



# CONSTRUTIVISMO: EVOLUÇÃO OU MODISMO?

Sandra Mara Corazza

**RESUMO:** *Construtivismo: evolução ou modismo?* A partir de uma perspectiva sociológica, integrada por ferramentas conceituais da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista, o texto antagoniza com dois sentidos correntes atribuídos ao construtivismo pedagógico, quais sejam: 1) o sentido que compreende esta prática como uma “evolução”; 2) e aquele que lhe atribui a significação de ser um “modismo”. Por tratá-lo como uma prática discursiva, no sentido foucaultiano, envolvido por/envolvendo relações de poder-saber, opera sua analítica no que se refere: 1º) à educação pública brasileira; 2º) à criança do construtivismo; e 3º) ao lugar dos pais/mães no construtivismo; concluindo que é mais do que tempo, sim, de desconstruir o construtivismo (psico)pedagógico.

**Palavras-chave:** *construtivismo (psico)pedagógico, desconstrutivismo político, currículo, poder-saber, infância-escolar.*

**ABSTRACT:** *Constructivism: evolution or a fad?* Based on a sociological perspective, using conceptual tools of post-structuralist/post-modernist social theory, the text sets two current meanings attributed to pedagogical constructivism against each other. They are: 1) the meaning which sees this practice as an “evolution” and 2) the one which considers it a “fad”. Since it treats it as a discursive practice, in the Foucaultian sense, involved in/involving power-knowledge relations, it analyses: 1) Brazilian public education; 2) the child of constructivism; and 3) the place of fathers/mothers in constructivism; concluding that it is in fact high time to deconstruct (psycho)pedagogical constructivism.

**Key-words:** *(psycho)pedagogical constructivism, political deconstructivism, curriculum, power-knowledge, school-childhood.*

Pode-se afirmar, sem receio de errar, que, se existe um nome pelo qual seja possível designar o tipo de discurso pedagógico que atualmente é hegemônico — possuindo um consensual e elevado estatuto de verdade —, no campo da educação brasileira, este nome é “construtivismo”. Em outro texto, já havia tratado deste predomínio (de quase vinte anos), analisando-o em termos de suas implicações para o currículo da educação das crianças, ao interrogar os efeitos sociais, de poder e de verdade advindos do fato do construtivismo ser tomado, pelas/os educadoras/es em suas práticas, enquanto significado transcendental do currículo nas Séries Iniciais do I Grau.

Neste trabalho, estarei antagonizando com dois sentidos correntes atribuídos ao construtivismo, quais sejam: 1) o sentido que compreende esta prática como uma “evolução”; 2) e aquele que lhe atribui a significação de ser um “modismo”. As recusas que farei a estes dois sentidos — tanto em relação à evolução, quanto ao modismo — são formuladas a partir de uma perspectiva sociológica, integrada pelas ferramentas conceituais da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista; a qual tem levado muitos/as educadores/as a produzir análises críticas diferenciadas e a desconstruir alguns dos fundamentos pedagógicos mais caros à educação escolar moderna.

Em primeiro lugar, apresentarei dois argumentos gerais que justificam por que não considero o construtivismo nem como evolução, nem como modismo, e direi como venho significando este discurso em meus estudos e pesquisas. Depois disso, operarei uma analítica do construtivismo que nos levem a repensá-lo criticamente no que se refere: 1º) à educação pública brasileira; 2º) à criança do construtivismo; e, 3º) ao lugar dos pais/mães no construtivismo.

## **Nem evolução...**

A meu ver, o construtivismo não pode ser tomado como “evolução” porque esta palavra implica a idéia de progressivismo/de progresso, de passar de uma condição ou de um estágio mais primitivos para outros, mais complexos e melhor estruturados. A própria palavra “evolução” indica que se saiu de um estágio inferior para outro superior; de uma posição em uma série, que era mais atrasada, para outra mais desenvolvida; de um lugar confuso e desordenado, para outro menos caótico e mais bem ordenado. Como argumentarei, não se trata de nada disto.

Para ser considerada como evolução, a prática pedagógica construtivista implicaria em ser mais “avançada” do que as anteriores; por exemplo, mais avançada do que aquelas que nos habituamos a chamar, pejorativamente, de “tradicionalis”.

Pelas análises de epistemologia social que realizo, é possível considerar o construtivismo como uma prática discursiva, no sentido dado pelo filósofo francês

Michel Foucault, qual seja: mais do que uma forma de falar, de produzir discurso, é possível entender o construtivismo como uma prática que toma corpo em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de se transmitir e difundir, e em formas pedagógicas que são historicamente produzidas no contexto de relações de poder-saber específicas.

Discurso, portanto, que não é simplesmente um jeito de falar, de expressar ou de representar as coisas, os acontecimentos, as pessoas; mas que ativamente produz práticas, instituições, subjetividades, poder e verdade; normatizando quais ações e instituições educacionais são consideradas verdadeiras e, em consequência, quais as que são falsas; quais são as vozes profissionais que podem falar e quais as que devem se calar; quais os sentimentos e desejos pedagógicos que podemos ter e quais os que precisam ser proscritos.

Entender o construtivismo como uma prática discursiva faz com que não se possa sustentar a distinção — tão querida por alguns/algumas educadores/as — que afirma ser a “teoria” construtivista “uma coisa”, enquanto a “prática” construtivista é “outra coisa” bem diferente daquela; e que é justamente a “aplicação” que fazemos da teoria em nossas práticas pedagógicas que apresenta problemas, equívocos e distorções.

Ao se fazer esta distinção, a “culpa” e a responsabilidade pelo “mau/defeituoso” uso da teoria construtivista fica sendo atribuída às professoras e aos professores — que não estudam, ou estudam insuficientemente; ou que, mesmo estudando, não têm condições intelectuais e epistemológicas de compreender, de maneira adequada, a teoria que é tão complexa; ou que, mesmo conhecendo e entendendo a teoria construtivista, não fizeram a opção política progressista necessária para adotar o paradigma construtivista em sua prática pedagógica. De todo modo, a teoria construtivista permanece isenta de qualquer crítica, não podendo ser posta em questão, já que é, “em essência”, indiscutivelmente democrática e emancipadora da infância e das crianças e, por extensão, da sociedade.

O construtivismo, como prática discursiva, vem sendo enunciado no campo educacional brasileiro, legislando sobre a “verdade” das instituições escolares e dos/as educadores/as, determinando quem e o que estão “certos/as” e quem e o que estão “errados/as”; quem é “legítimo/a” e quem não o é; quem e o que são “verdadeiros/as”, e quem e o que são “falsos/as”; quem e o que são “progressistas” e quem e o que são “atrasados/as” ou “tradicionais”; ou seja, quem e o que são enunciados em termos inclusivos e quem e o que como excluídos.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos afirmar que o construtivismo não é uma forma de discursividade nem de racionalidade novas, evoluídas em relação aos discursos e às racionalidades que embasaram as práticas pedagógicas antecedentes. Por quê? Justamente, por ser uma continuidade, uma repetição, que nunca é fazer alguma coisa da mesma maneira, mas que mesmo assim repete (tal como tropeçamos duas vezes na mesma pedra, embora de ângulos diferentes).

Repetição do quê? Do discurso pedagógico da Modernidade, que começa a ser produzido desde o Renascimento, alavancado pelo surgimento do “sentimento de infância”, ao final da Idade Média; o qual acabará por ser corporificado em uma forma de discurso que sintetiza a Religião, a Ciência e a Lei para melhor governar as crianças e suas identidades sociais, pela via da escolarização.

Um discurso pedagógico que — apenas para apresentar três históricos pontos-chave — tem em Rousseau, filósofo francês do século XVIII, um de seus fundadores, ao colocar a necessidade de “conhecer” a criança e a infância para melhor poder educá-las, de forma “natural”; na Escola Ativa das primeiras décadas de nosso século sua principal seguidora e operadora deste tipo de conhecimento no espaço escolar institucionalizado; e no discurso construtivista contemporâneo sua vontade de saber mais elaborada e sua vontade de poder mais desenvolvida, minuciosa e eficiente.

Um discurso pedagógico portanto bem “antigo”, ao contrário do que se alega, que foi assumido, especialmente, pelas psicologias modernas e de cujas ações resultou, entre outras coisas, o discurso (psico)pedagógico que constitui a forma característica do discurso predominante no campo da educação escolarizada; o qual acabou por despolitizá-la e, ao fazer isto, por retirar a pedagogia e o currículo de seus campos contestados, bem como esvaziar seus papéis de produtores de subjetividades e de identidades sociais, nas dimensões de gênero, raça, etnia, classe, idade, escolha sexual, etc. Assim entendido, o construtivismo nada tem de “evoluído”, pois em que consiste é dizer e fazer coisas velhas de um jeito supostamente novo.

Mas, em que consistem estas “coisas velhas”, que não estão sendo ditas nem feitas pela primeira vez pelo discurso construtivista, mas que, ao contrário, vêm sendo ditas e feitas há mais ou menos dois séculos pela prática discursiva (psico)pedagógica da educação escolar moderna?

Ora, por exemplo, que a criança é, em verdade, uma criança-escolar, um/a aluno/a, um estudante, uma criança-de-escola. Esta categoria de raciocínio social não é natural, nem eterna, mas foi historicamente articulada pelas produções das ditas Ciências Humanas, e hoje é quase impossível visualizar as crianças como qualquer outra coisa que não “estudantes”. Tal criança, assim pensada, é particularmente “vista pelos outros e compreende a si própria como uma pessoa racional, solucionadora-de-problemas e em desenvolvimento”.

Este modo de pensar, classificar e compreender a criança enquanto sujeito — e a infância, enquanto uma das experiências fundamentais da vida humana — vem provocando efeitos e transformações concretas nas relações institucionais, nas tecnologias sociais e nos sistemas de idéias, e tendo conseqüências para as formas como a identidade infantil deve ser vista, compreendida, sentida, desejada, e também como se deve agir sobre ela.

Acaba constituindo nossa linguagem e pensamento, de tal modo que nos leva a fazer aquelas mesmas coisas, no espaço escolar, que vêm sendo feitas

desde que a escola de massas se instalou, quais sejam: disciplinar as ações das crianças; tornar seus corpos úteis e dóceis; regular seu tempo e distribuir seus espaços; normalizar sua moralidade e cognição; ensinar determinados conhecimentos monoculturais; construir identidades sociais e particulares em uma dada direção e não em outras. Desde esta perspectiva, o construtivismo está, irremediavelmente, colocado em um campo de tensões, conflitos, lutas e disputas por significados culturais; portanto, em um campo político, no qual, para o pensar, precisamos, sempre, relacionar conhecimento e poder.

O construtivismo, enquanto prática discursiva, não pode ser considerado uma evolução porque é uma continuidade do discurso pedagógico moderno; o qual, em suas operações e rituais cotidianos vê, observa, anota, classifica, descreve, avalia, julga, enquadra e esquadrinha a criança; e, por tudo isto, ativamente produz uma genérica criança-natural-escolar e sobre ela exerce suas relações escolares de poder-saber, a fim de controlar e regular a população infantil. Em suma, o construtivismo é uma das tantas práticas pedagógicas que, como todas as outras utilizadas na história da educação de massas, termina resultando em uma tecnologia disciplinadora, que ajuda a consolidar materialmente a maquinaria escolar para o governo das crianças.

### **Nem modismo ...**

- Afirmar, como fazem alguns/algumas educadores/as, que o construtivismo é uma “onda” da moda, um inocente e instantâneo modismo que, logo, logo, passará ou que já está passando — como passaram o comportamentalismo, o humanismo rogeriano, o tecnicismo educacional, a pedagogia crítico-social dos conteúdos — constitui também, a meu ver, um grande equívoco.

Por quê? Porque considerar uma prática discursiva, dê-se ela onde se der, sob esta categoria — a da moda —, implica em que não liguemos muito para ela, pois apostamos em sua transitoriedade, em sua não permanência, em sua leveza passageira e conseqüente dissolução.

Em um certo sentido, uma moda é algo que chega, fica forte e, depois de algum tempo, ninguém lembra mais como era. Algo assim como o “bambolê” de minha infância, brinquedo que todas as crianças desejavam e que depois ficou guardado apenas na lembrança das/os mais saudosistas. Olhar e entender o fenômeno do bambolê apenas como um modismo, leva-nos a desconsiderar toda produção social e subjetiva produzida por este aparentemente “inocente” brinquedo infantil.

Quem, como eu, viveu esta “moda”, deve se lembrar como o bambolê criava, além de divertimento, também divisões sociais entre aquelas crianças que o tinham e aquelas cujos pais e mães não podiam comprar; também como, dentro dos próprios grupos, eram valorizadas/os aquelas meninas e meninos que mais

se destacavam no manejo daquele brinquedo; das promessas que eram feitas pelos adultos e dos castigos que sofríamos, se não nos comportássemos como devíamos, em função de ganhar ou de não ganhar este objeto; de ganhar ou de não ganhar o segundo bambolê; de ganhar ou de não ganhar os bambolês importados; etc.

Ou seja, aquele brinquedo (assim como os mais atuais, tais como a anoréxica boneca Barbie, os Cavaleiros do Zodíaco, o Lego, o Kinder Ovo, os Rollers, o Super Nintendo) era mais, muito mais do que uma inofensiva moda inventada pelo comércio, pela indústria ou pela propaganda: era um dispositivo de produção de grupos sociais, de relações de poder, de formação de identidades e, portanto, mais um fator de discriminação e de exclusão.

Se este exemplo pode parecer inadequado, em comparação com o construtivismo, ao menos funciona para mostrar que a categoria “moda” é absolutamente frágil e muito pouco sociológica para analisar o que quer que seja, quanto mais em se tratando de uma ação, como a educacional, que fortemente produz efeitos sociais, políticos e subjetivos, regulando as relações das pessoas consigo mesmo e com os outros; fazendo com que pensemos determinadas coisas sobre nós próprios/as; determinando que classifiquemos o mundo e as pessoas de uma determinada maneira e não de outra.

Por isso, o construtivismo não pode ser analisado como um modismo, e sim como uma prática discursiva, implicada em relações de poder-saber e em uma específica política cultural de representações, as quais produzem identidades e sujeitos numa dada direção, devendo e podendo ser analisado a partir de outras perspectivas analiticamente mais ricas e politicamente mais fortes.

Se não é nem evolução, nem um modismo, o que o construtivismo é, então? — alguém perguntaria. Vou complicar um pouco mais esta análise e afirmar que esta não parece ser uma boa pergunta, porque o construtivismo não é alguma coisa essencial, um ente que existe em si mesmo, nem uma teoria ou uma prática desencarnada, muito menos um conjunto de resultados de investigações realizadas por algum/a cientista ou grupo em seus laboratórios, ou em seus gabinetes de trabalho. Uma pergunta bem mais produtiva poderia ser: como o construtivismo veio a se constituir enquanto o regime de verdade hegemônico da atual educação das crianças no Brasil? E, em um segundo tempo, poderíamos tentar responder ao porquê deste elevado estatuto e de seu forte prestígio no campo educacional atual.

Estas são questões que ultrapassariam os limites deste texto, por exigirem minúcia na análise e uma historicização genealógica das práticas discursivas da pedagogia moderna e da escola como instituição cultural, tais como as realizadas por alguns estudos; os quais permitem afirmar que, ao significar o construtivismo como uma prática discursiva, por isso envolvido por/envolvendo relações de poder-saber, compete a nós — professoras/es, pais, mães, estudantes, funcionários e funcionárias das escolas —, realizar esforços para analisar

criticamente tal prática, buscando descrever e desconstruir seus efeitos de verdade e de poder para nós próprias/os, para as crianças particulares, suas identidades e seus grupos culturais.

Para dar o quê pensar, passo a problematizar algumas questões que nos acostumamos a tomar como dadas; a questionar algumas das formas de raciocinar e de produzir princípios de ordenação acerca do construtivismo pedagógico; não sem antes sublinhar que tal estratégia analítica consiste em apenas uma de tantas ações possíveis de serem operadas, para desestabilizar e desconstruir os termos nos quais formulamos nossas palavras, frases, pensamentos e práticas pedagógicas, quer sejam escolares, quer sejam teóricas ou investigativas .

## **A educação pública brasileira: desconstrutivismo X construtivismo**

Na educação escolar das crianças, no Brasil de hoje, o que encontramos?

Em sua parte mais visível, as políticas educacionais do Estado neoliberal que vêm deteriorando o capital simbólico e material dos sistemas públicos de ensino; determinando o rebaixamento dos salários e do estatuto social das/os professoras/es; estabelecendo a insuficiência de dotações orçamentárias; promovendo precárias condições físicas e materiais das escolas; fragilizando a formação continuada dos/as docentes, exemplificada na baixa demanda pelos cursos de licenciatura; reproduzindo o persistente fracasso escolar das crianças de grupos sociais em desvantagem; enfraquecendo a força reivindicatória dos sindicatos e das associações docentes; etc.

De algum modo, é possível afirmar que está em processo um intencional “desconstrutivismo” político do sentido da educação pública como “direito” (arduamente conquistado, através de lutas democráticas de muitas décadas, por diversos movimentos sociais e sindicais), em direção ao estabelecimento de uma educação como “mercadoria”.

Desconstrutivismo/desmontagem promovidos por meio de uma política educacional nacional que objetiva submeter o sistema público de ensino a mecanismos de mercado e à privatização, colonizando o campo educacional através de esquemas empresariais, tais como os de produtividade, gerência, avaliação, qualidade total; tudo isso centrado em critérios economicistas e produtivistas, manifestos em medições e padrões de excelência, os quais justificam colocar as escolas — suas direções, alunos e alunas, seus professores e professoras — em um *ranking* educacional e distribuir verbas e prêmios equivalentes à eficiência dos resultados medidos por tais critérios.

O paradoxo é bem este: se, de um lado, é visível a “desconstrução” política — como desmontagem material e simbólica do sistema educacional democrático brasileiro —; de outro, o significado mais fortemente transmitido é o da

“construção” pedagógica: do alfabetismo, de conhecimento, da língua escrita, do currículo, da inteligência, do desenvolvimento infantil, do sujeito autônomo e independente, da emancipação, da cidadania responsável, da gestão democrática das escolas, da carreira docente, etc.

De dentro deste paradoxo, é preciso perguntar: o construtivismo pedagógico não estará servindo como a crença, como “a verdade” de que necessita o Estado neoliberal brasileiro para instalar suas políticas educacionais desconstrutivistas?

Talvez seja necessário e premente para o projeto deste Estado deslocar da arena política a esfera de luta das/os educadoras/es, e também da sociedade civil organizada, e levá-las/os a centrar seus esforços, práticas e teorizações nos significados psicológico-epistemológico-pedagógicos da educação escolarizada; para nos fazer acreditar que é possível “salvar” a educação brasileira, por meio de atividades de desenhos curriculares e de transposição didática, em que as descobertas cognitivas das psicologias construtivistas seriam traduzidas num tipo especial de pedagogia construtivista-libertadora e num didatismo crítico-progressista, “isolando a educação de seu contexto social e de seus componentes políticos”.

É importante lembrar — como exemplo atual desta posição — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fortemente inspirados pelas bases teóricas da psicologia e da epistemologia genéticas e interacionistas-sociais e da psicopedagogia — presentes em todos os textos de todos os documentos —, as quais constituem seu “viés psicologizante” por excelência.

Sem falar do processo de sua elaboração, os PCN — que nada mais são do que o verdadeiro “currículo nacional” e a base programática dos “exames nacionais” — assumem e explicitam a forte conexão que os/as especialistas do MEC estabelecem entre a constatação dos baixos desempenhos educacionais das crianças das escolas públicas e — em seu diagnóstico — a inadequação das propostas curriculares e metodológicas que vêm sendo feitas; cuja “correção” e “adequação” são justamente fixadas, tendo por paradigma central as teorias construtivistas.

Quando todos e todas nós sabemos que a raiz maior dos problemas educacionais deste país tem de ser buscada nas políticas econômicas e sociais de privação e exploração, e também de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais; quando todos e todas nós sabemos que a questão principal dos baixos desempenhos dos/as estudantes não é eminentemente técnica, nem didática, nem pedagógica, nem curricular, nem epistemológica (embora pertença também a estas ordens), mas fundamentalmente social e política, vinculada a decisões e a conflitos sobre quais grupos e áreas obtêm quais recursos e em que quantidade; que é relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza, os quais são distribuídos, sim, mas a favor dos interesses dos grupos econômicos e empresariais, do capital nacional e internacional, ape-



nas para usineiros, grandes proprietários rurais, banqueiros, etc., pouco ou nada sobrando para a saúde e educação do povo.

Ainda dentro deste paradoxo — entre desconstrutivismo material e simbólico e construtivismo (psico)pedagógico e curricular —, existe uma questão bem forte: aquela que coloca o construtivismo com um poder legislador acerca de pertencas, das quais a mais fundamental é esta: “ser construtivista” versus “não ser construtivista”; ou então, numa variação temporalizada também muito freqüente: “ser construtivista” versus “não ser construtivista, ainda”.

Estas oposições foram transmitidas, internalizadas e prosseguem sendo articuladas por um sem-número de professores/as em diversas circunstâncias e em variadas situações, desde as salas de aula das universidades, até seminários, congressos, cursos, artigos e livros educacionais; assim como constituem material de propaganda (ao lado da informática e do ensino de línguas estrangeiras) de muitas escolas particulares, para “chamar” alunos/as; ou como insígnia para instituições pára-escolares, como clínicas de reeducação, especialistas em dificuldades de aprendizagem, serviços de psicopedagogia, etc.

Costumam ser postas a funcionar como verdadeiros impasses e ativamente produzem o saber-poder dizer alguma coisa acerca do currículo e da prática pedagógica da educação das crianças; dotam pessoas e instituições de legitimidade; estabelecem falas e posições consideradas “cientificamente” verdadeiras; definem ações consideradas plausíveis; creditam hierarquias; regulam relações sociais e intersubjetivas; fazem ganhar ou perder disputas por financiamentos e conferem prestígios acadêmicos.

Estará o discurso capitalista da assim chamada Nova Direita promovendo a produção-reprodução da crença na possibilidade de fabricar sujeitos (que “exercam plenamente sua cidadania democrática”, conforme expressão recorrente dos PCN) e uma sociedade mais justa e democrática, apenas através de uma aplicação “(psico)pedagogicamente correta” da epistemologia construtivista, cujo essencialismo deveria ser incessantemente buscado por aqueles e aquelas que não se fizeram ainda racionalmente competentes para tal? Ou que ainda não optaram politicamente pelo construtivismo-libertador?

Por esconder as relações desiguais de poder político, embutidas em tal prática discursiva que vem se utilizando do construtivismo como bandeira — e, ao mesmo tempo, como cortina de fumaça —, o projeto neoliberal tornaria as assimetrias ainda mais injustas, colocando as escolas e as/os professoras/es em outro tipo de *ranking*, cuja disputa estaria de antemão ganha por aquelas e aqueles cuja escolha fosse tomada em pról da “qualidade total construtivista”; e desconsiderando tudo aquilo que efetivamente produz a desigualdade social e econômica de uma sociedade estratificada como é a brasileira.

Caso esta hipótese possa ser confirmada, então aquela teoria educacional (mesmo se pretendendo crítica, radical, emancipatória, conscientizadora, libertadora, cidadã) que elegeesse o construtivismo como seu significado princi-

pal, nada mais estaria fazendo do que contribuindo para tornar ainda mais potente o discurso da Qualidade Total em Educação que, na redefinição privatista da nova ordem nacional e internacional, deve substituir o discurso de democratização da educação pública.

Então, é preciso perguntar a quem o construtivismo beneficia? Que uso político e pedagógico vem sendo feito dele? Em que direção estão indo as relações de poder-saber disputadas em nome do construtivismo pedagógico? É para ali que nós, trabalhadores/as da educação, queremos ir?

## **A criança do construtivismo**

O esquema predominante de racionalidade da pedagogia moderna enquadra a criança como podendo ser classificada através de estágios de desenvolvimento, de categorias psicológicas e morais do “eu” e de medidas racionais de rendimento. Estas classificações costumam ser apresentadas como intemporais e universais, vendo a criança em relação a elementos universais e a sistemas profissionais de conhecimento, e não mais nas interações face-a-face de suas comunidades, ou nas experiências culturais de seus grupos sociais.

Tal hábito classificatório somente pôde ser produzido em um espaço social fechado — a escola. Como o historiador francês Philippe Ariès investigou, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, deixando a criança de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente em contato com eles, tal como foi feito até a época medieval.

Assim, a criança (esta criatura específica que só passa a ser falada e concebida diferentemente a partir do século XIII ou XIV) foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de “quarentena”, antes de ser solta no mundo. Começava então um longo processo de enclausuramento das crianças, que se estenderia até nossos dias e ao qual se deu — e se dá — o nome de escolarização.

Diversas infâncias serão produzidas neste espaço social por práticas escolares também diversas: a infância rica será educada por delegação da família, onde colégio e dupla parental apresentarão coincidência de propósitos e farão uma espécie de contrato social; enquanto a infância pobre será diretamente assumida pelo Estado.

O enclausuramento na escola dos meninos e meninas pobres, crianças expostas e deficientes, órfãos/ãs e desamparados/as, filhos/as de artesãos/ãs, operários/as e camponeses/as romperá com seus laços de sangue, amizade, relação com o bairro, com a comunidade, com os adultos, com a terra, com o trabalho, com as formas como eram pensados/as, como pensavam a si próprios/as e ao mundo no qual viviam. A criança-popular nasce em grande medida desta violência legal que a arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-la numa criança-de-escola, profundamente desenraizada.

A maquinaria escolar será potente para o controle de um laço social dividido em classes e culturas diferentes. A escola de massas, consolidada como um artefato cultural na paisagem social do século XIX, atendia às necessidades práticas dos Estados administrativos modernos que precisava de seus serviços, pois era necessário governar as populações que se aglomeravam nas zonas urbanas; que se inseriam no processo de industrialização; que se organizavam em novos grupos de trabalho e de interesses; que reivindicavam formas democráticas de participação no Estado de Bem-Estar social recém-nascido.

Foram então descobertas as qualidades disciplinadoras e reguladoras da pedagogia que se fortaleceu por meio das produções “científicas” de diversas disciplinas, tais como a Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Linguística, Didática e, especialmente, a Psicologia — do Desenvolvimento, da Criança, da Aprendizagem, da Educação.

Assim, chegamos aos nossos dias, tendo de educar uma criança concebida essencialmente como “raciocinante”, uma das idéias-chave do século XX que forma uma das grandes metanarrativas da ciência. Esta metanarrativa conta uma história sobre o desenvolvimento e o pensamento infantil que pretende ser verdadeira para todos os tempos, povos, lugares, e que vê todas as crianças como progredindo em direção ao pensamento formal-abstrato, o qual é considerado como o tipo supremo de pensamento do indivíduo civilizado.

Tal concepção deixa de levar em conta a produção do pensamento nas práticas reais, concretas, além de nivelar todas as crianças pelos mesmos níveis de desenvolvimento, contando verdades sobre a infância que, justamente, acabam por produzir um “padrão normal” de criança, ao qual todas as crianças particulares devem se ajustar, sob pena de serem excluídas, marginalizadas, discriminadas.

As teorias de desenvolvimento do raciocínio, quando incorporadas à educação — como é o caso do construtivismo —, servem para produzir o tipo desejado de sujeito considerado como normal e para patologizar as diferenças. Aquele ou aquela tomados como “diferentes” são aqueles/as que, por estarem fora do padrão, devem ficar excluídos/as da norma, passando — em tal ou qual grau — a serem considerados/as e tratados/as como anormais.

A produção do discurso construtivista faz surgir uma criança transparente à lógica — uma “criança-miniatura-de-cientista”, a mesma em todas as culturas e em todos os os tempos, variando apenas o ritmo de seu progresso em direção ao pensamento formal-abstrato: uma criança “replicante de cientista” aí aparece, a qual pode ser analisada como sendo uma cópia do sujeito masculino-adulto da ciência: individualizado, racional, consciente, autônomo, unitário, centrado, calculável e, por tudo isto, “potencialmente maleável”.

Estaremos fortalecendo, com nossas práticas pedagógicas construtivistas, aquilo que vem sendo chamado de “fim da infância”? Em outras palavras, o que estamos fazendo com aquele sentimento de infância que o Renascimento come-

çou a produzir? Talvez exigindo, no espaço escolar e na sala de aula, que as crianças tenham respostas para as perguntas que ela mesma faz à professora; que seja autônoma; que tenha desejo permanente de aprender e de se informar; que opine sobre tudo; que seja sintonizada com mudanças; que tenha sempre iniciativas; que formule hipóteses e teorias sobre as coisas; que seja independente para pensar e agir; que tenha senso de auto-disciplina; que controle suas emoções; que participe solidariamente no grupo de trabalho?

Nas famílias e nos espaços culturais mais ampliados, querendo, cada vez mais depressa, que nossas crianças sejam em tudo semelhantes a nós: vestindo-as com as mesmas roupas (basta ver as revistas de moda com roupas iguais para meninas e suas mães, ou para os meninos e seus pais); dando de presente às meninas, assim que nascem — muitas vezes, no próprio hospital — batons, esmaltes, estojos de maquiagem; permitindo às adolescentes que se vistam como mulheres-em-miniatura, desde os 11, 12 anos; não tendo um espaço familiar reservado às crianças; soterrando-as com muitos objetos de satisfação; exigindo que assumam posições políticas; que saibam se governar e escolher; que vão aprender as coisas da vida e do mundo nas ruas e nas sinaleiras das cidades grandes, com outras crianças; ou que, desde muito pequenas, sirvam aos/às adultos/as de objeto sexual.

Que sejam, enfim, “adultos/as em miniatura”, refletidos/as em nosso espelho narcisista cultural e escolar que cada vez mais vê na criança o/a adulto/a e que, talvez, nossas práticas pedagógicas construtivistas estejam produzindo e reproduzindo de forma ativa, também dentro das salas de aula e das escolas.

## **Os pais e as mães no construtivismo**

O sociólogo inglês Basil Bernstein realiza uma análise extremamente importante para a problematização do construtivismo pedagógico, ao distinguir o que chama de “pedagogias visíveis” daquelas que chama de “pedagogias invisíveis”.

As pedagogias invisíveis seriam aquelas utilizadas na educação infantil e no ensino básico, onde operam classificações e estruturas frágeis em oposição às pedagogias visíveis, postas a funcionar através de classificações e estruturas rígidas/fortes.

O autor relaciona um grupo de teorias incluídas no enquadramento das pedagogias invisíveis, citando as obras de Piaget, Freud, Chomsky, Gestalt. Sua análise é bastante refinada e dela tomo apenas aqueles elementos referentes à situação dos familiares (ou dos responsáveis pela criança) em seus efeitos e relações com as pedagogias invisíveis, que nos ajudam a questionar o construtivismo.

Para este enfoque, as pedagogias invisíveis (nas quais, sem dúvida, podemos incluir o construtivismo pedagógico) constituem um sistema bloqueador,

tanto em relação à família, como em relação a outros graus de ensino: 1) quanto aos graus superiores de ensino, estas pedagogias lhes são antagônicas pela oposição que fazem a seus conceitos de aprendizagem e formas de relações sociais; 2) são também bloqueadoras das famílias, tanto da classe média quanto da classe trabalhadora, por acusá-las de criar uma “deformação” na criança, através de uma educação parental equivocada.

Entretanto, se a nova classe média lida melhor com tais pedagogias (que não têm uma seqüência definida, não usam livro texto, não apresentam regras explícitas de comportamentos, não indicam claramente critérios de avaliação, etc), é a família das classes trabalhadoras que vai ter maior dificuldade (e mesmo impossibilidade) de conviver com elas, pois tais pedagogias chegam até mesmo a mudar o relacionamento família-escola e família-criança.

Para os pais/mães dos grupos sociais em desvantagem, as pedagogias visíveis são imediatamente compreendidas: 1) as competências básicas por ela transmitidas de ler, escrever e contar são dispostas em uma seqüência explicitamente ordenada e, por isto, fazem sentido, são inteligíveis; 2) as falhas enfrentadas pelas crianças são simplesmente consideradas como “falhas das crianças” e não da escola, porque, para estas famílias, a escola faz seu trabalho de forma impessoal; 3) as formas de controle social da escola não interferem com o controle social da família, já que são do mesmo tipo familiar, como castigos e repreensões; 4) a professora da escola não tem um alto *status* porque as competências que ela transmite podem também ser transmitidas pela mãe, por exemplo; existindo assim uma relativa extensão simbólica entre o lar da classe trabalhadora e aquela escola que trabalha com as pedagogias visíveis.

Porém, no caso das pedagogias invisíveis, observa-se uma aguda e, muitas vezes, uma trágica descontinuidade: 1) as competências a serem adquiridas pela criança são difusas, porque não ficam bem definidas pela escola; 2) a forma de controle social escolar pode estar divergindo muito em relação ao lar, ou seja, as maneiras de se comportar, as relações adultos/as-criança, as normas e regras para a convivência familiar costumam ser muito diferentes daquelas das famílias de grupos sociais em desvantagem; 3) além disto, as teorias psicológicas das pedagogias invisíveis costumam não ser conhecidas pela família ou ser entendidas “erradamente”; 4) a falta de ênfase nas competências básicas e a maior demora em sua aquisição (ler, escrever, contar) podem tornar a criança um membro menos efetivo da família (como não ser capaz de levar recados, de fazer compras, de entender as coisas do mundo e da vida tal como sua família, etc.).

As pedagogias invisíveis contêm uma teoria de transmissão diferente e outras tecnologias de subjetivação e de disciplinamento, que consideram o ensinamento informal da família e seus valores educacionais como irrelevantes, ou mesmo completamente nocivos. Neste caso, se a família pode ser útil para a educação escolarizada, ela precisa ser re-socializada, ou então mantida fora, afastada do caminho da escola.

As relações de poder mudam entre a família e a escola também porque a professora e a escola são consideradas como detentoras de um total saber sobre a criança e a infância, e os familiares são vistos como alunos, tanto quanto as crianças-estudantes. Por exemplo, se alguma destas famílias quiser entender as teorias das pedagogias invisíveis, poderá encontrar-se diante de complexas e difíceis teorizações acerca do desenvolvimento infantil.

Por isto, a família não sabe ou não pode prover sua criança de ajuda específica e, quando o faz, a professora costuma reclamar que está atrapalhando o desenvolvimento “natural” da criança; sendo mesmo costumeiro, nas escolas construtivistas, organizar reuniões para “ensinar”, aos familiares ou responsáveis, as ações que devem fazer e aquelas que não devem ser feitas com as crianças.

As avaliações das pedagogias invisíveis costumam ser escritas em linguagem eminentemente técnica, difícil ou mesmo impossível de ser compreendida por outros que não os/as próprios/as “técnicos/as”. Por estas pedagogias, a criança é, mais do que tudo, separada culturalmente de sua família, podendo tornar-se uma estranha, verdadeira alienígena em seu próprio grupo.

Ao contrário, as famílias de classe média requerem para suas crianças este tipo de pedagogia que, aliás, historicamente foi institucionalizada primeiro no setor privado de ensino. Mas, “estranhamente”, após a pré-escola e as séries iniciais do I Grau, são estas mesmas famílias que exigem que as escolas tornem mais rígidas, mais fortemente visíveis suas pedagogias, ensinando então, e de forma cada vez mais potente, as competências específicas necessárias para o vestibular, por exemplo; ao contrário das famílias das classes populares que não dispõem, como se sabe, do mesmo poder reivindicatório e cujas crianças não dispõem, pela própria estratificação social, da mesma disponibilidade de tempo e das mesmas possibilidades de acesso e de permanência ao longo de todo longo processo de escolarização.

## **É tempo de desconstruir o construtivismo?**

Ao se colocarem como libertadoras, progressistas, críticas, emancipatórias, conscientizadoras, cidadãs, as (psico)pedagogias construtivistas escondem suas relações e produções de poder, bem como seus efeitos de verdade, tornando-os — tanto a verdade, quanto o poder — mais fortes. Poder e verdade sobre quem? Sobre a criança, suas famílias, suas identidades culturais e seus grupos sociais; assim como sobre nós próprios/as, enquanto educadores/as.

De outro lado, sendo colocadas pelos/as interessados/as como “o remédio” para os principais “males” dos baixos desempenhos das crianças das escolas públicas brasileiras, a prática discursiva das pedagogias construtivistas enfraquece uma análise e uma luta que precisam se dar — e se dão — fundamentalmente na arena social e cultural das disputas políticas. Ou seja, ao invés de “remé-

dio”, o que as pedagogias construtivistas podem estar produzindo, talvez nada mais seja do que um “veneno” que nós — educadoras e educadores brasileiras/os — estamos aceitando tomar e mesmo com ele nos auto-medicando.

Por tudo isso, afirmo que é mais do que tempo, sim, de desconstruir o construtivismo (psico)pedagógico. Penso que é necessário que o façamos; porém, espero ter demonstrado que a urgência de produzir este tempo e esta hora não nos exige de realizar trabalhos de forma cuidadosa, séria e responsável; já que a situação da educação democrática no Brasil e nossa própria condição de educadoras/es nos constituíram como um dos “grupos de risco” da nova ordem política e econômica global, para o qual seria absolutamente intolerável — e mesmo suicida — pretender desconstruir o construtivismo de um jeito superficial, leviano e brincalhão.

### Notas

1. Título sugerido pela FEDERAPARS e ACPM-Federação, quando da realização do “II Encontro Regional — Construtivismo: Evolução ou Modismo?”, realizado em Pelotas/RS, no dia 03 de junho de 1995, para o qual uma primeira versão deste texto foi produzida e apresentada em Painel.
2. Corazza, 1995a.
3. Por exemplo, em língua portuguesa, ver os trabalhos de Silva, 1993a,b, 1994, 1995; Silva & Moreira, 1995; Veiga-Neto, 1995; Costa, 1996.
4. Os questionamentos e antagonismos que aqui apresentarei não visam “desmerecer” nenhum educador ou educadora em particular, grupos ou instituições que assumem, adotam e valorizam o construtivismo como norteador de suas ações educacionais; constituem apenas um modo diferente de pensar e reproblematicar o que vem sendo pensado, falado e feito acerca e em nome do “construtivismo”. Por ter sido, durante algum tempo, divulgadora de tal discurso, em trabalhos de formação de professores/as; bem como, por ter “aplicado” o construtivismo em minha prática pedagógica de alfabetizadora de crianças, jovens e adultos, venho de “dentro” deste discurso e acredito que tenho ampla legitimidade para dele fazer a crítica, autorizando-me a questioná-lo.
5. Termo produzido por Popkewitz (1994), para os estudos históricos que se dão sobre as formas construídas de raciocínio acerca dos objetos discursivos da escolarização; em que não se tomam tais objetos como integrantes de um evolucionismo progressivista, mas os colocam no contexto de lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo, isto é, em um campo de tensões, conflitos, lutas e disputas por significados; portanto, em um campo que relaciona, sempre, conhecimento e poder.
6. Foucault, 1972.
7. Ariès, 1981.
8. No sentido da “governamentalidade” de Foucault, 1979.
9. Popkewitz, 1994, p. 178.

10. Da forma como é feita pelos dispositivos pedagógicos da observação, auto-avaliação e a expressão dos “dados” assim coletados, por meio dos Pareceres Descritivos, tal como venho investigando (Corazza, 1995b; 1996).
11. Ver, por exemplo, Narodowski, 1994 e Varela, 1995.
12. Ao indagar desta forma, “no Brasil de hoje”, tomo-me concernida à minha própria experiência de trabalho e de existência, sem que aí exista nenhuma espécie de “nacionalismo”, ou qualquer pretensão de isolar o texto da educação das crianças brasileiras dos textos educacionais de outras sociedades ocidentais contemporâneas. Tampouco, me faço cargo deste universal “sociedade ocidental contemporânea”, pois reconheço que existem específicos historicamente produzindo particularidades locais, que envolvem e são envolvidas por diferentes relações de tempo, espaço e de poder-saber; embora veja que existem problemáticas comuns à cultura ocidental, tais como as de classe, gênero, raça, etnia, idade, subjetividade, escolhas sexuais ... e também de infância-escolar.
13. Gentili, 1994.
14. Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS, 1996.
15. Como já perguntara anteriormente em Corazza, 1995a.
16. Silva, 1993a.
17. Em nada democrático, muito menos participativo, que deixou de fora múltiplas vozes, como as dos sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e professoras e professores de I Grau.
18. Parâmetros Curriculares Nacionais ... , 1996.
19. Ariès, 1981.
20. Conforme mostram Alvarez-Uria e Varela, 1991.
21. Walkerdine, 1984.
22. Jerusalinsky, 1989.
23. Popkewitz, 1993.
24. Em outro trabalho (Corazza 1995a, p.228), apresentei uma correspondência possível entre o sujeito ideal do construtivismo, expresso em textos educacionais e nas falas de professoras, e o perfil do profissional dos anos 90, apresentado pela Revista Veja, em 19/10/94.
25. Em uma escola municipal de Porto Alegre, em 1994, durante a realização de eleições simuladas para o governo estadual, um menino de 9 anos perguntou à professora: “Por que eu tenho de votar, professora? Sou só uma criança!”
26. Bernstein, 1984.
27. Descrito em Corazza, 1995b.
28. Com este título apresentei uma palestra, inspirada no presente texto, durante o “XII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação: A Sociedade Pós-Moderna — Outras Perspectivas”, organizado pela FEEVALE/NH-RS, em agosto de 1996.



## Referências Bibliográficas

- Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun.1996, pp.229-41.
- ALVAREZ-URIA, Fernando y VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, (49): 26-42, mai.1984.
- CORAZZA, Sandra M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Currículo e política cultural da avaliação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez.1995b, pp. 47-59.
- \_\_\_\_\_. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun.1996, pp.46-70.
- COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. Seminário Intensivo: *Neoconservadorismo e Educação na América Latina*. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 1994. Notas manuscritas.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Systems of ideas in social spaces: Vygotsky, U.S. educational constructivism and the regulation of the "self"*. University of Wisconsin — Madison, December 6, 1993. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18 (2): 3-10, jul./dez. 1993a.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b.
- \_\_\_\_\_. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ & MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child — centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et alii. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras

91330-370 - Porto Alegre - RS

E-mail: corazza@edu.ufrgs.br