

O Que Estão Ensinando aos Nossos Filhos? Uma Avaliação Teológica Preliminar de Jean Piaget e do Construtivismo

F. Solano Portela Neto

Introdução: A Relevância do Tema

Nas últimas décadas o ensino brasileiro foi submetido a várias tentativas de atualização. Técnicas modernas têm sido empregadas e as metodologias utilizadas são cobertas de uma auréola de pesquisas científicas. Nossos injustamente mal-remunerados profissionais de ensino têm procurado capacitar-se cada vez com maior afinco. No entanto, a realidade é que vivemos uma crise em nossas escolas. A crise não é gerada somente pela falta de investimentos no setor ou pela deficiência acadêmica das escolas públicas. Ela está profundamente enraizada na filosofia de educação recebida desde a tenra infância. Ela se reflete concretamente no nosso lar, na formação dos nossos filhos, no conhecimento que recebem ou que deixam de receber, na visão de vida que tendem a desenvolver, nos padrões de aferição que constroem para sua existência, na suposta "apreciação da vida com responsabilidade" que leva jovens a viver irresponsavelmente.

É necessário que procuremos conhecer a filosofia que vem sendo crescentemente aplicada há mais de três décadas em quase todas as escolas e que tem servido de base para a formação de gerações de professores dos nossos filhos. É necessário que venhamos a aferi-la por um padrão maior de julgamento. É imprescindível que consideremos a questão educacional no seu contexto moral e, portanto, não como uma atividade autônoma do esforço humano, mas como sujeita às determinações e diretrizes que o Criador de todas as pessoas colocou em sua Palavra, para nossa orientação.

Se procurarmos a filosofia predominante em nossas escolas e na formação pedagógica das últimas décadas, esbarraremos no *construtivismo*, que considera o conhecimento como sendo resultado das interações da pessoa com o ambiente onde vive. Nesse conceito, todo conhecimento é uma *construção* que vai sendo gradativamente formada desde a infância, no relacionamento com os objetos físicos ou culturais com os quais as crianças travam contato. De uma forma simplificada, podemos dizer que o *construtivismo* postula que o *conhecimento* é algo que cresce subjetiva e individualmente, como um cristal em uma solução salina. Nesse sentido, não é algo que deva ser transmitido ou dado pelo professor. O mestre é apenas um *agente facilitador* nesse processo de crescimento. De acordo com o construtivismo, o *direcionamento* dos professores (e, por inferência, dos pais e de todos os envolvidos no processo educativo da criança) pode ser algo *prejudicial* e não benéfico ao estudante, principalmente se eles não compreenderem os estágios de assimilação cognitiva das crianças¹ e procurarem agir como agentes *transmissores* de suas próprias realidades.

O construtivismo é a filosofia atual de maior alcance, abrangência ou influência na sociedade brasileira. Essa afirmação ousada é respaldada pela constatação da sua aceitação praticamente universal pelas escolas de primeiro grau, tanto as seculares como as chamadas evangélicas. Portanto, a *indiferença* não é uma postura possível às pessoas conscientes. Você pode nunca ter ouvido o termo; você pode não ter o mínimo interesse em filosofia educacional; você pode não ter familiaridade com os nomes dos principais proponentes dessa corrente, mas são altíssimas as possibilidades de que o construtivismo

já influenciou ou vai influenciar a sua vida. Se você tem filhos em idade escolar, há mais de 90% de probabilidade de que estão sendo orientados com uma visão educacional construtivista. Mesmo que a prática pedagógica em uma escola específica não seja coerentemente construtivista, essa filosofia, que abraça não somente a forma de desenvolver o conhecimento, mas também a formação dos sistemas de valores e relações interpessoais, terá participado ativamente da formação dos alunos.

I. Objetivos deste Ensaio

Nosso objetivo não é fazer uma exposição detalhada do construtivismo. Existem muitos trabalhos que podem realizar esse propósito. Queremos demonstrar, partindo da constatação da aceitação abrangente e acrítica do construtivismo na quase totalidade do cenário educacional brasileiro, que ele é muito mais do que uma *metodologia de educação*. Na realidade, é uma filosofia que possui muito conteúdo e está fundamentada em postulados epistemológicos, comportamentais e morais que contradizem princípios da fé cristã. Além disso, o ensaio não pretende trazer uma palavra final sobre conceitos do construtivismo e como eles se relacionam com as Escrituras, mas introduzir o assunto e destacar alguns pontos contrastantes de inquestionável importância. A intenção é despertar um amplo debate cristão, pedagógico e teológico sobre o construtivismo.

Os educadores cristãos devem fazer um exame criterioso do construtivismo, à luz das Escrituras. É necessário discernir se praticam realmente uma metodologia, ou se abraçaram uma filosofia e, qualquer que seja o caso, se existe respaldo na Palavra de Deus para o que estão colocando em prática e se essa escola é coerente com a totalidade das premissas cristãs de vida.

Os pais cristãos devem se aperceber de que nas escolas onde os seus filhos estudam a questão vai muito além de “*como as coisas estão sendo ensinadas*”; na realidade, os pais devem demonstrar profundo interesse pelo conteúdo ministrado às suas crianças e pelo tipo de formação existente na escola, inquirindo persistentemente – *o que estão ensinando aos nossos filhos?*

II. Jean Piaget Lança os Fundamentos

Jean Piaget (1896-1980) foi um estudioso e pesquisador que apresentou características extremamente precoces. Aos 11 anos, em 1907, já era assistente do museu de história natural de Neuchâtel, na Suíça, sua cidade natal. Piaget interessou-se intensamente pela biologia e com 21 anos de idade, em 1917, possuía em torno de 25 trabalhos publicados nessa área, na qual obteve o seu doutorado. Seu interesse por esse ramo da ciência iria nortear seus trabalhos subseqüentes em outros campos, o ponto de considerar a biologia “uma nova dimensão: como ciência da vida, pode ter a chave de explicação de todas as coisas.”² Muito cedo ele desenvolveu o apreço pela metodologia científica que o levaria a revolucionar o campo da psicologia educacional e da pedagogia, realizando experiências e pesquisas em vez da simples emissão de idéias.

A originalidade de Piaget “consiste na abordagem experimental dos problemas filosóficos.”³ Essa frase, escrita por uma educadora construtivista, apreende e expõe um dos pontos mais mal-entendidos na obra de Piaget. Enquanto ele é propagado e reconhecido como *educador*, tendo o seu nome adornado centenas de escolas primárias, especialmente no Brasil, que se colocam como praticantes do seu “*método*,” Piaget não desenvolveu nenhum método específico, mas examinou e estabeleceu *premissas filosóficas*. Esse fato é reconhecido, com uma percepção rara no meio pedagógico, por

essa sua seguidora, que escreveu ainda: "Os problemas enfrentados pelo empreendimento intelectual de Piaget são tipicamente filosóficos, já que seu interesse predominante foi responder a questões clássicas da filosofia, naquilo que se refere ao conhecimento."⁴ Certamente não pairam dúvidas de que Piaget estabelece alicerces filosóficos, como revela a mesma educadora: "O edifício teórico construído por Piaget está impregnado do diálogo filosófico."⁵

O foco das preocupações de Piaget foi "explicar a passagem da evolução biológica, e principalmente psicológica, do ser humano, para a construção das matemáticas e das ciências formais em geral."⁶ Um dos seguidores de Piaget cristaliza bem a sua compreensão naturalista da evolução do conhecimento no indivíduo, dizendo que, na visão construtivista de Piaget sobre as atividades metafísicas das pessoas, "o desenvolvimento do conhecimento é um processo biológico."⁷

O objetivo de Piaget foi desenvolver uma teoria do conhecimento e sua progressão, no indivíduo, de um estágio simples a um mais complexo. Inicialmente buscou teorizar sobre o desenvolvimento cognitivo partindo de uma visão evolutiva da humanidade – desde o homem primitivo até os dias atuais (filogênese), mas passou a se concentrar no desenvolvimento do conhecimento desde o nascimento até a idade adulta (ontogênese). Muito do seu trabalho é classificado como *psicogenética*, na qual procura descrever os estágios pelos quais passa a criança desde os primeiros passos (aquisição de uma inteligência prática) até a postura lógica-dedutiva que caracteriza a adolescência e a idade adulta. Partindo de suas pesquisas, Piaget postulou quatro estágios, ou períodos, no desenvolvimento mental da criança:

1. O período sensório-motor – do nascimento aos 2 anos;
2. O período pré-operatório – dos 2 aos 7 anos;
3. O período das operações concretas – dos 7 aos 12 anos;
4. O período das operações formais – dos 12 aos 15 anos.⁸

A revolução acadêmica provocada por Piaget atingiu praticamente todas as correntes pedagógicas, no sentido de que pelo menos as metodologias de qualquer persuasão foram repensadas. Nesse sentido, podemos registrar nos últimos anos alguns melhoramentos saudáveis no sistema educacional, tais como: (1) O processo educacional passou a ser mais interativo e participativo – mais interessante para o aluno; (2) A individualidade dos alunos passou a ser observada pelos professores com maior intensidade e consideração; (3) As limitações dos alunos não foram descartadas; (4) Os pais, e não somente a escola, foram considerados uma parte importante para o conhecimento dos educandos; (5) O material didático produzido passou a apresentar não somente conteúdo, como também forma, sendo que esta última acentuou a atratividade estética, procurando despertar o interesse dos alunos.

Podemos dizer que o construtivismo sacudiu os acomodados, mas infelizmente não podemos creditar os avanços acima descritos à implantação *coerente* dessa filosofia nas escolas. Para podermos entender os conflitos e contradições inerentes ao construtivismo, um autor construtivista afirma que o sistema escolar não deve ser um "adestramento domesticador dos jovens para conformá-los às regras, valores e símbolos da sociedade adulta."⁹

III. Piaget, a Objetividade das Pesquisas e as Implicações Morais do Construtivismo

Educadores e pedagogos admitem que os estudos sobre a teoria construtivista começaram com Piaget,¹⁰ mas o termo *construtivismo* não tem sua origem nem popularização nas suas obras, como adverte um autor construtivista: "A palavra 'construtivismo' não é 'clássica' na obra de Jean Piaget. Creio que ele passou a empregá-la na última fase de sua produção escrita (ou seja, nos últimos vinte anos dos sessenta em que escreveu sistematicamente sobre Epistemologia)."¹¹

As idéias de Piaget apareceram na forma de conclusão de observações e experiências. Diferiam, assim, das meras opiniões emitidas até então por educadores e psicólogos. Pareciam mais "científicas" por estarem respaldadas em dados e experiências. Ocorre que essas pesquisas foram bastante limitadas e subjetivas. Muitos educadores, até mesmo construtivistas convictos, têm, com justiça, criticado a extrapolação das afirmações tão conclusivas do construtivismo sobre a epistemologia da humanidade com base em levantamentos experimentais e dedutivos tão restritos.¹²

O fato é que Piaget, sendo autor prolífico e contando com inúmeros colaboradores e colaboradoras em suas pesquisas, ampliou suas atividades na área psico-educacional, e não ficou restrito à mecânica do aprendizado. Uma de suas áreas de interesse foi a questão do julgamento moral e do ensino da moralidade às crianças, cristalizadas em seu livro *O Juízo Moral na Criança*, escrito em 1932. Ele levou a esse campo os postulados já emitidos na área da epistemologia. Uma das conclusões de Piaget, ao pesquisar *como* as crianças aprendiam, foi de que *direcionamento pedagógico* é igual a *coação intelectual*. Com isso estabeleceu bases libertárias para o construtivismo, inibindo a ação orientadora dos professores como transmissores de conhecimento. Semelhantemente, na área das convicções morais, Piaget realizou pesquisas para postular que *direcionamento ético* é igual a *coação moral*. Ele considerava suas conclusões nos dois campos extremamente paralelas, afirmando que "a coação moral é parente muito próxima da coação intelectual."¹³

As implicações dessa espiral abrangente no trabalho de Piaget e seus seguidores não pode ser ignorada. O construtivismo nunca pode ser entendido como uma metodologia educacional, mas como uma filosofia que atinge tanto a esfera cognitiva como a moral, com conseqüentes reflexos na totalidade da existência tanto dos educandos como dos educadores. No campo do aprendizado moral, Piaget se posicionou firmemente contra o realismo moral, que ele definiu como a "tendência da criança em considerar deveres e valores a ela relacionados como subsistindo em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente."¹⁴ Procurando que as crianças construíssem os seus próprios sistemas de valores, Piaget rejeitava qualquer tentativa de estabelecer fontes externas de padrões morais. Em seu entendimento, o realismo moral deve ser rejeitado porque nele o "bem se define pela obediência."¹⁵

A filosofia da fé cristã tem uma posição singular e específica nessa questão. Ela não se alicerça no "realismo moral," como definido por Piaget, nem nas conclusões libertárias e subjetivas do construtivismo. Na verdade, a filosofia da fé cristã tem em comum com o "realismo" o fato de aceitar absolutos morais como realidades objetivas que devem ser alvo de instrução, sendo utilizadas na formação das crianças. Como acreditamos que os valores morais procedem de Deus e são um reflexo dos seus atributos no ser humano, não aceitamos que tais valores existam "independentemente da consciência." cremos que de Deus procedem unidade, metafísica e física. Mesmo conscientes de que o pecado perturba o equilíbrio e o conhecimento, sabemos que quando proposições objetivas e

determinações morais corretas são transmitidas às crianças, encontram eco em suas consciências. Seus valores não são firmados em um vácuo, mas alicerçados numa criação gerada à imagem e semelhança de Deus. Como cristãos, não aceitamos que o bem seja algo formulado pela sociedade. Nem tampouco é algo subjetivo, “definido pela obediência.” Antes, o bem, para o ser humano, é o reflexo concreto da justiça e bondade de Deus, colocado tanto na constituição das pessoas como nas proposições da lei moral revelada nas Escrituras.

IV. o Construtivismo e o Conhecimento Objetivo da Verdade

Segundo Piaget, o conhecimento resulta de uma inter-relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.¹⁶ A inferência é que não existe forma de se conhecer a verdade objetiva, uma vez que o conhecimento é um reflexo subjetivo, gerado na mente do que aprende. Um autor construtivista afirma que Piaget “evidentemente via que a verdade absoluta – como um padrão desejável – não é compatível com uma opinião estritamente construtivista.”¹⁷ Segundo as premissas do construtivismo, nem poderíamos saber se a verdade objetiva existe, ou se o que assim achamos que seja representa apenas uma das muitas reações que podem ocorrer a um dado fato ou incidente. O mesmo autor acima citado diz que “premissas metafísicas estáticas e uma visão plenamente construtivista são pontos de vista que se excluem mutuamente.”¹⁸ Ou seja, o construtivismo coerente não pode aceitar a realidade de âncoras metafísicas. Por outro lado, a fé cristã está exatamente alicerçada e edificada sobre âncoras metafísicas estáticas, no sentido de que representam realidades objetivas que nos foram reveladas pelo próprio Deus, que é imutável (Tg 1.17: “...em quem não pode existir variação nem sombra de mudança”; Mt 3.6: “Porque eu, o Senhor, não mudo”). Deus é a nossa grande âncora metafísica, perceptível e revelado ao nosso intelecto e coração pelo seu Espírito (Rm 1.19; Mt 13.11).

De acordo com certo autor, os componentes filosóficos do construtivismo “têm sido utilizados durante anos por empiricistas, instrumentalistas, operacionalistas, idealistas e outras correntes, em sua argumentação contra a possibilidade das pessoas possuírem a possibilidade de conhecer, sem ambigüidades, a realidade.”¹⁹ Essa negação da possibilidade de se conhecer a realidade e a verdade objetiva se faz presente em uma das frases prediletas de Piaget – “o conhecimento não é uma cópia da realidade.”

O construtivismo apresenta, nesse aspecto, um forte paralelo com o conceito epistemológico neo-ortodoxo e pós-moderno de que a história objetiva e os fatos da realidade são irrelevantes ao conhecimento cristão. Um exemplo de como esse conceito, no campo teológico, contradiz as Escrituras, diz respeito à ressurreição. Para os neo-ortodoxos, o fato relevante não é se a ressurreição realmente ocorreu, mas sim que a descrição dos eventos é um reflexo religioso das impressões das ocorrências nas mentes dos narradores. Essa impressão, e não os fatos em si, tem valor espiritual e religioso, aproximando-nos subjetivamente de Deus.

Em oposição a esse subjetivismo, a Palavra de Deus declara categoricamente a *realidade* da ressurreição como história concreta (fatos objetivos) e Paulo substancia essa realidade com o testemunho de muitas pessoas (prova objetiva). A Bíblia, portanto, não trata o conhecimento como *fruto* da interação do objeto com a mente do sujeito. Na visão divina, o conhecimento não é algo que tem que ser *construído*, mas sim *transmitido* e *desvendado*. O construtivista pode declarar: “Cristo pode ter ressuscitado, ou não. Na realidade não é muito importante se isso realmente aconteceu; o importante é como você constrói as suas ilações dos reflexos religiosos de alguma coisa importante que ocorreu

há dois mil anos atrás, conforme lemos nesses livros da Bíblia.” Todavia, para Paulo, o fato da ressurreição em si tinha tanta importância que ele declara em 1 Co 15.17 e 19 que “se Cristo não ressuscitou é vã a vossa fé” e “somos os mais infelizes de todos os homens.” É como se ele estivesse dizendo: “O conhecimento do fato da ressurreição é real e objetivo (o fato *realmente* aconteceu) e me foi desvendado (ou revelado) por um professor não construtivista, que preocupou-se em ensinar-me verdades objetivas. Mas se esse fato (história bruta) não aconteceu, e eu estou enganado, então de nada adiantam os meus reflexos de fé, as minhas impressões ou construções religiosas. A nossa fé seria vazia e eu seria o mais miserável dos homens, pois além de estar me enganando, enganaria a outros.”

Nesse e em outros exemplos, a Palavra de Deus reafirma fortemente a existência do conhecimento objetivo e da verdade objetiva. Nada encontramos que respalde o conceito construtivista de conhecimento e verdade subjetiva e a noção popular relativista, tão freqüentemente ouvida: “A sua verdade não é a minha verdade.” Existe verdade real e singular na Palavra. O próprio Jesus Cristo indicou: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai senão por mim” (Jo 14.6). As Escrituras são a representação da verdade, como está expresso na oração de Cristo em Jo 17.17: “Santifica-os na verdade, a tua Palavra é a verdade.”

V. o Construtivismo e a Irrelevância das Respostas

De acordo com o construtivismo, o que interessa é a pergunta e não a resposta.²⁰ Numa tenra idade, quando os alunos mais necessitam de direcionamento e de respostas às questões a serem compreendidas, concede-se-lhes uma autonomia indevida para que pesquisem o que ainda não têm a capacidade de entender e compreendam o que não lhes foi ensinado.

Emília Ferreiro, uma das maiores expoentes do construtivismo, é também uma grande atração no circuito de palestras do mundo pedagógico. Para muitos, ela é considerada a última palavra em educação contemporânea, como expressa esta notícia extraída de um jornal de grande circulação:

A psicolingüista argentina Emília Ferreiro, de 59 anos — uma das mais importantes educadoras em atividade e idealizadora do Construtivismo — lotou ontem o auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Emília falou por cerca de duas horas para um público de 300 pessoas sobre “*A Diversidade: um tema para a pesquisa psicolingüística e para repensar a educação para o próximo século.*”²¹

Apesar do título bastante ousado da palestra, parece que não foram fornecidas muitas respostas e diretrizes “para o próximo século” (pois se assim fosse contrariar-se-ia a própria premissa do construtivismo), uma vez que o artigo é encerrado com a seguinte colocação: “Para mudar o quadro, Emília não trouxe respostas. ‘Sei que é um problema muito importante, cabe aos educadores pensá-lo’, concluiu a psicolingüista.”²²

Uma música “rap” escrita por Artis Ivey, Jr. (Coolio) expressa muito bem o niilismo e o desespero que toma conta das mentes que clamam por orientação, mas são abandonadas a *construir* autonomamente o seu futuro. Um de seus trechos afirma:

They say I've got to learn, Eles dizem que eu preciso aprender,
But nobody's here to teach me. Mas ninguém está aqui para me ensinar.

*They think they understand,
But how can they reach me?*

Eles acham que entendem,
Mas como podem me alcançar?

I guess they can't, Acho que eles não podem,
I guess they won't. Acho que eles não o farão.²³

Ausência de direcionamento é o que o construtivismo defende. Na prática, essa situação está expressa nos versos acima, mas o resultado de tal omissão não é “conhecimento construído,” mas caos educativo implantado. Com tantos anos de prática dessa filosofia, não podemos nos surpreender quando a frustração e a indisciplina tomam conta das salas de aula. Não deveríamos ficar abismados quando os alunos, deixados à sua inclinação natural, começam a “construir” formas hedonísticas de satisfação e são levados à marginalidade e às drogas. Deveríamos entender que a busca do conhecimento sem direcionamento leva ao envolvimento com as mais diversas questões que competem entre si pelo prêmio da irrelevância suprema na vida que se descortina aos futuros cidadãos.

Martin Lloyd-Jones contesta a visão didática moderna e pós-moderna, a qual ele chama de “culto da auto-expressão,” que retira o direcionamento e a correção de rumo das salas de aula, pois seriam fatores inibidores da construção moral e intelectual esperada das crianças. Ele chama a atenção para as escolas “onde o antigo programa de ensinar às crianças as três instruções básicas não é mais popularmente aceito. O resultado da atual noção popular de que a finalidade da educação consiste primordialmente em treinar a criança a expressar-se pode ser visto por toda a parte, tanto no colapso do controle paterno, como no aumento da delinquência juvenil.”²⁴

Do ponto de vista bíblico-teológico, o direcionamento deveria estar sempre presente, pelo reconhecimento do elemento do pecado e pela possibilidade desse direcionamento moldar vidas para um comportamento responsável em sociedade, mesmo quando falamos de descrentes e pessoas não regeneradas pelo sacrifício de Cristo. Mesmo em sua natureza pecaminosa, os seres humanos são capazes de agir pela lei da natureza, que procede de Deus, e são habilitados pela ação do seu Espírito (o que os teólogos chamam de graça comum) a concretizar valores morais em suas ações (ver Mt 7.11 — os homens, mesmo sendo maus, sabem procurar o bem de seus filhos). Esse bem é relativo, no sentido de que não possui validade espiritual eterna, pois não procede de um coração regenerado que conscientemente realiza as ações para a glória do Criador (Pv 21.14; Rm 8.8). Entretanto, o bem assim praticado, considerado intrínseca e isoladamente, é uma ação de valor. Abrir mão de direcionamento e disciplina é promover o caos, a irresponsabilidade social e o descontrole total nas salas de aula.

VI. A Experiência de Summerhill

Os postulados do construtivismo fizeram parte dos conceitos de Alexander Neill (1883-1973), praticados na desastrosa experiência da escola Summerhill,²⁵ na Inglaterra. Neill foi um educador escocês entusiasmado com as chamadas “modernas técnicas de educação.” Em 1917, visitou uma comunidade de delinquentes juvenis que era administrada sob a premissa da “bondade inata das crianças.”²⁶ Em 1921, Neill fundou a escola Summerhill. Duas premissas básicas da escola são a rejeição de qualquer autoridade no processo educacional e a importância do bem-estar emocional da criança acima do seu desenvolvimento acadêmico. A escola passou por várias localizações e hoje está situada na cidade de Leiston, na Inglaterra, onde é administrada pela filha de Neill, Zoe Readhead. Como na escola Summerhill, dentro dos seus princípios, as crianças

brincam o tempo que querem e a freqüência às aulas é opcional, além de outras peculiaridades, como o nado coletivo sem roupas,²⁷ a escola tem sido alvo de pressão e inspeção do governo inglês, no sentido de que se enquadre em padrões morais e acadêmicos aceitáveis.

Um autor construtivista escreve o seguinte sobre Summerhill:

Com base na doutrina de Rousseau, que fundiu com teses de Sigmund Freud e Wilhelm Reich, Neill se propôs a realizar o postulado de uma educação sem violência. Afinal, para Rousseau e também na opinião do educador escocês, o homem recém-nascido é *bom em essência* [grifo nosso]. Se ele puder crescer em plena liberdade, sem uma direção autoritária, sem influência moral e religiosa, sem ameaças e sem coação, só conhecendo o limite, o direito e a liberdade do outro, aí a criança se transformará em um homem feliz e, conseqüentemente, bom.²⁸

Esse entendimento é inteiramente oposto ao conceito bíblico-teológico do pecado. Não apenas se contradiz a essência da natureza humana caída (Rm 3.10-23; 5.12), como também se determina a salvação pela ausência de autoridade. Pelas idéias de Neill, o ser humano encontra a felicidade na ausência de "influência moral e religiosa." Ainda segundo Neill, "a religião diz: sê bom e serás feliz. Mas o inverso é mais certo: sê feliz e serás bom."²⁹ Ocorre que, nesse ponto, Neill estava certo: a religião verdadeira, a revelação divina, coloca a felicidade como um sub-produto do enquadramento nos preceitos de Deus (Sl 1.1-3). A observância dos seus mandamentos produz uma vida harmônica na sociedade e a verdadeira liberdade. O construtivismo, proclamando essa falsa libertação praticada por Neill e pela escola Summerhill, leva à escravidão.

VII. O Sistema de Valores do Construtivismo

A autonomia individual ou a definição personalizada dos rumos do conhecimento, do crescimento intelectual, é um dos princípios básicos do construtivismo. Essa visão, entretanto, não está restrita ao desenvolvimento do conhecimento próprio. Já fizemos alusão, em ponto anterior, ao fato de que o construtivismo não está restrito à mecânica do aprendizado, mas tem abrangência na área do julgamento moral das pessoas. Com efeito, o construtivismo *também* reivindica autonomia na formação moral, em paralelo à formação intelectual do ser humano. Esse é um passo gigantesco e de grandes implicações teológicas. Não apenas os psicólogos e especialistas educacionais construtivistas, supostamente apoiados em suas experiências, passam a ditar o que se conhece e como se conhece, mas tratam as questões morais, os sistemas de valores, em paridade com a formação intelectual, postulando igual individualidade e subjetivismo. Esse ponto procede dos trabalhos de Piaget, como bem claramente apresenta um autor construtivista:

Para Piaget, ter assegurado o direito à educação, significa ter oportunidades de se desenvolver, tanto do ponto de vista intelectual, como social e moral... Para que esse processo se efetive, é importante considerar o principal objetivo da educação que é a *autonomia*, tanto *intelectual* como *moral*.³⁰

Como vemos, a filosofia construtivista não ficou restrita ao campo educacional. Ao determinar essa autonomia "tanto intelectual como moral," o construtivismo elimina qualquer possibilidade de absolutos morais, uma vez que eles são subjetivamente construídos em cada indivíduo. Os construtivistas passaram das teorias relacionadas com a formação do conhecimento nas pessoas (epistemologia própria), para teorizar sobre a

questão dos valores morais (ética). Um dos livros mais famosos de Piaget (já citado neste ensaio) é *O Juízo Moral na Criança*, no qual ele disserta sobre comportamento moral e demonstrações de moralidade nos alvos de suas experiências. Suas conclusões, largamente utilizadas pela psicologia educacional, resultaram na falta de direcionamento moral nas escolas. Suas teorias foram construídas fora das premissas bíblicas da existência do pecado e dos dados bíblicos sobre o pecado original. É exatamente neste passo ilegítimo dado pelo construtivismo que ocorrem as maiores contradições entre o trabalho de Piaget e de seus seguidores e a Palavra de Deus.

VIII. A Gênese do Dever Moral na Filosofia de Piaget

O teólogo reformado John H. Gerstner (1913-1996) observa que a origem do próprio senso de moralidade [da criança] mostra ter conexão direta com a sua constituição inata e com o ensinamento dos seus pais. Escreve ele:

Nem a Bíblia, nem qualquer outro tipo de literatura religiosa, é a fonte da consciência moral, porque senão a existência dessa conscientização moral fora da Bíblia ou de outras tradições religiosas permaneceria sem explicação... Nem o cristianismo nem as demais comunidades religiosas possuem o monopólio da consciência... A Bíblia ensina em Rm 2.14-16 que os homens possuem uma consciência moral independente da própria Bíblia.³¹

Jean Piaget defende um pensamento totalmente contrário. Em sua visão, as pessoas são *tabula rasa* no sentido moral.³² Nada possuem de referencial inato de moralidade, e muito menos de inclinação para o mal em função do pecado original. Alguns trabalhos acadêmicos que defendiam essa posição, mesmo empiricamente (sem abstraí-la das verdades das Escrituras), foram duramente contestados por Piaget, como por exemplo o de Helena Antipoff, que reconhecia nas crianças a existência de "uma `estrutura moral' elementar, que a criança parece possuir muito cedo e que lhe permite apreender, de uma só vez, o mal e a causa deste mal, a inocência e a culpabilidade."³³ Contra a existência dessa "manifestação moral inata, instintiva, e que, para se desenvolver, não precisa, em suma, nem de experiências anteriores nem da socialização da criança entre seus semelhantes,"³⁴ Piaget postula que as reações da criança nessa idade, assim interpretadas, são fruto de "toda espécie de influências adultas"³⁵ e nada têm de intrínseco à natureza ou formação constitucional da criança. Ou seja, Piaget não aceita o ensinamento bíblico da existência e noção do mal nas pessoas (teologicamente chamada de "pecado original"), desde o seu nascimento.

Mais uma vez, Gerstner aponta para a operação harmônica de Deus tanto internamente nas pessoas, como na natureza. Ele afirma que a natureza procede de Deus; conseqüentemente, o discernimento moral derivado da natureza deve refletir os valores de Deus. Pode o Deus verdadeiro revelar, sobrenaturalmente, obrigações morais adicionais que venham a contradizer as leis da natureza? Os canibais normalmente procuram sanção divina (de suas divindades) para as suas práticas de alimentação, mas a maioria da humanidade discorda de suas práticas e julgamento de certo e errado. A nossa rejeição das práticas dos canibais resulta não de negarmos a possibilidade de revelação divina, mas do fato de que a revelação especial não contradiz a revelação natural e nem a revelação especial é contraditória em si mesma, porque ambas procedem de um Deus que não se contradiz.³⁶

A lei revelada tanto confirma a lei natural como é confirmada por esta. Cada uma diz a mesma história, porém uma com maior precisão do que a outra.³⁷ Tanto a lei natural

quanto a especial (revelada) nos ensinam o que é certo e o que é errado, nos instruem sobre o pecado original e nos comunicam o conceito da depravação total das pessoas, desde a sua concepção.

Ao lermos Piaget, no entanto, ficamos com a impressão de que para ele a realidade divina é irrelevante, pois a neutralidade moral das pessoas é que é uma realidade indisputável.³⁸ As crianças nasceriam destituídas do senso de certo e errado, absorvendo isso dos adultos. Essa interferência adulta na construção do pensamento e dos valores das crianças não é bem-vinda; antes, em seu pensamento, é deletéria e prejudicial. Na realidade, Piaget afirma com relação às regras de justiça retributiva³⁹ que “se o adulto não intervisse, as relações sociais das crianças entre si bastariam para constituí-las.”⁴⁰ Baseado nessa premissa da neutralidade moral, Piaget não pode aceitar qualquer inclinação para o mal na criança. Os atos errados recebem o nome de apenas mais uma “experiência física.”⁴¹ Os atos claramente errados e moralmente questionáveis recebem o revisionismo rotulador do construtivismo, como, por exemplo, nas duas definições a seguir, extraídas de um autor construtivista:⁴²

Agressividade — conduta demonstrada quando existe frustração, quando as aspirações da vida não são realizadas, quando os desejos fracassam.

Violência — comportamento presente quando a frustração vai além do que o indivíduo pode suportar.

O contraste teológico desses conceitos com a revelação bíblica do pecado original e da depravação total das pessoas é bastante claro. Os três primeiros capítulos do Epístola aos Romanos transmitem uma visão totalmente diferente da natureza humana, mostrando a necessidade universal e genérica de direcionamento, correção e, especialmente, de salvação da perdição eterna, em função do pecado que nos afasta do Deus Santo.

O erro de Piaget e do construtivismo nesse sentido deveria ser por demais evidente aos educadores cristãos, mas infelizmente não encontramos muitas vozes de protesto, proclamando a realidade do pecado original e de suas implicações para a nossa filosofia de educação. Parece que somos todos vítimas de uma capitulação coletiva à pressão acadêmica para aplicação da visão construtivista no ensino.

IX. Relativismo ou Valores Absolutos?

O construtivismo tem encontrado muita dificuldade em manter coerência filosófica nas premissas que foram abraçadas. Por um lado, uma grande maioria dos seus simpatizantes prega o relativismo moral e a inexistência de valores absolutos. Por outro lado, uns poucos, forçados pela observação das sociedades humanas e até pela realidade das salas de aula incontroláveis, vêem a necessidade de admitir a realidade de valores morais universais, como escreveu um construtivista:

Existem valores morais que transcendem as classe sociais, porque são universais — a liberdade de consciência, a felicidade dos homens, o bem-estar universal, a justiça, a paz, o amor à verdade, a solidariedade, etc. Estes valores devem ser transmitidos a todos, indistintamente.⁴³

Entretanto, essa constatação, por mais verdadeira que seja, é rapidamente esquecida e não serve de base para o desenvolvimento das idéias apresentadas. A norma é a apresentação relativista dos conceitos morais. O mesmo educador piagetiano Henrique Nielsen, que escreveu o parágrafo acima, com sua apreensão da dialética marxista,

observa que Karl Marx (1818-1883) demonstrou de tal modo a relação entre os valores e a estrutura social (ideologia), que a "questão ética deixou de ser vista de modo absoluto e com metas almejadas e conceitos previamente definidos. Com Marx, os valores referem-se sempre à realidade concreta vivenciada pelas pessoas."⁴⁴

Nielsen também defende o trabalho de Friedrich Nietzsche (1844-1900), dizendo que ele criticou radicalmente as "doutrinas filosóficas defensoras de uma concepção metafísica dos valores. Para este filósofo, a visão tradicional dos valores, alicerçada na ascese cristã, nada mais era do que uma ética do ressentimento."⁴⁵ Traduzindo o linguajar "filosofês" do autor, ele está dizendo que Nietzsche se posicionou contra os que defendiam a tese de que os valores têm raízes que ultrapassam a existência do homem, ou seja, que seriam derivados da divindade. Na opinião de Nietzsche, a ética cristã refletiria apenas o ressentimento e frustração de objetivos não alcançados.

X. Valores ou *Costumes*?

Tanto Nietzsche como o construtivista Nielsen parecem confundir e misturar o conceito de *valor* com o de *costume*. Os cristãos diferenciam muito bem esses dois conceitos comportamentais. Enquanto os *valores* procedem dos atributos de Deus, são explicitamente revelados na lei moral contida nas Escrituras e estão impressos na natureza humana (reconhecidamente afetados pelo pecado), os *costumes* representam regras temporais geradas por uma diversidade de razões (algumas derivadas de valores, outras não). O cristianismo não despreza os costumes, e não gera choques indevidos quando esses são "moralmente neutros," isto é, quando não entram em contradição aberta com qualquer determinação da lei moral de Deus. A fé cristã reconhece a necessidade de manutenção de um testemunho tranqüilo e pacífico em meio às diversas sociedades, com relação aos seus costumes peculiares. 1 Tm 2.2 e 2 Tm 3.24 falam que o apreço e a intercessão pelas autoridades, requeridas do servo de Deus, têm como objetivo a possibilidade de se viver "uma vida tranqüila e mansa" e que o mesmo não deve caracterizar-se por uma vida de contendas. O próprio Jesus Cristo, conforme registra Lucas 2.52, cresceu em *conhecimento*⁴⁶ e, paralelamente, "em graça diante de Deus e dos homens." Certamente não foi desconsiderando os costumes que Jesus cresceu no favor dos circunstantes. Paulo, em 1 Co 11.2-16, transmite princípios construídos ao redor do costume local e temporal de "cobrir a cabeça." Lucas, em At 18.18, registra a conformação e observância por Paulo dos costumes temporais, cumprindo as etapas do voto de nazireu. A adaptabilidade e flexibilidade de Paulo está retratada em 1 Co 9.19-23, mostrando a sua predisposição de conformação para que os seus objetivos de proclamação do evangelho não fossem comprometidos.

O cristão não é, entretanto, pragmatista, pois, com relação aos valores, reconhece o seu caráter transcendental, defendendo-os na medida em que refletem a natureza de Deus e suas determinações ao ser humano. Nas palavras do teólogo R. C. Sproul, "Deus é, e onde ele é, existe dever... Deus tem um direito eterno e intrínseco de impor obrigações, de subjugar a consciência de suas criaturas."⁴⁷ Nesse sentido, os cristãos *não são* pacíficos e tranqüilos e estão prontos a subverter a sociedade para apresentar esses valores centralizados no evangelho de Cristo (como lemos em At 17.6, onde os cristãos são descritos como os "que têm transtornado [subvertido] o mundo"). "O Evangelho nos liberta do julgamento mortífero da lei. Ele nos liberta da maldição da lei mas nunca denigre a lei de Deus. O Evangelho não nos salva *do* dever, mas *para* o dever, pelo qual é estabelecida a lei de Deus."⁴⁸ Colocando um dos alicerces fundamentais da ética cristã, Paulo ensina em Romanos 14 e 15 sobre a necessidade de se evitar choques culturais através da quebra de costumes (o assunto discutido era o comer carne sacrificada aos

ídolos — um costume), mas não confunde tais costumes com os valores morais, que são derivados dos padrões eternos e imutáveis da pessoa de Deus.

Na opinião construtivista expressa por Nielsen, os valores não são absolutos ou eternos. "Os valores são constituídos em conformidade com a época, local ou ambiente e circunstância da sociedade onde estão inseridos, variando segundo o seu tipo, regime político, religiões dominantes, etc."⁴⁹ Nessa visão, não existe qualquer aspecto transcendental ou metafísico nos valores, que "são criados pelos homens."⁵⁰ Os valores do passado são educativos e importantes para o entendimento cultural e evolutivo do homem, mas são meramente referenciais e não devem ser considerados "como herança a ser defendida."⁵¹

R. C. Sproul faz a seguinte referência ao relativismo da época em que vivemos, alertando quanto à anarquia ética para a qual nos dirigimos:

A nossa era apresenta um antinomianismo⁵² sem precedentes... todos fazem o que parece correto aos seus próprios olhos. O relativismo ético é como um gêmeo siamês, unido pelos quadris ao ateísmo prático. Nossa cultura ainda abraça um deísmo teórico, mas na prática vivemos como se Deus não existisse. Cumprimos o axioma de Dostoyevski: "Se não existe um Deus então todas as coisas são possíveis."⁵³

XI. Construtivismo e Relativismo Moral

O construtivismo é exatamente a "libertação dos absolutos" proclamada pelo homem pós-moderno. Nielsen identifica bem a questão quando afirma: "O construtivismo de Piaget (1967) encaminha-nos para uma posição em que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo... Aquilo que é errado em um contexto, pode estar certo em outro."⁵⁴

Ainda de acordo com esse autor, Paulo foi mal sucedido em Atenas (apenas dois convertidos) porque não reconheceu "os valores culturais dos ouvintes gregos. Eles eram irreconciliáveis com os do cristianismo."⁵⁵ Ainda em sua opinião, foi a aplicação dos valores cristãos, a partir do quarto século, que impediu "a especulação filosófica, científica, afastando todo o espírito de curiosidade acerca do mundo."⁵⁶ O cristianismo adotou, portanto, "um comportamento anti-intelectivo."⁵⁷ A fé cristã, em sua opinião, não representa *redenção*, mas uma *barreira* às aspirações das pessoas.

A visão relativista dos *valores morais* é bem evidente em um "quadro dialético" construído por esse defensor da pedagogia construtivista contemporânea.⁵⁸ Do gráfico apresentado pelo autor extraímos três *valores* exemplificativos (de acordo com essa filosofia, a coluna da direita – *Valores Novos* – representaria a conclusão adequada, à qual chega a sociedade, após ser submetida à tensão dos conflitos gerados pelas posturas comportamentais contidas nas duas outras colunas):

VALOR	ANTIVALOR	VALORES NOVOS
Virgindade,	Promiscuidade	Liberdade sexual
Estudo (cultura)	Pedantismo	Pragmatismo

Estudo (cultura)	Pedantismo	Pragmatismo
Respeito à vida	Eutanásia, aborto, asilos, manicômios, pena de morte	Bebê de proveta, inseminação artificial, geriatria

A nossa sociedade, permeada pelo pecado e com suas recém-adquiridas liberdades pós-modernas, reflete e acolhe o abandono dos valores morais, e providencia um solo fértil para a pregação permissiva do construtivismo. Nesse ambiente, nossos filhos vão aprendendo a amoralidade como postura comportamental normal e aceitável. Como exemplo disso, a revista *Nova Escola* trouxe, em um de seus números, uma matéria publicitária travestida de matéria editorial, com instruções para a realização de uma aula de educação sexual de adolescentes.⁵⁹ A matéria, patrocinada por diversas marcas de preservativos, pretende ensinar a jovens em uma classe mista, com bastante detalhes gráficos e exercícios, como devem “se proteger” da gravidez, da AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis. Dentre as cinco alternativas para prevenir a gravidez não aparece a abstinência como uma das opções. É como se ela simplesmente inexistisse, quando, na realidade, seria a única postura comportamental compatível com os preceitos morais que Deus deu às pessoas solteiras (Êx 20.14; At 15.20; Ef 5.3; 1 Ts 5.3). Portanto, como no quadro acima, terminamos com a “liberdade sexual” como o “novo valor” a ser ensinado.

XII. Tese, Antítese, Síntese e a Filosofia da Fé Cristã

Ao cristão deveria ser evidentemente falsa uma visão filosófica que apresenta a esquematização superada de tese-antítese-síntese como sendo a forma construtiva de valores e procedimentos. Essa compreensão parte da premissa de que os valores primários são relativos e passíveis de serem superados por outros e de que o processo de contrastes irá gerar uma forma superior, mais aceitável e mais moderna de valores. No exemplo acima, uma filosofia que mostra (corretamente) a *promiscuidade* se contrapondo à *virgindade*, mas que (erroneamente) chega à *liberdade sexual* como *antídoto* para essa promiscuidade, ou como uma forma *superior* de comportamento, não se sustenta em bases lógicas e filosóficas, nem encontra abrigo na ética cristã.

Sobre a questão específica da promiscuidade, retratada no quadro acima, John Gerstner indica que, mesmo independentemente da revelação especial das Escrituras, a lei da natureza (que procede de Deus e não é contraditória à revelação especial) “encoraja o casamento e opõe-se à promiscuidade.”⁶⁰ Teríamos, portanto, um valor não substituível ou superável. Dando um exemplo sobre a questão da promiscuidade, Gerstner observa que, apesar da “lei da natureza,” da revelação especial e de todos os impedimentos sociais existentes, um homem pode recusar-se a obedecer esses deveres e entregar-se à promiscuidade, envolvendo-se com várias mulheres, seja isso certo ou errado. Entretanto, esse autor observa que “a recusa [do homem] no reconhecimento de um dever não é prova contrária à existência desse dever.”⁶¹

É evidente que a suposta síntese corretiva do contraste inicial (*virgindade* vs. *promiscuidade* gerando *liberdade sexual*) não existe, na realidade, nem abole o valor inerente da virgindade, castidade ou pureza. A abordagem isenta da questão mostra que o que temos é apenas uma nova rotulação da posição contraditória — *liberdade sexual* é apenas um novo nome para *promiscuidade*. Ou seja, como alguém declarou

corretamente, *a nova moralidade* não passa da *velha imoralidade* sob novos nomes.

Infelizmente, muitos autores e pensadores evangélicos têm sucumbido diante dessa forma de análise filosoficamente superada para o estabelecimento de posições. Eles acreditam que Deus forma contrastes e desses contrastes gera sínteses determinantes da postura e dos rumos a serem tomados pelos indivíduos e pela própria Igreja.⁶² Não se contentam em absorver e aplicar as singelas escalas de valores retratadas na Escritura. Confundem costumes com valores. Prescrevem aos seus ouvinte e leitores a dúvida e o questionamento sobre tudo o que é antigo, ignorando as advertências bíblicas quanto à preservação das verdades imutáveis e pela continuidade dos atos de Deus na história.

O cristão não pode abraçar esse relativismo moral. Os seus valores e padrões estão firmados no caráter imutável do Deus soberano e adequadamente revelados em sua Palavra. Esta se constitui em uma coletânea de proposições objetivas inter-relacionadas, sujeitas ao exame e escrutínio, sob a orientação do Espírito, dos verdadeiramente fiéis. A expectativa é que esses valores, assim apreendidos, passem a ser aplicados na vida de pecadores redimidos e a integrar a mensagem que proclamam ao mundo. A nossa fé cristã, quando consistentemente compreendida e aplicada, sob a iluminação do Espírito Santo, é a verdadeira filosofia de vida abrangente que compreende todas as esferas de nossa existência.

XIII. Proposições Bíblicas Anti-Construtivistas

Dentre as muitas proposições das Escrituras que tratam da questão do conhecimento e do entendimento, sendo relevantes ao nosso exame e antagônicas às premissas do construtivismo, destacamos as seguintes:

1. O *conhecimento* não é fruto de um agente "facilitador," mas de um agente "transmissor." Por exemplo, no Salmo 39.4 lemos: "Dá-me a conhecer, Senhor, o meu fim..." Se redefinirmos "conhecer" para significar "construir compreensão," as expressões que identificam conhecimento com transmissão de saber (e respectiva compreensão subsequente) ficam sem sentido, como vemos em Mateus 13.11: "... a vós outros é dado conhecer os mistérios..."

2. Conhecimento (apreensão dos fatos) e entendimento (correlação adequada dos fatos) não são conceitos subjetivos, mutáveis, mas objetivos, representando algo *que se pede* a Deus (1 Rs 3.11: "... mas pediste entendimento para discernires"; At 15.18: "...diz o Senhor que faz estas cousas conhecidas desde séculos"). É tão objetivo que é comparado a um tesouro (Pv 10.14; Cl 2.3). Em 1 Jo 2.4 temos o conhecimento considerado como algo bastante objetivo e que é objetivamente retratado, contrastado com a mentira e comprovado por ações compatíveis com a revelação objetiva de Deus – seus mandamentos: "Aquele que diz: Eu o conheço, e não guarda os seus mandamentos, é mentiroso e nele não está a verdade."

3. Mesmo considerando a finitude, imperfeição e pecado das pessoas, o conhecimento verdadeiro é uma possibilidade bíblica para o ser humano (Jo 8.32 – "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará"). As limitações do homem se apresentam na sua impossibilidade de *conhecer exhaustivamente*, ou seja, de esgotar o conhecimento. Isso não significa que aquilo que lhe é dado conhecer (e, na esfera espiritual, o conhecimento verdadeiro é possibilitado pelo Espírito Santo), ele não o conheça verazmente. Esse é o ensinamento de Paulo, quando fala concretamente sobre o conhecimento do *amor de Cristo* em Ef 3.18-19. Primeiro ele indica que as suas instruções estão sendo dadas para

que tenhamos um conhecimento comum “com todos os santos” da dimensão desse amor; em termos bem concretos – largura, comprimento, altura, profundidade. Portanto, o conhecimento que temos condição de ter é verdadeiro e concreto. Por outro lado, em segundo lugar, ele nos indica que esse mesmo “amor de Cristo... excede todo o entendimento,” ou seja, não temos condição de esgotar o seu pleno conhecimento. Isso não muda o fato de que o que dele sabemos é *verdadeiro*. Os ensinamentos de Paulo sobre Cristo não são subjetivamente construídos em nossas mentes, mas são *ministrados*. Os fatos e as doutrinas nos são transmitidas para que conheçamos a altura, a profundidade e a largura do seu amor.

XIV. A Rendição dos Pedagogos Cristãos ao Construtivismo

Pedagogos e psicólogos cristãos têm penetrado nesses estudos relacionados com o desenvolvimento da inteligência do ser humano e, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizado, de uma maneira acrítica. Constatamos uma absorção passiva do que é apresentado e, principalmente, da filosofia construtivista. Existe uma rendição à abordagem e às experiências supostamente científicas, como se estivessem frente a uma forma de revelação divina, absoluta e inquestionável. Nesse sentido, estabelece-se uma dicotomia entre aquilo que a Palavra de Deus revela sobre a constituição moral e psicológica do ser humano e os estudos dedutivos das correntes psicológicas e pedagógicas contemporâneas. Isso tem ocorrido na exposição das idéias e experiências de Jean Piaget e de seus seguidores. Na maioria das vezes todo o campo da psicologia educacional é estudado como se fosse uma área estanque e segregada do conhecimento humano, intocável e imune às proposições reveladas na Palavra de Deus. É como se as premissas estabelecidas não fossem diferentes daquelas estabelecidas pela fé cristã e da sua compreensão da natureza das pessoas.

A dissociação moderna e pós-moderna que é feita entre a fé cristã e os campos de atuação do ser humano é o reflexo de uma doutrina diluída, estranha à Palavra de Deus, que se concentra na autonomia do homem às custas da soberania de Deus. É uma visão presente na maior parte do evangelicalismo moderno, mas que deve ser desafiada e combatida, especialmente pelos pressupostos da fé reformada de Lutero e Calvino.

A situação encontrada hoje em dia entre os acadêmicos cristãos dá a impressão de que a fé cristã deveria ficar limitada a expressões metafísicas da religiosidade humana, de preferência aos domingos. É como se as premissas do cristianismo não tivessem interferência no dia-a-dia de cada um; como se Deus não tivesse nada a dizer às diversas áreas da atuação humana; como se não vivêssemos em um universo criado por Deus, mas em um mundo autônomo, no qual ele interfere aqui e ali, sem exigências reais no que diz respeito à produção intelectual do ser humano. Esse retraimento do exame crítico das concepções filosóficas acerca do conhecimento humano é o maior entrave ao verdadeiro progresso do pensamento cristão, gerando nos crentes um complexo indevido de inferioridade intelectual. Deixamos que as forças do mal tripudiem impunemente nas áreas de erudição, sem levar à frente a obrigação, que foi colocada em nossas mãos pelo Deus verdadeiro, de desafiá-las e de proclamar as verdades de Deus em todas as esferas (Gn 1.28). Tornamo-nos anões acadêmicos sem refletir a glória do Senhor do universo. Queremos participação e respeitabilidade, e o preço pago por isso é a retração do desafio e da controvérsia, quando eles devem estar presentes.

Nessa área da psicologia e pedagogia, a questão é ainda mais grave. Apesar de crentes, servos de Deus, participantes da iluminação do Espírito no entendimento da sua Revelação aos homens, abrimos mão de toda essa compreensão. Ao estudarmos as

pessoas, em vez de procurarmos na Palavra aquilo que ela revela *objetivamente* sobre o ser humano, sua constituição, formação e intelecto, somos vítimas dos estudos *dedutivos* das correntes psicológicas e pedagógicas. Estas, mesmo quando fruto de procedimentos aparentemente científicos,⁶³ procuram nos apresentar repetidas experiências através das quais *deduzem* qual a constituição interna do homem.

Por exemplo, Yves de La Taille, escrevendo o prefácio à edição brasileira do livro de Piaget *O Juízo Moral na Criança*, diz que para estudarmos os aspectos ambíguos e paradoxais do homem "...basta cada um observar atentamente os seus semelhantes ou olhar honestamente para si mesmo."⁶⁴ Com essa afirmação, ele não está simplesmente indicando a melhor alternativa de estudo, mas a única possibilidade que a psicologia tem de procurar definir o homem — *deduzir* o que ele *é*, pelo que ele *faz*. Partindo desse ponto, passam a postular a sistemática do nascimento, evolução e desenvolvimento, não apenas da inteligência humana, como também da formação moral das pessoas. Um autor construtivista faz a seguinte afirmação: "Hoje, está mais do que comprovado que os motivos sociais são adquiridos."⁶⁵

Qualquer filosofia que tenha a pretensão de trazer conclusões sobre fatores internos da constituição intelectual e cognitiva humana e que despreze as verdades reveladas pelo autor do homem nas Escrituras, não pode ser aceita passivamente pelos cristãos; antes, deve ser submetida ao mais intenso crivo e exame à luz da objetiva revelação divina da Palavra de Deus.

XV. Escolas Evangélicas, Construtivismo e a Importância dada à Educação

Se pedagogos, psicólogos e educadores cristãos se renderam ao construtivismo, não é de surpreender que a maioria das escolas ditas "evangélicas," que se propõem a apresentar as verdades e ensinamentos sob o ponto de vista da Palavra de Deus, abracem a mesma filosofia, sem qualquer questionamento teológico. Os professores cristãos foram submetidos a um martelar contínuo de que as idéias do construtivismo se constituem na última palavra pedagógica e na única abordagem moderna admissível no ensino. Por essa razão, na melhor das hipóteses, ouvimos apenas as seguintes críticas: "O problema não está no construtivismo, mas na aplicação errada dos seus métodos"; ou ainda: "Somos construtivistas, mas mantemos a abordagem cristã no ensino." Tais declarações evidenciam falta de discernimento de que existem incompatibilidades de *premissas filosóficas* e que o construtivismo, como já temos demonstrado, não consiste apenas em um método alternativo de educação ou de administração escolar, mas em uma filosofia niilista real.

Por vezes, ouvimos: "A orientação desta escola é construtivista, mas a aula é clássica," ou "... é apenas uma aplicação parcial do construtivismo." Já apontamos que, *teoricamente*, o construtivismo tem sido aceito quase que na totalidade do sistema educacional brasileiro. Concordamos que, na *prática*, as idéias não são aplicadas em sua maior dimensão e existem incoerências com as premissas básicas da corrente.

Não devemos inferir, entretanto, que a falta de aplicação do construtivismo em sua totalidade, significa uma influência insignificante na formação das crianças. Muitas escolas e professores deixam de lado parte da metodologia acadêmica prescrita (mais difícil de compreender e executar), mas prontamente acatam os postulados de suposta "liberdade" e "ausência de direcionamento" (mais fáceis de entender, de acolhida rápida pelos alunos, mais entrelaçados com a sociedade permissiva na qual vivemos). Mesmo nos casos de aplicação parcial do construtivismo, os reflexos prejudiciais à formação das

crianças continuam intensamente presentes.

As escolas seculares, particulares ou públicas, são construídas em cima de premissas que divergem das bases da fé cristã. Não devemos ter a pretensão de convencer pela lógica aqueles que rejeitam aprioristicamente a revelação de Deus e a visão bíblica da constituição do ser humano. As escolas seculares, mesmo construindo cabanas de palha filosóficas que não se sustentam em coerência intrínseca, estão tentando ser fiéis às suas próprias premissas anti-Deus e anti-cristãs. Entretanto, com relação às escolas cristãs, não podemos ter a mesma visão tolerante. Elas têm a obrigação de analisar todas as coisas sob a ótica das Escrituras e de, corajosamente, até mesmo suportar a rejeição das esferas acadêmicas, ao se posicionarem pela interpretação bíblica da realidade. O filósofo holandês Hermann Dooyeweerd (1894-1977) bem expressou essa situação quando, conclamando à coragem para os posicionamentos perante o mundo, escreveu: "A filosofia cristã não deve hesitar na aceitação da 'ofensa da cruz' como a pedra fundamental da sua epistemologia. Assim fazendo, sabe que conscientemente corre o risco de ser mal-entendida e dogmaticamente rejeitada."⁶⁶

Com a nossa crítica ao construtivismo, não estamos defendendo métodos arcaicos e desinteressantes de ensino e aprendizado; devemos sempre aplicar as mais modernas técnicas educacionais possíveis e o maior esmero no ensino criativo. Os bons professores deixarão a criança "descobrir" aquilo que necessita ser transmitido. Não estamos dizendo que o conhecimento prévio não serve de base e alicerce para novos entendimentos e para uma compreensão mais ampla da realidade – sabemos que o entendimento se "constrói," nesse sentido. Mas não precisamos abraçar novos rótulos e muito menos novas filosofias para expressar o que sempre foi reconhecido como boa prática pedagógica. Com muito mais veemência, não podemos abraçar uma construção filosófica que faz violência ao conceito judaico-cristão do que é o ser humano, como se o *construtivismo* fosse apenas mais uma metodologia neutra, esterilizada e inocente, aplicável em qualquer situação e contexto acadêmico, sem confrontá-la com a Palavra de Deus.

A preocupação com um ensino bom e eficaz sempre foi uma constante no âmbito cristão, com resultados excelentes que devem ser retomados. Em uma carta dirigida aos prefeitos das cidades alemãs, Martinho Lutero já expressava a importância da educação, que viria a nortear e caracterizar os protestantes: "Em minha opinião," escreve ele, "não há nenhuma outra ofensa visível que, aos olhos de Deus, seja um fardo tão pesado para o mundo e mereça castigo tão duro quanto a negligência na educação das crianças."⁶⁷ Até hoje, a fórmula de batismo da Igreja Presbiteriana requer dos pais que trazem a sua criança à cerimônia a promessa de que a ensinarão a ler, para que possa compreender as verdades de Deus, reveladas em sua Palavra e transmitidas por meio da linguagem escrita através das gerações.

Esse apreço cristão pela educação decorre do "mandato cultural" (Gn 1.28), no qual o ser humano é comissionado a dominar a criação (e obviamente ele não pode dominá-la se não conhecê-la), bem como do conceito bíblico do ser humano. O cristão vê, tanto empiricamente como pela revelação das Escrituras, que as pessoas se diferenciam dos animais não por estarem "mais adiantadas na escala evolutiva," mas em sua essência e por desígnio divino. "Um dos aspectos mais nobres da semelhança de Deus no homem é a capacidade de pensar... Somente o homem tem o que a Bíblia chama de 'entendimento' (Sl 32.9),"⁶⁸ escreve John Stott, que complementa indicando que a racionalidade básica das pessoas, em virtude da criação, é admitida em toda a Escritura. A expectativa, portanto, é que as pessoas sejam educadas e se comportem diferentemente dos animais, como estabelece o restante do verso já citado: "Não sejais como o cavalo ou a mula, sem

entendimento,” ou ainda o Salmo 73.22: “Eu estava embrutecido e ignorante; era como um irracional à tua presença.”

Que Deus capacite os nossos educadores com o discernimento necessário ao exame das filosofias nas quais foram treinados e que são chamados a aplicar nas salas de aula. Que haja o desenvolvimento de uma verdadeira filosofia de educação cristã, contrapondo-se ao subjetivismo e à permissividade do construtivismo. Que haja coragem da parte de nossas escolas de orientação e formação evangélica para desafiarem o *status quo*, imprimindo excelência educacional com coerência teológica, mesmo que isso lhes custe muita luta e eventual perda financeira. Assim fazendo, pela misericórdia de Deus, estaremos formando cidadãos verdadeiramente responsáveis e cristãos conscientes, e teremos tranqüilidade com o que estão ensinando aos nossos filhos.

ENGLISH ABSTRACT

In this essay, Solano Portela raises some theological questions about the validity of Jean Piaget’s educational theories. Portela’s main thesis is that Constructivism is not a neutral *method* of education, but a full-grown *philosophy* with moral premises that contradict the Biblical revelation on human nature. The author begins by showing that Constructivism has made significant inroads into the Brazilian educational system to the point that it is unquestionably accepted by virtually all major schools and by the teachers that have graduated from them in the past two decades – Christians and non-Christians alike. The author presents how the seemingly straightforward research material about pedagogical methodology, produced by Piaget, turned into this educational philosophy that rejects moral guidance as “coercion.” While recognizing that an updated methodology is necessary for effective education, Portela shows that although Constructivism has successfully done away with archaic teaching and encouraged student participation, it has also been responsible for the lack of discipline and a debasement of morality in our classrooms. Portela characterizes Constructivism as a child of postmodernism and emphasizes its incompatibility with the Christian faith, which is built on moral absolutes and objective truth. Showing that according to Biblical data and human experience knowledge is primarily transmitted and then constructed, Portela disputes the Constructivist figure of the teacher as a facilitator and not as an instructor. He concludes his essay by challenging Christian educators and schools not to succumb to Constructivism. Showing that even diehard Constructivists are having a hard time applying their premises with a minimum of consistency and order, he issues a call for the application of a true Christian Philosophy of Education.

¹ Ver a descrição dos quatro estágios na seção “Jean Piaget Lança os Fundamentos,” logo adiante.

² Maria da Graça Azenha, *Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro* (São Paulo: Ática, 1995), 8.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, 18.

⁵ *Ibid.*

⁶ Franco Lo Presti Seminário, *Piaget: O Construtivismo na Psicologia e na Educação* (Rio de Janeiro: Imago, 1996), 13.

⁷ Quanto mais simplificada for a visão epistemológica e mais relacionada com as ciências físicas (no caso, aqui, a biologia), mais apropriadas parecerão as experiências e questionários utilizados na formulação dos postulados e na extrapolação dos mesmos em uma filosofia educacional e de valores. A frase citada é de Robert L. Campbell, em palestras proferidas no "Objectivist Studies Summer Seminar," em Charlottesville, Virginia, Estados Unidos, intituladas *Jean Piaget's Genetic Epistemology: Appreciation and Critique*, disponíveis na Internet no endereço: <http://hubcap.clemson.edu/~campber/index.html>.

⁸ Esses quatro estágios são, às vezes, reduzidos a três, bem como cada estágio específico é subdividido em até seis etapas. A essência de toda essa esquematização de Jean Piaget está contida em seus livros: *A Construção do Real na Criança*, 3ª ed. (Rio de Janeiro: Zahar, 1979); *O Nascimento da Inteligência na Criança*, 4ª ed. (Rio de Janeiro: Zahar, 1982) e *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação* (Rio de Janeiro: Zahar, 1975).

⁹ Lauro de Oliveira Lima, *A Construção do Homem Segundo Piaget* (São Paulo: Summus Editorial, 1984), 149.

¹⁰ A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro apresenta um breve resumo do construtivismo sob o título "Os Pressupostos da Teoria Construtivista de Jean Piaget." Esse artigo pode ser encontrado na Internet, no endereço: http://www.rio.rj.gov.br:80/multirio/cime/ME03/ME03_001.html.

¹¹ Lino de Macedo, *Ensaio Construtivistas* (São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994), XVI.

¹² Azenha, *Construtivismo*, 96.

¹³ Jean Piaget, *O Juízo Moral na Criança*, trad. Elzon Leonardon (São Paulo: Summus, 1994), 93.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Para Piaget, no realismo moral "...é bom todo o ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos." *Juízo Moral*, 93.

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação, "Pressupostos da Teoria Construtivista."

¹⁷ Herbert F. J. Muller, *How Constructivist is Piaget's Theory?* Ensaio não publicado, disponível na Internet no endereço: <http://www.mcgill.ca/douglas/fdq/kjf/15-R9MOR.htm>.

¹⁸ *Ibid.*

- ¹⁹ Brian Campbell, *Realism versus Constructivism: Which is a More Appropriate Theory for Addressing the Nature of Science in Science Education?* Ensaio não publicado da Southwestern Oklahoma State University, disponível pela Internet no endereço: <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev3n1.html1>.
- ²⁰ Macedo, *Ensaaios Construtivistas*, 24.
- ²¹ *Jornal da Tarde*, São Paulo (31 de outubro de 1996), 15A.
- ²² *Ibid.*
- ²³ Artis Ivey, Jr. (Coolio), *Gangsta's Paradise*, música tema do filme *Mentes Perigosas* (*Dangerous Minds*, 1995). Esse filme, apesar de não mostrar muita coerência em sua mensagem, retrata uma escola de uma área urbana deteriorada dos Estados Unidos, na qual os estudantes, carentes de direcionamento, amor e disciplina, rendem-se à tutela de uma nova professora, ex-militar, que enfatiza a necessidade do estudo e da ordem.
- ²⁴ D. Martin Lloyd-Jones, *A Procura de Verdade* (São Paulo: Fiel, 1976), 7.
- ²⁵ Essa escola foi estabelecida totalmente sem regras, objetivando a formação mais moderna e a educação sem fronteiras das crianças e adolescentes ali colocados. Saudada como a maior experiência educacional de vanguarda, a escola de Sumerhill está para fechar as portas, após décadas de deficiência acadêmica e disciplinar de seus alunos.
- ²⁶ *A Brief History of Summerhill* – parte do site, na internet, destinado a arregimentar apoio amplo às medidas necessárias para salvar a escola Summerhill, diante das recentes medidas do governo inglês que prevêm o enquadramento em uma disciplina e formato educacional mais rígido, ou o fechamento da instituição. Endereço: <http://www.s-hill.demon.co.uk/history.htm>.
- ²⁷ A direção da escola diz que a escola “não força o nadar sem roupas” e que, na realidade, em anos recentes, “quase todo mundo nada vestido...” Ver a seção “*Mitos e Realidades*” no endereço: <http://www.s-hill.demon.co.uk/hmi/myths.htm>
- ²⁸ Moacir Gadotti, *História das Idéias Pedagógicas* (São Paulo: Ática, 1995), 175.
- ²⁹ Citado por Gadotti, *História*, 175.
- ³⁰ Secretaria Estadual de Educação, “Pressupostos da Teoria Construtivista.”
- ³¹ John H. Gerstner, *Reasons for Duty* (Morgan, Pensilvânia: Soli Deo Gloria, 1995), 3.
- ³² Muitos construtivistas farão objeções a essa declaração, uma vez que Piaget se posiciona fortemente contra o *empirismo* – negando a idéia da *tabula rasa*. Mas é exatamente nas suas considerações morais que Piaget apresenta essa *grave contradição* intrínseca ao seu próprio pensamento. Quando tratava apenas de epistemologia, realmente ele se contrapôs à idéia da *tabula rasa*, procurando um meio termo, uma síntese: as pessoas não possuíam apenas conhecimento desde o nascimento (inatismo), nem apenas como resultado de percepções e informações (empirismo); ele procurava a aceitação de ambos. Mas a pergunta permanece: Por que então, quando trata da questão moral, ele coloca toda ela como sendo absorção externa impingida?

- 33 Helena Antipoff, citada por Piaget, *Juízo Moral*, 178.
- 34 Helena Antipoff, *Ibid.*
- 35 Piaget, *Juízo Moral*, 178.
- 36 Gerstner, *Reasons for Duty*, 21-27.
- 37 *Ibid.*, 37.
- 38 Essa é uma conclusão pouco construtivista, mas presente em muitos autores da escola. Verificamos, na realidade, que a filosofia nega a existência das "realidades indisputáveis" dos outros, enquanto que postula as suas próprias.
- 39 Incluindo-se aqui os conceitos de culpabilidade, inocência e formação de uma "estrutura" moral.
- 40 Piaget, *Juízo Moral*, 178.
- 41 *Ibid.*, 142.
- 42 Henrique Nielsen Neto, *Filosofia da Educação* (São Paulo: Abba Press e Melhoramentos, 1988-1990), 62-65.
- 43 *Ibid.*, 24.
- 44 *Ibid.*, 17.
- 45 *Ibid.* O autor indica que as idéias de Scheler, Kierkegaard, Sprangler, Husserl, Marcel, Heidegger, Merleau-Ponty e até Sartre foram reflexões sobre os temas marxistas e nietzschianos, numa tentativa de combatê-los.
- 46 Essa é uma afirmação de profundas implicações epistemológicas, partindo do pressuposto da divindade, que muito deve nos ensinar sobre a realidade da encarnação e sobre a intensidade da natureza humana de Cristo.
- 47 R. C. Sproul, no prefácio do livro de Gerstner, *Reasons for Duty*, viii.
- 48 Sproul, *ibid.*
- 49 Nielsen Neto, *Filosofia da Educação*, 18.
- 50 *Ibid.*
- 51 *Ibid.*, 19.
- 52 Ausência de lei ou norma.
- 53 Sproul, prefácio de Gerstner, *Reasons for Duty*, viii.

⁵⁴ Macedo, *Ensaaios*, 64.

⁵⁵ Nielsen Neto, *Filosofia da Educação*, 21.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, 22.

⁵⁸ *Ibid.*, 20.

⁵⁹ "Jogo de Corpo," Nova Escola (Editora Abril), nº 129 (Jan-Fev 2000), 18-19.

⁶⁰ Gerstner, *Reasons for Duty*, 194.

⁶¹ *Ibid.*, 194-195.

⁶² Ver o livro de Caio Fábio D'Araújo Filho, *Vivendo em Tempo de Mudanças: Percebendo o Mover de Deus na História* (São Paulo: Cultura Cristã, 1996), adequadamente resenhado por Augustus Nicodemus Lopes em *Fides Reformata* I:2 (Julho-Dezembro 1996), 152-154.

⁶³ Já expressamos o nosso reconhecimento de que houve bastante progresso acadêmico nas áreas psicológica e pedagógica, uma vez que as opiniões categóricas, sem qualquer embasamento real, deram lugar às pesquisas e testes, numa tentativa de substanciar as conclusões. O trabalho de Jean Piaget traz essa "chancela," pelo seu treinamento prévio no método científico de investigação, em função de sua primeira formação nas ciências biológicas. Mas já indicamos, igualmente, que o exame mais acurado das experiências de Piaget, demonstra que elas são, na realidade, bastante limitadas e não tão extensas assim para permitir deduções tão firmes da constituição da criança (e, conseqüentemente, do ser humano). Se elas são insuficientes para asseverar o que é o homem, quanto mais ainda para que delas venha a se inferir a *psicogênese* do pensamento humano, os pontos formativos da inteligência. Não satisfeitos, entretanto, com essas extrapolações, os especialistas nos indicam que eles têm condições de fazer afirmações inequívocas quanto à formação do julgamento moral das pessoas, bem como determinar as escalas de valores e o que deveria ou não ser ensinado, na área moral do aprendizado. É preciso muita fé e credulidade para aceitar, sem questionamentos, todos esses postulados.

⁶⁴ Piaget, *Juízo Moral*, 13.

⁶⁵ Nielsen Neto, *Filosofia da Educação*, 61. Onde se lê "motivos sociais," deve-se entender "comportamentos certos ou errados das pessoas." O autor cita trabalhos de dois comportamentistas americanos, John B. Watson e Ernest Ropiquiet Hilgard (autor de *Teorias de Aprendizagem* [São Paulo: EPU, 1973]), como comprovação para a sua afirmação.

⁶⁶ Citado por J. M. Spier, *An Introduction to Christian Philosophy* (Filadélfia: Presbyterian and Reformed, 1954), 155.

⁶⁷ Martinho Lutero, *Carta aos Prefeitos e Conselheiros de Todas as Cidades da Alemanha em Prol de Escolas Cristãs*, citado por Moacir Gadotti, *História das Idéias*

Pedagógicas (São Paulo: Ática, 1995), 71. Ver texto integral em Rui J. Bender, Martin N. Dreher e Ricardo W. Rieth, eds., *Educação e Reforma*, Coleção Lutero Para Hoje (São Leopoldo e Porto Alegre: Sinodal/Concórdia, 2000).

⁶⁸ John Stott, *Crer é Também Pensar*, trad. Milton A. Andrade (São Paulo: ABU, 1978), 12.