

SOBRE A COMPLEXA RELAÇÃO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO

ON THE COMPLEX RELATION BETWEEN KNOWLEDGE & EDUCATION

César Fernando Meurer¹

Resumo:

O artigo tematiza as estruturas mais gerais do conhecimento, que Marques (1992) chamou 'paradigmas'. Explicitamos, inicialmente, que um paradigma do conhecimento porta, em grandes linhas, uma concepção de educação e de práxis educativa, e que estas podem ser traduzidas em processos de ensino e de aprendizagem. Na continuidade, abordamos [i] o antigo paradigma essencialista do *Ser*, no qual a educação se realiza como transmissão de verdades imutáveis; [ii] o moderno paradigma da *Reflexão*, que confia na capacidade da razão individual e no controle técnico-instrumental da natureza; e [iii] o paradigma contemporâneo da *Linguagem*, que pergunta pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo e entende a educação como uma conversação que constitui homens e produz mundos. Ao modo de conclusão, distinguimos dois sentidos do termo 'conhecimento' e mostramos como essa distinção contribui para compreender melhor a complexa relação conhecimento & educação.

Palavras-chave: Ontologia; Modernidade; Linguagem; Educação; Conhecimento.

Abstract:

The paper addresses the most general structures of knowledge, which Marques (1992) called 'paradigms'. We start by highlighting that a paradigm of knowledge bears, in broad lines, a conception of education and of educative praxis, and that these can be translated into processes of teaching and of learning. On this ground, we then investigate [i] the old essentialist paradigm of the *Being*, in which education happens by means of transmission of immutable truths; [ii] the modern paradigm of the *Reflection*, which trusts the capacities of the individual reason and the instrumental control of nature; and [iii] the contemporary paradigm of the *Language*, which asks for the conditions of possibility of sentences intersubjectively valid in regard of the world and understands education as a conversation that constitutes men and produces worlds. In conclusion, we distinguish two senses of the term 'knowledge' and show how this distinction contributes to a better understanding of the complex relation between knowledge & education.

Keywords: Ontology; Modernity; Language; Education; Knowledge.



¹ Doutor em Filosofia, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência - Universidade Estadual de Campinas. E-mail: cesarmeurer@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1092880964040421>, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-0325>

Introdução

Conhecimento e educação são temas relacionados: os seres humanos são capazes de conhecer e esse é um dos motivos pelos quais conferimos sentido à atividade educativa. Na escola, o sentido do educar depende largamente do que se considera conhecimento e do que se considera possível conhecer. Isso significa, em termos mais práticos, que ao preparar, desenvolver e avaliar uma aula, o/a professor/a lida, de modo consciente ou não, e intencional ou não, com uma concepção de conhecimento e que suas metodologias, ênfases e estratégias pedagógicas acompanham tal concepção com maior ou menor coerência. Nem todos os educadores têm clareza da concepção de conhecimento que embasa sua atuação.

O que é conhecimento? O que significa dizer que as pessoas são capazes de conhecer? Como isso acontece? A pergunta pelo conhecimento já foi respondida de diversas maneiras ao longo da história do pensamento. Para a filosofia trata-se de uma questão central. Para as instituições de ensino é uma questão sempre pertinente, visto que essas se comprometem de maneira intencional e sistemática com os processos de construção e reconstrução do saber. A nosso ver, a qualificação dos processos e dos resultados da educação escolar demanda atenção à complexa relação conhecimento & educação, o que requer esforço reflexivo. É claro que há professores que consideram esse assunto secundário ou mesmo irrelevante para a sua atuação diária, o que está relacionado a um conjunto de fatores que não abordaremos aqui.

O presente trabalho, decorrente de pesquisa no campo da filosofia da educação e de exercício reflexivo a partir da atuação como professor formador de professores, almeja contribuir com a reflexão acerca da relação conhecimento-educação. Para isso, optamos por tematizar as estruturas mais gerais do conhecimento, que Marques (1992, 1993) chamou 'paradigmas'. Esse termo, que ganhou visibilidade na História da Ciência principalmente devido a publicação de *A Estrutura das Revoluções Científicas* (KUHN, 2006 [1962]), foi logo assimilado por inúmeros outros campos do saber, tornando-se um conceito amplamente usado no discurso científico, inclusive nas assim denominadas Ciências Humanas. Não obstante, é oportuno recordar que Kuhn utiliza 'paradigma' em dois sentidos prioritários:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 2006, p. 220).

Marques (1992), por sua vez, lança mão desse termo para designar um conjunto de ideias e pressupostos definidos, tidos como critérios de verdade, validação e referência, adotados em determinado tempo, de acordo com a concepção de mundo vigente. Um paradigma é mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera teorias. Um paradigma do conhecimento porta, em grandes linhas, uma concepção de educação e de práxis educativa que pode ser traduzida em processos de ensino e de aprendizagem.

Inscrevemos o exercício que aqui propomos – um exame dos paradigmas do

conhecimento e de sua relação com a educação – no amplo e fecundo diálogo entre filosofia e educação, no campo específico que podemos denominar de filosofia da educação. Reconhecemos que esse campo não está totalmente constituído, reconhecido e legitimado na pesquisa brasileira. Nesse sentido, importa levar em conta o caráter de familiaridade e de distanciamento da histórica relação entre filosofia e educação (HERMANN, 2015) e, ao mesmo tempo, centrar esforços na busca dos impulsos (BURBULES e RAYBECK, 2012) que sustentam a ação da filosofia da educação atual.²

Na história do pensamento ocidental, o diálogo entre filosofia e educação registra algumas ênfases: da agenda da antiga Grécia herdamos uma ênfase no *ser*; da agenda da modernidade herdamos uma ênfase na *reflexão*; nas agendas filosóficas do último século a ênfase está na *linguagem*. Essas ênfases, bem como as repercussões delas, levaram Marques (1992, 1993) a distinguir três concepções paradigmáticas de conhecimento e de educação: a) o paradigma do *Ser*; b) o paradigma da *Reflexão*; c) o paradigma da *Linguagem*.³ Acreditamos que o estudo desses paradigmas lança luzes sobre a complexa relação conhecimento-educação. Vale salientar que eles não compõem uma história linear. Ao contrário, operam conjuntamente e interpenetrados. Também isso justifica o presente esforço de composição de um quadro teórico claro e abrangente.⁴

Conhecimento e educação no paradigma do *Ser*: ontologia e desvelamento

‘Ontologia’ é um termo filosófico que designa uma categorização da realidade ou, se preferir, a busca de uma visão ampla do real através de categorias. Um exemplo de categorização: distinguir objetos físicos, mentais e abstratos. Outro: distinguir processos, eventos e situações. Além de propor uma visão da realidade em categorias, a ontologia procura mostrar como essas categorias “se articulam entre si, e como o conhecimento, a verdade e uma série de outras noções são desenvolvidas a partir daquela demarcação” (CHATEAUBRIAND, 1998, p. 12).

Nessa definição de ontologia encontramos o pressuposto principal do paradigma do *Ser*: a realidade enquanto tal pode ser conhecida, uma vez que o essencial das coisas não muda. Se a realidade fosse mutável, não haveria meio de elaborar categorias ou estruturas gerais da mesma. O pressuposto da imutabilidade da essência funciona como uma garantia. A título de exemplo: o que hoje está na categoria “objeto físico” vai continuar nessa categoria.

Categorias definidas, a pergunta pelo conhecimento é respondida através da

² Para Burbules e Raybeck (2012, p. 1881-1882) são três os impulsos que movem, historicamente, a filosofia da educação: o prescritivo, o analítico e o crítico.

³ A tripla divisão da história do pensamento ocidental proposta por Mário Osório Marques, aqui retratada, segue a leitura apresentada por Jürgen Habermas. De acordo com Habermas (2002, p. 21-22), “tornou-se costume aplicar à história da filosofia o conceito de ‘paradigma’, oriundo da história da ciência, e dividir as épocas históricas com o auxílio de *ser*, *consciência* e *linguagem*”. Trata-se de uma perspectiva generalizante de interpretação da história da filosofia, que foi alvo de diversas críticas, mas que continua mantendo seu valor hermenêutico.

⁴ Embora reconhecamos que existem divergências sobre a aplicação da noção de paradigma à história da filosofia, tal qual o formula Habermas, entendemos que essa forma de perceber e de abordar a relação entre conhecimento, história e educação ainda pode ser fecunda em nossos dias. Sua fecundidade reside sobretudo no valor que possui enquanto exemplo, mais do que para uma análise conceitual e histórica rigorosa. Optamos, pois, por manter essa leitura pela facilidade de compreensão que ela enseja, especialmente para o público com conhecimento filosófico não tão profundo.

demonstração de como elas se articulam. Um rápido exercício em dois passos, um ontológico e um epistemológico, vai nos ajudar a compreender esse movimento explicativo. Primeiro passo: vamos estabelecer as categorias ‘realidade física’ e ‘realidade do pensamento’. Essa é uma dentre muitas categorizações possíveis. Segundo passo: vamos tentar explicar o conhecimento mediante uma explicitação de como essas categorias se articulam. Que relação há (ou é possível) entre a realidade física e o que penso dela? Antes de responder, vamos refinar um pouco a nossa categorização da realidade física acrescentando que há objetos físicos – cadeiras, por exemplo. Graças à confiança que temos na visão e nos demais sentidos, percebemos que na realidade física (mundo externo ao pensamento) há, dentre outras coisas, cadeiras. Mesmo muito diferentes umas das outras, sabemos que todas são cadeiras. Como esse conhecimento ocorre? Estamos lidando com duas categorias: realidade física (a cadeira enquanto artefato, externa ao sujeito do conhecimento) e realidade do pensamento (a cadeira enquanto ideia ou objeto mental). A questão a ser respondida é: como essas categorias se relacionam? O paradigma do *Ser* afirma uma relação de identidade formal entre as categorias: as cadeiras, que na aparência podem ser muito diferentes umas das outras, possuem a mesma essência que não muda. De acordo com a famosa teoria das formas de Platão existe uma ideia de cadeira. Não é nem a cadeira A, nem a B, mas abrange todas as cadeiras. É, por isso, uma ideia universal, imaterial, imutável e perfeita que pode ser conhecida. Conforme esse paradigma, o ser humano é dotado de uma espécie de “olho do espírito”: uma capacidade de apreender as essências que estão por detrás da materialidade do mundo. Daí o sentido da expressão ‘paradigma do Ser’. Nos termos do professor Bouffleuer: “O ser mesmo, a verdade que pode e deve ser conhecida está na ideia das coisas e não naquilo que aparece. O uso da razão permite ao homem chegar a essas ideias” (1995, p. 55). Um dos legados da filosofia grega clássica é justamente conceber o pensamento “como uma espécie de visão, ou seja, a visão intelectual, a contemplação do ser verdadeiro. O olho do espírito é capaz de captar a ordem objetiva, a verdadeira ordem das coisas” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Os apontamentos do parágrafo anterior indicam que o paradigma do *Ser* foi forjado na antiga Grécia. Para explicitar isso, vamos sublinhar algumas passagens da obra escrita dos dois principais autores desse período. Começamos com Platão, que entende que o pensar exige, como objeto, um ser inalterável. O pensar, ele diz no *A República*, “obriga a contemplar a essência, [...]; se é o mutável, não nos convém” (Rep. 526e) O conhecimento rigoroso só é possível se a sentença que hoje é verdadeira permanecer verdadeira amanhã e sempre. Os objetos da experiência sensorial, plurais e inconsistentes, são por isso meras opiniões. Platão afirma que “tem em vista o conhecimento do que existe sempre, e não do que a certa altura se gera ou se destrói” (Rep. 527b). A verdadeira realidade, que autenticamente existe, é o mundo das ideias. Para ela reporta-se o mundo dos sentidos, como uma derivação. Através dos sentidos percebemos tão somente aparências que não revelam a autêntica realidade. Já no *Fédon*, considerado o primeiro texto no qual se postula decididamente o mundo das ideias, Platão adverte que é cego quem tenta compreender os objetos através dos sentidos. Nenhum saber dos sentidos é seguro e devemos, por conseguinte, “buscar refúgio nas ideias e procurar nelas a verdade das coisas” (Fed. 99d).

Outra referência importante do paradigma em exame é Aristóteles. Tendo estudado a interação entre o intelecto e o inteligível (aproximadamente o que

acima chamamos, em tom prosaico, de ‘realidade física’ e ‘realidade do pensamento’), ele escreveu no *De Anima* que “na alma [...] o fato de os objetos o serem em si mesmos é impossível: não é a pedra que está na alma, mas antes a sua forma” (*De Anima*, 431b25). Para Platão e Aristóteles a forma refere-se à estrutura ou essência de uma coisa. Contrasta, assim, com a matéria da mesma coisa. Na forma, ou ideia, reside a verdade.

Temos, no paradigma do *Ser*, um sujeito cognoscente e um objeto do conhecimento. A possibilidade do conhecimento depende da imutabilidade essencial do objeto que se oferece ao intelecto do sujeito. Nesse paradigma, noções como justiça e bondade também são essencialmente questões de conhecimento. Para ser justo e bom é preciso conhecer a justiça e a bondade. O injusto e o mau o são por ignorância.

No paradigma do *Ser*, a verdade não é produzida e tampouco construída, mas assimilada. A verdade da cadeira está na essência da mesma, pronta, imutável e para sempre. Está lá, independente do sujeito. Por isso, de acordo com esse paradigma, *educar* “consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir, aprender e memorizar” (MARQUES, 1992, p. 551). A escola é uma possibilidade de acessar a verdade estabelecida e o professor é um portador individual do conhecimento.

Para Boufleuer (1995, p. 55), o paradigma do *Ser* sela duas características que marcam toda a história do pensamento ocidental: a) que conhecimento é algo que ocorre entre um sujeito e um objeto, numa relação de adequação do intelecto à realidade, e b) que conhecimento é desvelamento de uma essência. A partir dessas características, uma crítica contundente a esse paradigma é que ele compromete a perspectiva dinâmica e histórica da própria realidade. Ao congelar a verdade, por assim dizer, facilita a manutenção de estruturas sociais aristocráticas que privilegiam alguns e escravizam outros.

Essa estrutura chamada ‘paradigma do *Ser*’ vigorou sem maiores objeções até a segunda metade do século XIV, quando se iniciou na Itália um movimento que hoje conhecemos como Renascimento. Em palavras simples, o Renascimento consistiu na propagação de um espírito de liberdade: os seres humanos passaram a reivindicar autonomia de seres racionais e, simultaneamente, começaram a se reconhecer intimamente ligados à natureza e à história. Na interpretação do professor Antônio Joaquim Severino, esse movimento ocasionou uma revolução epistemológica profunda. “Essa revolução instaura o projeto iluminista da modernidade, fundado na naturalização da racionalidade humana, resgatando-a de suas vinculações teológico-religiosas do período metafísico medieval” (SEVERINO, 1994, p. 32). Chegamos desse modo ao paradigma da *Reflexão*. Esse é o assunto da próxima seção.

Conhecimento e educação no paradigma da *Reflexão*: representação e autonomia

A principal característica do paradigma da *Reflexão*, já assinalada no final da seção precedente, é a confiança otimista na razão. Enquanto no paradigma do *Ser* o intelecto apreende essências em um mundo previamente ordenado, na concepção moderna considera-se que a realidade em si é dispersa e desconexa. A razão humana atua como força unificadora; ela reúne e representa.

A inspiração do paradigma da *Reflexão* vem da ciência e da matemática. Como escreveu o professor Milovic: “a modernidade começa com a afirmação cartesiana da ciência que representa o mundo. O mundo desencantado [...] fala a linguagem da Ciência e da Matemática” (MILOVIC, 2005, p. 291). De vez que essa é a linguagem do mundo, então procedimentos metodológicos rigorosos são condição para um conhecimento claro e distinto. A razão, enquanto luz natural, uma vez expurgada dos vícios da tradição – dos condicionantes epistêmicos e sociais que Bacon (1973) chamava ídolos da tribo, da caverna, do foro e do teatro – e conduzida metodologicamente, *a la* Descartes, pode decifrar e conhecer a realidade.

No paradigma da *Reflexão* a ontologia é substituída pela lógica. “Que a ontologia se faça lógica significa que a instância geradora de sentido de todo o real é a subjetividade” (OLIVEIRA, 1989, p. 10). A razão individual, alicerçada por um método, legitima o conhecimento, as regras de ação e a própria realidade. Assim, o sujeito torna-se fundamento epistemológico, fundamento ético e, por fim, fundamento ontológico, uma vez que condiciona a existência das coisas à representação que delas possui (FENSTERSEIFER, 2001, p. 55).

As observações do parágrafo anterior apontam para uma noção-chave do paradigma da *Reflexão*: o conhecimento como representação. Tal como no paradigma do *Ser*, supõe-se um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido. A novidade está na dúvida: será que as coisas (mundo externo ao pensamento) são tais como penso que são? Posso confiar amplamente nos sentidos, se eles às vezes me enganam? Que recursos eu possuo para verificar a correspondência entre o pensamento e o mundo?

Para evitar o erro e superar a dúvida, o paradigma da *Reflexão* ensina a considerar que (a) só existe, com certeza, aquilo que o sujeito representa em pensamento (mentalmente); (b) as representações mentais precisam ser criteriosamente avaliadas antes de aceitar. A ação ou atividade psíquica de ‘re-presentar’ é exatamente a operação de tornar de novo presente, na arena interna da mente, o que a realidade externa tem de objetivo. O que garante que a representação corresponde a algo que tem existência objetiva no mundo externo? A razão que representa também julga a veracidade da representação, como uma espécie de olho interior que verifica a exatidão do que está no espelho. A capacidade de representar e de julgar a veracidade da própria representação é, para esse paradigma, o que diferencia os seres humanos dos animais. Graças à essência especular do homem (RORTY, 1994), o que “é” pode ser representado com exatidão. O que escapa ou se furta a uma representação clara e distinta tem a sua realidade posta em suspeição.

O exposto leva-nos a duas características gerais do paradigma da *Reflexão*: (a) uma confiança ilimitada na razão humana, enquanto capacidade de dominar a natureza em proveito próprio e (b) a crença de que a humanidade, como um todo, progride para um futuro melhor pelo uso da razão (GOERGEN, 2005, p. 12-13).

A fé na racionalidade e no progresso traduz-se no domínio e no controle da natureza e da história. Acredita-se que um acréscimo de racionalidade resulta em um acréscimo de entendimento social, de progresso moral, de justiça e de felicidade. Desse modo, o paradigma da *Reflexão* projeta um homem capaz de dominar com inteligência a natureza e dirigir racionalmente seu próprio destino, bem como o destino da vida coletiva. Também projeta um homem livre dos poderes da cidade e da religião que encontra a felicidade na convivência social e que possui um julgamento moral autônomo (BOUFLEUER, 1995, p. 56).

Enquanto visão de mundo, o paradigma da *Reflexão* confere explícita centralidade ao indivíduo e aos seus direitos. Trata-se, segundo Goergen (2005), de um giro epistemológico paradigmático que seculariza as expectativas emancipatórias. Nele, “o sujeito cognoscente assume poder instituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica” (GOERGEN, 2005, p. 18). Contudo, o exame dos resultados históricos dessa ênfase aponta para a consolidação de uma razão controladora, dominadora e exploradora. A promessa de humanização cumpriu apenas a dimensão técnico-instrumental. Tal denúncia é exposta no século XX, por pensadores de variadas tendências, que perceberam a ciência, a tecnologia e o conhecimento reduzidos a instrumentos de produção e dominação da burguesia capitalista. A razão, que já não reflete sobre si mesma, “é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 41).

Critica-se o paradigma da *Reflexão* pela sua fé incontestada na racionalidade e no progresso. Em sua face negativa, tal projeto seria uma ilusão e um desastre. Em nome da ciência e do progresso maximizaram-se os sofrimentos, a destruição, a escravização e a manipulação. “O pensamento transforma-se num processo matemático que resulta no técnico que, por sua vez, coisifica o sujeito e suprime a consciência. A própria razão torna-se uma função da aparelhagem econômica que a tudo engloba” (GOERGEN, 2005, p. 21).

Habermas oferece-nos uma leitura crítica da modernidade. Essa crítica direciona-se à autocompreensão ocidental que define o homem, em sua relação com o mundo, apenas a partir da dimensão instrumental. Com isso,

A relação do homem com o mundo é reduzida cognitivamente, isto é, ontologicamente, ao mundo dos entes em seu todo (como totalidade dos objetos representáveis e dos estados de coisas existentes); no plano epistemológico, à faculdade de conhecer estados de coisas existentes ou provocá-los conforme a racionalidade com respeito a fins; no plano semântico, ao discurso que constata fatos, no qual são empregadas proposições assertóricas – e não é admitida nenhuma outra pretensão de validade além da verdade proposicional, disponível no *foro interno* (HABERMAS, 2000, p. 433).

Marques (1993) observa que o paradigma da *Reflexão* operou uma revolução copernicana na educação. Antes, no paradigma do *Ser*, educar era inserir as novas gerações na ordem do mundo e dos homens, uma e sempre posta, conforme lemos nos principais autores antigos. Na modernidade separa-se educação e mundo da vida e configura-se aquela como intencional preparação para este. Praticamente, tal revolução trouxe currículos escolares que justapõem disciplinas autossuficientes e programas nos quais “os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber” (MARQUES, 1993, p. 106). Com a modernidade nasce a escola e a universidade como a conhecemos atualmente, tanto em seus fundamentos quanto em suas práticas.

Conhecimento e educação no paradigma da *Linguagem*: comunicação e intersubjetividade

No século XX, filósofos de variadas tendências passaram a criticar o paradigma da *Reflexão*, por comprimir tudo na relação sujeito-objeto, e começaram a interessar-se pela linguagem, já que o seu uso nos situa “numa comunidade, cujos

membros trocam entre si justificações de asserções ou outras ações” (MARQUES, 1993, p. 75). Segundo Zilles (1994, p. 12), o interesse pela linguagem apareceu em vários domínios: no campo da teoria do conhecimento passou-se de uma crítica da razão (Kant) para uma crítica da linguagem (Wittgenstein); no campo da antropologia, sublinhou-se a linguagem como característica do homem (Cassirer) e estabeleceram-se relações entre a forma linguística e a visão de mundo (Humboldt); na psicologia ganhou espaço a noção de que a emergência do *self*, a consciência de si mesmo, somente é possível pelo recurso ao outro, em contextos simbólicos e interativos (Mead); no campo da ética ganhou fôlego o estudo das formas das proposições éticas. Zilles (1994) também anota que a linguagem tem sido abordada a partir de vários pontos de vista: semântico, gnosiológico, ontológico, social e psicanalítico.

A atenção prioritária à linguagem levou a uma virada filosófica que produziu significativas mudanças na concepção de conhecimento. Antes, no paradigma da *Reflexão*, perguntava-se pelas condições de possibilidade do conhecimento confiável. Agora, no paradigma da *Linguagem* essa questão “se transformou na pergunta pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo” (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

Vários pensadores ecoam a mencionada virada linguística. Gadamer (2005), por exemplo, anota que “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (2005, p. 612). Por outras palavras, a linguagem é a instância de articulação da inteligibilidade do mundo. Ora, se a constituição do compreendido é universalmente determinada como linguagem, então nem mesmo podemos pensar sem linguagem. Ao mesmo tempo tema e instrumento, ela é “momento necessário e constitutivo de todo e qualquer saber humano” (OLIVEIRA, 2001, p. 13). Segue que as perguntas da filosofia, da reflexão educacional e da ciência são, sob esse prisma, perguntas de linguagem. Palavras e expressões têm apenas uma sintaxe histórico-gramatical e a busca de uma sintaxe lógica profunda, pretendida no paradigma do *Ser* e da *Reflexão*, é por isso relativa ao entendimento intersubjetivo. Quer dizer: a palavra sempre pertence a um contexto concreto de uso público, onde vários critérios de sentido são possíveis. Na conversação orientada ao entendimento, a atitude objetivante com que o sujeito cognoscente se refere a si mesmo e às entidades no mundo já não goza de privilégio algum, sendo substituída por uma “atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (HABERMAS, 2000, p. 414).

No que tange ao conhecimento, já “não se trata de espelhar a natureza ou de representá-la, mas de justificar uma asserção perante a sociedade”, situando-a no espaço lógico das razões, o que “faz do conhecimento uma relação social argumentativa, em vez de uma relação com objetos” (MARQUES, 1993, p. 73). A relação é argumentativa e não representativa, pois “só podemos investigar as coisas depois que elas estão sob uma descrição; descrever algo é uma questão de relacioná-lo com outras coisas” (RORTY, 1997, p. 137).

Com virada linguística, a linguagem expõe o mundo. Com a virada pragmática, o giro é completado e a linguagem torna-se uma forma de ação: jogos de linguagem constituem formas de vida. “O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 18, §23). Na primazia pragmática, o significado de uma proposição já não é mais tratado como um estado mental, mas como uma

capacidade de aprender a jogar determinado jogo de linguagem. Nos termos de Marques: “o sujeito é um corpo regido pela palavra significante [...] Na ordem do significante constitui-se a corporeidade fundante da subjetividade e da intersubjetividade” (MARQUES, 2000, p. 35).

O giro linguístico-pragmático evidencia que os pressupostos metafísicos e fundacionistas não dão conta das questões relativas ao conhecimento. A crise do modelo epistêmico pautado numa noção de sujeito solipsista aponta para uma crise generalizada dos conceitos e das práticas modernas: “estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento” (MARQUES, 1992, p. 556). Contudo, considerando que o Iluminismo significou “a libertação do pensar e da reflexão crítica da superstição e do domínio da autoridade [...] não podemos simplesmente ignorar os avanços e as contribuições do mesmo para a humanidade” (CASAGRANDE, 2009, p. 20).

Com a intenção de propor um novo enfoque para a razão, Habermas (2004, p. 99 - 109) identifica três níveis ou raízes da racionalidade – comunicativa, epistêmica e teleológica – que são entrelaçadas na estrutura da racionalidade discursiva, derivada da comunicativa. Como uma reconstrução que não renuncia aos ideais iluministas, o enfoque habermasiano distingue-se da modernidade no ensejo de abandonar a noção de conhecimento como algo que ocorre entre um sujeito e um objeto. Em seu lugar, propõe a relação comunicativa, ou seja, a interação linguística entre sujeitos. Os protagonistas do processo comunicativo argumentam com vistas a um entendimento acerca (a) do mundo objetivo das coisas, (b) do mundo social das normas e (c) do mundo subjetivo das vivências e emoções. A validade intersubjetiva da argumentação é central, pois “o melhor argumento fornece a força emancipatória ao saber que se constrói na livre e desimpedida participação de todos os interessados na validação das práticas e das teorias” (MARQUES, 1993, p. 74).

Comunicação é uma prática social concreta, construída nas interações. Por isso, o paradigma da *Linguagem* é, também, o paradigma do diálogo. No diálogo reside a possibilidade de entender-se mutuamente, de alcançar um acordo justificado, de retomar e avaliar o discurso. O diálogo é o paradigma de toda situação possível de discurso (MARCONDES, 1992, p. 103). O contexto e os elementos constitutivos do discurso dependem da validação, da explicação e da justificação. Entende e toma parte de um jogo de linguagem aquele que entende as regras segundo as quais algo é dito e feito. Nessa condição, a linguagem caracteriza-se como “confluência da criatividade, da objetividade e da intersubjetividade e por ela se reconstruem as relações sociais, não como fundadas em realidades externas e de vez para sempre, mas como pretensões de validade” (MARQUES, 1993, p. 78). No plano da livre conversação, o que é dito ou feito tem a pretensão de ser compreendido e aceito como verdadeiro e moralmente reto. Acrescenta Marques que o discurso teórico tematiza as pretensões de verdade e que as pretensões de correção e veracidade são tematizadas pelo discurso prático. “O conhecimento não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referências básicas o grupo e a linguagem usual” (MARQUES, 1993, p. 79).

No paradigma da *Linguagem*, o ensino e a aprendizagem são construções coletivas. A validação consensual reestabelece os vínculos entre o âmbito cognitivo e o âmbito moral da educação: “não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações

estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos que, por sua vez, são construções históricas” (MARQUES, 1993, p. 110).

Para as questões educacionais é importante não renunciar aos ideais da razão. Ao nosso modo ver, precisamos de uma noção de racionalidade que não se feche em um sistema autossuficiente; uma razão capaz de colocar-se em reciprocidade com outras vozes, ciente da sua fragilidade individual no caminho do esclarecimento. Isso é viável porque “a educação, em geral, e a escola, em particular, são formas onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo” (PRESTES, 1996, p. 104). Além disso, qualquer proposta educacional, ou qualquer projeto educativo que tenha a pretensão de efetividade, necessita de um construto racional, de argumentos, de entendimentos e de consensos que o legitime e que lhe atribuam validade.

Estamos de acordo com Marques, que sublinhou a importância pedagógica do entendimento intersubjetivo acerca das objetivações no mundo. O paradigma da Linguagem, assim compreendido, encoraja o que chamamos ‘educação pós-metafísica’. Essa expressão compreende a educação como uma conversação que produz mundos novos. Se desejamos que ela seja democrática e solidária, então precisamos tentar “prevenir a conversação de degenerar em inquirição, em um programa de pesquisa” (RORTY, 1994, p. 366). Isso pode funcionar em uma sociedade em que as pessoas são imaginativas e dispostas a discutir suas convicções, no sentido conhecido da expressão “amor à sabedoria”. “O amor à verdade, o amor à sabedoria, não deveria ser pensado como amor à compreensão correta das coisas, se isso quer dizer conforme a maneira como as coisas são em si mesmas, com independência das necessidades e interesses humanos” (RORTY, 2002, p. 102). Comenta Fávero que “o amor à verdade e o amor à sabedoria deveriam ser compreendidos como amor à *conversação* sobre os mais variados temas, que poderão nos trazer resultados positivos e valiosos” (2006, p. 138). Já não conversamos para descobrir a maneira única e determinada de como é realmente o mundo, mas com a finalidade de encontrar descrições adequadas de acordo com os nossos mais variados propósitos. Marques sugere “inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam” (1993, p. 110). Nada é definitivo e válido em si mesmo. Também a educação é geração, criação e concriação “em vinculações profundas com as situações mutantes e nos espaços e momentos diversos em que ocorre a aprendizagem” (MARQUES, 1993, p. 111).

Considerações finais

Compreender as estruturas mais gerais do conhecimento, também chamadas de “paradigmas”, permite avançar na compreensão da complexa relação conhecimento & educação. No primeiro plano, ‘conhecimento’ designa o conjunto de saberes que a educação escolar procura veicular. Esse conjunto inclui o saber ler e escrever, a matemática, as ciências naturais e humanas e assim por diante. Chamemos isso de *Conhecimento*₁. No segundo plano, menos intuitivo, ‘conhecimento’ designa a concepção de sociedade, de ser humano, de aprendizagem, de metodologias de ensino e avaliação etc. que estão impregnadas, por assim dizer, na mentalidade de quem participa da educação escolar. Chamemos isso de *Conhecimento*₂. O ponto-chave é o seguinte: o *Conhecimento*₂ exerce uma

força determinante sobre o *Conhecimento*₁. Os paradigmas do conhecimento que buscamos caracterizar no presente trabalho são justamente concepções paradigmáticas de *Conhecimento*₂, que operam de modos interpenetrados na cena educacional. A educação escolar é crítica e emancipadora na medida em que os seus atores, especialmente as educadoras e educadores, avançam na compreensão da complexa relação conhecimento & educação.

Referências

- ARISTÓTELES. *De anima*. Tradução de Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BACON, F. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Tradução e notas J. A. R. de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 07-237. (Coleção Os Pensadores).
- BOUFLEUER, J. P. Um pouco da história do conhecimento e da razão humana. *Revista Espaços da Escola*, v. 4, n. 16, p. 53-59, 1995.
- BURBULES, N.; RAYBECK, N. Philosophy of education: current trends. In: GUTHRIE, J. W. (Ed.) *Encyclopedia of education*. 2.ed. New York: Macmillan, 2012. p. 1880-1885.
- CASAGRANDE, C. A. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Unijuí, 200 .
- CHATEUBRIAND, O. Semântica e ontologia. In: BRITO, A. N.; VALE, O. A. (Orgs.) *Filosofia, lingüística, informática: aspectos da linguagem*. Goiânia: Ed. da UFG, 1998, p. 11-34.
- FÁVERO, A. *Redescricao do mundo e educação*. 2006. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2006.
- FENSTERSEIFER, P. E. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7.ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodinei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

- HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HERMANN, N. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 1, p. 217-228, 2015.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 175, p. 547-565, 1992.
- MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- MILOVIC, M. Modernidade. In: GONZÁLES, J.; FENSTERSEIFER, P. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 290-292.
- OLIVEIRA, M. A. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.
- OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- PLATÃO. *A república*. 10.ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2007.
- PLATÃO. *O banquete, Fédon, Sofista, Político*. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores).
- PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1996.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. 3.ed. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- RORTY, R. *Filosofía y futuro*. Trad. Javier Calvo y Angela Ackermann. Barcelona: Gedisa, 2002.
- RORTY, R. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Tradução de Marco Antônio Casanova.

2.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 5.ed. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ZILLES, U. *O racional e o místico em Wittgenstein*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 1994.

Recebido em: 12/2022
Aprovado em: 03/2023