

Desconstruindo o construtivismo pedagógico

TOMAZ TADEU DA SILVA

Uma nova onda pedagógica percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais. Ela começa a se tornar hegemônica nas faculdades de educação, nos encontros científicos e até mesmo no discurso oficial sobre a educação. É fácil adivinhar que estamos falando do construtivismo. Com base nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões tendo como fundamentação Vigotsky e Luria e, no que tange à área específica da leitura e da escrita, a forte influência de Emilia Ferreiro, o construtivismo tornou-se, de repente, dominante. Nem bem tínhamo-nos refeito da influência da agonizante "pedagogia dos conteúdos", vemo-nos às voltas com o predomínio crescente desse novo conjunto de idéias educacionais e pedagógicas.

Como ocorre no campo intelectual, esta predominância não se faz sem conflitos e discussões. Entretanto, tanto quanto posso vislumbrar, esses conflitos e discussões têm permanecido no âmbito interno dessa nova onda educacional. São conhecidas as discussões veiculadas através de revistas como *Cadernos de Pesquisa e Educação & Realidade*, para citar apenas duas das mais conhecidas. O que não tenho visto, entretanto, é uma análise das condições sociais dessa predominância e influência do construtivismo, nem uma crítica realizada de fora de seus pressupostos. É precisamente a esta tarefa que me proponho dedicar neste trabalho, embora de uma forma limitada, limitação advinda exatamente da falta de um debate mais amplo e aberto, problema que pode ser superado na medida em que mais pessoas se dispuserem a contribuir para a discussão na direção aqui sugerida e iniciada.

A entusiasmada adoção do construtivismo como teoria educacional e pedagógica por um número crescente de educadores e professores deve ser entendida no contexto mais amplo da discussão e análise da educação brasileira dos últimos anos. Como se sabe, tem sido predomi-

nante — ao menos no pensamento educacional e no segmento de "vanguarda" da prática educacional — uma análise do sistema educacional e de seu funcionamento que se pode caracterizar como crítica e progressista. Frequentemente, privilegiaram-se nessa análise os fatores políticos e macrosociológicos, como o papel do Estado, a função de reprodução social da educação, seu papel na perpetuação da desigualdade social, seu envolvimento na transmissão de uma visão política conservadora. A teoria e a análise caracterizaram-se, em geral, por privilegiar a crítica da situação existente, por descrever o sistema educacional e a escola como ela é e por tentar descobrir as causas dessa situação; em suma, por tentar descrever a situação existente como uma "distorção" daquilo que deveria ser a verdadeira educação e o verdadeiro ensino e currículo.

Raramente esteve presente nos anos em que predominou esta orientação uma tentativa mais sistemática de desenvolver uma teoria educacional e pedagógica "positiva", prescritiva, uma teoria que tentasse expressar claramente o que caracterizaria uma prática educacional progressista, crítica. É verdade que a teorização de Paulo Freire teve um pouco esta preocupação, mas que era precisa e detalhada apenas numa área muito específica, a de alfabetização de adultos, tendo aqueles que se dedicavam a outras áreas da prática educacional que se contentar com princípios muito gerais. Mais recentemente, pode-se dizer que a chamada "pedagogia dos conteúdos" se dirigiu especificamente a essa necessidade de desenvolver princípios que fundamentassem a prática pedagógica. Mas, de novo, estes princípios eram muito genéricos para serem de utilidade para as pessoas diretamente envolvidas na prática pedagógica. De qualquer forma, seu relativo sucesso, ao fornecer uma certa direção para a prática pedagógica, é um indicador dessa necessidade que veio a ser preenchida, agora, pelo construtivismo.

Parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo portanto aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de "esquerda". De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. Comparem isto com, de um lado, por exemplo, as teorias macrosociológicas e políticas sobre a escola, tais como as chamadas teorias da reprodução, apenas para citar uma delas. Faltam aqui aqueles ingredientes práticos, de direção para a "ação na sala de aula na segunda-feira de manhã". E, por outro lado, coloquem o construtivismo lado a lado com o tecnicismo, por exemplo. Obviamente, o tecnicismo tem toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer — nesta altura do debate — carregar.

Um dos pontos centrais deste trabalho consiste precisamente em argumentar que, em certo sentido, a predominância do construtivismo constitui uma regressão conservadora. Isto não implica em que os construtivistas sejam conservadores; o que estou dizendo é que a constituição social do construtivismo representa uma tendência com efeitos conservadores. A presente onda construtivista representa uma regressão conservadora por mais de uma razão.

A predominância do construtivismo tem conseqüências conservadoras na medida, sobretudo, em que representa a volta do domínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle. Como diz Valerie Walkerdine (1991, p. 21), "desde o princípio [da história de escolarização de massa] existiu uma conexão entre um projeto de contenção e de governo das massas e um projeto psicológico de transformação da produção do 'indivíduo'". "É, portanto, necessário, compreender", prossegue Valerie, "que surgiram uma série de estraté-

gias de governo, de modos de regulação, que se basearam na produção de uma população que se acreditava a si mesma livre e sem coações e que aceitaria a democracia burguesa em vez de optar pela rebelião. Esta última se converteu numa patologia que devia ser corrigida. A psicologia jogou um papel central neste processo e sua inserção no interior da educação proporcionou as ferramentas necessárias para torná-lo possível" (Walkerdine, 1991, p. 21).

Em grande parte da história da escolarização de massa do século XX, a história da Pedagogia confunde-se com a própria história da Psicologia Educacional. Ainda hoje esta influência é bastante forte, como se pode verificar, por exemplo, através de um exame dos currículos das escolas normais ou dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Os cursos de licenciatura, em geral, têm em seu currículo Psicologia Educacional (várias) e Didática — esta tributária também da Psicologia, mas não Sociologia ou Filosofia da Educação, por exemplo.

Tem-se, em geral, reconhecido as bases ideológicas deste domínio da Psicologia na educação. Como bem demonstrou Foucault, a Psicologia, como as outras ciências de conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades. Como dizem Julia Varela e F. Alvarez-Uria (1991, p. 53), "esta nova ciência se encarregará de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância. À colonização exercida pela escola de crianças aprisionadas na carteira se acrescentará então uma autêntica camisa de força psicopedagógica que inaugura uma neocolonização sem precedentes que apenas começava".

Pode-se dizer que a história da educação de massas no século XIX e XX se caracteriza, no front político mais amplo, externamente, por um esforço de controle e regulação, de controle de uma população vista como potencialmente perigosa e de conformação de uma força de trabalho às condições do trabalho capitalista. Ao mesmo tempo, internamente, a escola de massas procurou ocultar esses vínculos com a política, ao adotar um tratamento "científico" e "psicológico" da aprendizagem e do ensino. Neste sentido, a psicologia educacional representa um esforço de despoliticização da educação, o que, na verdade, a torna ainda mais eficaz do ponto de vista daqueles objetivos políticos mais amplos. Além disso, a ênfase na Psicologia e nos seus tributários — Teoria do

Currículo, Didática, Metodologia — tem implicado, também, numa operação de isolamento da educação de seu contexto social, de seus componentes políticos. Na medida em que se transportam os pressupostos da Psicologia, como ciência, para um contexto social e político, como é a Educação, tende-se, exatamente, a separar o processo educacional de seu aparato social e político. A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa — de forma simplista — que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto.

O advento do construtivismo não parece que altere, em essência, estas conseqüências do predomínio da Psicologia na educação. Pelo contrário, ele tende a acentuar suas conseqüências conservadoras, na medida em que o movimento construtivista tem procurado se apresentar como uma tendência progressista e democrática, crítica e radical. Neste sentido, o construtivismo representa a volta triunfal do predomínio da Psicologia no pensamento e na prática educacional.

De certa forma, ao se apresentar como progressista e radical, o movimento construtivista tem, paradoxalmente, implicações ainda mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores. Pois o construtivismo não apenas isola, como as outras psicologias, a educação institucionalizada de seu aparato social e político. O construtivismo pretende se apresentar, através de uma boa parte de seus adeptos, como um substituto de uma teoria social da Educação. De forma não diferente das pretensões de movimentos como o progressivista nos Estados Unidos (John Dewey), o construtivismo se apresenta como a possibilidade de instauração da democracia através da Pedagogia. Segundo esta pretensão, o construtivismo traria embutido, ao favorecer relações de aprendizagem mais democráticas, um potencial radical, libertador, no sentido político. Crianças educadas sob o construtivismo tenderiam a favorecer em sua vida adulta — este é o raciocínio — relações mais democráticas, tenderiam a não aceitar facilmente, em sua vida política e de trabalho, relações autoritárias. É fácil ver a falta de fundamento de uma tal pretensão. Mais difícil será, talvez, compreender quanto esta posição está imbuída de conservadorismo, ao atribuir às

relações de sala de aula propriedades que pertencem à esfera das relações econômicas e políticas mais amplas.

Esta tentativa de "politizar" o construtivismo é bastante interessante do ponto de vista da operação de recontextualização de uma teoria pedagógica. É evidente que em sua formulação original, no âmbito da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, não existe esta pretensão política, na medida em que aí o que interessa é a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional como é a escola. Ao transportar esta Psicologia para um contexto em que está presente um aparato social e político, como é o da escolarização, os adeptos do construtivismo procuram introduzir este componente político — ausente no contexto original — através da única possibilidade que um referencial psicológico pode proporcionar, o do comportamento individual e interpessoal. Obviamente, o resultado de uma tal operação consiste em reduzir o político e o social a uma Psicologia Social, pelo qual a democracia e a política tornam-se sinônimos de relações interpessoais.

Um exemplo interessante desse processo de psicologização e conseqüente despolitização é o proporcionado pela influência de Emília Ferreiro na área de alfabetização. Aqui, ao reduzir o problema do analfabetismo a um problema de aquisição, isolam-se todos os componentes sociais e políticos associados ao fenômeno e ao problema do analfabetismo. O analfabetismo deixa de ser uma questão social e política, e cultural, para se tornar um problema de aprendizagem, solucionável através da escola e de métodos que levem em conta uma melhor compreensão da gênese da leitura e da escrita. Os construtivistas ligados à alfabetização fariam bem em tomar conhecimento da vasta literatura histórica sobre a leitura e a escrita, a qual coloca estes processos sociais e culturais numa perspectiva bem mais ampla.

Uma outra conseqüência do predomínio de uma visão psicológica da Educação, como é o construtivismo — estreitamente relacionada com a que vimos analisando — é sua tendência à biologização e à naturalização. Com sua ênfase na compreensão do processo de construção das estruturas mentais, o construtivismo, de novo, ajuda a construir a noção do conhecimento como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas da educação institucionalizada. A escola não é uma instituição apenas — e talvez nem principalmente — para a aprendizagem de conceitos. Como diz Valerie Walkerdine (1984, p. 185), a Pedagogia torna-se a observação e o registro do desenvol-

vimento naturalizado. A escola é uma instituição inserida numa teia de poder e controle, na qual, talvez, a aprendizagem de conceitos seja a menos importante. A sala de aula — assim como a escola e o sistema educacional — não é um laboratório. Como diz Popkewitz (1991, p. 183), o construtivismo faz com que as distinções sociais se tornem invisíveis, através de uma linguagem que faz com que escolhas curriculares pareçam problemas de raciocínio universal. Na medida em que pressupõe uma gênese mental, há uma naturalização da cultura e da história. Como bem demonstrou Ariès (1973), a própria noção de infância — e acrescentaríamos: também a de "desenvolvimento" — é histórica e, mais do que isto, está ligada à própria história da escola. Ou seja, não se pode pensar a infância e o desenvolvimento (humano, infantil) como noções "naturais", desligadas das condições históricas e das bases sociais de seu aparecimento. Tudo isto é muito mais amplo e profundo do que simplesmente "introduzir o social na aprendizagem".

Há um outro aspecto importante deste processo de transporte da Psicologia à Educação, que deve ser considerado. Evidentemente, uma psicologia não é uma pedagogia, nem uma teoria educacional. A Psicologia pesquisa o indivíduo. A Pedagogia diz respeito a como formar e controlar o indivíduo no contexto de uma rede institucional de relações sociais. A aplicação da Psicologia à Educação, à Pedagogia, necessita de um aparato pedagógico, de um aparato institucional, que torna a Pedagogia algo mais que a Psicologia e, ao mesmo tempo, diferente dela. (Uma outra concepção do desenvolvimento e da aprendizagem exigiria um outro aparato). Nesta passagem, neste transplante, isolam-se as características sociais, políticas, contextuais, institucionais que caracterizam a escola. A Psicologia (ou Epistemologia) construtivista diz respeito a *como se aprende*. A pedagogia construtivista tem que, necessariamente, dizer como se *deve aprender*. Ou seja, a Psicologia construtivista ao passar para o âmbito da Educação deve adquirir e acrescentar certos componentes que não estavam presentes no âmbito original de sua elaboração. Uma pedagogia deve dizer algo sobre a relação entre transmissores e adquirentes, sobre o ritmo da transmissão, sobre o tempo e o espaço da transmissão e sobre a ordem social da transmissão (Bernstein, 1992), ou seja, para usar as palavras de Bernstein, uma pedagogia diz respeito não apenas a um discurso instrucional, mas a um discurso regulativo (o que regula e o que conta como ordem legítima, as relações entre trans-

missores, adquirentes, competências e contextos).

Um exemplo recente talvez ilustre melhor o que estou tentando argumentar. A Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre anunciou recentemente (setembro de 1992) a inauguração da primeira escola com arquitetura construtivista. Não importam aqui os detalhes desta arquitetura. É fácil ver que os elementos de uma tal "arquitetura construtivista" não estão presentes, nem poderiam estar, na Psicologia (ou Epistemologia) construtivista. A arquitetura é um daqueles elementos do aparato institucional e material que constitui a educação institucionalizada e que a tornam algo mais que uma psicologia ou epistemologia. Ao adotar uma arquitetura "construtivista", a Secretaria construtivista da Prefeitura de Porto Alegre, com certeza, de forma implícita, compreende que uma Educação ou Pedagogia construtivista é algo mais que a Psicologia ou Epistemologia construtivista que lhe serve de base. O que ela não entende é, primeiro, que a educação institucionalizada é mais do que a arquitetura da escola ou da sala de aula. Ela inclui uma série de outros elementos constituintes de seu aparato institucional e social que, talvez se prestem menos à operação de uma transformação construtivista: seu caráter estatal, sua regulamentação legal, o formato de sua divisão do tempo, etc. (remeto aqui, de novo, às lições históricas de Ariès). Em segundo lugar, o construtivismo da Secretaria de Educação porto-alegrense certamente não consegue extrair todas as implicações de sua semi-lucidez, a mais importante delas sendo que dada a condição de aparato social da educação institucionalizada nenhuma teoria de base psicológica pode se arvorar em teoria total da Educação, como exatamente é a pretensão do construtivismo pedagógico.

Há uma outra pretensão implícita do construtivismo que desejo comentar. O construtivismo, de certa forma, pretende passar a idéia de que, contrariamente às outras pedagogias, ele não está envolvido no processo de controle e de poder, inerente ao processo educacional, mas num processo de liberação e democratização. Não vamos enfatizar demasiadamente aqui a já referida contribuição de Foucault, segundo a qual uma ciência de conhecimento do indivíduo diz respeito essencialmente ao controle e ao poder sobre o indivíduo. Mas lembrar apenas que o aparato pedagógico está envolvido, de qualquer forma, numa relação de controle e poder. O que distingue as diferentes pedagogias é a maior ou menor visibilidade do processo,

como tão bem destacou Bernstein. As pedagogias invisíveis, para usar sua terminologia, ao enfatizar uma maior exposição da intimidade do sujeito, controlam de uma forma mais invisível, mas nem por isso, menos eficaz — talvez até mesmo de forma mais eficaz.

O construtivismo também está envolvido num entendimento restritivo do conceito de Epistemologia, ao restringi-lo à gênese das estruturas mentais individuais — por mais que se considere a influência do meio, da história de cada um, etc. Comparem isto, por exemplo, com a concepção de epistemologia de Foucault, para o qual a epistemologia envolve o conhecimento — *sobre* o homem — construído historicamente e não apenas o conhecimento *dentro* do homem, como no construtivismo. Essa concepção restrita de Epistemologia tem implicações para a aplicação pedagógica do construtivismo, na medida em que naturaliza o processo de conhecimento. O processo de transmissão educacional não envolve apenas um ato psicológico de aprendizagem de conceitos "naturais". O processo de conhecimento e de transmissão do conhecimento (e de sua aquisição) é um ato social e político, em que estão envolvidas relações de poder, de controle e interesse que os tornam atos sociais e históricos. Para usar outra vez Popkewitz (1991, p. 179), o construtivismo busca saber como o indivíduo conhece sem levar em conta a constituição social do conhecimento (não confundir isto com "levar em conta fatores sociais — dizer que o conhecimento é constituído socialmente não é a mesma coisa que dizer que o conhecimento individual é influenciado pelo social, mas que o conhecimento tem uma existência social, supra-individual).

O mais interessante disto tudo é que o construtivismo, apesar de sua elisão dos aspectos políticos e sociais da educação, quer fazer se passar por uma teoria social. Ou seja, o construtivismo, ao menos na visão dos seus mais ardorosos defensores no âmbito da educação, pretende ser uma teoria abrangente de compreensão da educação e sua prática. É exatamente esta pretensão que — ao pretender substituir uma teoria social da educação, ignorando ao mesmo tempo tudo aquilo que uma verdadeira teoria social nos ensinou sobre os aspectos sociais e políticos da educação — faz com o/que o construtivismo, uma vez mais, tenha uma tendência regressiva, conservadora.

Não se deve confundir o que venho argumentando aqui com certas soluções "fáceis" com relação ao problema da falta de uma perspectiva política e sociológica do construtivismo. Uma delas consiste em reconhecer que,

sim, falta a certas formulações do construtivismo uma consideração dos aspectos sociais, mas que elas podem ser facilmente introduzidas e, na verdade, certos autores até já o fazem. Não é a este tipo de objeção que se dirigem meus argumentos. Não se trata de reconhecer ou não os elementos sociais envolvidos no processo de aprendizagem "puro", por assim dizer, mas os elementos sociológicos e políticos presentes numa situação de educação institucionalizada, os quais são ignorados na operação de simples transplante que se faz das teorias psicológicas (ou epistemológicas, isto não faz diferença, trata-se sempre de epistemologias no sentido psicológico) para a escola, como já tentei demonstrar. O problema não consiste em introduzir elementos sociais na cognição, mas em levar em consideração as bases sociais e políticas da educação institucionalizada. Isto uma teoria psicológica ou uma Epistemologia psicológica evidentemente não podem fazer. Não há como acrescentar algo a uma teoria que, por definição e escolha, não se propõe a isto (a não ser na concepção equivocada de seus transplantadores pedagógicos).

A outra solução "fácil" consiste em reconhecer, num raro momento de humildade "epistemológica", as limitações políticas e sociológicas da teoria construtivista e admitir, então, que ela seja "complementada" com uma análise política e sociológica da educação. O problema com esta "solução" é que ela deixa de ver que não se trata apenas de uma questão de "complementação", mas de questionar globalmente toda uma concepção que enfatiza a aprendizagem, a psicologia e a pedagogia, ao invés de colocar no centro do debate os aspectos políticos e sociais da educação. Não basta, por isto, acoplar "abordagens" diferentes. Além disto, esta formulação, ao deixar o construtivismo fora da análise política e sociológica, esquece-se que o próprio construtivismo é que pode ser o problema (do ponto de vista sociológico e político).

Numa outra chave, o construtivismo faria bem em prestar atenção às bases sociais das diferentes pedagogias, como tão bem nos ensinou Bernstein. Como destaquei antes, diferentes pedagogias implicam diferentes aparatos, diferentes arranjos, diferentes noções de espaço e de tempo, diferentes regras de ordem, controle e regulação. Pedagogias visíveis, por exemplo, têm uma noção de tempo e de espaço clara e rigidamente marcadas, ao contrário das pedagogias invisíveis, como o construtivismo. Pedagogias visíveis supõem um ponto de chegada clara e antecipadamente

definido — centram-se nos resultados, ao contrário das pedagogias invisíveis, mais preocupadas com o processo. No primeiro caso, o *aprendiz* sabe onde deve chegar. No segundo caso, o *professor* é quem sabe quais elementos caracterizam os diferentes estágios de desenvolvimento.

Os diferentes discursos regulativos das diferentes pedagogias fazem com que elas tenham diferentes exigências quanto às características com que o aprendiz chega à escola e, portanto, quanto ao tipo de processo de socialização predominante na família. Quando há congruência entre a socialização familiar e a Pedagogia, como no caso das classes médias dedicadas ao campo simbólico (socialização aberta na família— pedagogia invisível na escola) não há interrupção no processo de transmissão e, portanto, há sucesso escolar (e social), pois, como diz Bernstein, o currículo requer dois locais de aquisição. Além disto, as diferentes pedagogias também fazem diferentes exigências quanto ao contexto pedagógico da família. O fato de que as pedagogias invisíveis se centrem no processo, por exemplo, faz com que os pais das crianças da classe trabalhadora tenham dificuldade em ajudar seus filhos no processo de aprendizagem, isto para não falar das condições de espaço, tempo, silêncio, inexistentes em suas casas.

Também deve-se pensar nas exigências de ritmo e tempo das diferentes pedagogias. Uma pedagogia invisível exige um ritmo muito mais lento e um tempo imprevisível que uma pedagogia visível, com seus resultados e seqüências claramente delimitados. Isto talvez explique por que as pedagogias invisíveis têm se limitado aos níveis primário e pré-primário, em que as famílias não chegam a se preocupar com os resultados. É universalmente conhecida a tendência à reversão a pedagogias visíveis quando se aproxima o secundário. Podemos dizer que no nível primário e pré-primário, as pedagogias invisíveis predominam porque neste caso a Pedagogia está voltada para a família (de classe média, simbólica), onde uma socialização congruente é adotada. No nível secundário, o referencial não é mais a socialização familiar, mas as perspectivas da universidade e da estrutura ocupacional, que não podem, na competição, ficar sujeitas às incertezas de uma pedagogia invisível. O construtivismo faria bem em refletir um pouco mais sobre as razões pelas quais sua adoção não passa daqueles níveis. Como diz Bernstein (1992, p. 81), se todas as crianças deixassem a escola aos 14 anos, não haveria pedagogias invisíveis. E o construtivismo

não seria dominante, diríamos nós. Se, como diz Bernstein, é verdade que as pedagogias invisíveis exigem uma vida educacional longa — significando que as possíveis desvantagens de uma pedagogia invisível numa idade precoce podem ser ainda ser compensadas mais tarde — não estaríamos colocando as crianças das classes trabalhadoras em desvantagem com a adoção do construtivismo, ou, ao menos, com a adoção de um construtivismo que ignore as bases sociais e materiais da educação e da Pedagogia?

A aprendizagem institucionalizada não se dá no terreno imaculado e neutro que os pressupostos intelectualistas e naturalistas do construtivismo nos fazem crer. As condições materiais de existência são uma pré-condição para a aprendizagem de toda cultura legítima — e é disto que trata a educação institucionalizada — como bem demonstra Bourdieu (1984, p. 54). "Contrariamente ao que certas teorias mecanicistas sugeririam", diz ele, "...a ação pedagógica da família e da escola opera no mínimo tanto através das condições sociais e econômicas que são a pré-condição de sua operação quanto através dos conteúdos que inculca" (Bourdieu, 1984, p. 54). Faria bem ao construtivismo pedagógico adotar uma noção menos asséptica de "ambiente", um dos elementos de sua famosa equação.

A manifestação mais perversa dessa ignorância demonstrada por alguns pedagogos do construtivismo dá-se através da proposição aparentemente progressista de que, sejam lá quais forem as condições de pobreza e de miséria material, não existe nunca nenhum dano cognitivo irreversível e definitivo. Aqui a tendência naturalizante do pedagogismo construtivista aparece na sua face política mais francamente reacionária. Por detrás de uma aparência benigna, não é possível deixar de ver nessa proposição uma justificação ingênua da pobreza.

Com todas estas críticas, não se quer subtrair ao construtivismo sua especificidade e seu lugar no pensamento e na prática educacional. O problema surge quando o construtivismo pretende se erigir numa perspectiva global da educação ou, ainda mais grave, numa teoria social da educação sem os conceitos, construtos e instrumentais para tal, numa teoria social, sem as bases de uma teoria social.

Como já mencionei anteriormente, a própria noção de epistemologia adotada pelo construtivismo parece bastante restritiva e limitada. É uma noção intelectualista que, mais uma vez, deixa de lado os aspectos de construção social do conhecimento, enfatizados por

tantos autores, de tantas perspectivas diferentes. De uma perspectiva mais abrangente de Epistemologia, o próprio construtivismo pedagógico e educacional deveria ser visto como uma prática discursiva, nos termos de Foucault. Sob esta perspectiva o construtivismo seria visto como aquilo que realmente é: uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais. A própria Epistemologia construtivista necessita urgentemente de uma operação de desconstrução epistemológica que a coloque no centro daquilo que deve ser questionado. Deste ponto de vista, o construtivismo pedagógico e educacional talvez seja o problema, não a solução. Ademais, se concordamos com Popkewitz e Pereyra (1992, p. 23), segundo os quais, "as práticas reguladoras do ensino não são apenas resultantes do jogo social, constituindo um lugar de produção social do ponto de vista de formação da sociedade", então precisamos ver o presente predomínio do construtivismo pedagógico não apenas como mais uma onda, como mais um inocente modismo, mas como uma prática discursiva que pode estar agindo regressivamente sobre todo nosso esforço para ver a educação institucionalizada como um campo político e social onde se travam batalhas decisivas pelo controle cultural e simbólico da sociedade. É por isto que nenhuma perspectiva intelectualista, psicológica, epistemológica (no sentido psicológico) pode substituir uma boa perspectiva política, histórica e sociológica de análise da escola. Uma perspectiva política, histórica e sociológica também não pode ser construída como mero acréscimo a uma teoria psicológica ou a uma epistemologia psicológica da educação. Se quisermos ver a educação de forma política, é exatamente esta perspectiva que deve estar no centro de nossas análises. Proceder de outra maneira é esquecer as lições aprendidas sobre o papel político da educação institucionalizada.

Entretanto, mesmo como teoria meramente pedagógica, o construtivismo se apresenta bastante deficiente para uma teoria que se pretende globalizante e inclusiva. Não existe nada no construtivismo, por exemplo, que aponte

para alguma teoria de currículo. Que o construtivismo tem a nos dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado, etc., além de vagos e ingênuos apelos ao valor do conhecimento universal? Que tem a dizer sobre as complexas relações entre currículo e cultura? Outra vez, uma teoria da aprendizagem ou uma epistemologia psicológica diz respeito ao "como se aprende", não ao "que se deve aprender". Esta última questão exige considerações éticas, filosóficas e políticas que estão além do alcance epistemológico do construtivismo, considerações que não podem ser simplesmente derivadas de teorias psicológicas (Popkewitz, 1987, p. 16).

É possível que o construtivismo tenha se instalado tão decisiva e confortavelmente na cena educacional brasileira, passando-se por um projeto educacional de esquerda, devido exatamente à falta de formulação — por parte dos educadores mais politicamente orientados — de um tal projeto. Foi neste vácuo que entraram os pedagogos e pedagogas de visão estreita, munidos, para esta tarefa, de todo um aparato discursivo que apenas parece progressista, mas que é, na sua própria estreiteza e miopia política, regressivo e retrógrado. Este projeto educacional progressista, naturalmente, ainda está por se construído. Ele deveria, na minha opinião, recuperar diversos dos elementos que, nos últimos vinte anos, têm caracterizado a teorização crítica em educação, assim como os princípios que, desde Marx, têm sido centrais a um projeto socialista de educação, como, por exemplo, a vinculação entre educação e trabalho. Evidentemente, ainda há muito por ser feito em relação a isto. Está claro, entretanto, por tudo que hoje sabemos sobre as relações entre a educação institucionalizada e as estruturas políticas, sociais, econômicas, que este projeto não pode ter por centro uma teoria da aprendizagem ou uma teoria pedagógica ou uma epistemologia psicológica, por mais "progressistas" que estas pareçam. Um projeto progressista e socialista de educação deve estar baseado, centralmente, numa lúcida e crítica economia política da educação e não numa alienada, despolitizada e auto-suficiente psicologia/epistemologia das aprendizagens.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Seuil, 1973.
- BERNSTEIN, B. *The structuring of the pedagogic discourse*. Londres, Routledge, 1992.
- BOURDIEU, P. *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- POPKEWITZ, T.S. (Ed.). *The formation of school subjects. The struggle for the american curriculum*. Londres, Falmer Press, 1987.
- POPKEWITZ, T.S. *A political sociology of educational reform*. Nova York, Teachers College Press, 1991.
- POPKEWITZ, T.S. e PEREYRA, M. A. Prática de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, EDUCA, 1992.
- VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. *Arqueologia de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.
- WALKERDINE, V. "Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education". In: Julian Henriques et alii. *Changing the subject*. Londres, Methuen, 1984: 153-202.
- WALKERDINE, V. Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña. *Archipiélago*, 6, 1991: 20-26.

* * *

Tomaz Tadeu da Silva é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.