

Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares

Constructivism, inatism and realism: compatible and complementary

Gustavo Arja Castañón✍

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil e Universidade Católica de Petrópolis,
 Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

A partir da difusão da obra de Jean Piaget, o construtivismo se tornou rapidamente a teoria do conhecimento dominante na Educação. Entretanto, nos últimos anos assistimos a uma proliferação de diferentes utilizações do termo ‘construtivismo’, que geraram uma grande confusão conceitual. As duas confusões mais potencialmente danosas são aquelas que opõe artificialmente o construtivismo ao inatismo e a que igualmente o opõe ao realismo. A primeira surge da difusão de uma nova forma de ambientalismo radical, o construtivismo social, que se utiliza do termo ‘construtivismo’ mas se afasta totalmente desta tradição filosófica. A segunda surge também da confusão entre construtivismo e sua forma idealista, o construtivismo radical, que nega qualquer tipo de acesso do sujeito epistêmico a uma realidade independente de sua própria mente. Na verdade, não só o construtivismo não é incompatível com o inatismo, como depende sempre deste em algum nível. Da mesma forma, o construtivismo adere ao realismo em suas expressões filosóficas mais importantes. Teorias pedagógicas que não compreendem estas duas questões geram consequências danosas, como a dissolução de conceitos básicos como verdade e realidade. © Ciências & Cognição 2007; Vol. 10: 115-131.

Palavras-chave: *construtivismo; epistemologia; pedagogia construtivista; inatismo; psicologia cognitiva.*

Abstract

Since the diffusion of Piaget's work, constructivism quickly became the dominant knowledge theory in Education. However, in the last years we have seen a proliferation of different uses of the term 'constructivism' that has generated a great conceptual confusion. The two most harmful confusions are those that artificially opposes the constructivism and the inatism and the one that equally opposes it to the realism. The first has its origin in the diffusion of a new way of radical environmentalism, the social constructivism, which uses the term 'constructivism' but totally stands off of this philosophical tradition. The second came from the confusion between constructivism and its idealistic form, the radical constructivism, which denies any kind of access of the epistemic subject to an independent reality of his own mind. Actually, not only the constructivism is not incompatible with inatism, as it always depends on this in some level. In the same way, the constructivism adheres to the realism in their more important philosophical expressions. Pedagogic theories that don't understand these two subjects generate harmful consequences, as the dissolution of basic concepts as truth and reality. ©

✍ - **G.A. Castañón** é graduado em Psicologia pela UERJ e em Filosofia pela UFRJ. É mestre em Psicologia Social pela UERJ e doutor em Psicologia pela UFRJ. Atualmente ministra cursos na graduação em Psicologia da Universidade Estácio de Sá, e cursa o Mestrado em Lógica e Metafísica da UFRJ, tendo se dedicado nos últimos oito anos a investigações de Filosofia da Psicologia. Endereço para contato: gustavocastanon@hotmail.com.

Ciências & Cognição 2007; Vol. 10: 115-131.

Keywords: *constructivism; epistemology; constructivist pedagogy; inatism; cognitive psychology.*

Apesar de disseminado pela obra de Jean Piaget, o construtivismo é uma poderosa tradição filosófica anterior à Epistemologia Genética. Sua história começa de fato com o advento da obra filosófica de Immanuel Kant, que inaugura a filosofia contemporânea. O próprio Piaget se declarava herdeiro do pensamento kantiano, e aderido à sua tradição filosófica. Entretanto, desde meados dos anos oitenta, temos observado o crescimento de abordagens teóricas na Psicologia, Filosofia e Sociologia que advogam teses contrárias às da tradição construtivista, se apropriando, no entanto, deste termo para a denominação de suas posições. Estas teses são, na Psicologia, o Construcionismo Social e o Construtivismo Radical, na Sociologia, o Construtivismo Social. Neste artigo, avaliaremos particularmente duas graves confusões conceituais que surgem desta influência e atingem teorias pedagógicas contemporâneas. Primeiro, a que opõe artificialmente a postura construtivista a toda e qualquer forma de inatismo. Segundo, a que opõe também artificialmente esta abordagem ao realismo ontológico. Começaremos por uma breve definição do construtivismo kantiano e, logo depois, por uma definição da posição de Piaget sobre o inatismo e o realismo. Será oferecida uma demonstração da dependência que qualquer forma de construtivismo tem da admissão de alguma forma de inatismo e de sua compatibilidade com o realismo crítico. Avaliaremos depois os argumentos construcionistas sociais e os construtivistas radicais, defendendo a inconsistência de ambos. Por fim, serão efetuados questionamentos sobre as possíveis consequências que estas teses anticonstrutivistas poderiam trazer se de fato se tornassem generalizadas nas práticas pedagógicas.

O que é construtivismo, afinal?

O verbo *construir* tem origem no verbo latino *struere*, que significa organizar,

dar estrutura. Desde sua raiz, *construtivismo* portanto indica uma inteligência ativa, pois é sempre uma inteligência que organiza e dá estrutura a algo. A concepção filosófica que está por trás do termo nos remete à obra de Immanuel Kant. *É a inversão do sentido da relação entre sujeito e objeto que é a raiz do construtivismo.* Tradicionalmente, a filosofia ocidental pensava o conhecimento como uma determinação do sujeito cognoscente pelo objeto conhecido. Kant apresenta o processo do conhecimento como a organização ativa por parte do sujeito – através das estruturas da mente – do material que nos é fornecido pelos sentidos. Ou seja, para o construtivismo, o sujeito constrói suas representações de mundo, e não recebe passivamente impressões causadas pelos objetos.

A filosofia kantiana – e portanto o construtivismo – só pode ser adequadamente compreendida a partir daquela idéia que Kant chamou de “grande luz” e que mudou o pensamento ocidental. Esta é a distinção entre fenômeno e númeno. Para Kant, o conhecimento sensível não nos revela as coisas como são, uma vez que ele se caracteriza por um certo nível de receptividade, representando as coisas do mundo como aparecem para o sujeito e não como são *em si*. Por isso nos apresenta *fenômenos*. Já o conhecimento intelectual é faculdade de representar aqueles aspectos das coisas que, por sua própria natureza, não podem ser captados com os sentidos, os *númenos*. São conceitos do intelecto, por exemplo, os de possibilidade, existência, necessidade e semelhança, que obviamente, não derivam dos sentidos.

Assim, o que conhecemos do mundo são *fenômenos*, não *númenos*. Conhecemos o aparecer das coisas para nossa consciência, não a essência daquilo que acreditamos estar fora de nós: ‘fenômeno’, ordinariamente, significa ‘aparição’. Quando vemos a luz verde do sinal, não estamos diante da essência da luz verde, muito menos do sinal: sua luz é

só a forma pela qual este aparece para nossa consciência. Estamos é diante do fenômeno sinal verde, da forma pela qual este sinal aparece para nós. De fato, acredita-se que este aparece de forma bem diversa para uma pessoa daltônica. Portanto, é evidente que o que aparece tanto para uma pessoa com daltonismo como para uma pessoa sem, é o fenômeno do sinal, e não sua essência, pois a essência, é imutável. Não podemos no entanto, conhecer a essência, o númeno, a *coisa-em-si* dos objetos empíricos: somente como eles aparecem para nós. Só conhecemos os fenômenos do mundo, não a essência do mundo. Essa idéia é a raiz de parte do linguajar da ciência contemporânea, que se refere ao ‘fenômeno meteorológico do ciclone’ ou ao ‘fenômeno bioquímico do desequilíbrio hormonal’. Reconhecemos que das coisas só conhecemos seu aparecer para nós, não sua essência.

Para Kant (1974), nossa mente tem uma estrutura que enquadra o mundo em suas formas inatas. Desta forma, só podemos conhecer em si mesmos aqueles objetos do conhecimento que são produtos da própria mente, como os matemáticos. Quando demonstramos um teorema em geometria, por exemplo, compreendemos que não devemos seguir passo a passo aquilo que se vê na figura nem nos apegarmos ao simples conceito desta para apreender suas propriedades. O que de fato devemos fazer é pensar e representar, por nossos próprios conceitos (por construção), o objeto geométrico em questão. Produzindo, construindo este objeto, podemos saber com segurança alguma coisa *a priori* (independentemente da experiência), pois sabemos não atribuir a este objeto senão aquilo que nós próprios colocamos nele.

Mas e quanto aos objetos relativos ao mundo? Afirma Kant (1974) na *Crítica da Razão Pura* que a razão vê só aquilo que ela própria produz segundo seu projeto, e que, com os princípios dos seus juízos segundo leis imutáveis, ela deve estar à frente e obrigar a natureza a responder às suas perguntas. Caso contrário, se feitas ao acaso e sem um desígnio preestabelecido, nossas observações não reconheceriam nem se ligariam entre si,

construindo leis que relacionem estes fenômenos na forma de leis. A razão procura na natureza o que põe nela, e necessita de um plano, ou seja, uma hipótese prévia:

“A razão deve ir à natureza tendo em uma das mãos os princípios, segundo os quais apenas os fenômenos concordantes entre si podem valer como leis, e na outra a experimentação que imaginou segundo os seus princípios, na verdade para ser instruída por ela, não porém na qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o mestre quer, e sim na qualidade de juiz, cujas funções obrigam as testemunhas a responder às questões que ele lhes propõe. Assim até mesmo a Física deve a tão vantajosa revolução na sua maneira de pensar apenas à idéia de procurar na natureza (não lhe atribuir) o que ela deve aprender da natureza segundo o que a própria razão coloca nela e que ela não poderia saber por si própria.” (Kant, 1974: 11)

O que Kant quer dizer nesta passagem, e que consiste na essência do construtivismo e da revolução que ele provoca, pode ser interpretado como se segue. Até então, se havia tentado explicar o conhecimento supondo que era o objeto (quer empírico, quer ideal como idéias inatas) que determinava, num sujeito passivo, uma representação de si mesmo. Kant inverteu estes papéis, afirmando que não é o sujeito que, conhecendo, descobre as leis do objeto, mas sim, ao contrário, que é o objeto, quando é conhecido, que se adapta às leis do sujeito que o conhece. Ou seja, é o sujeito, na atividade de representar o objeto, que o enquadra, ativamente, nas formas *a priori* de sua mente, construindo a representação deste. Porém é necessário lembrarmos que, para Kant, o que conhecemos do mundo “lá fora” não são os *númenos*, ou seja, a *coisa-em-si*. O que conhecemos são os *fenômenos*, ou seja, como as coisas aparecem para nossa consciência, e não o que elas são em si mesmas.

A tradição construtivista posterior a Kant teve várias diferentes interpretações filosóficas (Castañon, 2005), das quais as principais foram as idealistas (como as de Hegel, Fichte ou ainda Schopenhauer), as pragmatistas (como a de Hans Vaihinger) e as realistas (como as de Karl Popper e Jean Piaget). Veremos adiante alguns aspectos de herdeiros da interpretação idealista, como Glasersfeld, e da interpretação realista, de Karl Popper. Para nossos objetivos aqui no entanto, o importante é começar por uma definição de alguns aspectos da interpretação que o construtivismo recebe da obra psicológica de Jean Piaget.

Piaget, construtivismo e realismo

Como já exposto anteriormente (Castañon, 2005), a questão central da obra de Jean Piaget (1973) é o problema da origem do conhecimento. As respostas tradicionais a esta pergunta são as empiristas e as racionalistas. Para o empirismo, que defende aquilo a que o construtivismo se refere geralmente como objetivismo, a origem do conhecimento estaria na realidade externa que o imporia ao espírito. Para o racionalismo, o conhecimento é inato e sua evolução seria apenas atualização de estruturas pré-formadas. Piaget postula a terceira resposta possível, que é a construtivista. Para ele, a construção do conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito que, ativo e a partir da ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto do conhecimento. A diferença principal do construtivismo piagetiano para o construtivismo kantiano, é que para Piaget, além das representações dos objetos, nós construímos também as próprias estruturas da mente através das quais posteriormente nós construiremos as representações dos objetos.

Assim, o modelo piagetiano tem como protagonista um sujeito real, fonte de atividade e não simplesmente reativo. Ele é o artífice principal, através da sua ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas. O processo de construção do conhecimento

por parte do sujeito se baseia para Piaget (1973) nos conceitos de *assimilação* e *acomodação*. Quando uma criança ou qualquer pessoa tem uma experiência que não se coaduna com seus esquemas e teorias, ela primeiramente tenta *assimilar* essa experiência em seus esquemas existentes. No entanto, se ela percebe que suas explicações e previsões são repetidamente desmentidas pela experiência, prevalece a tendência de o esquema se modificar de modo a *acomodar-se* a esta nova informação. É fundamental perceber aqui o papel do ambiente no processo de construção do conhecimento. Ao se opor às expectativas do esquema para o funcionamento do mundo, a informação que vem do ambiente se revela como independente da vontade e das crenças do sujeito do conhecimento. Piaget, claramente, é um realista. De forma semelhante a Karl Popper, ele acredita que o mundo vai moldando nossos esquemas quando os desmente seguidamente, exigindo uma nova acomodação.

Muitos autores que se consideram ligados à tradição construtivista confundem o construtivismo, que é uma *tese epistemológica*, com o idealismo, que é uma *tese ontológica*. O construtivismo nos oferece uma resposta para como obtemos conhecimento. O idealismo e o realismo, nos oferecem respostas sobre a natureza daquilo que conhecemos. Como o construtivismo rejeita o objetivismo, tipicamente muitos autores acabam concluindo que esta rejeição equivale a uma rejeição ao realismo, o que é um equívoco. É o que coloca Held (1998: 194) quando observa que os construcionistas sociais tipicamente presumem que um processo de conhecimento ativo por parte do sujeito, que está implícito no próprio termo 'construcionismo', necessita de uma ontologia anti-realista para se sustentar. Discordando desta interpretação, ela lembra que a própria epistemologia genética de Piaget é uma forma de construcionismo que se baseia numa ontologia e epistemologia realistas, ao mesmo tempo em que defende a possibilidade de acesso racional do sujeito a uma realidade objetiva e independente.

Não podemos confundir o objetivismo com o realismo. O objetivismo é um caso

particular de realismo, que por sua vez, não se resume a aquele. *Realismo* é a tese ontológica que sustenta a existência real dos objetos do conhecimento, com características que independem de nossas teorias e de nossa vontade. Para o realismo, nossas representações se referem a objetos que tem existência independente de nossa mente, e que de alguma forma influenciam as nossas teorias sobre eles. *Objetivismo* é a tese de que são os objetos que determinam em nós a representação que temos deles. Para esta doutrina, o objeto é algo dado, com uma estrutura que é de alguma forma imposta ao sujeito na relação de conhecimento, e as representações que temos do mundo, mesmo que não sejam idênticas a ele, são determinadas em nós pelos objetos que buscamos conhecer.

Hoje, com a derrocada do objetivismo, o realismo é sustentado pela tese do *realismo crítico*, defendido por autores como Karl Popper. Para o realismo crítico, nossas teorias sobre a realidade são construídas por nós, e condicionam o nosso olhar e interpretação sobre ela. *Condicionam*, porém, não *determinam*. Quando nos deparamos com um erro, ou seja, quando nossas teorias sobre a realidade são seguidamente contraditadas por observações que não se adaptam a elas, acabamos por modificar nossas teorias e representações do mundo de forma a adaptá-las à experiência. Assim, nossas teorias, apesar de condicionarem nossa experiência da realidade, não a determinam. É ao falharem em prever a sucessão de sensações que teremos (Popper, 1975b), que nossas teorias provam que não são a realidade mesma. Quando erramos, tropeçamos numa realidade que se revela independente de nossa mente. Assim, para o realismo crítico, apesar de nossas teorias não serem uma cópia do real *nem terem sido produzidas por ele, mas sim pelo sujeito*, elas são suas aproximações, e o objeto do conhecimento, apesar de não determinar nossas representações e teorias sobre ele, influencia o processo de suas construções pelo sujeito através da resistência que oferece algumas vezes em se comportar como nossas teorias esperam.

Piaget, o cognitivismo e o debate do inatismo

Se não é difícil a classificação de Piaget como realista, não podemos dizer o mesmo em relação à definição de sua posição acerca do inatismo. Por mais que para Piaget não devamos falar em estruturas inatas, isto está tão distante quanto possível da crença num sujeito passivo, construído pelo seu ambiente. Para Piaget nós somos ativos quando interpretamos a experiência para assimilá-la aos nossos esquemas e teorias, e também somos ativos quando mudamos nossos esquemas e teorias de forma a acomodarem-se à realidade. Um sujeito ativo é o centro da teoria piagetiana, o que a opõe totalmente – como veremos adiante – à nova teoria ambientalista contemporânea, o construtivismo social.

Enquanto a diferença entre construtivismo piagetiano e construtivismo social é radical, a diferença entre construtivismo e cognitivismo é somente uma questão de ênfase. Como veremos a seguir, o cognitivismo é construtivista em certo grau, assim como o construtivismo é inatista em certo grau. O que os opõe não é a posição sobre a existência de potencialidades inatas, mas sim sobre o grau de maturação destas aptidões no momento do nascimento.

Desde seus primórdios, o Cognitivismo assume uma posição construtivista. No livro que é considerado o marco fundador da Psicologia Cognitiva, *Cognitive Psychology*, de 1967, Ulric Neisser apresenta o caráter essencialmente construtivista desta abordagem:

“A assunção central é que ver, ouvir e lembrar são todos atos de construção, que podem fazer mais ou menos uso da informação dos estímulos dependendo das circunstâncias. Os processos construtivos são admitidos como tendo dois estágios, dos quais o primeiro é rápido, cru, holístico e paralelo enquanto o segundo é deliberado, atento, detalhado e seqüencial.” (1967: 10)

Para ele, toda cognição, do primeiro momento de percepção em diante, envolve processos analíticos e sintetizadores. Como ele argumenta, a grande diferença entre o processamento de informações seqüencial *bottom-up* (de cima para baixo, dos sentidos para a mente) e a cognição humana é que os seres humanos são seletivos na sua atenção, enquanto processos seqüenciais unidirecionais não podem ser. A partir destes argumentos começaram a ser desenvolvidos outros modelos de processamento para a simulação destes aspectos construtivos da cognição humana. Um dos mais tradicionais hoje é aquele que, segundo Eysenck e Keane (1994), versa sobre o modelo *bottom-up* e *top-down* de processamento de informação. Segundo estes autores, a tese predominante na Psicologia Cognitiva contemporânea, seguindo mais uma vez Neisser (1975), é a de que toda atividade cognitiva envolve ambos os tipos de processamento, que nada mais são do que um modelo computacional da crença construtivista (de origem popperiana) que nossas hipóteses e expectativas condicionam a seleção das informações que consideraremos relevantes em cada contexto. Howard Gardner (1996), também indica que a Ciência Cognitiva como um todo adere a uma posição construtivista. Segundo ele, a partir das últimas obras de Karl Lashley, ficou claro para todos que mesmo a atividade cerebral não podia ser concebida em termos de arco-reflexo, passiva, e que as pesquisas já na época indicavam o cérebro como um sistema dinâmico e constantemente ativo e interativo. Hoje, os cerca de cinquenta anos a mais de pesquisa neurofisiológica corroboram a crença de que o cérebro é um órgão que está constantemente ativo, tentando se adiantar aos processos sensoriais em curso, como nos mostraram Maturana e Varela (1987), dois expoentes da chamada escola chilena que estabeleceram a abordagem construtivista nas Neurociências.

Porém, como não se pode deixar de abordar, a posição do Cognitivismo é tanto construtivista quanto inatista, e a posição de Piaget (1987) negligencia em boa medida essa

segunda dimensão na posição construtivista. Em suas palavras:

“Cinquenta anos de experiências fizeram-nos saber que não existem conhecimentos resultantes de um registro simples de observações, sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Mas também não existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra estruturas por uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos. Daqui resulta que uma epistemologia conforme os dados da psicogênese não poderia ser empirista nem pré-formista, mas consiste apenas num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas. O problema central é, então, compreender como se efetuam estas criações e porque, visto resultarem de construções não pré-determinadas, se podem tornar logicamente necessárias, durante o desenvolvimento.” (Piaget, 1987: 51)

Observe-se que Piaget evita a palavra *inato*, e usa em seu lugar *hereditário* e *pré-formista*, uma defendendo a existência de algo inato e outra atacando. Apesar disto, o que esta passagem torna evidente é a necessidade de ao menos se postular algo como “o funcionamento da inteligência” geral como inato. O problema, como enfatizam – no famoso debate realizado em 1975 na Abadia de Royaumont – Jerry Fodor (1987) e Noam Chomsky (1987), dois dos maiores nomes do cognitivismo contemporâneo, é que nenhum construtivista define claramente (menos ainda de forma a tornar falsificável) o que seria tal “mecanismo geral de inteligência” (Piaget o resume aos mecanismos de assimilação e acomodação). No campo da inteligência artificial, as tentativas de desenvolver sistemas capazes de construir estruturas com a experiência (o conexionismo) redundavam naquela época em grande fracasso, e continuavam fracassando até hoje (Pinker, 2004; Fodor 1998, 2001), apesar da aderência

ideológica de pesquisadores que não admitem abrir mão da idéia de que o homem é uma *tabula rasa*, passivo e construído pelos estímulos.

No entanto, certamente Piaget está longe de ser um conexionista. Em um dos mais conhecidos argumentos de Piaget contra o empirismo, ele diz que o objetivismo assenta-se sobre a idéia de cópia. Porém, se para conhecer precisamos copiar, para copiar antes precisamos conhecer o que se copia, o que seria uma contradição. Esta crítica poderia ser falsa em relação ao empirismo, pois o que este último defende é uma espécie de impressão passiva fixada no cérebro do sujeito pelo objeto, como se dá por exemplo com um filme numa fotografia ou com uma fita magnética cassete numa gravação. Mas provavelmente esta crítica não é falsa em relação ao *próprio construtivismo piagetiano*.

Como argumentou Fodor (1987), é surpreendente ver Piaget afirmar que alguém pode aprender um novo conceito através da ação motora. Como ele bem lembra ao resgatar um antigo argumento platônico, não podemos aprender um conceito novo a não ser que tenhamos antes capacidade de aprendê-lo, seja porque o esquecemos e ao aprender lembramos (e neste caso já o tínhamos), seja porque o hipotetizamos (e neste caso de alguma forma já o tínhamos, ao menos em potência). Fodor (1998) continua hoje a defender enfaticamente que existe uma linguagem natural do pensamento e que essa linguagem é inata, assim como os conceitos subjacentes a ela. A primeira destas duas posições (a da linguagem) ele compartilha com seu colega Noam Chomsky e com vários cientistas cognitivos contemporâneos. É consenso hoje que o Cognitivismo como movimento é tanto inatista – em relação à existência de algumas potencialidades inatas que só aguardam maturação biológica e oportunidade contextual para emergir (ou seja, o ambiente somente fornece a oportunidade para a emergência da estrutura) – quanto construtivista, visto que considera que é a partir dessa estruturação mental prévia que organizamos o material dos sentidos e criamos estruturas mais elaboradas toda vez

que a anterior não é suficiente para integrar coerentemente os dados.

Fora isso, e excluindo a posição de Fodor que é radicalmente inatista, a divergência, até entre Chomsky (1987) e Piaget (1987), é predominantemente de grau: ambos reconhecem os processos de construção e ambos a existência de instâncias inatas. O problema se torna então determinar qual é o nível de elaboração das estruturas e capacidades com as quais os bebês vêm ao mundo, e o quanto das habilidades desenvolvidas é fruto de maturação biológica: estaríamos determinando então *o que e o quanto* é fruto de construção. Este problema é conhecido em psicologia do desenvolvimento como o problema do *estado inicial*, de fato, o tema central das discussões do encontro de Royaumont. Para o leitor interessado numa discussão atual dos problemas relativos a esse conceito e no nosso estágio atual de conhecimento sobre capacidade inicial de recém-nascidos, remeto o leitor ao capítulo de Ângela Oliva (2004).

Como afirmou o organizador do encontro, Piatelli-Palmarini (1987), o *núcleo duro do programa de pesquisa* racionalista ou “chomskyano”, consiste em não atribuir qualquer estrutura intrínseca ao ambiente:

“Só existem leis de ordem provindo do interior; quer dizer, toda a estrutura ligada à percepção, quer seja de fonte biológica, cognitiva ou outra, é imposta ao ambiente pelo organismo e não extraída deste. As leis desta ordem são concebidas como relativas à espécie, invariáveis através das épocas, dos indivíduos e das culturas.” (1987: 32)

Mas como podemos intuitivamente perceber, o texto acima poderia ser atribuído tanto ao construtivismo como ao inatismo, porque o que distingue os dois é uma questão de ênfase, não de natureza. É possível haver inatismo sem construtivismo, sem que isto se revele incoerente logicamente (embora inverossímil). Mas é impossível haver construtivismo coerente sem algum tipo de inatismo, em relação a um estágio inicial a partir do

qual ou contra o qual construímos nosso conhecimento, ou ainda sem pressupor um inatismo potencial, condicional, em relação às capacidades de um determinado organismo em obter estruturas e conteúdos. Nosso conhecimento pode ser em parte, ou na maior parte, construído, mas isto implica potencial genético para tal, afinal de contas outras espécies não conseguem estruturas nem próximas da sofisticação da cognição humana. Se criássemos um filhote de anta com toda a estimulação ambiente que oferecemos a nossos filhos, suspeito que ele não chegaria à universidade.

Poderíamos também caracterizar a diferença entre inatistas contemporâneos herdeiros de Chomsky e os construtivistas herdeiros de Piaget, com o debate em relação à especificidade das estruturas inatas. Os inatistas defendem que existem estruturas inatas muito específicas, altamente especializadas, enquanto os construtivistas sempre defenderam uma estrutura inata muito geral de inteligência, que construiria os módulos específicos de processamento de informação. Atualmente, a Ciência Moderna mais uma vez tem decidido em favor da posição inatista, indicando a presença de capacidades inatas muito específicas e sofisticadas em recém-nascidos (Pinker, 2004). Para um resumo inventário recente das surpreendentes capacidades já possuídas por um recém-nascido e algumas interpretações das conseqüências teóricas destas evidências empíricas, remeto ao livro *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*, organizado por Seidl de Moura (2004).

Mas antes que pareça que se defende aqui uma posição fortemente inatista, precisamos lembrar um poderoso argumento construtivista, que parte dos pressupostos evolucionistas do inatismo para justificar a existência de capacidade de construção de novas estruturas cognitivas. Em resumo, poderíamos apresentá-lo como se segue. Se supusermos que todas as estruturas cognitivas humanas são inatas e em última instância inscritas no programa genético de um indivíduo, como poderemos explicá-las? O inatismo tem que responder sobre os

mecanismos gerais que permitiram a um programa genético de tal ordem ter se reunido. Para Piaget (1987b), o processo de mutação aleatória defendido pelos neodarwinistas além de ineficiente, ainda não possui explicação, e condenaria as estruturas inatas da razão à uma condição contingente, quando seu caráter distintivo é a necessidade. Trabalhando sobre este ponto, Hillary Putnam (1987) afirma que Chomsky deliberadamente afasta a questão posta por Piaget sobre o que poderia ser a evolução de um modelo inato de linguagem. Como ele chegou evolutivamente a ser o que é? Defendendo a posição de Piaget, ele afirma que uma resposta possível é: a linguagem primitiva foi fruto de uma *invenção*, efetuada por um membro da espécie fora do comum. Como esta trazia vantagens evolutivas óbvias, foi utilizada por todos aqueles membros da espécie que foram capazes de adquirir seus rudimentos, isto fez com que aqueles de lóbulos esquerdos maiores fossem progressivamente selecionados, procriavam, e assim por diante. Qualquer coisa que não existe no programa, lembra Piaget (1987), tornou-se tal por auto-organização e auto-regulação. Traduzindo: para Piaget (1987) tem de haver no processo de evolução da vida reunião de características ou auto-organização sem a ajuda de programas genéticos, senão teríamos que ser forçados a admitir que tudo o que existe no código genético do homem estava presente nos primeiros vírus e protozoários:

“Se estas [as bases da lógica e da matemática] fossem pré-formadas, isto significaria, pois, que o bebê, ao nascer, já possuiria virtualmente tudo o que Galois, Cantor, Hilbert, Bourbaki ou MacLane puderam atualizar depois. E como o homenzinho é ele próprio uma resultante, seria preciso remontar aos protozoários e aos vírus para localizar o foco do “conjunto dos possíveis.” (Piaget, 1987: 53-54)

São argumentos poderosos contra o tipo de inatismo que Fodor (1998) sustenta, com base no código genético. Arrisco-me mesmo a

afirmar que esta linha de argumento enterra este tipo de inatismo radical geneticista. Mas não podemos esquecer que existem outras teses metafísicas inatistas radicais, como a do filósofo Wilhelm Leibniz, e que os argumentos de Piaget e de Putnam em nenhum ponto atingem esta tese metafísica.

Por fim, temos que sintetizar: o que há de comum entre a posição de Piaget e de Chomsky? Ou seja, o que há de comum entre o pensamento do nome mais importante do cognitivismo de matiz construtivista e o do nome mais importante do cognitivismo de matiz inatista? Deixemos a resposta com Piaget (1987b: 93):

“Em primeiro lugar, estou de acordo com ele, no que me parece ser a principal contribuição de Chomsky à Psicologia, quando diz que a linguagem é um produto da inteligência ou da razão e não de uma aprendizagem, no sentido behaviorista do termo. Depois, estou de acordo com ele quanto ao fato de esta origem racional da linguagem supor a existência de um núcleo fixo necessário para a elaboração de todas as línguas e supondo, por exemplo, a relação de sujeito a predicado ou então a capacidade de construir relações. Em terceiro lugar, estou naturalmente de acordo com ele no que diz respeito ao construtivismo parcial dos seus trabalhos, quer dizer, as gramáticas transformacionais.”

Como sintetiza Cellérier (1987), Chomsky e Piaget admitem ambos a existência de um estado inicial, geneticamente determinado, não vazio, seguido de uma seqüência de estados intermediários e de um estado final estacionário, universal:

“Tanto um como o outro admitem igualmente que uma parte do conteúdo destes estágios não é inata, mas adquirida, isto é “aprendida” num ambiente externo caracterizado por “problemas”. A questão clássica é saber que parte

deste conteúdo é inata e que parte é adquirida.” (Cellérier, 1987: 114)

Assim, podemos concluir que todo racionalismo implica alguma espécie de inatismo, ao menos de estruturas potenciais, e que o construtivismo, como forma particular de racionalismo, também o implica. Não há incompatibilidade, muito pelo contrário, entre estes três conceitos. Inatismo e construtivismo são as duas faces da mesma moeda racionalista. Howard Gardner (1996) resume muito bem tudo o que nos interessa sobre a questão abordada acima, quando afirma que o consenso, apesar das diferentes ênfases, está na inadequação do empirismo como explicação para a origem do conhecimento. Afirma ele:

“A primazia do sujeito conhecedor – aquele que só adquire conhecimento em função de estruturação cognitiva prévia (senão de idéias inatas!) – é agora amplamente aceita. Neste sentido pelo menos, a filosofia tende para uma posição racionalista, sustentada por trabalho empírico em várias disciplinas.” (1996: 99)

Construtivismo social: construtivismo sem sujeito?

Com a breve revisão de alguns pontos do pensamento construtivista piagetiano e dos primórdios da Psicologia Cognitiva, a pergunta que se impõe é: o que o construtivismo social tem a ver com a tradição filosófica construtivista ocidental? Minha resposta aqui é enfática: somente o termo que o denomina, inadequadamente utilizado. Estas tendências contemporâneas que se abrigam sob o guarda chuva terminológico do “social”, tem geralmente sua origem na mistura desinformada do pensamento de Lev Vygotsky (que não é incompatível com o construtivismo nem com o cognitivismo) com a abordagem pós-moderna relativista da Sociologia do Conhecimento, o “programa forte” do *Construtivismo Social*.

Joseph Rychlak, eminente psicólogo construtivista contemporâneo, afirma (1999) que, desafortunadamente, o termo construtivismo é usualmente empregado em dois sentidos básicos, o que provoca uma grande confusão em discussões teóricas (p.383). O primeiro é o que considera construção o processo de associação de partes separadas para a formação de algo. Esse processo dispensa a presença de um sujeito que constrói e, para Rychlak, é o sentido no qual Kenneth Gergen (1985) e o Construtivismo Social usam o termo. O segundo significado do termo, que é aquele por ele aceito, é o da tradição kantiana e piagetiana. Para este, construção indica o processo de formação mental de algo, incluindo conceitos, interpretações, deduções e análises. Esta acepção do termo pressupõe a existência de um sujeito ativo e construtor de suas cognições.

Precisamos antes de qualquer coisa distinguir a atual abordagem do construtivismo social das teses expostas no famoso livro de Berger e Luckmann (1973), “*A Construção Social da Realidade*”, de 1966, e que deram origem ao termo. Esta é uma obra sobre Sociologia do Conhecimento que exerceu grande influência sobre a Psicologia Social e a Sociologia contemporânea. Sua reivindicação principal é a de que o ser humano julga como “realidade” é construído socialmente. Ou seja, Berger e Luckmann esclarecem que quando usam termos como ‘realidade’ e ‘conhecimento’ eles estão se referindo a representações sociais da realidade e do conhecimento, e não a estes conceitos estrito senso. Definem realidade como a qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição, e o conhecimento como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas. A obra destes autores é portanto uma análise não do conhecimento em si, mas de suas representações sociais, das concepções de conhecimento construídas pelo homem comum, independentemente de sua realidade ou irreabilidade última. Berger e Luckmann não pretendem que a sociologia do conhecimento se constitua em fundamentação para explicar

o conhecimento humano, sua aquisição ou validação. Como afirmam na obra em questão: “Incluir as questões epistemológicas concernentes à validade do conhecimento sociológico na sociologia do conhecimento é de certo modo o mesmo que procurar empurrar o ônibus em que estamos viajando” (1973: 27).

Mas a abordagem contemporânea auto-denominada construtivismo social faz exatamente o que Berger e Luckmann tiveram o cuidado de vetar: procuram transformar a sociologia do conhecimento na nova disciplina raiz, que fundamentaria todas as outras, inclusive a própria epistemologia. Alguns sociólogos contemporâneos como David Bloor, Barry Barnes e Bruno Latour pretendem fazer das concepções socialmente construídas da realidade (objeto dos autores citados) a única e própria realidade, afastando-se assim dos limites da Sociologia do Conhecimento tradicional e caindo no relativismo pós-moderno. Suas teses mais propagadas são um desfile de velhas idéias, algumas contraditórias, e quando menos antigas, originadas de filósofos pós-modernos como Richard Rorty (1979) e o “anarquista epistemológico” Paul Feyerabend (1984), ou ainda do precursor do pensamento pós-moderno Ludwig Wittgenstein (1975). Os construtivistas sociais rejeitam a enunciação de um critério de cientificidade, de demarcação entre ciência e não-ciência; rejeitam o assim chamado “objetivismo” (que segundo esta abordagem é a crença de que os resultados da ciência são determinados pela natureza) dizendo que estes resultados são fruto de “interação social”; dissolvem o conceito de *sujeito* em redes lingüísticas e culturais que o “constroem” e determinam; invertem o critério de cientificidade do modelo da ciência natural para dar à Sociologia o poder de explicar ciências como a Física.

O Construtivismo Social afirma que a ciência não é um modo de produção de conhecimento superior aos outros, e que a distinção entre contexto de justificação e contexto de descoberta não é válida. A posição epistemológica tradicional afirma que

a *produção* da pesquisa pode ser explicada em termos do ambiente sócio-cultural em que a pesquisa se dá, mas a sua *validação*, a aferição do seu valor epistêmico, é determinada por critérios lógicos e empíricos que em nada dependem do contexto social. Esses critérios é que são questionados em sua a-historicidade e universalidade por esta corrente relativista, que os julga tão condicionados pelo ambiente sócio-cultural como as teorias científicas, afinal de contas, estes critérios também seriam teorias. Tal argumento é importado de Feyerabend (1984), e em certa medida de Thomas Kuhn (1991). Talvez a única coisa que marque alguma diferença entre o Construtivismo Social e estes filósofos seja a forma pelo qual ele se apresenta, acrescentando uma nova contradição a esse conjunto de argumentos. Essa contradição é a de uma disciplina ainda questionada em sua cientificidade, a Sociologia, que resolve passar a julgar, através de seus métodos, a cientificidade de outras disciplinas que tem acumulado resultados espetaculares nos últimos duzentos anos, como a Física.

Construtivismo radical: construtivismo sem o mundo?

Outra corrente aqui citada que se utiliza do termo *construtivismo* na Psicologia da aprendizagem é o *Construtivismo Radical*, defendido por teóricos como Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick e Heinz von Foerster. Diferentemente dos “construtivismos sociais”, esta abordagem de fato se mantém legitimamente construtivista, mas como seu próprio nome indica, de forma radicalmente construtivista, que também a leva a conseqüências distintas das defendidas por esta tradição. O Construtivismo Radical é uma abordagem não-convencional ao problema do conhecimento, que parte do pressuposto que o conhecimento não é nada mais do que uma construção que fazemos com base nos dados subjetivos de nossa experiência. Nós viveríamos somente no mundo que construímos, e não teríamos nenhuma base objetiva para julgar nossas

representações ou as dos outros, portanto, viveríamos isolados no mundo de nossas próprias construções. Assim, se o sujeito é quem determina absolutamente o objeto dentro da relação de conhecimento; ou seja, se o que nós chamamos de realidade é somente aquilo que construímos como tal, nossas construções acerca do mundo não sofrem a influência de um mundo externo objetivo e independente. Em outras palavras, o Construtivismo Radical não é nada mais que uma forma contemporânea de solipsismo, sendo um tipo especial de idealismo. Essa avaliação é também compartilhada com Efran e Fauber (1997), que sustentam que esta corrente é *idealista*, não se preocupando com a natureza última da realidade.

Apesar de possuir influência irrelevante na Filosofia da Ciência contemporânea e de ter sua influência na Psicologia restrita a um pequeno campo da psicoterapia, o Construtivismo Radical tem incontestável influência na pedagogia contemporânea, na qual o nome de Ernst von Glasersfeld ocupa lugar proeminente. Glasersfeld (1998) tem no centro de sua obra uma interpretação solipsista radical do pensamento de Piaget. Ele afirma que a idéia-chave de Piaget seria que o “que chamamos de conhecimento” não teria como propósito a produção de representações de uma realidade independente, mas somente uma função de adaptação ao meio-ambiente. Expondo interpretações temerárias como se fossem verdades generalizadamente aceitas, Glasersfeld tenta estabelecer que o pensamento piagetiano marca um “irrevogável rompimento” (p. 19) com a tradição epistemológica da civilização ocidental, e que segundo este não deveríamos mais buscar atingir o que ele chama de “visão do mundo real”. Como tipicamente se vê em autores pós-modernos, Glasserfeld acorre à Física Quântica como “prova” de que tal coisa seria impossível, o que evidentemente é falso, mas não cabe a não-físicos discutir (para interessante estudo destes tipos de abusos conceituais da Física, remeto ao livro dos físicos Alan Sokal e Jean Bricmont: *Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*,

2001). Glasersfeld acredita que quando Piaget fala em interação, “isso não implica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas” (Glasersfeld, 1998: 21). A tradução desta afirmação é que Glasersfeld de fato acredita que Piaget defendia que os sujeitos não tinham acesso a uma realidade independente de suas próprias mentes. Ele tem todo o direito de defender esta última posição, mas afirmar que esta era a posição piagetiana é, no mínimo, um equívoco grave.

Quando esta posição sai do campo da especulação filosófica e procura se constituir em proposta pedagógica, podemos ver resultados mais estranhos. Em livro de difusão do construtivismo radical como proposta pedagógica, Vasco Moretto (2002) faz afirmações desconcertantes, como se fossem as mais óbvias verdades. Entre estas, podemos citar:

“em contraposição, o construtivismo se apresenta como uma corrente epistemológica que renuncia à objetividade tal qual é proposta nas epistemologias empirista, realista (?) e racionalista, dentre outras (?)” (Moretto, 2002: 42)

Ou ainda:

“o construtivismo parte do observador que constrói ou *inventa* a realidade com a qual ele estabelece uma correlação dialética por intermédio da experiência.” (Moretto, 2002: 43)

Mais preocupante do que o patente mau uso de alguns conceitos filosóficos é a enunciação pelo mesmo autor daqueles que seriam os dois primeiros postulados de uma pedagogia construtivista radical:

“a) Não devemos supor a existência de um mundo exterior independente do observador, para levar em conta a atividade daquele que observa.

b) A realidade é construída (inventada) pelo sujeito cognoscente; ela não é um dado pronto para ser descoberto.” (Moretto, 2002: 43)

Tais declarações nos forçam a levar em consideração a possibilidade de que muitos dos autores que se declaram construtivistas podem não ter uma compreensão clara da diferença conceitual entre realidade, conhecimento, verdade e hipótese. Investigaremos este problema no próximo item. Por hora, nos cabe por alguns segundos uma pergunta sincera. O que faríamos se uma pessoa com comportamento psicótico nos enunciasse estas frases acima como crenças pessoais? O que nos faz interpretá-las diferentemente quando as ouvimos ou lemos como tendo sido proferidas por filósofos, psicólogos ou educadores?

Como afirmado por Castañon (2005), se nós vivemos na prisão solipsista de nossas próprias mentes, como os construtivistas radicais poderiam nos tentar convencer a adotar sua própria teoria? Como poderiam defender algo que eles próprios sequer podem dizer que seja verdadeiro para pessoas que não compartilham de seus valores e crenças? Em outras palavras, se eles não podem defender que sua teoria é melhor que as outras, porque devem aceitá-la aqueles que, em seus constructos – que seriam tão válidos quanto os deles – acreditam que sua teoria é uma aproximação da verdade melhor do que a deles?

Construtivismo, realidade, conhecimento e verdade

Desde Kant, para o construtivismo nós não construímos a realidade, nós construímos nossas representações da realidade. A realidade, em si mesma, é obviamente inacessível à nossa mente, ela é *numênica*, e só podemos conhecer os *fenômenos*, ou seja, as coisas *como aparecem para nossa consciência*. O construtivismo filosófico oferece uma resposta nova para a antiga questão da origem do conhecimento e sua relação com a realidade. Para o constru-

tivismo refletido nas obras de Piaget ou de Popper, nós criamos hipóteses sobre o real, e nossa relação com o real se faz através destas hipóteses, porém esta relação existe. Nós criamos hipóteses, e através de suas falhas em se adaptar ao ambiente, descobrimos erros na nossa concepção de realidade. Como afirmam César Coll, o eminente psicólogo contemporâneo da aprendizagem, e Isabel Sole (Coll e Sole, 2004: 19):

“para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.”

Mas porque algo filosoficamente tão evidente pode se tornar tão controverso e exposto a tão variadas interpretações? Em meu julgamento grande parte deste problema está na dificuldade com que muitos profissionais na Psicologia e na Educação lidam com termos como ‘realidade’, ‘conhecimento’, ‘verdade’ e ‘hipótese’. Muitos de nós usamos cotidianamente algumas destas palavras como sinônimas, no entanto, aqueles que não compreendem o significado profundamente distinto representado por estes termos, estão condenados à confusão conceitual. Veja por exemplo esta passagem do mesmo livro de Moreto (2002: 18), que se declara aderido à posição de Glasersfeld:

“Um indivíduo que vem ao mundo encontra uma realidade já construída, isto é, um conjunto de conhecimentos estabelecidos, estruturados, institucionalizados e legitimados.”

Sem entrar no mérito das crenças implícitas aqui, o que salta aos olhos é a equiparação do conceito de “realidade construída” a de “conhecimento construído”. É óbvio que quem afirma tal coisa, necessariamente acaba dando o salto que separa a afirmação (verdadeira, mas banal) de que todo conhecimento é socialmente construído, para

a afirmação (pomposa, mas absurda) de que a realidade é socialmente construída.

Como nos relembra John Searle (1995) em *The Construction of Social Reality*, a realidade social é obviamente construída socialmente, pois ela é uma criação humana, entretanto a realidade física não é construída socialmente: as representações socialmente aceitas desta é que o são. Talvez neste momento o leitor esteja se perguntando quem é que pode acreditar que a realidade física é construída socialmente, mas o fato é que esta mesma pergunta fazemos sempre que lemos textos de autores construtivistas sociais. No mínimo, está havendo um mau uso dos termos que só pode levar a resultados desconcertantes na formação de professores. Entretanto, após a leitura cuidadosa de alguns textos de pedagogia “construtivista”, julgo que o leitor compartilharia minha posição de que o problema muitas vezes é bem pior que um mero mau uso de termos e conceitos.

Podemos dizer do conhecimento que uma de suas principais características é que ele pode ser compartilhado por uma comunidade, ele não é uma crença pessoal intransferível. Nesse sentido, *todo conhecimento é social*, e sempre pressupomos que suas crenças são passíveis de teste por um método qualquer, que todos que o conhecem podem chegar às mesmas conclusões. Esta visão geral acerca do conhecimento foi estabelecida no famoso diálogo platônico *Teeteto*. Platão estabeleceu a definição de conhecimento que foi considerada válida por mais de dois milênios (só no fim do século XX esta definição foi aprimorada), de que conhecimento é *crença verdadeira justificada*. Com efeito, todo conhecimento sobre algo é uma *crença* de que algo é desta ou daquela maneira. Também é uma *alegação de verdade*, pois se soubéssemos que uma crença particular sobre algo é falsa, jamais a considerariamos conhecimento. Por fim, a terceira parte da definição, a *justificação*, vem do caráter público do conhecimento. Conhecimento não é revelação divina ou intuição intransferível, mas uma crença, aproximadamente verdadeira, que podemos através de um método de teste ou

demonstração ajudar nosso semelhante a reconstruir em sua própria mente. Conhecimento pode ser público porque seu fundamento, o fundamento desta crença, pode ser demonstrado ou testado.

Portanto, para nossos restritos objetivos aqui podemos provisoriamente definir conhecimento como crença verdadeira justificada. Mas então se impõe outro problema de definição: o que é a *verdade*? Esta pergunta (a famosa pergunta de Pilatos), não deve ser feita ao gosto dos Pilatos contemporâneos, sempre prontos a ridicularizar e demonizar este conceito. Ela deve ser feita filosoficamente, procurando definir o que é este valor tão fundamental para o pensamento e a vida cotidiana. Para nossa breve definição aqui, a primeira coisa que poderíamos fazer é o contraste. Conhecimento é o mesmo que verdade? Por certo que não. Intuitivamente isto fica evidente quando consideramos que existem infinitas verdades que não conhecemos. Também fica evidente quando constatamos que para definir conhecimento precisamos lançar mão do conceito de verdade. *Verdade* tem então o mesmo significado que *realidade*? Aqui o mau uso cotidiano destas palavras torna a distinção menos evidente. Realidade é aquilo que existe independentemente da mente humana. Ou seja, o termo realidade designa aquilo que existe quer pensemos ou não nisto, quer queiramos ou não isto. Assim, o que é real não é verdadeiro nem falso, ele simplesmente é. Realidade é o que existe. Verdadeiro ou falso, são atributos que se aplicam a declarações acerca da realidade.

Assim, definimos verdade de acordo com a teoria da correspondência (conforme restabelecida no século XX pelo lógico Alfred Tarski, 1944/1995), que afirma que uma declaração é verdadeira se sua estrutura sintática e conteúdo semântico reflete o estado de coisas do mundo por ela referido. Ou seja, conhecimento verdadeiro consiste na concordância (não identidade) do conteúdo do pensamento com o objeto, *a verdade é a concordância do pensamento com o aspecto do mundo por ele intencionado*. Toda essa formalidade pode parecer dispensável para

afirmar algo óbvio, que falamos a verdade quando declaramos que algo é de uma forma, e este “algo” referido por nós é de fato da forma como declaramos. Mas acontece que este princípio básico das relações humanas, que regula as mais banais comunicações de nossa vida cotidiana, é contraditado por uma minoria filosófica contemporânea, que pretende nos fazer crer que o conceito de verdade que nos foi passado, sem filosofia mas com clareza e dignidade por nossos pais e avós, pilar de nossa vida em sociedade e de nosso conhecimento, não só é dispensável como é indesejável.

O que podemos esperar de teorias pedagógicas que escarnecem dos conceitos de verdade, de realidade, e que equiparam o conhecimento a uma construção psicótica solipsista? Ou por outro lado, de outras que o equiparam a uma assembléia democrática onde podemos decidir se vamos compartilhar socialmente ou não a crença de que Vênus orbita em torno do Sol? Catherine Fosnot (1998: 47) chega a afirmar que numa sala de aula regida pela concepção construtivista (a dela):

“as idéias são aceitas como verdade apenas à medida que fazem sentido para a comunidade e, assim, alcançam o nível de ‘tidas-como-partilhadas’.”

O construtivismo radical, por não distinguir adequadamente os conceitos de conhecimento, verdade e realidade, ajuda a generalizar a afirmação de que “cada um tem a sua verdade”. Já o construtivismo social, pelos mesmos motivos, generaliza na pedagogia a crença de que “cada grupo social tem a sua verdade”. Evidentemente, ao pé da letra, estas frases são verdadeiros absurdos conceituais, e caem nas mesmas contradições há dois mil e quinhentos anos, desde que apareceram pela primeira vez com os sofistas. Por definição, se uma verdade é uma declaração adequada sobre algo real, e se a realidade independe da mente dos sujeitos particulares, sua crença particular de que algo é assim ou assado não tem nada a ver com a verdade: ela é, isto sim, uma hipótese sobre a

realidade, que pode ser verdadeira ou falsa. Se você acredita que esta folha é branca, e eu acredito que ela é dourada, isto não significa que eu tenho minha verdade e você a sua. Significa que eu tenho minha hipótese sobre a folha real, e você a sua. A verdade é algo que está além de nossas representações individuais, estando entre elas e a realidade. Existe um sentido de declaração sobre a cor da folha de papel real que é verdadeiro, e infinitos que são falsos. Isto independe de nossas crenças particulares. A verdade é uma meta ideal, algo que perseguimos mas nunca temos completamente, a não ser em algumas sentenças matemática ou logicamente verdadeiras (como $2+2=4$ ou “se A é B e B é C então A é C”), onde podemos definir a verdade como concordância do pensamento consigo mesmo.

Afirmar que existem “várias verdades”, implica que deveriam existir “várias realidades”, e isto é, realmente, racionalmente inaceitável. Mais do que isso, se tomado ao pé da letra na vida cotidiana, só poderia conduzi-la ao caos e a selvageria. Imagine se seu vizinho resolvesse pegar a TV de sua casa sob a alegação de que, na realidade dele, aquela TV é dele? Ou ainda de que, na realidade dele, aquela TV é seu cachorrinho falecido? Como afirma Searle (2000), os ataques ao realismo no Construtivismo Social ou no Construtivismo Radical não são motivados por argumentos, porque todos estes são “obviamente débeis”. Para ele, estes ataques são motivados por uma vontade de potência:

“Nas universidades, principalmente em várias disciplinas das ciências humanas, parte-se do princípio de que, se um mundo real não existe, então a ciência natural repousa sobre a mesma base das ciências humanas. Ambas lidam com interpretações sociais, não com realidades independentes. Partindo desse princípio, formas de pós-modernismo, desconstrutivismo e assim por diante são desenvolvidas com facilidade, já que foram completamente desvinculadas das enfadonhas amarras e limites de ter de enfrentar o mundo real. Se o mundo real é apenas uma invenção

– uma interpretação social destinada a oprimir os elementos marginalizados da sociedade – então vamos nos livrar do mundo real e construir o mundo do que queremos. Esta, acredito, é a verdadeira força psicológica em ação por trás do anti-realismo no final do século XX.” (Searle, 2000: 27)

Ou ainda:

“Se toda realidade é uma ‘construção social’, então somos nós que estamos no poder, e não o mundo. A motivação profunda para a negação do realismo não é este ou aquele argumento, mas uma vontade de potência, um desejo de controle, e um ressentimento profundo e duradouro. Esse ressentimento tem uma longa história e aumentou no final do século XX devido a um grande ressentimento e ódio em relação às ciências naturais.” (Searle, 2000: 39)

Conclusão

Como demonstrado aqui, não há qualquer incompatibilidade entre construtivismo e inatismo, na verdade, ambas as posições acerca do conhecimento se pressupõe em alguma medida. Não podemos conceber um construtivismo absoluto, que não parta de um sujeito ativo que, no mínimo, possua de forma inata a aptidão para construir, ou ainda, no dizer de Piaget, que possua um mecanismo geral de inteligência. Da mesma forma, não há qualquer incompatibilidade entre construtivismo e realismo, a não ser em interpretações radicais desta tradição filosófica, que são inconsistentes e que geram conseqüências pedagógicas profundamente danosas.

Portanto, está em nossas mãos decidir se deixaremos que em nome do “construtivismo” a tradição construtivista seja obscurecida, e com ela o espírito humanista e realista legado por grandes filósofos como Kant, Piaget e Popper. Não acredito que, em nome da igualdade, permitiremos que se requente a velha, irracional, nefasta e empiricamente

refutada tese de que o ser humano é uma *tabula rasa*, passivo e sem responsabilidade sobre sua própria mente, totalmente determinado pelo ambiente social onde se desenvolve. O que será de uma sociedade que educa seus novos membros para acreditar que não tem responsabilidade sequer por suas próprias mentes?

Da mesma forma, o que será de uma sociedade onde seus novos cidadãos são educados para duvidar que o conhecimento humano é uma aproximação de um mundo real, que existe independentemente de nossa vontade? A liberdade que a educação pode propiciar não nasce de “construções sociais da realidade”, pois a órbita de Vênus ou a nossa mortalidade não se submetem a decisões da maioria. Ela nasce sim da transmissão para os novos membros da sociedade daquele conjunto de conhecimentos sobre a natureza e de habilidades matemáticas e lingüísticas que foi acumulado laboriosamente em dois mil e quinhentos anos. Não transmitir à nossas crianças os rudimentos destes corpos de conhecimento, utilizados pela maior parte de nossa sociedade, é condená-las à alienação e à exclusão. Esta é, de fato, a suprema crueldade que um educador pode cometer. A educação de nossas crianças, a transmissão do legado do conhecimento humano, não pode estar submetida a concepções pedagógicas que pretendem lavar as mãos sobre a realidade. Nós, professores, não podemos simplesmente nos tornar legiões de Pilatos, que diante de questões relativas à adequação de nossas crenças ao mundo real perguntam cínicamente: *o que é a verdade?*

Referências bibliográficas

- Berger, P. e Luckmann, T. (1973). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Castañon, G. (2005). Construtivismo e Ciências Humanas. *Ciênc. & Cogn.*, 5: 36-49. Disponível em www.cienciasecognicao.org.
- Cellérier, G. (1987). Estratégias Cognitivas na Resolução de Problemas. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 113-119). Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1987). A Propósito das Estruturas Cognitivas e do seu Desenvolvimento: Uma Resposta a Piaget. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 63-84). Lisboa: Edições 70.
- Coll, C. e Solé, I. (2004). Os professores e a concepção construtivista. Em: Coll, C. (Ed.) *O Construtivismo na Sala de Aula*. (pp. 9-28). São Paulo: Editora Ática.
- Efran, J. e Fauber, R. (1997). Construtivismo Radical: Perguntas e Respostas. Em: Neimeyer, R. e Mahoney, M. (Orgs.). *Construtivismo em Psicoterapia*. (pp. 229-253). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Eysenck, M. e Keane, M. (1994). *Psicologia Cognitiva: Um Manual Introdutório*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Fodor, J. (1987). Fixação de Crenças e Aquisição de Conceitos. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 213-218). Lisboa: Edições 70.
- Fodor, J. (1998). *Concepts: Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, J. (2001). *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Fosnot, C. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em: Fosnot, C. (Ed.) *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (pp. 25-50). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gardner, H. (1996). *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: EDUSP.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Glaserfeld, E.V. (1998). Construtivismo: Aspectos Introdutórios. Em: Fosnot, C. (Org.) *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. (pp. 19-24). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Held, B. (1998). The many truths of post-modernist discourse. *J. Theoretical Philosophical Psychol.*, 18, 193-221.
- Kant, I. (1974). *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural.
- Kuhn, T. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Maturana, H. e Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge*. Boston: New Science Library.
- Moretto, V. (2002). *Construtivismo: A produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton.
- Neisser, U. (1975). *Cognition and Reality: principles and implications os cognitive psychology*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Oliva, A. (2004). A noção de estado inicial e concepções de desenvolvimento: problemas e necessidade de definições empíricas dos termos. Em: Moura, M.L.S. de, *O Bebê do Século XXI e a Psicologia em Desenvolvimento*. (pp. 61-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1973). *Psicologia e Epistemologia: Por uma Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Piaget, J. (1987). A Psicogênese dos Conhecimentos e a sua Significação Epistemológica. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 51-62). Lisboa: Edições 70.
- Piaget, J. (1987b). Observações Introdutórias. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 93-98). Lisboa: Edições 70.
- Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) (1987). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Pinker, S. (2004). *Tábula Rasa: A Negação Contemporânea da Natureza Humana*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Popper, K. (1975). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Popper, K. (1975b). *Conhecimento Objetivo*. São Paulo: EDUSP.
- Putnam, H. (1987). O que é Inato e Porquê. Comentários Sobre o Debate. Em: Piatelli-Palmarini, M. (Ed.) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. (pp. 403-429). Lisboa: Edições 70.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rychlak, J. (1999). Social constructionism, postmodernism, and the computer model: searching for human agency in the right places. *J. Mind and Behav.*, 20, 379-389.
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- Searle, J. (2000). *Mente, Linguagem e Sociedade: Filosofia no Mundo Real*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Sokal, A. e Bricmont, J. (2001). *Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Moura, M.L.S. (Ed.). (2004). *O Bebê do Século XXI e a Psicologia em Desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tarski, A. (1995). The Semantic Conception of Truth and the Foundations of Semantics. Em: Martinich, A. *The Philosophy of Language*. (pp. 61-84). New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1975). *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural.