou que venham a ser contratados nos próximos anos. Dada as características da clientela, ou seja, educadores com formação de curso Magistério, os cursos criados através das prerrogativas da citada resolução, na realidade, constituem-se em cursos de formação continuada que contam com educadores com muitos anos de experiência em sala de aula e que buscam articular sua prática à teoria.

Trabalhar em tais cursos é uma rica experiência para os educadores neles envolvidos e foi no contato com essa realidade, a partir do segundo semestre do ano de 1999¹, que se tornou possível perceber os pontos conflitantes no que se refere às ancoragens teóricas desses educadores e, com isso, a dificuldade de consolidação de uma postura construtivista na ação pedagógica.

Quando falamos em construtivismo, os educadores relacionam, de modo geral, o construtivismo como um "método" oriundo dos referenciais piagetianos, mas essa não é a questão fundamental, já que o ponto crucial reside na fragilidade visível na elaboração dos referenciais docentes a partir das teorias psicogenéticas de Jean Piaget, L. S. Vygotsky e Henry Wallon. Percebemos, de maneira muito expressiva, a seguinte visão segmentada: Piaget é tomado como um autor que "trabalha o biológico", Vygotsky, um autor que "trabalha o social" e Wallon, um autor que "trabalha a emoção". Quem atua com a formação continuada de educadores constata esse tipo de concepção. Em nosso trabalho, identificamos, no discurso dos alunos, o seguinte quadro explicativo: *ambientalismo-behaviorismo-tecnicismo*, *inatismo-gestaltismo-cognitivismo* e *dialética-interacionismo-sociointeracionismo*, visando a indicar concepções pedagógicas a partir de fundamentos psicológicos.

Percebemos, ainda, que, embora não houvesse clareza quanto à adoção da postura construtivista como a temos discutido, o discurso dos educadores nos indicava que a adoção de uma postura crítica em educação não se coaduna com a investigação dos processos internos envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem. Qual a gênese dessa constatação? De forma preliminar, cabe-nos, por certo, uma análise de

¹ Experiência vivenciada junto ao curso de Pedagogia EI & SI da UNIVALI, CES IV, Biguaçu. Inicialmente com funcionamento em regime emergencial/temporário e, atualmente, com turmas em regime regular.

como são apresentados esses conteúdos teóricos nas obras que influenciam, e mais, nas obras que já influenciaram a formação inicial e continuada dos educadores de modo geral.

A postura construtivista: sua interpretação na produção científica brasileira.

Além de apresentarmos os dados empíricos, é importante destacarmos como tem se configurado a compreensão acerca da postura construtivista na produção científica brasileira. Para realizarmos essa discussão, selecionamos algumas obras produzidas por intelectuais brasileiros, obras bastante utilizadas na formação inicial e continuada de educadores, nas discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem. As obras são: Bock *et al* (1999), Davis e Oliveira (1994), Mizukami (1986) e Cória-Sabini (1986). Nessas obras, não encontramos uma discussão acerca do construtivismo.

Chama a nossa atenção, em tais obras, excetuando Davis e Oliveira², que o cognitivismo é identificado como uma abordagem ou teoria voltada ao estudo dos processos internos e, em nenhuma das obras, Vygotsky é classificado como um cognitivista. Cória-Sabini (1986) identifica o cognitivismo como uma abordagem que privilegia o estudo dos processos internos e da motivação intrínseca; Mizukami (1986) indica como principais representantes do cognitivismo Jean Piaget e Jerome Bruner; Bock *et al* (1999) identificam a "teoria cognitivista" com os referenciais de Jerome Bruner e David P. Ausubel. Percebemos, dessa forma, uma fragmentação no campo de nossa produção teórica, que, por certo, atua de maneira desfavorável na possibilidade de o educador construir uma visão totalizante do ser humano, compreendendo-o a partir de suas dimensões biológica, social, afetiva e cognitiva.

A análise dessas obras oferece subsídios para identificarmos a não-articulação do cognitivismo com a postura construtivista, bem como a não-articulação do cognitivismo com o referencial de L. S. Vygotsky e, com isso, a destituição do estudo dos processos internos a partir da obra do referido autor.

Vygotsky, o cognitivismo e a postura construtivista: reflexões a partir do Conceito de internalização.

² A referida obra não apresenta a Psicologia da Educação a partir de tendências ou concepções pedagógicas.

Em nossa discussão, visando a articular Vygotsky, cognitivismo e postura contrutivista, centramos nosso recorte na análise do conceito de internalização da obra do referido autor, elaboração conceitual em que explicita uma ampla preocupação com os processos internos na constituição humana, uma vez que evidenciamos que o cognitivismo é identificado como uma vertente que se ocupa primordialmente do estudo dos processos internos, e Vygotsky não é identificado como um cognitivista no discurso dos educadores nem nas obras que mais influenciaram sua formação.

Desde o lançamento da psicologia como ciência, em 1879, por Wilhelm Wundt (SCHULTZ e SCHULTZ, 1992), podemos demarcar duas grandes vertentes nessa ciência: o condutismo, marcado pela teoria comportamental, pela análise rigorosa e objetiva do comportamento; e o cognitivismo, marcado pela psicologia da *Gestalt*, pelo estudo da percepção que envolve o comportamento. Na história da educação, o gestaltismo tem sido identificado com a concepção inatista de desenvolvimento, não havendo a compreensão acerca da importância dessa escola da Psicologia para as pesquisas dos cognitivistas Henry Wallon, Jean Piaget e L. S. Vygotsky.

Foi por inspiração do cognitivismo que esses teóricos trilharam suas pesquisas e que a Psicologia arregimentou conhecimento para a estruturação, a partir da década de 1950 do século XX, do que hoje denominamos Psicologia Cognitiva, o que se deu através dos estudos e pesquisas de David Ausubel, com a teoria da aprendizagem significativa, dos estudos de Jerome Bruner e a teoria da percepção construtiva, dos estudos de Robert M. Gagné e a teoria da instrução, dos estudos de Albert Bandura e a teoria da aprendizagem social³ e, mais recentemente, dos estudos de Howard Gardner com a teoria das inteligências múltiplas. Tal alijamento está relacionado, por certo, à própria cosmovisão ocidental, marcada pela fragmentação, tornando-se difícil, para a nossa mente, realizar o trabalho de síntese, que é, em última análise, ironicamente, o mote do construtivismo.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à identificação do Marxismo (matriz teórica utilizada por Vygotsky) com um referencial que não contempla a discussão da subjetividade e, ainda, objetivamente, como adverte Pozo (1998), pelo fato de a obra de Vygotsky ter permanecido desconhecida durante décadas, não somente no universo da Psicologia ocidental, mas, também, no universo da Psicologia russa, o que, com certeza, influenciou a forma como seus referenciais foram incorporados.

³ Bandura e Gagné iniciaram suas pesquisas a partir do condutismo, mas, atualmente, têm sido identificados com o cognitivismo, como registra Pozo (1998).

É certamente uma impropriedade identificar Vygotsky e, junto com ele, os demais psicólogos sócio-históricos, apenas a partir da diretriz social, desprezando toda a contribuição de suas pesquisas para a elucidação dos processos mentais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem. Esses psicólogos, já no início do século, demarcaram, em seus estudos, a plasticidade do cérebro e realizaram estudos sofisticados acerca da estrutura cerebral.

Em nossa análise teórica, portanto, localizamos Vygotsky, dentro da Psicologia, como um teórico cognitivista, interacionista e construtivista - cognitivista porque tinha como preocupação central a investigação da gênese do conhecimento na humanidade; interacionista porque postulava que o conhecimento estava na interação e, sendo interacionista, Vygotsky não discutiu o desenvolvimento e a aprendizagem humana a partir da supremacia do social, e, finalmente, construtivista porque todo o seu referencial credita ao ser humano a possibilidade infinita de construir-se.

É importante ressaltar, a título de validação e sustentação de nossos argumentos, que, no Brasil, Oliveira (1992) pontua que Vygotsky pode ser considerado um cognitivista, nos termos usuais contemporâneos, pois se ocupou também do estudo dos processos internos “relacionados à aquisição, à organização e ao uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica” (OLIVEIRA, 1992, p. 75). Na produção científica espanhola, muitos autores também identificam Vygotsky como cognitivista (POZO, 1998). Quais são, afinal, as evidências dessas afirmações na obra de Vygotsky? Tivemos como marco referencial o capítulo IV do livro “Formação Social da Mente” (VYGOTSKY, 1998), capítulo em que esse teórico discute o conceito de internalização, e valemo-nos, como referenciais auxiliares, das obras de alguns autores contemporâneos.

O conceito de internalização na teoria de Vygotsky é um conceito fundamental para a compreensão de sua teoria psicogenética. Em seu referencial, podemos destacar outros conceitos importantes: pensamento, linguagem, mediação, signo, instrumento, além de outros que poderíamos detalhadamente incluir. O conceito de internalização, entretanto, parece-nos subjacente para a compreensão dos demais, visto que, na constituição da humanidade, tanto na filogênese quanto na ontogênese, coloca-se como um processo que dialeticamente detona a formação das funções mentais superiores através de mediações sucessivas da humanidade entre si e da humanidade com o meio ambiente.

A importância do conceito de internalização, no referencial de Vygotsky, pode ser evidenciada, ainda, a partir desta afirmação de Baquero (1998, p.26), para quem “a teoria se propõe centralmente a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas”. É a plena compreensão desse conceito que poderá nos explicitar a noção de interação no pensamento de Vygotsky e, por conseguinte, as implicações da adoção da postura construtivista no ensino-aprendizagem.

O fato de não compreendermos o referencial vygostkyano ancorado nos pressupostos cognitivistas retira desse referencial a possibilidade de pensar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem humana numa perspectiva totalizante, como busca o construtivismo, pois extrai a visibilidade dada pelo autor à importância dos processos internos nessa dinâmica.

Para compreendermos o processo de internalização e, conseqüentemente, esse conceito, inicialmente refletiremos sobre os conceitos de signo e de instrumento, pontuando as congruências e as incongruências que marcam as relações entre os dois conceitos. Para Vygotsky (1998), três aspectos precisam ser considerados na compreensão do **instrumento** e do **signo**, como segue:

1. o primeiro aspecto refere-se à analogia, e a analogia básica que os une consiste na função mediadora que os caracteriza;
2. o segundo aspecto refere-se à divergência, pois o instrumento é orientado externamente, e o signo é orientado internamente. Ampliando nossa compreensão, Rego, ao analisar a natureza do signo e do instrumento, informa-nos o seguinte: “Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o **instrumento**, que tem função de regular as ações sobre os objetos e o **signo**, que regula ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 1999, p. 50);
3. o terceiro aspecto refere-se à ligação real entre o desenvolvimento de ambos, instrumento e signo, tanto na filogênese quanto na ontogênese. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

É a ação sensório-motora sobre os instrumentos, tanto na história filogenética como na história ontogenética humana, que permite a operação com signos. E é dessa relação que emerge a internalização. A internalização é, portanto, “a reconstrução interna de

uma operação externa” (VYGOTSKY, 1999, p. 74), e isso se faz através da mediação, é algo orgânico e social, subjetivo e cultural. Os demais animais também interagem com objetos, mas sua estrutura biológica não lhes permite internalizar conceitos e ações, como o ser humano. Para Vygotsky, ainda,

no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social e, mais tarde, em nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicológica). Pode se aplicar isso igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos (BAQUERO, 1998, p. 32).

Refletindo a partir de um exemplo proposto pelo próprio Vygotsky (1999), na criança pequena, é a partir das mediações da mãe, das significações que a mãe dá aos seus atos, que há a internalização de suas ações. Dessa forma, como destaca Vygotsky, a internalização é um processo que consiste em várias transformações:

[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos sobre o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p. 75).

Oliveira, analisando a obra de Vygotsky, também nos informa que

ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações (1999, p.35).

Na conclusão do capítulo que serve de base para o estudo aqui referido, Vygotsky conclui com a seguinte afirmação: “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana: é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas o esboço desse processo” (1999, p. 76).

Essa assertiva de Vygotsky, formulada nas primeiras décadas do século XX, ainda se revela bastante elucidativa para o início do século XXI. Nossas práticas educativas ainda não demonstram a internalização de suas formulações, estamos aquém do salto qualitativo indicado por Vygotsky, como marco divisor na história da Psicologia, visto que as discussões e as elaborações sobre os seus referenciais ainda tendem a supervalorizar o social, não dando a visibilidade requerida aos processos internos, à subjetividade e, conseqüentemente, às diferenças individuais.

Se compreendemos, como demonstra Ratner (1995, p. 62), que as diferenças culturais influenciam a formação das funções psicológicas, devemos considerar, também, que existem as diferenças individuais, visto que o social se repete no individual, e que a ontogênese repete a filogênese. Assim como entre as culturas, a percepção de cores, a noção de tempo, a noção espaço etc. variam, no nível individual; essas diferenças também existem e sofrem variações em menor ou maior grau de uma pessoa para outra. Do mesmo jeito que a história do desenvolvimento filogenético humano nos permite compreender o desenvolvimento ontogenético, a evidência das diferenças socioculturais também pode ampliar nossa compreensão acerca das diferenças individuais. Individual e sociocultural se interpenetram dialeticamente. A diferença que cada ser humano carrega consigo é influenciada pela cultura, a qual é impactada pela ação do homem no meio cultural.

Pouca ênfase é dada à vertente neuropsicológica presente nos estudos de Vygotsky e dos demais psicólogos sócio-históricos, bem como à vinculação entre cognição e afetividade, amputando-se, dessa forma, a grande contribuição desse teórico ao estudo da influência dos processos internos no desenvolvimento e na aprendizagem. A Psicologia sócio-histórica contém em seus estudos amplas pesquisas sobre a importância do substrato biológico, dessa forma,

as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. [...] Vygotsky rejeitou a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e cujos modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA,1992, p. 24).

Oliveira (1992, p.75-84) também registra a preocupação de Vygotsky com as relações entre afetividade e cognição e apresenta-nos dois conceitos trabalhados por Vygotsky: o significado e o sentido. O significado é cultural, e o sentido é individual e subjetivo. “O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos” (OLIVEIRA,1992 p. 81-82), e a internalização constitui-se em um processo de construção da subjetividade. Nessa mesma análise, Oliveira pontua que Vygotsky pode ser considerado um cognitivista, nos termos usuais contemporâneos, pois se ocupou também do estudo dos processos internos “relacionados a aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica” (OLIVEIRA,1992, p. 75).

A discussão do conceito de internalização na obra de Vygotsky, por certo, possibilita ressignificar a compreensão do social e do biológico, do afetivo e do cognitivo, do cultural e do subjetivo na constituição humana, integrando sujeito e realidade social, superando as polarizações traçadas pelo ambientalismo e pelo inatismo que moldaram a mentalidade de nossa sociedade no que tange à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

Considerações finais

O construtivismo, como uma proposta que se constrói a partir de teorias que buscam compreender o ser humano de uma maneira totalizante, exige daqueles que almejam trilhar os seus caminhos, pesquisa para compreensão dos aspectos individuais que envolvem a aprendizagem humana. Precisamos avançar no estudo da biologicidade e da subjetividade, lembrando, por outro lado, que, para Vygotsky, a internalização ocorre a partir da prática social, ou seja, nosso grande desafio está em articular teoria e prática, conceitos (signos/interno) e ações (instrumentos/externo), internalizando gradativamente a construção de uma nova visão de mundo.

A idéia central do construtivismo reside em fazer síntese, assim sendo, as propostas de formação continuada devem possibilitar aos educadores a realização da articulação entre o interno (intrapessoal) e o externo (interpessoal), criando espaços, inclusive, para que o educador possa rever sua aprendizagem. Além de conteúdos

conceituais, são necessários tais espaços para que os educadores possam perder o medo de pensar a educação a partir de conceitos próprios e para que, a partir disso, possam articular tais conceitos com o conhecimento historicamente acumulado.

Tal proposta se relaciona com questões institucionais, pois não depende apenas da disposição interna dos educadores, mas, também, de questões externas relacionadas à política educacional e à organização da educação em todos os seus níveis e modalidades. Por outro lado, essa política educacional não se viabilizará apenas a partir da vontade dos governantes, mas será forjada na e pela prática dos educadores. E, nesse movimento, percebemos a dialética entre dois pólos, sujeito e realidade social, síntese que poderemos realizar a partir da adoção de uma **postura construtivista**.

Talvez o grande desafio da proposta construtivista seja reunir em seus referenciais conhecimentos que possibilitem essa articulação no real, com vistas a uma ruptura no que tange à ação dos educadores, pois a ruptura teórica, podemos dizer, já foi realizada através dos trabalhos de Piaget, Vygostky, Wallon, dos predecessores que lhes prepararam o caminho teórico e daqueles que continuam escrevendo e reescrevendo essa possibilidade.

Referências bibliográficas

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto alegre, Artes Médicas, 1998.

BOCK, Ana M. *et al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo, EPU, 1986.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara. **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Yves de *et al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo:Scipione, 1999.

POZO, Juan Inácio. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

SCHULTZ, Duane P., SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de, VALSINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.