

Os Paradigmas da Educação

Mário Osório Marques

Universidade de Ijuí (UNIJUÍ)

À medida mesmo que a educação se faz mola mestra e propulsora das sociedades contemporâneas, mais necessário se torna repensá-la radicalmente e para além do que revelam as ideias claras e distintas, ao estilo cartesiano. Trata-se de repensar o próprio pensamento no que tem ele de impensado, nos seus pressupostos mais esconsos. Para além, ou para mais fundo do que costumamos denominar pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, para além dos modelos e teorias que decididamente esposamos, torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

Na visão platônica, paradigma é um modelo exemplar abstrato, noção fundamentalmente normativa que, ao ser introduzida na cultura contemporânea por Thomas Kuhn, rompe com o conceito de linearidade cumulativa na evolução da ciência, mostrando-a em desenvolvimentos cíclicos, instáveis, exigentes de mudanças bruscas em suas regras, sujeitos aos sistemas de valores e crenças básicas de uma época e de uma específica comunidade científica, "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (Kuhn, 1962, p.219).

Colocamos aqui a questão dos paradigmas não apenas no âmbito da evolução das ciências singulares ou de setores da atividade humana, mas no sentido abrangente de toda ação humana e de todo conhecer em seus eixos de mudanças mais radicais, não estritas, esporádicas ou parciais. E a colocamos, ao mesmo passo, sob o signo da permanente reconstrução histórica em que os paradigmas não se sucedem apenas, mas se interpenetram e permanecem na novidade de nova estruturação na cultura e nas cabeças, necessitados de se distinguirem para sabermos qual deles nos comanda.

Segundo Edgar Morin (1987, p.24), "o nosso pensamento deve investir o impensado que o comanda e o controla. Servimo-nos de nossa estrutura de pensamento para pensar. Teremos ainda de servir-nos de nosso pensamento para repensar a nossa estrutura de pensamento. O nosso pensamento deve regressar às origens, num anel interrogativo e crítico. Senão a estrutura morta continuará a destilar pensamentos petrificantes... Descobri como é vão lutar apenas contra o erro, pois este renasce incessantemente de princípios de pensamento não abrangidos pela consciência polémica. Compreendi como era vão provar apenas ao nível do fenómeno: a sua mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativos à autodefesa do sistema de ideias ameaçado. Compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo. Por isso, penso que o problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, *mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender*".

Neste mesmo sentido — e é necessário nele insistir —, afirma Ortega y Gasset (1972, p.65-66) que na obra de Kant estão contidos os segredos da época moderna, mas lamenta: "O mundo intelectual está repleto de gentis-homens burgueses que são kantianos sem sabê-lo, kantianos fora de tempo, que nunca lograrão deixar de sê-lo porque nunca o foram conscientemente. Estes kantianos irremediáveis constituem hoje o maior entrave ao progresso da vida e são os únicos reacionários que verdadeiramente incomodam".

Como toda ação humana, a ação educativa necessita, dessa forma, tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão, os paradigmas recônditos e, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da praxis política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade crítica.

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados, mas refazendo-os. Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas que o transformem e o introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais.

Neste sentido, necessitamos realizar a hermenêutica das tradições da educação, porque nelas nos achamos imersos, nós e nossa cultura; e porque de seus aspectos ultrapassados não nos podemos libertar, nem a eles liberar de seus anacronismos, sem uma reflexão abarcante e sem as discussões amplas em que se envolvam todos os interessados na proposta das aprendizagens hoje necessárias. Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e que continuam operantes, necessitam recompor-se em quadro teórico mais vasto e coerente. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossa responsabilidade solidária.

Distinguimos, assim entendidos: a) o Paradigma Ontológico, ou Metafísico; b) o Paradigma Moderno, ou da subjetividade da razão individual; c) o Paradigma Neomoderno, da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa.

A educação no paradigma ontológico do saber

Somos herdeiros e continuadores de duas vertentes de pensamento: a greco-romana e a judaico-cristã. Ambas confluem nas formas do pensamento ocidental e, por sua lógica interna, conduzem aos tempos modernos. Mas predomina o modo greco-romano de pensar, em detrimento da forma judaico-cristã, em que a transcendência de Deus criador desmistifica o mundo e o faz objeto de intervenção humana, fundando a história voltada ao futuro de libertação para todos os homens.

A cultura grega é uma cultura aristocrática: a do filósofo dedicado à contemplação. O contexto metafísico da reminiscência, que, para Kierkegaard (citado por Sauvage, 1959, p. 118), é uma constante da espiritualidade grega, com Sócrates e Platão se transforma na vida contemplativa, ou *bios theoreúkos*, e com Aristóteles busca traduzir a visão em palavra (*logos*), pela qual o pensamento realiza a correspondência com o ser das coisas.

A contemplação do *ser para sempre*, para além das aparências físicas (*ton meta ta physica*) é o princípio da Filosofia. A virtude está na contemplação do eterno em sua intrínseca qualidade de totalidade escondida por trás das aparências, sendo critério para a visão a imutabilidade do objeto visto (Arendt, 1992, p. 108-115).

Nesta ontologia em que se ratificam o eterno retorno e o tempo circular da mesmice repetitiva, fundam-se também as distinções entre o universal e o particular, a essência e a aparência, a forma e a matéria, a alma e o corpo. Aí se estabelece a lógica binária da disjunção entre a afirmação e a negação, o certo e o errado, lógica articulada por nexos válidos por si mesmos, como determinações formais independentes dos respectivos conteúdos, formas que o sujeito cognoscente capta, mas não constrói (Piaget, 1970, p.27-29).

Neste paradigma ontológico do ser para sempre posto, educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Da educação que se faz nas mesmas condições de vida das famílias segundo suas ordens e estados

destaca-se, porém, desde logo, a educação do homem político, o cidadão por inteiro, configurado nas leis que determinam a essência humana. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios. Opõem-se, assim, a educação para o dizer e fazer a coisa pública, reservada aos cidadãos na *polis*, e o ensino das artes mecânicas, próprio dos trabalhadores livres. Em ambos os casos, educação e instrução funcionam como exercício conscientizador dos costumes existentes.

A escola, como lugar separado e tempo específico de uma formação proposital e sistemática, fundamenta-se no ideal da nobreza aristocrática, como sagacidade e penetração do espírito e como vigor e saúde corporal (Jaeger, p. 12-16 e 24), e se distingue do aprendizado dos ofícios exigentes de instrução, mas não da sabedoria, com a exclusão da maioria da população (escravos ou servos da gleba) no que se refere a qualquer forma de aprendizado proposital. Converte-se, depois, a escola, na Escolástica, em lugar central do acesso à verdade estabelecida.

O ensino, nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações (Marques, 1993, p. 15-28 e 105).

A educação na modernidade da razão subjetiva

Em longa gestação de quatro séculos, a partir do colapso do feudalismo no século XIV e das profundas transformações económicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da

superstição. Com a experiência profana pluralista do possível e com o humanismo renascentista surge a consciência da razão humana fundamentada em si mesma e confiante em seu próprio poder (Marques, 1988, p.52-66; 1993, p.29-39).

Na modernidade, a razão se torna autocompreensiva ao se libertar das sugestões normativas do passado, que lhe eram exteriores porque provindas das coisas ou das determinações religiosas, e ao se fundamentar em si mesma como sistema unitário de conhecimento autocentrado no subjetivismo (Habermas, 1990, p.26-27).

Descartes fundamenta no olho da mente, ou consciência, uma nova base de apoio, anterior aos assuntos tratados e à capacidade de operar com ideias claras e distintas. Kant (1989) estabelece como lema do auto-esclarecimento o *sapere aude*: tenha a coragem de fazer uso de seu entendimento. A partir de si mesma, da certeza *a priori* de si mesma, a razão individual desfaz-se de todas as tutelas que a inibem, julga-se a si mesma em seu próprio tribunal (Rorty, 1988, p. 112-114) e estabelece as condições de possibilidade da experiência (Tugendath, 1992, p.21).

Neste novo paradigma da consciência individual como corrente de experiências e projeções, o homem cria seu universo científico e, em separado, seu próprio universo moral, segundo as normas da própria razão. As regras imanentes do funcionamento da mente se definem como epistemologia e adquirem a função metafísica de garantirem os pressupostos do conhecimento e da moralidade. Invertem-se, nesta revolução copernicana, as relações entre o sujeito e o objeto, com o domínio do sujeito sobre os objetos que ele representa e configura. Conhecer é constituir os objetos que se conhecem. O homem conhece o mundo ao transformá-lo pelos instrumentos materiais ou conceituais que elabora. Transforma para conhecer (Mondolfo, 1980, p.275-278).

Esta soberania dos artefatos da razão institui a própria razão como princípio autónomo da produção do saber e em obediência às próprias leis. Em sua auto-afirmação, a razão ignora seus limites e sua necessária ancoragem em critérios ético-políticos de validação, e se enclausura na

racionalidade estritamente instrumental ou estratégica, do emprego de meios e artimanhas para fins de que não toma conhecimento. Com o positivismo, as ciências exatas e naturais reafirmam a crença em si mesmas e se fecham em suas exclusivas competências, segundo uma lógica desvinculada dos fins humanos (Marques, 1988, p.66-87).

O conhecimento agora é representação mental de objetos. Opera-se "com um modelo sensível e inclusive com um modelo ótico" (Tugendath, 1992, p.93-94), transposto ao plano não-sensível de um intelecto que tem algo diante de si. Aliam-se, em Husserl, as experiências internas à intencionalidade com que se direcionam para objetos ainda não existentes (seus objetivos). A razão se faz orientada para fins estabelecidos fora dela, numa teleologia, e, nessa intencionalidade, ignora os sujeitos em interação: faz-se monológica, criadora de toda realidade, espírito absoluto, o *logos* que, para Hegel, na história torna possível a compreensão dela e de sua marcha para um *telos*; e se objetiva como espírito objetivo que compõe a história humana visível na cultura (Stein, 1981, p. 15).

Neste paradigma, a consciência conhece pela representação com que se relaciona com objetos que, para melhor domínio, reduz e fragmenta em especialidades compartimentadas e isoladas de todo seu contexto natural e cultural. As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos.

Na configuração da sociedade moderna, os interesses privados assumem caráter e importância pública. Não é a discussão política que rege a sociedade, mas a política se subordina à economia e se organiza na forma do estado nacional. Economia e sociedade se fazem globais e onipresentes, absorvendo a vida privada e a reduzindo à interioridade de cada um. Substitui-se a eficácia política da palavra e da ação fundadoras da pluralidade humana, pelo comportamento padronizado e conformista, guiado por um único interesse globalizado e por uma opinião predominante. A sociedade reificada, em que se reduz a dimensão pública à funcionalidade utilitária, oculta os atores sociais reais, concretos e

históricos, à busca de reduzir homens e coisas a objetos substituíveis entre si, a mercadorias, transformados todos em valores de troca (Marques, 1988, p.79).

Nesta lógica da funcionalidade, a educação se faz intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente, "em que, porém, a atividade, o trabalho não se relaciona às tarefas concretas objetivas que cumprirá executar, mas às condições picossociais por elas demandadas. Trata-se de fabricar o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que, depois, o processo produtivo o modele segundo seus requisitos" (Marques, 1990, p.73).

Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria... Expandem-se e ramificam-se os sistemas educacionais nacionais, inertes e alheios às necessidades de transformações rápidas, defasados em relação aos conhecimentos que de fato impulsionam o processo produtivo, mas não são, como tais, liberados para sua reprodução nas condições de consumo generalizado. (Marques, 1990, p.67-73)

Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva faz-se em negação das complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

No ensino, substituem-se ao didatismo conteudístico e ao magistrocentrismo da educação até então tradicional a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância, bem como às estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual. Psicologia e trabalho são os pilares

das experiências da Escola Ativa e da Escola Nova, onde o professor é mero facilitador da aprendizagem, quase dispensável na perspectiva de: "quanto menos intervir, melhor".

Reproduzem-se, por aí, as ideias rousseauianas de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, o utopismo pedagógico baseado na crença de que na escola liberta das injunções sociais está a salvação da sociedade, o inovacionismo didático que relega a segundo plano as questões pedagógicas do quê ensinar a quem, substituindo-as pelos mecanismos disciplinares do aprender a aprender, caminho aberto para a predominância das tecnologias educacionais que camuflam, na aparente liberdade e espontaneidade do educando, os arranjos institucionais e as armadilhas psicológicas que as condicionam. (Marques, 1990, p.73)

Organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis (Popham, 1978). O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes precisos ("objetivos") na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva.

A educação na proposta de uma neomodernidade centrada na linguagem pragmática do mundo da vida

Na lógica de suas conquistas e sucessos, a modernidade chegou à exasperação e à exaustão de sua eficácia autolegitimadora, constituindo-se em ameaça para o futuro que buscou com tanta sofreguidão. Será ela um projeto inteiramente falido, ou um projeto inacabado, que é preciso reconstruir? Estamos diante de uma pós-modernidade agônica, ou do anúncio de uma neomodernidade promissora?

Não necessitamos descrever aqui a crise da modernidade em nosso século, essa crise radical do pensamento, dos valores, das orientações ético-políticas,

da economia, da cultura. Não uma crise em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago, não em suas formas externas. Aceita-se a modernização e todos a buscam, isto é, aos efeitos externos da modernidade, mas a modernidade, ela mesma em seu cerne, como forma da razão humana, como o próprio exercício da razão, isto está em crise radical. Estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento (Marques, 1988, p.83-94).

No clima cultural de desmontagem do otimismo romântico do século XIX, irrompem os "irracionalismos", ou melhor, formas outras de racionalidade, as da realidade vivida, da vontade e da ação, da linguagem e do corpo. Ataque frontal à razão iluminista moderna é empreendido por Nietzsche, na agudização da consciência da época, com a intensificação do subjetivismo até o esquecimento de si. Ao perder-se a si próprio, o sujeito é atingido pelo choque do repentino, fundindo-se no momento e se abrindo ao imprevisto, liberto dos constrangimentos da cognição e da teleo-atividade, de todos os imperativos da utilidade e da moralidade.

Não cabe aqui uma análise das posições dos pensadores pós-modernos, desde Heidegger, com Derrida, Foucault e outros pós-estruturalistas franceses, com Luhmann, Lyotard, Kojève, Fukuiama etc. Seja como catástrofe seja como apogeu, o anúncio do fim da história e do último homem significa uma teimosa persistência do paradigma da razão fundamentada na autoconsciência individual/subjetiva, unilateralmente desenvolvida às custas das solidariedades e das possibilidades humanas.

A pós-modernidade é o climax do sonho imperial da razão moderna. Dela faz parte, como sua exasperada autoconsciência agônica, o cansaço crepuscular de uma época em crise, ainda não previsto um outro dia; desesperança e, no fundo, ainda aferrada conservadoramente às próprias bases. Mera pretensão de uma ruptura (Rouanet, 1987, p. 86-97).

Desde os campos da literatura e da arte, a pós-modernidade perpassa todos os âmbitos da pluriforme experiência humana posta em processo de descontinuidade radical, pelo qual se exaurem as possibilidades e se

evanesçam todas as formas de vida. Ao tempo otimista da utopia, tempo governado pelo futuro, substitui-se o tempo da presentidade, da agoridade, em que se suprimem toda a dinâmica da temporalidade histórica e as possibilidades de qualquer leitura das tradições. A sociedade e a cultura sujeitam-se a jogos de forças em perpétua mutação.

Tempo dos deslocamentos, fraturam-se as referências ou linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficção. Desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos, tudo posto à mercê das combinações e dos jogos de retórica.

Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. Neutralizam-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida de eixo que a ordene, condenada a ilusões que a ninguém mais iludem. Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido (Marques, 1993, p.55-69).

Instalada no âmago dessa generalizada crise da razão moderna, a educação exige uma reconstrução radical. Não pode iludir-se com as rotinas de programação, exigidas pela simples sobrevivência, em que a novidade não mais inova, apenas faz com que tudo permaneça como era. Não pode abdicar de suas responsabilidades de reflexão e de condução, ante a cruzada da qualidade total em que se empenha o neoliberalismo no afã de ainda salvar o sistema em agonia (*Contexto & Educação*, n.34). Reconstrução radical significa aqui a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica.

Não foi tão radical, como se afigura, a mudança do paradigma ontológico da razão ancorada na ordem objetiva do mundo para o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade de uma consciência individual, espelho

onde se refletem as realidades, feitas representações. A proposta que denominamos, ao menos provisoriamente, de uma neomodernidade, visa alterar radicalmente a noção de conhecimento como relação entre sujeitos individuais e objetos, percebendo-o agora na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem.

A neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão. É, antes, uma re-afirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento: a retomada de um iluminismo que não se feche em sistema auto-suficiente, mas se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes (Stein, 1991, p.68-69).

Para Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos. (Rouanct, 1987, p. 13-14)

Implica essa mudança de paradigma uma retomada da Filosofia Analítica da Linguagem, superando-se os limites do semanticismo e da semiótica em sucessivas "viradas linguísticas", pelas quais se coloca a análise no plano pragmático da linguagem usual, através das "categorias de corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem", tornando-se possível "introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está

introduzido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo" (Habermas, 1989, p.39).

O mundo no qual, pressupondo-o, se relacionam os sujeitos entre si e com suas objetivações é o mundo da vida: um mundo ainda não tematizado, vale dizer, não fracionado pelas abstrações discursivas, pano de fundo e suporte, no entanto, por elas suposto. E a linguagem que se enraíza nesse mundo da vida não envolve apenas os aspectos semânticos das ações de fala, mas congloba os sujeitos falantes numa ativa relação de entendimento entre si sobre algo. Para dela dar conta, exige-se um outro paradigma das relações entre sujeitos e objetos, uma outra teoria: a da ação comunicativa, em que a razão se constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação em que se confrontam a hermenêutica, a crítica dialética e a epistemologia.

Na linguagem pragmática do mundo da vida se estabelecem os pressupostos fundantes da razão dialógica e da trama social, isto é, supõe-se que os falantes se coloquem em posição de reciprocidade e de simetria, em igualdade de condições e direitos quanto à inteligibilidade do que dizem e com o respeito à verdade, à veracidade e à retidão moral. Reconstroem-se, assim, as estruturas simbólicas da mundo da vida na continuidade dos saberes validados pela argumentação, na estabilização das solidariedades e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações. O já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos nele integrados e do tempo histórico das gerações que se sucedem.

Aos componentes estruturais em que se tematiza o mundo da vida — cultura, sociedade e personalidade — correspondem, dessa forma, os processos da reconstrução cultural, da integração social e da socialização e individuação inseparáveis (Marques, 1993, p. 55-102).

Na proposta da neomodernidade, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das

sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais.

A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva, em que "cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas" (Gudsdorf, 1987, p. 14-26).

O processo de autoconstituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos que nele se constituem ao mesmo tempo que o instauram e o dinamizam. Na resistência e opacidade, no mistério em sua finitude, de cada sujeito como outro distinto na própria positividade, fundamenta-se o diálogo vivo dos sujeitos entre si e deles com os objetos, que também são resistência e opacidade em suas positivities exigentes de se afirmarem nos limites do equilíbrio do mundo da vida c, por isso, rebeldes à mera subsunção ao arbítrio dos sujeitos (Innerarity, 1985, p.251). Na intersubjetividade buscam os homens entenderem-se entre si sobre suas próprias objetivações no mundo que habitam, num entendimento sempre limitado e provisório, porque sujeito à intervenção de variáveis outras. (Marques, 1992, p.68)

A escola, mais do que por sua estrutura institucionalizada, se determina, em seus aspectos criadores próprios, pelo entendimento compartilhado e atuação solidária de seus instituintes internos, sujeitos coletivos organizados: os educadores, os educandos e a comunidade humana concreta a que busca ela servir. Toda a dinâmica da ação educativa escolar deriva do projeto ou proposta político-pedagógica que a anima e informa, impulsiona, organiza e conduz. E validam-se as perspectivas pedagógicas não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constroem e expressam, como resultado de um processo de elucidação discursiva à base dos melhores argumentos e o mais próximo possível das condições ideais de fala.

Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a ideia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma. Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos. (Marques, 1992, p. 103-104)

A aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases da aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e pela sociogênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vigotsky) quanto no nível moral (como em Kohlberg), se correlacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa nova educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do quê aprender, do quando e do como.

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Cada novo coletivo em que se insere o professor em cada turma de alunos, dele exige se integre num processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum, participam. Como afirma Gudsdorf (1987, p.9 e 140-141), as ideias carregam as marcas de quem as pensou: seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissociavelmente ligado à totalidade da vida, e, citando Kierkegaard: "o ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre se situa no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu". O uso da palavra adequada na hora certa é postulado pedagógico fundamental, embora não se possa incorrer na ilusão de que, pelo fato de usarem as mesmas palavras, estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas. Somente a prática continuada da mesma linguagem em situações diferenciadas permite um consenso mais efetivo ou o entendimento comum sobre o sistema de relações conceituais empregado" (Marques, 1992, p. 77-78).

Necessita a sala de aula ser entendida como lugar de encontro para as relações educativas do face a face e, sobretudo, do ouvido a ouvido, e como tempo de trabalho de uma turma de alunos e uma equipe de professores que efetivamente a constituem: uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de maneira que, em cada uma, se impliquem as demais regiões do saber (Marques, 1992, p. 153-157 e 174-177).

No método articulam-se a teoria e a prática, os pressupostos ético-políticos da educação, os conteúdos conceituais e técnicos do ensino, com as características grupais e pessoais dos sujeitos em interação, nas condições concretas, conjunturais, de operacionalização. Não há método definitivo ou válido em si mesmo, mas os métodos geram-se, concriam-se em vinculações profundas com as situações mutantes e nos espaços e momentos diversos em que ocorre a aprendizagem. Exige-se, em todos

os estágios da prática educativa, que se combine a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesma do grupo envolvido.

Aprendizagens significativas não são as que se organizam em função de serem verificadas (na verdade, cobradas), em exercícios mecânicos ou em exames padronizados, mas as que se abrem e se orientam para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas de qualquer amarra. Deve, por isso, a avaliação da aprendizagem colocar-se sob a ótica da sistematização como construção de uma dinâmica integradora em que os conteúdos curriculares se relacionem e se reorganizem de contínuo, articulando-se em estruturas outras, mais complexas a um tempo e melhor direcionadas à interpretação das mudanças em curso e das novas relações percebidas.

Esta concepção genético-dinâmica do processo de construção do conhecimento é o processo básico da sistematização do saber escolar, em que nada se começa da estaca zero, mas tudo se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços, ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados em interdependência com outros conceitos em conexão viva no seio das teorias. (Marques, 1992, p.85)

Importa perceber como se relacionam educação e conhecimento nesta ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa, na hermenêutica das tradições em face dos desafios dos novos tempos e no imperativo da emancipação humana. E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que fazemos aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos (Marques, 1993, p. 108-112).

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1992.
- Contexto & Educação*: Revista de educación en América Latina y el Caribe. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v.9, n.34, abr./jun. 1994.
- GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jiirgen. Motivos do pensamento pós-metafísico e a unidade da razão em suas múltiplas vozes. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p.25-81, out. 1989.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- INNERARITY, Daniel. *Praxis e intersubjetividade: a teoria crítica de Jiirgen Habermas*. Pamplona: Univ. de Navarra, 1985.
- JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, [19-].
- KANT, Immanuel. *A luz perpétua*. Porto Alegre: LPM Editores, 1989.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.
- _____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- MONDOLFO, Rodolfo. *Figuras e ideas de la filosofía dei renacimiento*. Barcelona: Scaria, 1980.

- MORIN, Edgar. *O método*. Lisboa: Publ. Europa-América, 1987. cap.1:A natureza da natureza.
- ORTEGA Y GASSET, José. Reflexiones de centenario. In: TRIPTICO. Madrid: Spasa-Calpe, 1972.
- PIAGET, Jean. *Naturaleza y métodos de la epistemologia*. Buenos Aires: Ed. Proteo, 1970.
- POPHAM. W James, BAKER Eva L. *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1988.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As raízes do iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- _____. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SAUVAGE, Micheline. *Sócrates e a consciência do homem*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- STEIN, Ernildo. *História e ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- _____. *Epistemologia e crítica da modernidade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.
- TUGENDATH, Ernest. *Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

Recebido em 29 de junho de 1994

Mário Osório Marques é Sociólogo, docente na Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) e pesquisador-bolsista do CNPq.