

# A propósito da "desconstrução"

## APRESENTAÇÃO

*Fernando Becker*

A temática "Construção do Conhecimento", explorada no fascículo 01, do volume 18, de 1993, retorna, neste fascículo, com produções de ainda maior peso e com colaborações vindas do exterior (França, Espanha, Portugal). No fascículo intermediário (nº 2, v.18), **Educação e Realidade** resolveu polemizar a postura construtivista, muito embora com um único texto: "Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico", de Tomaz Tadeu da SILVA. É o momento de responder, com algumas observações, às investidas "desconstrutivistas" aí expostas, pois o autor não se detém a criticar o "construtivismo pedagógico", como promete no título e no início do texto; ao contrário, transborda sua crítica para o construtivismo em geral, buscando desautorizar seus fundamentos, por ataques vários à Psicologia e, até, à Epistemologia.

Em primeiro lugar, julgamos que o mérito do texto consiste em alertar a respeito de um determinado "construtivismo pedagógico". Aliás, já havíamos denunciado em textos, palestras e, até, na prática político-partidária, este construtivismo pedagógico, pois se trata de um construtivismo despolitizado, que se julga tão auto-suficiente que dispensa alianças com uma política educacional ou com outras ciências, arvorando-se, ele próprio, em política educacional. Tudo como se Piaget, na década de 50, quando estudava a questão da aprendizagem das estruturas lógicas, se reunisse com seus colaboradores, para decidir sobre a política educacional do município de Porto Alegre nos anos 1989/1992. Acontece que SILVA toma a interpretação equivocada de construtivismo de alguns como marca negativa do construtivismo em sua totalidade; como se os desmandos de alguns "construtivismos" fizessem parte do "código genético" inteiro da teoria construtivista.

Em segundo lugar, consideramos que os pressupostos teóricos, a partir dos quais essa crítica é fundada e articulada por SILVA, são de uma fragilidade preocupante.

Primeiro, porque a crítica é feita de um ponto de vista exclusivamente extrínseco à teoria. (As poucas vezes em que a crítica é feita

a partir de dentro, é infeliz, como veremos adiante). Isto é: SILVA, usando a Sociologia como trincheira, investe contra a Psicologia e a Epistemologia procurando, por caminhos pouco claros, desautorizá-las. Exploremos um pouco as afirmações e os argumentos apresentados. Sigamos as seguintes afirmações que pretendem configurar um argumento: "... a predominância do construtivismo constitui uma regressão conservadora" (p.4), porque ele "representa a volta do domínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia" (p.4); porque foi a psicologia "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"; porque a psicologia "se insere no objetivo de conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades"; porque "a psicologia educacional representa um esforço de despolitização da educação". Preparado o assalto com tão contundente e pretense argumento, SILVA dispara: "o construtivismo representa a volta triunfal do domínio da Psicologia no pensamento e na prática educacional", por isso "o movimento construtivista tem, paradoxalmente, implicações ainda mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores".

Impõe-se a seguinte pergunta: Se "o construtivismo representa a volta triunfal do domínio da Psicologia no pensamento e na prática educacional", isto não estaria denunciando o fracasso da Sociologia em apontar caminhos para a teoria e a prática educacionais? Por que esse domínio da Psicologia significa tendência regressiva, ou "implicações ainda mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores"? Se fosse domínio da Sociologia, como ocorreu em toda a década de 80, não significaria - ou não significou - regressão? O que me parece é que a Sociologia se perdeu em paradigmas demasiadamente frágeis para dar conta do seu objeto e tenta, pelo menos no texto de SILVA, compensar esse refluxo por um

**"jogo de braço" em vez de rever seu quadro teórico. Somos os primeiros a desejar que a Sociologia fortaleça seu quadro conceitual e ande parli passu com as demais ciências que contribuem com a produção de teorias educacionais.**

Segundo, SILVA não diz a qual psicologia ele se refere. O construtivismo com o qual trabalhamos é constituído pela **Epistemologia Genética** piagetiana que é tributária da **Psicologia Genética**, também piagetiana. Mas, que conhecimento tem o autor destes sistemas psicológico e epistemológico? O texto não revela uma frase sequer a respeito; nenhuma explicitação, sequer como pressuposto. Temos que lembrar ao autor que não existe a Psicologia, mas existem psicologias, tão diferentes entre si como a Sociologia é da Filosofia e esta o é da Química ou da Astrofísica. Procurando um pouco mais a tão terrível Psicologia que o autor execra, encontramos esta "antológica" definição: "A Psicologia pesquisa o indivíduo" (p.6). A rigor, não podemos afirmar isso, nem do behaviorismo mais primitivo, visto que, até este, ao "pesquisar o indivíduo", procura saber como se comportam todos os organismos. Utilizemos a mesma frase do autor para definir o objeto da Psicologia Genética. O mínimo que podemos dizer é que: "A Psicologia Genética investiga o sujeito epistêmico: sua gênese e seu desenvolvimento". A diferença entre as duas definições é abissal...

Terceiro, o que nos preocupa sobremaneira é a postura metodológica do autor, esta sim uma verdadeira "regressão conservadora", que leva sua sociologia a investir-se de juíza de outras ciências. Em **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**, diz Piaget (1965):

*"... em nome de quais critérios e com que direito o filósofo interviria no trabalho do experimentalista para indicar-lhe se ele ultrapassa ou não a experiência (e se ele se dá esse direito em relação só ao psicólogo ou também ao biólogo e ao físico). (...) Ora, se as convergências entre minhas interpretações e a dialética são claras, como o sublinharam L. Goldmann, M. Rubel, C. Nowinski e outros, insisto em precisar que se trata de convergência e não de influência... e assim é melhor para as duas partes: ... ou bem a dialética é uma metafísica como outra, que pretende dirigir as ciências e isso só pode ser nocivo às ciências e a ela própria, ou bem ela deve sua força ao fato de convergir com toda espécie de correntes espontâneas próprias às ciências e só resta pois trabalhar com toda autonomia" (p.191-3).*

Na medida em que a filosofia despoja-se dessa investidura (de juíza das ciências), exercida durante séculos, a sociologia, com instrumentos conceituais e metodológicos muito mais precários, recebe de SILVA essa incumbência; e, ainda mais grave, sem conhecer os estatutos teórico-metodológicos das ciências que pretende julgar. E, assim, todas as psicologias são reduzidas à Psicologia e, como tal, são condenadas, não pelos seus possíveis desmandos, mas, simplesmente, **porque elas existem**: não se pode aceitar as razões da Psicologia pois ela nem sequer deveria existir; sua existência é, essencialmente, uma perversão. O mesmo deve acontecer com a Epistemologia - para justificar esta transposição indevida, da psicologia à epistemologia, o autor vale-se de um truque a nível de senso comum: "isto não faz diferença, trata-se sempre de epistemologias no sentido psicológico". (Perguntamos ao autor: O que é uma "epistemologia psicológica" (p.9)?). Essa "regressão conservadora" da sociologia de SILVA mostra que este autor não entendeu, ainda, que o futuro das ciências da educação acontecerá ao nível de relações cada vez mais interdisciplinares, relações em que ocorrem, com o mesmo status, todas as disciplinas que têm alguma coisa a dizer a respeito: sociologia, psicologia, antropologia, epistemologia, filosofia, pedagogia, etc. Aqui, hegemonias temporárias podem, até, ser benéficas; hegemonias duradouras ou decididas no "jogo de braço" - como SILVA pretende para a Sociologia - certamente serão nocivas. Repito: é "regressão conservadora" pretender que a Sociologia tenha um olhar privilegiado para julgar as outras ciências e venha a constituir-se, para tal, em tribunal de razão. Afinal de contas, a Epistemologia Genética tem um objeto próprio de investigação: não é sua função explicar como se comporta a totalidade social, mas explicar como a totalidade social age sobre o indivíduo e como ela exerce sua determinação utilizando-se das construções desse indivíduo que passam a funcionar como condições **a priori** de toda socialização.

Quarto, para SILVA, "o conhecimento tem uma existência social, supra-individual", conforme a Sociologia positivista de Durkheim já tinha afirmado anteriormente. Será que ele conhece a lúcida crítica de Piaget a E. Durkheim em "As operações lógicas e a vida social"? (In: PIAGET, **Estudos Sociológicos**, Forense, 1965. p. 164-96). Diz Piaget: "Podemos conceber... que o todo, sem ser equivalente à soma dos indivíduos, seja, entretanto, idêntico à soma das relações entre os indivíduos, o que não é a mesma coisa" (p.167). Para a Epistemologia

Genética, a afirmação de que o conhecimento tem uma existência supra-individual só é verdadeira no ponto de chegada da psicogênese (operações formais) e não no seu ponto de partida, pois para que o conhecimento seja "social, supra-individual", o sujeito precisa, durante longos anos, construir as condições prévias de todo conhecimento que são, ao mesmo tempo, as condições prévias de toda socialização: as estruturas. A criança não nasce com elas; ela as constrói na interação com o meio físico e social. Perguntamos: onde está o sistema nervoso desse sistema social, no qual, pretensamente, o conhecimento, ou melhor, as condições prévias de todo conhecimento, está sediado? Onde esse sistema nervoso se articula com o social? Nas instituições? Mas, uma instituição não existe sem o indivíduo (e seu corpo, especificamente seu sistema nervoso)! O conhecimento é universal e particular, ao mesmo tempo. Tanto o conhecimento universal quanto o particular **existem no indivíduo**. É ali o lugar em que o conhecimento está vivo, atuante. Continua Piaget: "o fato primitivo não é... nem o indivíduo nem o conjunto dos indivíduos, mas a relação entre os indivíduos, e uma relação modificando ininterruptamente as consciências individuais elas mesmas, como quer Durkheim" (p.167).

Como seria bom falarmos, aqui, de "abstração reflexionante" (Piaget, 1977), para entendermos como se articulam sujeito psicológico e sujeito epistêmico, dicotomia que a Sociologia não consegue resolver. E o texto, que pretende ser crítico, em vez de enfrentá-la, opta pela saída ingênua, desinformada e, por isso, preconceituosa: "a epistemologia envolve o conhecimento - sobre o homem - construído histórica e socialmente e não apenas o conhecimento **dentro** do homem, como no construtivismo". Que construtivismo afirma que o conhecimento se dá **apenas** dentro do homem? Se algum "construtivismo" afirma isso, nesse momento deixou de ser construtivista. Não há conhecimento **fora** do homem, sem conhecimento **dentro** do homem. Ou, melhorando a terminologia, o conhecimento produz-se por trocas, realizadas pelo sujeito, entre o **endógeno** e o **exógeno**, sendo que a condição de todo conhecimento realiza-se a nível endógeno: sem as construções nesse nível - esquemas/estruturas - não há conhecimento possível. Isto é, sem as construções, a nível endógeno, todo o poder das instituições não vale absolutamente nada em termos de conhecimento. Toda a linguagem humana, toda a trama de poder das instituições, toda a interação social imaginável não fazem do macaco um falante ou de um idiota um gênio. A

condição **a priori** de toda determinação do social sobre o individual é constituída por essas construções endógenas.

Quinto, para SILVA, não existe a dialética indivíduo/sociedade, parte/todo. Ele dá a entender que as mudanças ocorridas nos indivíduos não têm significado. O indivíduo é uma ficção; a sociedade é que é real. Essas mudanças só valem quando provierem do todo. E as mudanças do todo vêm de onde? Do decreto de um ditador? De Deus? Ele não acredita em mudanças individuais, produzidas na micro-relação (micro-gênese). Como é possível vislumbrar mudanças - para melhor, **per supuest**o - na totalidade, sem mudanças na individualidade (e vice-versa)? E como melhorar o indivíduo sem conhecê-lo? A investigação da dimensão individual da realidade humana é fundamental: tão importante quanto a investigação da totalidade. E, mais importante ainda, é a investigação da relação indivíduo/sociedade.

Mas, continuemos com as perguntas: Como chegar a uma sociedade democrática, sem (indivíduos) democratas? Entrando na sala de aula: como melhorar a sala de aula sem professores (indivíduos) que assumem os desafios, às vezes perigosos, da mudança - inicialmente, de forma individual e, progressivamente, de forma coletiva? Precisamente, quando a totalidade se desmantela (como ocorre com o sistema estadual de ensino, hoje, no Rio Grande do Sul), muitos professores - indivíduos! - passam para a resistência, propondo e realizando, contra a totalidade, mudanças na direção da pedagogia crítica. Estes indivíduos nós os conhecemos: nós os chamamos pelos seus nomes e os admiramos profundamente. Descaracterizar o indivíduo como pólo complementar da totalidade social é, por um lado, cair no idealismo capaz de todos os desmandos autoritários e, por outro, cair no empirismo (matriz epistemológica do positivismo), no momento de explicar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento a nível ontogenético: isso na medida em que se afirma que a totalidade social determina unilateralmente o indivíduo, ou que a ontogênese é determinada unilateralmente pela filogênese.

Sexto, a "desconstrução" de SILVA sacrifica a dialética e alinha-se claramente à tese positivista (ou neo-positivista) da determinação unilateral do indivíduo pela totalidade social. Como já lembramos, a matriz epistemológica dessa postura filosófica é dada pelo empirismo, segundo o qual o objeto determina unilateralmente o sujeito. Na medida em que SILVA, por preconceito ou por outro motivo inconsciente,

deixa de buscar a colaboração de uma psicologia crítica, passa, inevitavelmente, a operar sobre uma psicologia ingênua; na medida em que atropela, por motivos desconhecidos, uma epistemologia crítica, inevitavelmente, enfraquecerá seu arcabouço conceitual pelo recurso a epistemologias ingênuas (aprioristas ou empiristas).

O que acontece com o professor ou com o educador, diante de uma tal produção intelectual? O professor que lê o texto de SILVA deve sentir-se como o leitor de Althusser: de mãos amarradas, por uma corda prestes a romper-se, suspenso sobre um abismo: se mexer-se, estará perdido! De tanto ouvir que está envolvido "numa relação de controle e poder", ou inserido "numa teia de poder e controle" ou envolvido num processo "de vigilância e controle do homem", por forças ocultas, frente às quais ele não passa de um rato sob a pata de um elefante - ou um rato na gaiola de Skinner - cai no desespero perante esse inferno de relações sociais frente às quais só resta confessar a sua impotência. A inanição ou a atitude kamikasi é o seu destino. Será que a sociologia da educação de SILVA não tem nenhuma contribuição a dar, além de bancar o bicho-papão dos educadores?

Sétimo, uma contradição aparece no parágrafo final do texto de SILVA. Ele reconhece que "educadores mais politicamente orientados", não formularam, até hoje, "um projeto educacional de esquerda... progressista... que ainda está para ser construído". Que orientação política é essa que, decorridos vinte anos "de teorização crítica em educação", ainda não formulou um projeto político? Quem são esses luminares que sabem "o que deve ser ensinado (e) porque deve ser ensinado", que compreendem "as complexas relações entre currículo e cultura" mas que, até hoje, não foram capazes de formular um tal projeto? Estão esperando o quê? Que postura política é essa que não consegue formular um projeto que responda às infinitas questões que a prática escolar cotidiana põe aos profissionais da educação? Podemos, sinceramente, acreditar que uma teoria política é boa se ela não consegue responder aos problemas práticos aos quais ela se refere?

Aliás, os autores citados no texto que ora criticamos, em geral, transbordam as elabora-

ções de SILVA, como acontece na última coluna do texto: Popkewitz, aí citado, diz que uma teoria da aprendizagem é uma questão que "exige considerações éticas, filosóficas e políticas" - e, afirmamos, nenhum projeto educacional pode eximir-se de responder, competentemente, a esta questão. Logo, abaixo, entretanto, o autor afirma que essa função deve ser assumida pela "economia política da educação". Mais uma vez põe-se na contramão da história: em vez de buscar o caminho da interdisciplinaridade, busca impor a hegemonia de uma disciplina.

Finalmente, o objetivo precípua de uma sala de aula deve ser, a nosso ver, o desafio à estrutura conceitual do educando para que ele a reestruture ou crie nova estrutura, mais ampla e mais capaz que a anterior, subsumindo esta. Como se faz este desafio? Trazendo, por um lado, a realidade social, política, econômica e cultural para a análise do educando e, por outro, fazendo chegar a ele o conhecimento sistematizado ("acervo cultural da humanidade"). Através de pesquisas de intervenção, por um lado, e de prática de sala de aula, por outro, o construtivismo tem registrado inequívocos avanços na prática escolar que nenhum sociólogo, psicólogo, filósofo, etc. pode negar.

De posse da Epistemologia Genética piagetiana, muitos educadores continuam trabalhando na direção das certezas incertas - certezas sempre em construção! - que o construtivismo lhes dá e lamentam, profundamente, que os "educadores mais politicamente orientados" ainda não tenham formulado um projeto político para a educação que tanto poderia beneficiá-los, na teoria e na prática.

**Construindo o Construtivismo** (chamado da capa) é a proposta de reflexão crítica que este fascículo de Educação e Realidade traz aos leitores, com uma exuberante variedade de textos que mostram, por eles mesmos, o quanto é vazia de significado a pretensão de "desconstruir o construtivismo".

Noto, finalmente, que este texto contou com a leitura crítica de vários colegas e alunos de pós-graduação que, com suas sugestões, melhoraram consideravelmente a versão original.

Porto Alegre, 28.07.93