

# Construtivismo: que lugar é este?

SANDRA MARA CORAZZA

Começo pelo começo da música de Ivan Lins, que diz:

*"Daquilo que eu sei,  
nem tudo me deu clareza,  
nem tudo foi permitido,  
nem tudo me deu certeza."*

Desta epígrafe surge a indagação:  
**"Construtivismo: que lugar é este"?**

A pergunta que inventei de perguntar (lembraria Lacan, 1972, p.1) "não se funda jamais a não ser sobre uma resposta". Não colocaria a pergunta se já não tivesse a resposta. A não ser que esta pergunta me tomasse em seu equívoco. Pois que ela está mesmo mal formulada. Não se trata de "o lugar". São vários os lugares do Construtivismo.

"Lugar", categoria aristotélica para a qual o lugar é o limite que circunda o corpo e que é, portanto, uma realidade em si.

Segundo Aristóteles, no *Livro de Física*, o lugar é o primeiro limite imóvel que encerra um corpo; ou, em outras palavras, é aquilo que abraça imediatamente este corpo.

Por esta concepção, pode Aristóteles (e toda filosofia da Idade Média) falar nos **lugares naturais**: são aqueles nos quais um corpo naturalmente está, ou aos quais volta, quando deles é afastado. "Uma coisa (afirma Aristóteles) move-se, ou naturalmente, ou não naturalmente, e os dois movimentos são determinados pelos próprios lugares ou pelos lugares estranhos. Um lugar, no qual uma coisa se movimenta, não por natureza própria, deve ser o **lugar natural** de alguma outra coisa, como demonstra a experiência" (Abragnano, s.d., p. 603).

Assim, o "**lugar natural**" do Construtivismo é o da Psicologia. – Psicologia da Criança que, como a maioria das psicologias do desenvolvimento, estuda os fatos

da consciência e/ou do comportamento e supõe estarem o saber e o conhecimento no nível do real, podendo ser este conhecido.

Nesse "lugar natural", onde o Construtivismo está, para o qual se movimenta, ou ao qual volta quando afastado, é forjada a Epistemologia Genética – uma teoria do conhecimento que Piaget desloca da Filosofia para investigar como o sujeito humano produz conhecimento. Este deslocamento é possível porque Piaget muda as perguntas clássicas que vinham sendo feitas na História da Filosofia (tais como: "O que é o conhecimento?"; "O que conhecemos?"; "Como conseguimos conhecer o que conhecemos?"; ou, então "O que conhecemos corresponde à realidade?"), para a pergunta fundamental que vai embasar a produção de toda sua vida: "Como passamos de um estado de menor complexidade do conhecimento a outro, de complexidade maior?"

Por ter mudado a interrogação e, além disto, procurado respondê-la num campo que não o da Filosofia, Piaget não fica refletindo numa base dedutiva, nem exclusivamente biológica, mas formula uma Epistemologia de base experimental. Assim, vai perguntar às crianças acerca dos processos de criação do conhecimento, especialmente o científico, por intermédio do Método Clínico, de caráter exploratório. Piaget interroga as crianças sobre a História das Ciências. Mas o que o autoriza a fazer esta pergunta? Uma hipótese: os mecanismos de produção individual do conhecimento são análogos aos mecanismos sócio-históricos utilizados pela humanidade em sua trajetória cognoscitiva; em outras palavras: a ontogênese repete a filogênese.

Porque inclina a pergunta epistemológica, Piaget consegue se afastar das posições extremas que respondem acerca das relações entre Sujeito e Objeto, as quais, cada uma a sua maneira, enunciam teorias

do conhecimento-estado. Nesta tentativa de superação epistêmica, o movimento piagetiano descola seu entendimento da redução do sujeito à consciência (como Descartes fizera), assim como dá redução do sujeito ao sistema nervoso (como fizeram os materialistas e os biólogos).

Para isto, Piaget precisa homologar o meio natural (redução do monismo apriorista) ao meio social (redução do monismo empiricista). E é o que ele faz, considerando os dois meios como fatores de construção recíproca, estando ambos implicados na "ação", enquanto abstração reflexionante. Para Piaget, tudo o que está organizado transforma-se, e tudo aquilo que se transforma já está organizado.

Embora para alguns autores o construtivismo-interacionista piagetiano seja colocado na "vala-comum" da corrente racionalista, junto ao pensamento inatista, pré-formista ou apriorista, acredito que Piaget "tenta" realizar uma síntese epistemológica entre o Racionalismo e o Empiricismo. Supondo que não tenha conseguido, em sua plenitude, fundar uma terceira posição, superadora das duas clássicas, toda produção piagetiana aponta para isto. E não será aquilo que fica em aberto na obra de um autor justamente o que nos põe a trabalhar? O que nos convoca a produzir?

Nesta busca, Piaget filia-se ao Cognitivismo, uma escola da Psicologia surgida, aproximadamente, na mesma época do Behaviorismo, ou seja, nos primeiros anos da segunda década de século XX.

O estudo dos processos cognoscíveis do sujeito humano constitui a principal finalidade desta escola, em que vão produzir diversos teóricos, em tempos também diversos. Há diferenças entre os pressupostos, os métodos e os resultados de suas investigações, mas o objeto é o mesmo: as atividades mentais – processos de pensamento, solução de problemas, memória, percepção, linguagem.

A escolha deste tipo de objeto encaixa o Cognitivismo para o estudo das bases do conhecimento; portanto, para a descrição e algumas tentativas de explicação acerca dos mecanismos mentais, estruturas e processos que configuram as formas da inteligência.

Embora reconheça o fator biológico expresso em certas estruturas hereditárias, esta escola psicológica resgata e enfatiza o conceito de "consciência", refutado ou des-

considerado pelos comportamentalistas.

Dentro deste movimento, o Construtivismo piagetiano certamente o qualifica, ao compreender e tratar o conhecimento como essencialmente construtivo, já que não está dado. Mas é, isso sim, um processo levado a efeito pelo sujeito epistêmico, que desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecer.

Apontamentos críticos à Epistemologia Genética? Sim, fundamentalmente, de duas vertentes: (primeira) um segmento do pensamento marxista que afirma a insuficiência do entendimento piagetiano quanto ao caráter histórico e à estruturação das modernas sociedades, segundo critérios sócio-econômicos – insuficiência que teria encaminhado Piaget a uma concepção universalizada de sociedade, como meio social ou cultural homogeneizado e indiferenciado; e (segunda) um segmento de raízes psicanalíticas que afirma haver Piaget trabalhado com uma concepção de criança, naturalmente lógica, em que fica privilegiado tudo o que não vem do campo do desejo – uma criança universalizada e genérica, na qual não há marca de singularidade, nem a demanda encerrada no olhar do Outro, como enuncia Jerusalinsky (1988, p. 35-45).

Transferindo para o debate estas e outras questões, importa indicar o "outro lugar" do Construtivismo, a ser apontado neste texto. "O lugar **des-naturalizado**" é esse: o da prática pedagógica.

Desse lugar, o pedagógico, só é possível falar dos **efeitos** do discurso construtivista que, como costuma ocorrer, são polisêmicos.

"**Construtivismo**" é o nome genérico que vimos dando, enquanto comunidade educativa escolar, a múltiplas e diferentes tentativas de aplicar, nas salas de aula e nas escolas, às concepções desenvolvidas pela Epistemologia Genética de Piaget, revitalizadas pelas pesquisas básicas acerca da alfabetização, que Ferreiro e equipe desenvolveram ao final da década de 70.

Tendo atravessado o "período tecnicista", imposto pelos planejadores e tecnólogos a serviço da ditadura militar, os educadores brasileiros resgatavam, no início dos anos 80, a contundência das análises relacionais entre currículo e sociedade, buscando, pelo eixo teórico da assim chamada "Nova Sociologia da Educação", identificar os mecanismos através dos quais a educação – ou, mais concretamente, a escola –

contribuíam para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes.

Nesta fase, de renovado e crítico pensamento sociológico, temos acesso aos estudos de Ferreiro, referentes à alfabetização das crianças e, um pouco mais tarde, a dos adultos. A importância de tais investigações e o verdadeiro "abalo sísmico" que provocam entre os educadores dificilmente podem ser entendidos sem referência a essa trajetória do "ideário pedagógico" mais progressista: a de que, através da Sociologia, escutávamos (e praticávamos, também) a denúncia aguda de nossa participação, na escola, na manutenção e fortalecimento de uma sociedade injusta e discriminatória. Na sala de aula, principalmente no processo didático-metodológico do ato alfabetizador, continuávamos sem nenhum instrumental consistente, a não ser a sistematização analítico-sintética do "ba-be-bi-bo-bu", monopolizada pelas cartilhas, pelo peso da tradição e suportada pela psicologia condutivista.

Era sobre este nosso fracasso que Ferreiro falava. Durante o último meio século, metade das crianças pobres que ingressavam nas escolas públicas brasileiras eram reprovadas ou "expulsas" ao final da 1ª série. Legítimas e eficientes "fábricas de analfabetos jovens e adultos", as escolas da América Latina des-culpavam-se do modelo capitalista dependente. Mas, não se tratava apenas disto.

Ao demonstrar o equívoco e a inoperância dos hábitos percepto-motores e das técnicas de decifração para a aquisição da língua escrita, Ferreiro colocou "o dedo na ferida". Ruptura epistemológica e, ao mesmo tempo, narcísica, como costuma acontecer na história do pensamento humano, a língua escrita foi tomada como objeto conceitual e cultural; ela, tomada antes como "dom".

A criança não era mais a "folha de papel em branco", em que o professor ou o método de ensino precisavam "escrever" as letras e as palavras, para que ela conseguisse escrever: pela cópia, pela fixação, pelo treino.

Esta criança passa a ser, a partir de agora, um sujeito cognoscente que procura, de maneira ativa, compreender o mundo que o rodeia; que trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca; que aprende, basicamente, através da coordenação de suas próprias ações sobre os ob-

jetos de conhecimento; que, desde pequeno, constrói suas próprias categorias de pensamento; e que formula hipóteses, idéias, teorias também sobre a língua escrita, colocando-as à prova frente a realidade e confrontando-as com as idéias do Outro.

Não se trata mais de um sujeito receptor de um conhecimento exógeno e organizado por uma lógica que não a de seus esquemas assimiladores. Uma "nova criança" então aparece e, é ela, como sujeito da aprendizagem, que fica colocada no centro do processo pedagógico, como criadora e reconstrutora de conhecimento.

Logo veio o aceno: uma prática pedagógica embasada em tais concepções não poderia temer os "erros", pois que os há construtivos; nem, tampouco, o esquecimento, já que o que importa não é o que se esquece, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido. Era necessário ensinar no contexto do jogo da criança; compreender como ela pensa e trabalhar os conhecimentos físicos, lógico-matemáticos e sociais, de acordo com seu pensamento, para que estes conteúdos favorecessem a construção das estruturas próprias do conhecimento. Além disto, deveriam os professores forjar condições para que a criança buscasse sua autonomia em relação aos adultos e permitir que interagisse com outras crianças, fazendo-se independente, confiante, curiosa e corajosa.

Tratava-se, então (no primeiro momento para os professores alfabetizadores, e, um pouco depois, para os outros professores), de formular uma Didática, uma Metodologia, a partir destas conceitualizações.

Em meados dos anos 80, começa a ser organizado e promovido todo um movimento relacionado à alfabetização de crianças, puxado por esta idéia: "construtivismo". Sucodem-se cursos de formação, seminários, congressos, fóruns, laboratórios. Há financiamentos públicos e privados. Nas universidades, pesquisas são realizadas. Em algumas escolas, constituem-se grupos de estudos, e projetos são elaborados para embasar as mudanças.

Não é difícil imaginar que tais ações possuem os mais diversos níveis, quanto à qualidade, à consistência e ao rigor conceituais. Bem como constata-se também que este "novo ideal pedagógico" aparece dotado de nuances e matizes polifacéticas, mesmo no campo político-partidário, que vão desde sua adoção como "a proposta" políti-

co-pedagógica de administrações municipais progressistas, até a possibilidade de o "Construtivismo" ser a linha metodológica escolhida para os CIACS, do Governo Collor de Mello.

Neste lugar, o da prática pedagógica, o Construtivismo lançou âncoras. Nele, há um pouco de tudo, a começar pela ausência do Construtivismo: ausência imposta a muitos professores no Brasil pelas péssimas condições em que realizam seu trabalho educativo, ou pela distância dos centros produtores e transmissores desse referencial; ausência que se presentifica, também, pela negação, pela resistência a escutar estas idéias. Estes professores enunciam o argumento: "Sempre ensinamos assim, e nossos alunos sempre aprenderam deste jeito. Não é preciso mudar".

Acontecem, de outro lado, aplicações apressadas e superficiais, que fazem do "Construtivismo Pedagógico" um método organizado em passos e traduzido em exercícios, tarefas e atividades rotinizadas. Igual a como, desde a Psicologia Condutivista, era operada a prática pedagógica. Esta é a prática continuísta do que é velho, repetindo-se sob a máscara do que parece novo.

Existem, também, trabalhos sérios e responsáveis, em que os professores estudam, discutem, indagam à teoria, confrontam as idéias com suas práticas, fazem-se pesquisadores, além de ensinantes (embora sabendo, que a Pedagogia nunca vai poder ser ciência, ao menos positivista), reconhecem os limites e as impossibilidades, tanto da teoria quanto da prática; buscam superações, inventam. Em outras palavras, exercitam em seu Ofício - o de educar as crianças - este "novo ideal" com arte, conhecimento e bom senso, mesmo sabendo que não podem escapar de um certo "mal-estar pedagógico".

Há, ainda, aqueles para os quais o

Construtivismo virou "dogma". Através dele, transmitido e praticado como um paradigma educacional monolítico e totalizador, esforçam-se por realizar em ato uma promessa - a de educar as crianças. Este "Construtivismo Pedagógico" costuma não admitir críticas, nem embates com outros campos conceituais, já que responderia de maneira perfeita e completa ao "impossível", que é educar. São os que operam com o "Mito Construtivista", atribuindo a este campo ideacional poderes de transformar, tanto o sujeito, quanto as hierarquias sociais e econômicas, repetindo a ilusão - tão cara ao liberalismo - de que a escola é a alavanca de transformação social. Estes atropalham, mais do que ajudam.

Escapando do quadro maniqueísta, a que uma classificação como a falada levaria (já que toda e qualquer categorização presta-se a reducionismos e não seria, por isso, verdadeira), afirmo que cada educador dos tempos de agora vivencia, em seu dizer-fazer pedagógico, fragmentos de práxis de cada uma das quatro tendências.

Concluindo, importa destacar que considero o Construtivismo, quer em seu lugar natural, quer em seu lugar des-naturalizado - portanto, como teoria e como prática -, muito importante para a educação das crianças e qualitativamente superior ao Condutivismo que o precedeu, embora, não saibamos o que daí admirar.

A depender do que dissermos e do que fizermos com o Construtivismo, depois dele a ação pedagógica não poderá mais ser igual ao que era antes.

Por aí, talvez se tome possível subverter o Discurso de Pedagogia, para que ele não seja mais tão imperativo, nem controlador, nem excessivamente programado, nem genérico, e possa, quem sabe(?), concerner - numa filigrana - à subjetividade da criança.

\* \* \*

### Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, s/d.

JERUSALINSKY, Alfredo et al. *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1988.

LACAN, Jacques. Conferência na Universidade Católica de Louvain - Bélgica em 13 out. 1972. (mimeo).