CONHECIMENTO EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE CONSTRUCIONISMO SOCIAL E DESCONSTRUCIONISMO NA TEORIA DO CONHECIMENTO

Thiago Barbosa Soares



Thiago Barbosa Soares possui graduação em Letras, português/inglês, pela Universidade do Vale do Sapucaí (2009), em Psicologia pela Universidade Paulista (2014), em Filosofia pela Universidade de Franca (2014) e em Ciências Humanas pela Universidade Estácio de Sá (2023), especialização em Estudos Literários pela Faculdade Comunitária de Campinas (2013), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2015) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2018). É líder do Grupo de Estudo de Análise do Discurso (GEsTADI - UFT) e membro pesquisador do Grupo de Estudos em Análise do discurso e História das ideias linguísticas (VOX - UFSCar). É editor-chefe das revistas Porto das Letras (ISSN - 2448-0819), vinculada ao programa de pós-graduação em Letras da UFT, Acta Semiótica et Lingvistica (ISSN - 2446-7006), fundada na USP de São Paulo, em 1977, da revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso, da Desafios, da Propesq-UFT (ISSN - 2359-3652), e da Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso GEsTADI, (ISSN - 2965-4440). Atua como professor nos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Tocantins no campus de Porto Nacional. Coordenou o Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) de janeiro de 2022 a janeiro de 2023.

Resumo: O artigo analisa aproximações e distanciamentos entre o construcionismo social, que enfatiza a construção intersubjetiva do conhecimento nas práticas sociais, e o desconstrucionismo, associado à perspectiva derridiana de que a interpretação é o lugar de produção e instabilidade dos sentidos. Retomam-se pressupostos construcionistas relativos à historicidade, relacionalidade e dimensão linguístico-discursiva do conhecimento. Em seguida, apresentam-se os eixos da desconstrução, com destaque para a crítica às hierarquias conceituais, ao logocentrismo e às pretensões de presença plena do sentido. A análise comparativa abrange três planos: (a) concepção de conhecimento e realidade; (b) estatuto da interpretação; (c) implicações para a pesquisa em Educação. Argumenta-se que, embora ambas as perspectivas rejeitem o realismo ingênuo e os fundamentos metafísicos, diferem quanto à estabilização dos significados e às formas de legitimação do saber. Conclui-se que o diálogo crítico entre elas amplia a compreensão dos processos educativos e da instabilidade dos sentidos.
Palavras-chave: Construcionismo social; Desconstrucionismo; Epistemologia; Interpretação; Educação.

Abstract: he article analyzes the points of convergence and divergence between social constructionism, which emphasizes the intersubjective construction of knowledge within social practices, and deconstructionism, associated with the Derridean view that interpretation is the locus of meaning production and instability. It revisits constructionist assumptions concerning the historicity, relationality, and linguistic-discursive dimension of knowledge. Next, it presents the main axes of deconstruction, highlighting the critique of conceptual hierarchies, logocentrism, and claims to the full presence of meaning. The comparative analysis addresses three dimensions: (a) conception of knowledge and reality; (b) status of interpretation; (c) implications for educational research. It is argued that, although both perspectives reject naïve realism and strong metaphysical foundations, they differ in the degree of meaning stabilization and in forms of knowledge legitimation. The study concludes that the critical dialogue between them broadens the understanding of educational processes and the structural instability of meaning.
Keywords: Social Constructionism; Deconstructionism; Epistemology; Interpretation; Education.

1 Considerações iniciais

O horizonte epistemológico contemporâneo é marcado por uma inflexão profunda: a transição de um paradigma do conhecimento como espelho da natureza (Rorty, 1994), acumulativo, representacional e fundado em uma correspondência direta com a realidade, para um paradigma que o compreende como uma prática social, linguística e historicamente situada. Neste novo cenário, a interrogação central desloca-se do "que é verdade?" para o "como certos enunciados se tornam verdadeiros?". Questionam-se, assim, os próprios alicerces sobre os quais se erguem os critérios de validade do saber, entendidos não como descobertas transcendentes, mas como produções humanas, invariavelmente tecidas em tramas de poder, negociação e contestação histórica (Foucault, 2004). É neste solo movediço e fértil que o construcionismo social e o desconstrucionismo emergem como duas das mais potentes, e por vezes tensionadas, chaves hermenêuticas para decifrar a constituição e a precariedade dos edifícios do conhecimento.

O construcionismo social, ancorado nas contribuições seminais da sociologia do conhecimento, postula que a realidade, tal como a experimentamos e descrevemos, é o produto de um processo contínuo de construção coletiva. Para Berger e Luckmann (2012), o conhecimento não é um dado, mas um constructo social legitimado através da habituação, da institucionalização e da sedimentação em práticas e esquemas mentais partilhados. A ênfase recai sobre os processos sociais – a linguagem, a interação, as instituições – que objetivam e internalizam significados, conferindo-lhes o estatu-

to de realidade inquestionável. Já o desconstrucionismo, tal como formulado por Jacques Derrida (2009), opera numa chave distinta, embora complementar. Seu foco não é primariamente a gênese social dos sentidos, antes, é na a instabilidade lógica e linguística inerente a qualquer estrutura de significado. A desconstrução revela como os conceitos e sistemas que sustentam nosso conhecimento (como verdade/mentira, natureza/cultura, falado/escrito) são fundados em oposições hierárquicas e excludentes, cuja pureza é sempre contaminada por suas próprias margens, suplementos e aporias. Enquanto o construcionismo pergunta: "Que forças sociais produziram este consenso?", a desconstrução interroga: "Que violências e exclusões lógicas sustentam a aparente coerência deste conceito?".

No campo específico da Educação, essas discussões transcendem o âmbito filosófico para se tornarem ferramentas de análise política e pedagógica cruciais. A instituição escolar é, por excelência, o lócus onde se decide, de forma regulada e autorizada, o que conta como conhecimento legítimo (Apple, 2006). Currículos, metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e práticas de letramento são, assim, artefatos que materializam visões de mundo particulares, silenciando outras. A pergunta construcionista revela como determinados saberes são selecionados, organizados e canonizados ("clássicos" literários, narrativas históricas oficiais, paradigmas científicos hegemônicos), naturalizando perspectivas de grupos sociais específicos como se fossem universais (Silva, 2014). Por sua vez, a lente desconstrucionista aplica-se à própria arquitetura discursiva da prática educacional. Ela permite examinar como a oposição professor/aluno, a hierarquia entre disciplinas, a distinção entre "produ-

ção" e "reprodução" textual, e até o conceito de "competência" ou "aprendizagem significativa" carregam em si paradoxos e exclusões que merecem ser desvelados.

Analisar as aproximações e distanciamentos entre essas duas perspectivas não é um mero exercício teórico, é um gesto político-pedagógico essencial. Ambas compartilham uma desconfiança radical em relação a essencialismos e fundamentos últimos, desnaturalizando o conhecimento e o sujeito que o detém. No entanto, enquanto o construcionismo pode, em certas leituras, tender a uma visão consensual ou relativista da construção social (onde diferentes grupos constroem suas realidades), a desconstrução insiste na irredutibilidade do conflito, da diferença e da indefinibilidade no cerne da linguagem e do social (Lopes; Macedo, 2011). Para a Educação, essa tensão é produtiva: o construcionismo alerta para a necessidade de se incluir vozes plurais e contextualizar os saberes; a desconstrução adverte contra a ilusão de um consenso harmônico e convida a uma pedagogia do questionamento radical das estruturas que organizam nosso pensamento.

Desse modo, a articulação entre essas teorias oferece um instrumental sofisticado para complexificar a reflexão sobre currículos, práticas pedagógicas e políticas de formação docente. Elas exigem que o educador se torne um pesquisador das condições de produção do saber que transmite, um negociador de sentidos em sala de aula e um conhecedor das armadilhas da linguagem que utiliza. Formar professores nessa chave implica prepará-los não para serem meros transmissores de um cânone estável, mas para se tornarem mediadores críticos em um campo permanentemente aberto à interpretação e à disputa. Ao iluminar os mecanismos sociais que constroem

a verdade e as fissuras lógicas que a desestabilizam, o diálogo entre construcionismo e desconstrucionismo convida a Educação a assumir, conscientemente, seu papel no palco das lutas simbólicas que definem os contornos do que podemos saber, pensar e, em última instância, ser.

2 Metodologia de abordagem teórica

Este estudo, de natureza eminentemente teórica, configura-se como uma investigação conceitual de caráter cartográfico, cujo objetivo reside no mapeamento crítico e na análise sistemática de duas correntes epistemológicas fundamentais para a compreensão do conhecimento no horizonte contemporâneo: o construcionismo social e o desconstrucionismo. Adota-se, como percurso metodológico, uma revisão crítica de literatura, operando não como uma simples síntese descritiva e sim como um exercício de exegese filosófica e análise argumentativa (Machado; Silva, 2018). O trabalho inscreve-se, assim, na tradição da pesquisa bibliográfica qualitativa, na qual o confronto reflexivo com as fontes primárias e secundárias constitui o próprio cerne da geração de insight teórico (Severino, 2017).

A seleção do corpus documental foi orientada por um princípio duplo: a busca pela fidelidade às formulações originais e a atenção à sua ressonância e transformação em campos disciplinares específicos. Priorizaram-se, portanto: (i) obras de síntese e textos canônicos que estabelecem os alicerces conceituais de cada paradigma, no qual se destacam as contribuições seminais de Berger e Luckmann para o construcionismo e de Jacques Derrida para o desconstrucionismo; e (ii) um conjunto de artigos, ensaios e

capítulos especializados que problematizam a recepção, a aplicação e as críticas dirigidas a esses referenciais nas ciências sociais, na filosofia da linguagem e, de modo particularmente agudo, no campo da pesquisa educacional. Essa triangulação entre a fonte originária e sua circulação crítica visa capturar não apenas os núcleos doutrinários, mas também a sua vida conceitual, os deslocamentos, os tensionamentos e os diálogos que os tornam instrumentos vivos de análise (Charlier, 2009).

A arquitetura analítica do estudo organizou-se em três movimentos interpretativos entrelaçados, que progridem da explicitação para a confrontação dialética.

A genealogia do construído: o primeiro movimento dedica-se à elucidação dos fundamentos do construcionismo social como teoria da produção intersubjetiva da realidade. Aqui, a análise concentra-se nos mecanismos de externalização, objetivação e internalização (Berger; Luckmann, 2012) que sustentam a tese central de que o conhecimento e os fatos sociais são artefatos historicamente consolidados pela prática linguística e institucional. Examina-se como esta perspectiva desloca a questão da verdade para o terreno da legitimação social e da negociação de significados partilhados.

A abertura do texto e a desestabilização do sentido: o segundo movimento empreende a exposição dos princípios centrais da desconstrução derridiana, com foco na sua radical interrogação sobre a metafísica da presença e as estruturas binárias que organizam o pensamento ocidental. Enfatiza-se a relação intrínseca entre texto, escrita (écriture), interpretação e *différance* (Derrida, 2009), demonstrando como a desconstrução opera para revelar a instabilidade constitutiva, a suplementa-

ridade e os rastros do excluído em qualquer sistema de significação, transcendendo amplamente o âmbito do literário para alcançar as estruturas do próprio saber.

O diálogo e o dissenso e a síntese provocativa: o terceiro e decisivo movimento consiste na elaboração de um quadro comparativo-analítico que não se contenta em listar diferenças, porém, procura articular os pontos de convergência e os abismos de incompatibilidade entre as duas abordagens. Esta síntese crítica é conduzida com especial atenção aos seus desdobramentos práticos, investigando: (a) como cada qual concebe a agência, a linguagem e a materialidade; (b) que implicações metodológicas decorrem para a investigação empírica e teórica; e, de modo crucial, (c) que consequências ético-políticas e pedagógicas emergem para a prática educativa, a formação docente e a crítica curricular (Corazza, 2017).

Ao final deste percurso, espera-se não apenas ter contrastado duas teorias, mas ter produzido uma reflexão de segunda ordem sobre os próprios instrumentos com que a Educação pensa seus fundamentos. A metodologia aqui empregada visa, portanto, a oferecer uma ferramenta de discernimento epistemológico para pesquisadores e educadores, capacitando-os a navegar criticamente nos complexos debates que definem o que pode ser ensinado, aprendido e considerado como saber válido em nosso tempo.

3 O construcionismo social e a construção do conhecimento: linguagem, instituição e os fundamentos contingentes do saber

A reviravolta epistemológica proposta pelo construcionismo social reside em um deslocamento radical: a transição de uma ontologia do dado para uma ontologia do feito. Em contraposição às visões realistas e empiristas que compreendem a realidade como um conjunto de fatos objetivos e independentes, aguardando descoberta, o construcionismo postula que tanto o conhecimento sobre o mundo quanto a própria tessitura da realidade social são artefatos humanos, produzidos continuamente no fluxo da interação simbólica, mediada pela linguagem e consolidada em processos de institucionalização (Berger; Luckmann, 2012). Seu pressuposto fundante é a recusa da metáfora do conhecimento como espelho da natureza (Rorty, 1994), substituindo-a pela imagem de um edifício em constante construção e reforma coletiva.

Consequentemente, as categorias pelas quais ordenamos a experiência, seja a distinção entre saúde e doença, normal e patológico, científico e cotidiano, ou mesmo as identidades de gênero, classe e raça, não são reflexos de essências imutáveis. Elas são, antes, constructos históricos e culturalmente situados, frutos de negociações, consensos e, não raro, de relações de poder que se naturalizam ao longo do tempo (Hacking, 2009). O foco analítico desloca-se, portanto, da busca por correspondências absolutas para a investigação dos processos sociais de objetivação, como ideias se tornam coisas, e de internalização de como essas coisas retornam à consciência individual como realidade autoe-

vidente. Esse movimento revela a precariedade e a historicidade de todo ordenamento do mundo, convidando a uma atitude de estranhamento frente ao que é tido por natural e inevitável.

Nesse arcabouço teórico, a linguagem assume um papel não de meio transparente, mas de força constitutiva e performativa. Ela não se limita a nomear um mundo pré-existente; é através dela, em atos de fala, escrita e discurso, que o mundo adquire contornos específicos, que problemas são enquadrados e que sujeitos e objetos são chamados à existência (Austin, 1990; Foucault, 2008). A linguagem é a argamassa com a qual a realidade social é assentada. Desse modo, práticas educativas, do planejamento curricular à correção de uma prova, são analisadas como arenas discursivas privilegiadas onde significados são incessantemente construídos, disputados e estabilizados.

O currículo, longe de ser um compêndio neutro de verdades, revela-se um mecanismo de regulação social, um "sistema de razão" (Popkewitz, 2010) que define o que é pensável e dizível em um dado momento histórico. As formas de avaliação, por sua vez, não medem simplesmente aquisições, mas produzem tipos específicos de subjetividade – o aluno competente, o leitor proficiente, o cidadão crítico – ao instituírem critérios de performance e valor. Assim, cada decisão pedagógica, da seleção de um texto à formulação de uma pergunta, participa da configuração de um determinado regime de verdade e de uma economia moral específica, vinculando-se a projetos políticos mais amplos sobre o indivíduo e a sociedade desejáveis.

Transposto para o campo da Educação, o olhar construcionista inspira uma reorientação profunda das

práticas pedagógicas e da pesquisa educacional. Pedagogicamente, ele fundamenta abordagens que transcendem a mera transmissão, valorizando a negociação dialógica de significados em sala de aula (Freire, 1996) e a problematização dos saberes apresentados como acabados e universais. Inspira uma educação que, ao invés de buscar a internalização passiva de conteúdos, promove a consciência da própria contingência desses conteúdos, abrindo espaço para a escuta e o reconhecimento da pluralidade de perspectivas culturais, epistemológicas e existenciais trazidas pelos estudantes.

Analiticamente, o construcionismo oferece um instrumental crítico poderoso para interrogar os processos de seleção, organização e hierarquização do conhecimento escolar (Young, 2007). Ele incita perguntas como: qual a genealogia dos saberes que compõem o currículo oficial? Como se estabelecem as fronteiras e as relações de status entre os saberes acadêmicos disciplinares e os saberes experienciais e comunitários? Que vozes e narrativas são silenciadas nesse processo? A investigação construcionista demonstra que essas não são escolhas técnicas neutras, mas atores políticos profundos, intrinsecamente ligados a dinâmicas de manutenção ou transformação das estruturas sociais. Portanto, formar professores sob essa perspectiva é capacitá-los a serem não apenas executores de um currículo e intelectuais transformadores (Giroux, 1997) capazes de decifrar e intervir criticamente nos jogos de poder que definem o que, como e para quem se ensina, desnaturalizando a autoridade do conhecimento e reposicionando a escola como um espaço de produção democrática do comum.

4. Desconstrucionismo, interpretação e a instabilidade constitutiva do sentido

A desconstrução, enquanto gesto filosófico radicalmente associado a Jacques Derrida, não se constitui como um método destrutivo, mas como uma ética da leitura atenta às fissuras que habitam o interior de todo sistema discursivo. Ela opera a partir da minuciosa análise das tensões, aporias e hierarquias conceituais que garantem a aparente coerência de um texto, seja este literário, filosófico ou social. Derrida (2009) demonstra que o sentido jamais se apresenta em plenitude ou auto presença; ele é sempre marcado pela différance, um neologismo que condensa os sentidos de diferir (no espaço) e deferir (no tempo), indicando que o significado é constituído por um jogo infinito de referências e adiamentos. A desconstrução, portanto, busca evidenciar como a estabilidade de qualquer conceito (como "natureza", "razão" ou "verdade") depende de exclusões fundadoras de um "fora" que é silenciado mas que, paradoxalmente, é condição de possibilidade do "dentro". Sua operação central é a inversão e deslocamento das oposições binárias (como essência/acidente, falado/escrito, homem/mulher) que estruturam o pensamento metafísico ocidental, revelando sua interdependência instável e a violência de sua hierarquização (Derrida, 2007).

Na lógica desconstrucionista, a interpretação transcende a função hermenêutica de desvelar um sentido pré-existente e oculto. Ela é, antes, o lugar performativo no qual o próprio objeto de conhecimento constitui-se e desloca-se. Não há um significado transcendental a ser alcançado; há, sim, uma proliferação inesgotável de rastros e significações, onde cada leitura acrescenta uma camada suplementar, jamais esgotando o texto (Spivak,

2010). Isto implica a recusa categórica da ilusão de uma leitura correta, autorizada e definitiva. Em seu lugar, a desconstrução instaura um horizonte de leituras múltiplas e responsáveis, marcado pela indefinibilidade. Este termo não significa indecisão ou relativismo ocioso, mas o reconhecimento de que, no momento ético da decisão interpretativa, não há garantias ou fundamentos últimos que a assegurem; a decisão deve ser tomada na ausência de um critério absoluto, carregando consigo uma responsabilidade infinita (Derrida, 2003). A autoridade dos discursos, assim, é permanentemente interrogada, não para ser anulada, para ser rearticulada de modo consciente de sua própria contingência e violência.

No campo da Educação, a mobilização do pensamento desconstrucionista assume um caráter profundamente político e ético. Ele fornece as ferramentas para uma crítica imanente das estruturas discursivas que organizam o espaço escolar. Narrativas oficiais, cânones curriculares e categorias aparentemente neutras e benevolentes, como "aprendizagem significativa", "mérito", "competência" ou "inclusão", são desmontadas para revelar suas condições históricas de possibilidade e, sobretudo, seus efeitos de exclusão constitutivos. A pergunta desconstrucionista inquiri: que sujeito e que conhecimento são implicitamente pressupostos e privilegiados por estes conceitos? Que alteridades são excluídas para que estes ideais mantenham-se coesos? (Lopes, 2013).

Pedagogicamente, essa abordagem não prescreve um novo método, porém, inspira uma atitude ou disposição intelectual. Ela encoraja práticas de leitura crítica e escrita criativa que busquem ativamente os pontos de fuga, as contradições e os silêncios dos textos canônicos. Promove a problematização incessante dos discursos na-

turalizados que regem a prática docente e a gestão escolar. Sobretudo, a desconstrução em educação opera uma abertura ética à alteridade, às vozes marginalizadas, aos saberes subalternizados, aos modos de existência não previstos pelos esquemas pedagógicos hegemônicos (Corazza, 2017). No entanto, seu gesto é permanentemente inconcluso: ela não oferece um novo critério seguro para fechar debates ou construir consensos harmônicos. Pelo contrário, o desconstrucionismo convida educadores e alunos a habitar o desconforto produtivo da interrogação contínua, assumindo a educação como um espaço de risco, de responsabilidade e de invenção sempre por vir, livre da promessa reconfortante de uma síntese final.

5. Aproximações e distanciamentos: entre a construção e a desestabilização do saber

Em um gesto epistemológico decisivo, tanto o construcionismo social quanto o desconstrucionismo alinham-se na crítica radical às narrativas fundacionais e essencialistas do conhecimento. Ambas as perspectivas emergem do amplo leque da virada linguística e do pós-estruturalismo, concebendo a verdade não como uma correspondência metafísica com um *mundo-em-si*, mas como um efeito de práticas discursivas historicamente situadas (Rorty, 1994). Rejeitam, portanto, a noção de um sujeito transcendental ou de uma realidade pré-discursiva que serviria de fundamento último para o saber. Em seu lugar, focalizam os regimes de legitimação e os processos de estabilização de sentidos que produzem o efeito de objetividade. Para ambas, a linguagem não é um meio transparente, mas uma rede ativa de produção

do real, onde conceitos, identidades e verdades são negociados, contestados e temporariamente fixados (Silva, 2014). Esta convergência fundamental as posiciona como teorias pós-positivistas e anti-fundacionalistas, compartilhando a desconfiança em relação a quaisquer garantias últimas ou universais para o conhecimento.

Aqui reside o ponto nodal de fissura entre os dois paradigmas, uma divergência que escava um abismo sob a superfície das afinidades. O construcionismo social, ancorado na tradição sociológica, opera com uma ontologia do social como realidade em permanente construção, passível de cristalização. Ele admite, e investiga, processos de estabilização local de significados através da habituação, da institucionalização e da formação de consensos intersubjetivos (Berger; Luckmann, 2012). Esses consensos, ainda que historicamente contingentes, fornecem bases suficientemente estáveis para a ação social, a comunicação e a validação contextual do conhecimento. A questão da "verdade" é traduzida para a da justificabilidade dentro de uma comunidade de interpretação (Geertz, 1989), permitindo critérios pragmáticos de validade.

Em radical contraste, o desconstrucionismo não cessa de assinalar a incompletude e a instabilidade constitutivas de qualquer sistema de significação. Para Derrida (2009), toda estabilização é um ato de violência que suprime a diferença, o jogo infinito de rastreamento e deferimento que torna impossível a presença plena de qualquer sentido. Portanto, não há consenso ou instituição que possa exaurir ou fechar definitivamente o jogo da significação. A ênfase derridiana recai sobre a impossibilidade lógica e ética do fechamento, sobre os rastros do excluído que perturbam toda ordem e sobre a indefinibilidade que habita o coração mesmo da deci-

são (Derrida, 2003). Enquanto o construcionismo pode, em certa medida, teorizar sobre "realidades socialmente construídas", a desconstrução insiste em manter aberta a ferida de que toda construção repousa sobre um vazio de fundamento e sobre exclusões que sempre podem retornar para desestabilizá-la.

Essa divergência fundamental convida a uma crítica mútua esclarecedora. De um ponto de vista construcionista, pode-se argumentar que a radicalidade desconstrucionista, ao insistir na indefinibilidade infinita e na impossibilidade de qualquer fechamento, incorreria em um risco de paralisia da ação política e pedagógica, as quais demandam, pragmaticamente, a estabilização provisória de significados e a formação de consensos operacionais para funcionar. Em contrapartida, uma réplica desconstrucionista sustentaria que este suposto 'risco' é, na verdade, a própria condição de uma responsabilidade ética radical. A aceitação do caráter não-fundado e violento de toda decisão não paralisa, uma vez que desloca a ação para um registro de permanente vigilância crítica, na qual a urgência de intervir nunca apaga a consciência da exclusão que toda intervenção necessariamente realiza. Este debate revela que, mais do que soluções, as teorias oferecem diferentes modos de habitar e tensionar o inevitável paradoxo entre a necessidade de agir e a impossibilidade de agir com garantias absolutas.

Esta divergência de fundo irradia consequências profundas e distintas para a Educação, delineando dois modos de intervenção intelectual e política. Na teoria e pesquisa educacional, o construcionismo tende a orientar modelos crítico-colaborativos que enfatizam a natureza situada da aprendizagem. Ele oferece ferramentas poderosas para: 1) conceber currículos contextualizados

que incorporem os saberes locais e as perspectivas dos alunos; 2) desenvolver práticas pedagógicas dialógicas e negociadas, nas quais o conhecimento é co-construído (Freire, 1996); e 3) repensar a avaliação formativa como parte integrante do processo de significação, e não como sua medida externa. Sua crítica é, frequentemente, uma crítica sociológica, que busca identificar e incluir vozes marginalizadas nos processos de construção do saber escolar, promovendo uma pedagogia mais democrática e plural (Apple, 2006).

Já a perspectiva desconstrucionista opera em um registro de radicalização ética e política. Ela não se contenta em incluir ou contextualizar; ela obriga a colocar em questão os próprios termos nos quais a inclusão, a emancipação e a crítica são concebidas. Problematiza, assim, categorias pedagógicas aparentemente progressistas, como "empoderamento", "voz do aluno" ou "educação inclusiva", revelando como elas podem carregar novas normatividades e engendrar exclusões sutis (Lopes; Macedo, 2011). Sua contribuição é menos prescritiva e mais interruptora: encoraja uma pedagogia que se volte contra seus próprios pressupostos, que cultive a capacidade de ler contra a própria linguagem e que habite o desconforto de não possuir respostas seguras (Corazza, 2017). Se o construcionismo nos convida a reformar os processos de construção do currículo, a desconstrução nos interpela a questionar incessantemente a arquitetura conceitual que torna possível pensar um "currículo". Ambas são indispensáveis: a primeira, para a transformação prática e contextual; a segunda, como guardiã contra a dogmatização e a autossatisfação de qualquer projeto pedagógico, por mais bem-intencionado que seja.

6 Considerações finais

O percurso analítico empreendido neste artigo buscou cartografar as complexas tessituras teóricas entre o construcionismo social e o desconstrucionismo, explorando suas ressonâncias e dissonâncias como lentes privilegiadas para compreender a natureza do conhecimento e seus desdobramentos no campo da Educação. Conclui-se que ambas as perspectivas constituem-se como ferramentas críticas indispensáveis para desmontar a ingênua metafísica da representação, operando uma transição epistemológica decisiva: do saber como descoberta de essências para o saber como produção histórica e discursiva, intrinsecamente vinculada a jogos de linguagem e relações de poder (Foucault, 2004; Rorty, 1994).

Convergem, assim, em um projeto comum de desnaturalização dos fundamentos do conhecer, rejeitando a ilusão de um acesso direto a uma realidade em si e reposicionando a verdade no âmbito dos regimes de validação e das práticas de significação socialmente partilhadas. No entanto, como demonstrado, este solo comum dá origem a caminhos distintos. O construcionismo, com suas raízes na sociologia fenomenológica, permite compreender os processos de estabilização e objetivação pelos quais certos significados se consolidam em instituições e consciências, fornecendo um marco para a ação e a negociação intersubjetiva (Berger; Luckmann, 2012). O desconstrucionismo, em sua radicalidade filosófica, insiste na instabilidade e na indefinibilidade constitutivas que tornam toda estabilização provisória e violenta, convocando a uma ética da leitura atenta aos rastros do excluído e à abertura infinita da interpretação (Derrida, 2009).

Para a teoria e a prática educativas, essa dupla herança – uma de sociologia crítica e outra de ética da desestabilização – é profundamente produtiva e necessariamente tensa. O construcionismo social oferece um vocabulário fértil e instrumental para repensar o currículo não como uma listagem canônica e sim como uma construção social negociada, sujeita a contextualizações e inclusões de saberes plurais (Young, 2007). Inspira metodologias colaborativas e uma avaliação compreensiva, focada nos processos de significação. Por outro lado, a desconstrução introduz uma inquietação de segunda ordem, um constante chamado à vigilância crítica. Ela nos impede de nos acomodarmos em novos consensos, problematizando as próprias categorias, como "inclusão", "competência" ou "contexto", que o discurso pedagógico progressista pode inadvertidamente naturalizar (Corazza, 2017; Lopes, 2013).

Em síntese, a articulação dialética entre esses dois referenciais permite conceber a escola em sua dupla e paradoxal natureza: como um espaço de produção e estabilização de conhecimento legítimo e, simultaneamente, como um cenário privilegiado de disputa interpretativa e desestabilização crítica. Neste laboratório do social, define-se continuamente a fronteira movediça entre o dizível e o indizível, o ensinável e o inclassificável. Formar educadores à altura deste tempo exige, portanto, capacitá-los a operar neste interstício: a serem arquitetos de consensos provisórios e negociados, sem jamais perder a capacidade de desmanchar, com responsabilidade ética, os alicerces de suas próprias construções. O desafio que se coloca para a Educação do século XXI não é escolher entre construir ou desconstruir, antes aprender a habitar, de modo criativo e responsável, o movimen-

to permanente entre uma e outra operação, assumindo a pedagogia como uma prática infinitamente aberta ao questionamento e à reinvenção do comum.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 167-184, jul./dez. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de

Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HACKING, Ian. **Por que a linguagem importa para a filosofia?** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Raquel; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Metodologias de pesquisa em ciências humanas**. Campinas: Papirus, 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. **A sociologia política das reformas educacionais**: poder/conhecimento no ensino, formação de professores e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2010.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.