



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 27 – Ano XIII – 05/2025  
<https://doi.org/10.70597/vozes.v12i27.726>

## **O construtivismo sob as lentes da dialética: hegemonia pedagógica, desigualdades estruturais e a falência do modelo escolar brasileiro**

Thiago Barbosa Soares  
Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Professor de Linguística na Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
<http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>  
E-mail: [thiago.soares@mail.uft.edu.br](mailto:thiago.soares@mail.uft.edu.br)

**Resumo:** Este artigo, configura-se como um ensaio teórico, baseado na revisão crítica da literatura sobre o construtivismo, analisa teoricamente a hegemonia do construtivismo na educação brasileira, destacando suas limitações diante das desigualdades estruturais do país. A análise fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos, além de dados estatísticos recentes sobre a realidade educacional do país, como se pode verificar mais adiante. Embora fundamentado em teorias de Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro, o modelo tem sido aplicado de maneira acrítica, ignorando a precariedade da infraestrutura escolar e a insuficiente formação docente. A ênfase na autonomia discente, sem mediação estruturada, tem aprofundado as desigualdades educacionais, beneficiando alunos de classes privilegiadas enquanto prejudica aqueles em contextos vulneráveis. Além disso, a descaracterização do papel docente e a fragmentação curricular comprometeram a efetividade da abordagem. O artigo propõe a superação da monocultura construtivista por meio de um pluralismo metodológico que valorize tanto a transmissão sistemática do conhecimento quanto a mediação pedagógica qualificada, articulando o ensino às realidades socioeconômicas do Brasil.

**Palavras-chave:** Construtivismo. Desigualdades educacionais. Formação docente. Pluralismo metodológico. Mediação pedagógica.

## **Introdução**

O construtivismo consolidou-se como principal referencial pedagógico no Brasil a partir da década de 1990, influenciado pelas teorias de Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro, e institucionalizado por políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa abordagem, centrada na autonomia do aluno e na construção ativa do conhecimento, representou uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão passiva de conteúdos. No entanto, sua hegemonia no discurso educacional contrasta com desafios práticos persistentes, especialmente em um país marcado por desigualdades estruturais. A adoção do construtivismo como “modelo único” suscita debates sobre sua adequação à complexidade da realidade educacional brasileira, tensionando promessas de emancipação intelectual e limitações impostas por contextos socioeconômicos desiguais.

Apesar de seu potencial inovador, críticos argumentam que a aplicação do construtivismo frequentemente reduz-se a uma caricatura pedagógica, marcada pela ausência de diretrizes claras e pela desvalorização de conteúdos disciplinares. Em muitas escolas, a ênfase excessiva na “descoberta espontânea” do conhecimento, sem mediação robusta, resultou em práticas fragmentadas, nas quais alunos — especialmente de classes populares — são privados de bases conceituais sólidas. Pesquisas apontam que a falta de formação docente para operacionalizar princípios construtivistas, somada à carência de infraestrutura, converteu a teoria em um discurso vazio, distante das salas de aula reais. Esse abismo entre teoria e prática expõe uma contradição: como um modelo que prega a adaptação às singularidades do aprendiz pode ser implantado de forma homogênea em um sistema educacional massificado?

A crítica mais contundente ao construtivismo no Brasil relaciona-se à sua (in)capacidade de dialogar com as estratificações sociais. Enquanto alunos de classes privilegiadas dispõem de ambientes estimulantes e recursos extracurriculares para complementar a aprendizagem autônoma, estudantes de

periferias urbanas e zonas rurais enfrentam salas superlotadas, materiais insuficientes e docentes sobrecarregados. Nesse cenário, a suposta neutralidade do construtivismo mascara uma violência simbólica: ao pressupor que todos partem de condições equânimes para construir conhecimento, ignora-se que a desigualdade material determina oportunidades desproporcionais. A pergunta que emerge é se um modelo originado em contextos europeus de relativa estabilidade socioeconômica pode ser transplantado sem críticas para realidades periféricas.

Outro eixo problemático reside na redefinição do papel do professor, transformado de transmissor de saberes em “facilitador” de processos investigativos. Embora essa perspectiva valorize a agência discente, ela frequentemente desconsidera a precariedade da formação inicial docente e a ausência de suporte institucional. Muitos educadores, pressionados por currículos extensos e avaliações padronizadas, veem-se obrigados a conciliar princípios construtivistas com demandas burocráticas incompatíveis. Além disso, a desvalorização salarial e a falta de autonomia pedagógica minam a capacidade de mediação crítica, essencial para o sucesso da abordagem. Assim, o construtivismo, em vez de empoderar professores, pode intensificar sua desprofissionalização.

Diante dessas contradições, este artigo configura-se como um ensaio teórico, baseado na revisão crítica da literatura sobre o construtivismo na educação brasileira. Sua análise fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos, além de dados estatísticos recentes sobre a realidade educacional do país, como se pode verificar mais adiante, ao defender-se a necessidade de superar a monocultura construtivista e abraçar um pluralismo epistemológico na educação brasileira. Isso implica reconhecer que nenhuma teoria pedagógica é universalmente aplicável e que metodologias híbridas — integrando elementos de abordagens críticas, tradicionais e tecnológicas — podem oferecer respostas mais adequadas à diversidade do país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, ao enfatizar competências específicas, sinaliza uma abertura pragmática a outras correntes. O desafio, portanto, não é rejeitar o construtivismo, mas contextualizá-lo historicamente, articulando-o a políticas públicas que combatam as raízes da desigualdade educacional. Essa perspectiva dialética permite resgatar o potencial transformador da teoria, sem romantizar seus limites.

## **Discussão panorâmica sobre as bases do construtivismo na educação brasileira**

O construtivismo tem sido uma das principais abordagens teóricas da educação brasileira, influenciando as políticas públicas e as práticas pedagógicas desde a década de 1980. Fundamentado nas ideias de Jean Piaget (1978) e Lev Vygotsky (2007), esse modelo enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, considerando seu desenvolvimento cognitivo e as interações sociais como elementos centrais do processo educativo. Contudo, a implementação do construtivismo no Brasil enfrenta desafios significativos, tornando-se um dos problemas mais debatidos na educação nacional. O construtivismo trouxe contribuições relevantes para a educação, ao enfatizar a construção ativa do conhecimento e o protagonismo discente. No entanto, sua implementação acrítica em um sistema educacional desigual gerou desafios que precisam ser analisados

A perspectiva piagetiana (1978) sugere que a aprendizagem ocorre por meio da assimilação e acomodação, processos que permitem ao sujeito modificar seus esquemas mentais diante de novas experiências. Por sua vez, Vygotsky (2007) ressalta a importância do contexto sociocultural e da mediação para o desenvolvimento cognitivo, introduzindo conceitos como a zona de desenvolvimento proximal. Emilia Ferreiro (2001), ao aplicar essas teorias à alfabetização, destacou a relevância do contato da criança com a escrita para a construção do conhecimento sobre o sistema gráfico. Apesar de suas bases teóricas sólidas, a adoção do construtivismo na educação brasileira encontra dificuldades estruturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) orientam a prática docente sob essa perspectiva, mas a realidade das escolas públicas muitas vezes não permite a aplicação adequada dessa abordagem. Saviani (2013) argumenta que a falta de infraestrutura, formação docente deficiente e condições precárias de ensino comprometem a efetividade do construtivismo no Brasil.

Libâneo (2012) também critica a implementação do construtivismo, apontando que ele desconsidera a necessidade de uma instrução mais estruturada, essencial para muitos alunos em contextos de vulnerabilidade. Segundo ele, a ausência de metodologias explícitas pode gerar desigualdades, pois alunos de classes privilegiadas têm mais acesso a recursos que complementam sua formação acadêmica, enquanto os estudantes de baixa renda ficam à mercê de um ensino

menos sistematizado. Do ponto de vista da docência, Tardif e Lessard (2014) destacam a sobrecarga dos professores e a falta de suporte institucional para a aplicação efetiva das metodologias construtivistas. Charlot (2000) também reforça a necessidade de uma relação mais equilibrada entre o saber sistematizado e a autonomia do aluno, sob o risco de uma aprendizagem fragmentada e pouco eficaz.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, analisada por Souza (2020), introduziu diretrizes que consolidam a autonomia pedagógica, mas não fornecem mecanismos concretos para garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Assim, a implementação do construtivismo pode aprofundar as desigualdades educacionais, como argumentam Bourdieu e Passeron (2008), ao considerar que a reprodução do capital cultural beneficia aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas. No contexto brasileiro, a crítica de Algebaile (2009) à escola pública evidencia como a adoção acrítica do construtivismo pode levar a um ensino fragmentado e pouco eficaz para alunos de camadas populares. Frigotto (2010) reforça essa preocupação, argumentando que a educação precisa ser produtiva para todos, não apenas para aqueles que já possuem um capital cultural consolidado.

Outro desafio é o pluralismo epistemológico introduzido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que incorpora múltiplas abordagens, muitas vezes sem uma estruturação clara. Boaventura de Sousa Santos (2000) aponta que essa diversidade pode levar ao que ele chama de "desperdício da experiência", quando não há um eixo organizador que unifique as práticas pedagógicas. Apple (2006) também questiona a relação entre educação e poder, destacando que a ênfase na autonomia do aluno pode mascarar desigualdades estruturais. A precarização do trabalho docente agrava esse cenário. Nóvoa (2009) argumenta que a valorização do professor é essencial para o sucesso de qualquer abordagem pedagógica, enquanto Oliveira (2004) denuncia a flexibilização e a perda de direitos na profissão, o que afeta diretamente a qualidade do ensino.

Estudos empíricos, como os relatórios da ANPEd (2015-2020), mostram que a implementação do construtivismo no Brasil apresenta resultados díspares, dependendo das condições estruturais das escolas e da formação docente. Cagliari (2009), por sua vez, defende que a alfabetização precisa ser acompanhada de metodologias explícitas que garantam um aprendizado efetivo para todas as

crianças. Diante desses desafios, é necessário repensar o construtivismo dentro da realidade brasileira. A abordagem pode ser enriquecedora, mas sua implementação exige planejamento, infraestrutura e formação docente adequada. O modelo não pode ser aplicado de maneira homogênea sem considerar as desigualdades educacionais existentes.

A solução pode passar por um equilíbrio entre metodologias construtivistas e ensino estruturado, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais assegurem suporte adequado aos professores, para que possam desempenhar seu papel com qualidade. Portanto, embora o construtivismo tenha uma fundamentação teórica consistente, sua implementação no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Sem políticas públicas eficazes e condições adequadas de ensino, essa abordagem pode se tornar mais um fator de perpetuação das desigualdades educacionais, em vez de ser um instrumento de transformação social.

### **Crítica à universalização acrítica do construtivismo**

Embora o construtivismo apresente bases teóricas respeitáveis, sua aplicação generalizada no Brasil ignora as especificidades de um sistema educacional marcado por desigualdades profundas. Saviani (2013) alerta que a transposição de modelos pedagógicos desenvolvidos em contextos europeus — onde a estabilidade socioeconômica e a infraestrutura escolar são robustas — para realidades periféricas como a brasileira configura um equívoco histórico. A ausência de condições materiais mínimas, como salas de aula adequadas e acesso a materiais didáticos, inviabiliza a mediação construtivista idealizada por Vygotsky (2007), transformando-a em um discurso vazio diante da precariedade estrutural.

A ênfase na “autonomia do aluno” como eixo central do construtivismo pressupõe que todos os estudantes partem de condições equitativas para construir conhecimento. No entanto, Bourdieu e Passeron (2008) demonstram que a escola reproduz desigualdades ao naturalizar a falta de capital cultural das classes populares. No Brasil, onde 48% das crianças vivem em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo (IBGE, 2022), a expectativa de que aprendam por “descoberta espontânea” desconsidera a necessidade de instrução explícita, aprofundando o abismo educacional entre ricos e pobres (LIBÂNEO, 2012).

A crítica de Libâneo (2012) à desvalorização do ensino estruturado no construtivismo revela um paradoxo: enquanto escolas privadas complementam a abordagem com recursos extras (aulas particulares, tecnologias), a rede pública, que atende 80% da população (INEP, 2023), negligencia a transmissão de conhecimentos básicos. Dados do SAEB (2021) mostram que 70% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental não dominam leitura e escrita, evidenciando a falácia de que a “construção ativa” substitui a sistematização. A alfabetização, como defende Cagliari (2009), exige diretrizes claras, não apenas interações livres.

A transformação do professor em “facilitador”, proposta pelo construtivismo, colide com a realidade de um país onde 60% dos docentes da educação básica não possuem formação específica em suas disciplinas (INEP, 2022). Tardif e Lessard (2014) argumentam que a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte pedagógico tornam inviável a mediação qualificada exigida por Vygotsky (2007). Sem formação continuada e salários dignos, os professores são forçados a improvisar, convertendo o construtivismo em uma prática caótica e ineficaz.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de citar o construtivismo, adota uma perspectiva eclética que mistura competências socioemocionais, ensino técnico e habilidades cognitivas sem hierarquização clara. Santos (2000) critica essa “razão indolente” que fragmenta o currículo e dilui o foco no conhecimento científico. Na prática, a BNCC reproduz a lógica do “desperdício da experiência”, pois professores, sem tempo para planejamento, não conseguem articular teorias díspares, resultando em um ensino superficial (APPLE, 2006).

Ao defender a adaptação às singularidades dos alunos, o construtivismo mascara a ausência de políticas universalistas capazes de garantir direitos básicos. Algebaile (2009) revela que escolas em áreas periféricas, com turmas superlotadas e falta de livros, não podem oferecer a “mediação individualizada” pregada por Ferreira (2001). Enquanto isso, a elite educa seus filhos em colégios que usam o construtivismo como complemento, não como base única, evidenciando um apartheid educacional (FRIGOTTO, 2010).

A retórica construtivista, ao enfatizar a “autonomia discente”, frequentemente serve para justificar a terceirização da responsabilidade pelo fracasso escolar. Nóvoa (2009) denuncia que, em vez de empoderar professores, o modelo os culpabiliza por resultados ruins, ignorando condições estruturais. Oliveira (2004)

complementa que a precarização das carreiras docentes — com contratos temporários e ausência de planos de carreira — inviabiliza qualquer projeto pedagógico de longo prazo, construtivista ou não.

A suposta neutralidade do construtivismo oculta seu alinhamento a projetos neoliberais que transferem para o indivíduo a responsabilidade pelo aprendizado, eximindo o Estado de investir em políticas redistributivas. Apple (2006) associa essa lógica à mercantilização da educação, onde a “autonomia” discente serve para mascarar a falta de investimento em infraestrutura. No Brasil, isso se traduz em escolas públicas abandonadas e uma narrativa que culpabiliza alunos pobres por “não se esforçarem” o suficiente.

A falência do modelo não reside em suas teorias, mas em sua aplicação como “solução única” em um contexto adverso. É urgente adotar um pluralismo metodológico que integre o ensino direto, a valorização de conteúdos curriculares e a contextualização crítica, como propõem Saviani (2013) e Frigotto (2010). Políticas públicas devem priorizar a formação docente, infraestrutura e redução de desigualdades, não a adesão cega a modismos pedagógicos. O construtivismo, sozinho, não resolverá a crise educacional brasileira — apenas sua superação dialética, articulada a mudanças estruturais, poderá fazê-lo. O pluralismo metodológico proposto neste artigo não implica uma rejeição total ao construtivismo, mas sim sua ressignificação em diálogo com abordagens estruturadas, como a pedagogia histórico-crítica – que busca conciliar ensino estruturado com a realidade social dos alunos – o ensino estruturado (SAVIANI, 2013) – que valoriza a instrução sistemática e a organização curricular – e o ensino híbrido – que combina autonomia com instrução direcionada –, que podem mitigar desigualdades sem perder de vista a autonomia discente.

### **Considerações finais**

As reflexões<sup>1</sup> aqui apresentadas evidenciam que o construtivismo, embora sustentado por bases teóricas sólidas e contribuições significativas para a educação, não pode ser concebido como um modelo pedagógico universal e incontestável. A

---

<sup>1</sup> Este posicionamento não rejeita totalmente o construtivismo, mas expõe sua inadequação como modelo hegemônico em um sistema desigual. A crítica visa estimular um debate urgente sobre políticas educacionais que priorizem equidade, qualidade e valorização docente, em vez de reproduzir discursos teóricos desconectados da realidade.

implantação acrítica desse paradigma no Brasil revelou uma série de contradições estruturais e conceituais, especialmente quando confrontada com as profundas desigualdades sociais que caracterizam o país. A análise crítica da sua aplicação no contexto brasileiro demonstra que a ênfase na autonomia discente, sem um suporte adequado de mediação e estruturação do ensino, tem resultado em um fosso ainda maior entre estudantes das classes populares e aqueles de setores mais privilegiados da sociedade. O construtivismo, ao pressupor que todos os alunos possuem as mesmas condições para a construção ativa do conhecimento, muitas vezes mascara a reprodução de desigualdades educacionais, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2008).

O desmonte da figura do professor como transmissor de saberes também se revelou problemático, pois desconsidera os desafios enfrentados pela docência em um sistema educacional precarizado. A transformação do professor em mero "facilitador" tem minado a autonomia docente, intensificado sua sobrecarga de trabalho e reduzido a qualidade da mediação pedagógica. Sem formação contínua e condições adequadas de trabalho, os educadores são levados a improvisar, o que compromete a efetividade da abordagem construtivista. Ademais, a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para um ecletismo metodológico que, longe de garantir uma educação mais equitativa, tem fragmentado ainda mais as práticas pedagógicas. Ao incorporar princípios construtivistas sem diretrizes claras para a sua execução, a BNCC reproduz uma lógica de precarização do ensino, onde a responsabilidade pelo aprendizado é deslocada exclusivamente para os alunos, eximindo o Estado de garantir condições materiais adequadas.

Diante desse cenário, a superação da monocultura construtivista se impõe como um imperativo para o avanço da educação brasileira. Defende-se, portanto, a adoção de um pluralismo metodológico que integre o ensino estruturado, a transmissão sistemática de conhecimentos e a valorização da mediação docente. Essa abordagem dialética, conforme proposto por Saviani (2013) e Frigotto (2010), permitiria uma educação mais equânime, capaz de responder às demandas de uma sociedade desigual sem reproduzir suas contradições. Mais do que rejeitar o construtivismo, é essencial ressignificá-lo, contextualizando-o historicamente e articulando-o a políticas públicas que combatam as raízes da desigualdade educacional. Apenas a partir de uma abordagem pedagógica flexível e ancorada na

realidade brasileira será possível garantir um ensino de qualidade, comprometido não apenas com a formação acadêmica, mas também com a justiça social e a redução das disparidades estruturais que marcam o país. Portanto, recomenda-se que políticas educacionais contemplem um modelo pedagógico híbrido, que combine a construção ativa do conhecimento com diretrizes estruturadas. Além disso, a valorização docente e a melhoria da infraestrutura escolar são elementos fundamentais para a efetividade de qualquer abordagem pedagógica

## Referências

ALGEBAIL, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil: A Ampliação para Menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANPEd. *Estudos sobre Construtivismo e Práticas Pedagógicas no Brasil*. Relatórios de Pesquisa, 2015-2020.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2022*. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2023*. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Resultados do SAEB 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/saeb>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. *LDB e Política Educacional no Brasil: Uma Análise Crítica da Lei 9.394/96*. São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524

ISSN: 2238-6424