

Evento: XXV Jornada de Pesquisa

ODS: 4 - Educação de qualidade

## REFLEXÃO ACERCA DOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

REFLECTION ABOUT KNOWLEDGE PARADIGMS AND THEIR IMPACTS ON  
EDUCATION EVELIN FERNANDA SOARES

Évelin Fernanda Soares<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pesquisa Institucional desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, sob orientação do Professor Doutor José Pedro Boufleuer

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, bolsista CNPq, evelinfernanda13@hotmail.com

### Resumo

Este artigo pretende fazer uma análise reflexiva sobre os Paradigmas do Conhecimento e seus impactos na Educação. A pesquisa surgiu a partir da disciplina intitulada “Paradigmas do Conhecimento”, no curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, que proporcionou compreender os diferentes modos do “operar da razão” e seus impactos na tradição do pensamento, sobretudo, no próprio sentido de educar. O trabalho compreende um estudo bibliográfico feito com base no texto “Os Paradigmas da Educação”, de Mario Osorio Marques (1992), leituras de livros, artigos e textos dos professores José Pedro Boufleuer e Paulo Evaldo Fensterseifer, analisados e discutidos nos encontros das aulas. O trabalho se propõe como um estudo crítico e teórico sobre o que se pretende explorar e pesquisar, pautado na responsabilidade pedagógica, análise crítica-hermenêutica, dialética e filosófica.

### Abstract

This article intends to make a reflexive analysis of the Knowledge Paradigms and their impacts on Education. The research arose from the discipline entitled “Knowledge Paradigms”, in the Master's Degree in Science Education at the Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, which provided an understanding of the different modes of “operation of reason” and its impacts on the tradition of thought, especially without a sense of education. The text comprises a bibliographic study based on the text “The Education Paradigm”, by Mario Osório Marques (1992), readings of books, articles, and texts by professors José Pedro Boufleuer and Paulo Evaldo Fensterseifer, analyzed and discussed in the sessions of classes. The work is proposed as a critical and theoretical study on what it is intended to explore and research, based on pedagogical responsibility, critical-hermeneutic, dialectical, and philosophical analysis.

**Palavras-chave:** educação; racionalidade; conhecimento; aprendizagem; formação.

**Keywords:** education; rationality; knowledge; learning; formation.

### INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos de nossa história, pensadores e filósofos buscaram compreender como se constituem humanos em sociedade em meio ao esforço de fazerem valer o que compreendem ser sua racionalidade. O que temos hoje como nossa civilidade e compreendemos como sendo nossa humanidade é resultado de uma longa tradição que se fez aberta a sempre novas reconstruções ao longo das gerações. Assim, podemos dizer que somos herdeiros da memória da humanidade, o que

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

justifica a sua revisitação na perspectiva de nela nos deparar com momentos e opções que foram decisivos na configuração de nosso mundo atual. Por isso, pensar sobre os diferentes sentidos que assumiu a racionalidade humana ao longo dos tempos não pode ser apenas uma responsabilidade dos filósofos, mas, sim, de todos os que compartilham o mundo humano e que, portanto, carregam a herança de um passado que nos gestou em nossas percepções de quem somos e de quais são as nossas possibilidades. É por isso que propomos esse debate sobre o que se sabe sobre o que se sabe, ou, em outras palavras, e que preferimos, o que conhecemos sobre o conhecimento. E esse é um debate que atravessa a educação, especialmente o trabalho das escolas, pois nada do que entendemos por formação humana, por conhecimento e processos de aprendizagem é imune a essas concepções que se produziram ao longo dos tempos. É por essa perspectiva de compreender a hermenêutica das tradições e dialogar com elas que traçaremos a nossa reflexão buscando identificar três modos fundamentais de compreender o modo de operar da razão, aqui chamados de paradigmas, e que vamos analisar em suas relações com os modos de entender a própria educação: a) o Paradigma Ontológico, ou das essências; b) o Paradigma Moderno, ou da subjetividade da razão individual; c) o Paradigma Neomoderno da linguagem pragmática, ou da ação comunicativa. O desafio, portanto, é fazer um esforço comprometido com o pensamento filosófico e a pedagogia, para refletir os paradigmas do conhecimento, suas formas e construções que perpassaram a história e que, por extensão, produziram e produzem impactos na educação.

## O PARADIGMA ONTOLÓGICO OU DAS ESSÊNCIAS

Iniciamos com a tematização do primeiro paradigma do conhecimento, o Paradigma Ontológico ou das Essências, como o identificou Mario Osorio Marques (1992). Esse paradigma remonta ao período fundacional da filosofia, mais especificamente ao modo como os gregos compreenderam e acabaram consolidando uma tradição acerca do tema da racionalidade.

Os gregos foram grandes observadores da natureza e do comportamento humano. Eles dedicavam seu tempo livre para aprimorar a vida da polis, o que exigia o estudo tanto da sociabilidade como da própria natureza. É com base em seus estudos e proposições que eles estabeleceram o conceito de democracia e de política, além de compreensões racionais acerca da constituição do mundo natural. Percebendo a complexidade da condição humana e seus muitos problemas, principalmente temporais (tudo passa, se movimenta, nada é permanente) os gregos entenderam ser necessário um tipo de apreensão da realidade que pudesse valer para além do movimento, algo como uma “foto” capaz de fixá-lo, revelando, assim, o que a constitui de modo permanente, de modo essencial.

É preciso estabilizar o movimento. É preciso tirar uma “foto” que congele o movimento. E é nessa linha de reflexão que vai se estabelecer, de modo hegemônico, a “solução essencialista”, ou metafísica, para o problema do conhecimento, para a qual contribuem, sobremaneira, Parmênides, Platão e Aristóteles. (BOUFLEUER, s/d, p. 2)

Assim, os gregos assumem um modo de pensar em que o “operar da razão” consiste na apreensão da essencialidade subjacente aos fenômenos que ocorrem no mundo. Na proposição de Marques, nesse paradigma ontológico ou das essências, os filósofos se dedicam à contemplação. Por isso, com Sócrates e Platão inicia-se a ideia de uma vida contemplativa de um mundo já dado, bastando os esforços individuais e coletivos para descobri-lo e revelá-lo em seu sentido mais profundo e permanente. “O homem como ser racional pode chegar a descobrir as essências no mundo ou fazê-las aflorar a partir de sua consciência”, segundo Boufleuer (s/d, p. 3).

Conforme Marques, baseado em Hannah Arendt, a cultura grega é uma cultura aristocrática, onde o

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

critério de verdade se encontra no mundo.

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. (MARQUES, 1992, p. 550)

Conforme Bouffleuer (s/d, p. 2) Parmênides entende que há um “ser” perfeito, eterno e imutável. Em meio às transformações, esse ser permanece o mesmo, podendo, portanto, ser objeto de conhecimento. Platão se inspira nas ideias de Parmênides e cria o conceito de “mun-do das ideias”, algo como um reservatório de verdades essenciais acessível mediante a contemplação. O que aparece no mundo real é a sombra de algo mais profundo, que são as essências. A verdade, portanto, estaria na ideia das coisas e não naquilo que aparece.

Consequentemente, o conhecimento consiste na apreensão da ideia dessas coisas. Assim, é preciso chegar a dizer a essência das coisas em um processo gradativo de desvelamento da verdade, a qual já está “dentro” do sujeito, ao modo de uma bagagem inata, mesmo que, a princípio, não consciente, ou “esquecida”.

Aristóteles é crítico de Platão e o contesta dizendo que as essências não estão no sujeito como conhecimentos a serem despertados, rememorados, mas que elas estão nas coisas mesmas, de cuja observação seria necessário apreendê-las. Assim, Aristóteles assume o princípio de que todo o conhecimento tem sua origem na realidade. Ou seja, o “operar da razão” se dá mediante a apreensão da essencialidade do mundo a partir dos sinais capturados pelos sentidos, que a razão, por sua vez, processa mediante a comparação, a distinção, a associação e generalização, isto é, de forma indutiva. Enfim, o conhecimento está nas coisas da realidade e, mediante o auxílio dos sentidos e os esforços racionais dos sujeitos, as aprendizagens do mundo acontecem. Quanto melhor essa apreensão do real, isto é, quanto mais o conceito ou ideia que foi produzida pela mente refletir esse real, tanto mais próximo da verdade será o conhecimento produzido.

E quais os impactos do paradigma ontológico ou das essências para a educação?

Por um lado, a função da educação seria despertar no sujeito a consciência da presença das ideias de uma forma que o sujeito conseguisse reconhecer as verdadeiras ideias, se tornando assim uma pessoa plena e virtuosa.

Nessa perspectiva de pensamento, onde o ponto de partida está no sujeito, e que corresponde à posição de Platão, decorrem as noções do conhecimento como nativismo, apriorismo, inatismo e racionalismo. Todas essas noções nos dizem, de alguma forma, que o conhecimento está pré-determinado no sujeito, de certo modo “pronto” e na espera de ser despertado, o que depende dos estímulos pedagógicos.

No racionalismo, compreende-se que os fatores inatos e maturacionais são determinantes no processo de conhecimento. A capacidade de pensamento é definida em termos genéticos e nada pode ser alterado, nem pela relação com o outro, nem pelos processos educativos, configurando uma compreensão de inteligência como um dom.

Essa concepção platônica se expressa até hoje nos métodos de ensino e nas falas dos professores. É comum escutarmos de um professor que “o conhecimento é uma coisa que a gente tenta despertar no aluno”, que “o conhecimento é anterior a toda experiência” ou que “deve-se a partir das curiosidades dos alunos”. Platão entende que a racionalidade está no esforço de contemplação, e que o conhecimento emerge em um processo gradativo, na prática de pensar, num despertar espiritual em si.

Por outro lado, Aristóteles assume a posição de que o conhecimento é resultado de um processo de abstração feito a partir do objeto concreto. É a concepção de que o conhecimento resulta da

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

experiência da realidade, noção que muitos professores também reproduzem nos seus discursos ao considerar o sujeito como uma “tabula rasa”, ou como uma folha em branco. Esse princípio aristotélico é conhecido como empirismo. O professor é considerado alguém que já detém o saber. O ensino-aprendizagem se estabelece ao modo de um “dar aula e tomar o conteúdo”. O conhecimento, nesta concepção, está fora do sujeito e o professor é o verbalizador, o expositor dos conhecimentos. Isso se reflete em uma educação em que “tudo não passa de uma imitação do mundo” (BOUFLEUER, 1991, p. 48).

É nesse sentido aristotélico ou empirista que muitos professores compreendem seu fazer e assumem atitudes metodológicas correspondentes na educação. É comum observar nas escolas o discurso de que os sujeitos, suas mentes ou inteligências, são “folhas em branco” que precisam ser desenhadas e coloridas para ganhar a vida. Tem-se aí o conceito de que a aprendizagem se estabelece ensinando o sujeito do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato. Nessa perspectiva, assume-se que os exercícios de fixação são necessários, que a repetição e a memorização ajudam no processo de construir o conhecimento.

Para a educação, no paradigma das essências, o professor ocupa o lugar de um potencializador das descobertas, daquilo que já está dado, seja do que se encontra no “mundo das ideias” a ser despertado, seja do que se encontra na realidade a ser apreendida em sua essencialidade. Educar, em ambos os casos, segundo Marques, (1992, p. 550) é “inserir os educandos na ordem do mundo”. Não há, portanto, uma formação de sujeitos cuja aprendizagem seja propriamente inovadora. A formação se estabelece pela ideia de memorização e repetição de um mundo que já está dado, de forma que se compreende repetindo o que, de alguma forma, já está dado, e jamais como criação de novidade.

## O PARADIGMA MODERNO OU DA SUBJETIVIDADE DA RAZÃO INDIVIDUAL

No paradigma moderno, ou da subjetividade da razão individual, constrói-se a ideia de que o homem é dotado de uma espécie de “faculdade da razão”, sob cujo operar pode se tornar plenamente humano, emancipando-se das escravidões, livrando-se da tirania e das superstições, e construir um futuro de felicidade e bem-estar.

A razão, tal como compreendida pelos modernos, confere ao homem a possibilidade de pensar por si próprio, de forma autônoma. Seguindo os passos de um pensamento lógico, a consciência descobre em si mesma as referências para a obtenção de um conhecimento verda-deiro. O ideal do iluminismo significa que a razão produz luz e certeza para o homem orientar-se no mundo.

Libertando-se das normativas religiosas e da tradição, estabelecidas no âmbito do paradigma das essências, o homem moderno age sobre os corpos e sobre a natureza de forma dominante e protagonizadora.

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. (MARQUES, 1992, p. 552)

No campo da Educação, se no paradigma das essências os sujeitos eram condicionados a desvelar o real, no paradigma da razão subjetiva os sujeitos são condicionados a criar a realidade pela relação sujeito-objeto. Das tradições herdadas pelo paradigma da razão individual temos grandes contribuições para a formação da cultura humana, mas, sobretudo, para a educação. Alguns filósofos deixaram heranças importantes e com grande valorização do homem.

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

O conhecimento no paradigma moderno assume o sentido de uma produção cujo limite é a capacidade prospectiva e imaginativa do homem. Reconfiguram-se as relações entre os homens e destes com o meio, numa ampliação dos limites e possibilidades da ação humana no mundo.

A modernidade não se expressa apenas como mudança epocal/cronológica numa história concluída em unidade fechada, mas como a novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana: as da cultura, da literatura e das artes, as da economia, da organização social e da produtividade do trabalho, as da participação política e da secularização de valores e normas. (MARQUES, 1993, p. 8).

Papel decisivo para essa mudança foi operada por Descartes com o seu “O Discurso do Método” (1637), obra que despertou olhares da ciência, ou melhor dizendo, despertou a ciência para os olhares do mundo. Com suas palavras poetizadas e científicas, estabeleceu uma filosofia da consciência baseada no bom senso e na busca da verdade através de procedimentos metódicos, sustentados pela evidência, análise, síntese e verificação.

Se com Descartes aprendemos o método da ciência, com Immanuel Kant se estabelece a ideia do esclarecimento (Aufklärung), a máxima moral e ética, e o conceito da autonomia. Para Kant, é a partir de si mesmo que se estabelece a possibilidade da experiência, para o que se exige a liberdade, o desejo de saber e a saída do homem de sua menoridade. Constrói-se, assim, a ordem do domínio dos sujeitos sobre os objetos. Segundo Marques (1992, p.553), “o conhecimento agora é representação mental de objetos”.

Tanto para Descartes quanto para Kant são de interesse público e universal os ideais da racionalidade. É através deles que se entende possível instaurar um mundo comum e compartilhado uns com os outros através da universalização das “coisas”, das ideias, numa abertura de uns para com outros e na perspectiva da criação de um mundo racionalizado. Nas sociedades modernas, como nos lembra Marques (1992, p. 553) “os interesses privados possuem caráter e importância pública”.

Pensando sobre a institucionalidade da escola e da própria educação, temos ainda hoje uma dívida significativa para com os princípios estabelecidos pela modernidade iluminista e seu modo próprio de conceber o operar da razão. A concepção de uma escola humanista, que forma para a autonomia, para o esclarecimento e a emancipação, mediante o conhecimento da ciência e das humanidades, é a grande herança do paradigma da razão moderna.

Foi a partir da modernidade que se passou a falar em concepções dialéticas e interacionistas no processo de aprendizagem. Com as mudanças em relação à concepção de racionalidade criam-se novas narrativas em que o conhecimento é visto como resultado da interação entre sujeito e objeto. Tais concepções se estabelecem na perspectiva da superação dos limites tanto do inatismo platônico como do empirismo aristotélico. O conhecimento já não é concebido como resultante de uma contemplação, e nem como mera apreensão a partir do real, mas como o resultado de uma interação entre uma realidade que se apresenta como fenômeno ao humano e uma inteligência que se constitui enquanto é desafiada por essa realidade.

Na esteira desta nova compreensão é comum ver professores que sustentam ideias como a de que “o sujeito é fazedor de cultura e de história”; que “o sujeito é capaz de construir, produzir e até criar conhecimento”; que “o conhecimento é o movimento que parte da síntese, passa pela análise e chega à síntese”; que “o sujeito traz parte do conhecimento e adquire a outra parte interagindo com o meio”, entre outras tantas expressões que remetem a essa herança da razão moderna. Tais noções têm permitido que a escola se tornasse esse espaço de construção de realidades de mundo, em que o aprendiz explora o ambiente em que vive e age sobre ele e sobre si mesmo.

De outra parte, como é comum ocorrer com toda novidade, algumas das manifestações decorrentes da racionalidade moderna no campo da educação revelaram a sua face pato-lógica. O otimismo

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

científico e tecnológico levou a uma valorização exagerada dos aspectos funcionais e utilitários da educação em detrimento dos aspectos interativos e sociais. Assim, a dimensão emancipatória da razão se compromete na exata medida em que a educação deixa de ser percebida em suas diferentes dimensões, levando a um reducionismo em sua tarefa de formação.

Na lógica da mera funcionalidade, a escola se torna um espaço de “preparação” para a vida pública, vida pública moldada às exigências do contexto histórico e social.

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 [...]. O método se reduz a procedimentos técnicos de sala de aula. Predominam os testes precisos (“objetivos”) na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva. (MARQUES, 1992, p. 555)

Marcado por uma educação mercadológica e instrumentalista, a escola moderna organiza-se em disciplinas em que os conhecimentos científicos são reduzidos e fragmentados com vistas ao atendimento de demandas pontuais do mercado. Segundo Marques (1992, p. 553), “As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos”.

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 apud MARQUES, 1992, p. 554)

Desconstruir essa dogmatização do conhecimento na escola, herança do paradigma moderno, é um grande desafio para a educação atual. Isso envolve muitos debates acerca dos currículos educacionais e estruturas pedagógicas que são o alicerce da escola como a conhecemos hoje.

O nosso esforço é o de pensar a escola como um espaço temporal construído pela tradição e renovado no encontro com as novas gerações. Não nos cabe aqui um julgamento, o de defender uma herança histórica e demonizar outra. O que desejamos construir com esse estudo e reflexão sobre os paradigmas do conhecimento é um diálogo processual através dos tempos e dos espaços históricos e sociais em que a escola se faz e se estabelece.

E como a história é aberta, abre-se também um possível diálogo com o paradigma da ação comunicativa, por meio do qual a modernidade passa a ser reconstruída na perspectiva da intersubjetividade e da linguagem comunicativa.

## O PARADIGMA NEOMODERNO DA LINGUAGEM OU DA AÇÃO COMUNICATIVA

Por último, abordaremos o paradigma neomoderno, ou paradigma da ação comunicativa. Se no paradigma da razão subjetiva o “operar a razão” se estabelece na relação entre sujeito-objeto, no paradigma da ação comunicativa o “operar da razão” se estabelece na relação entre sujeito-sujeito em busca de entendimento sobre o mundo.

A reconstrução da modernidade em seu desgaste pós-moderno só se pode realizar como reconstrução do conhecimento, na passagem do paradigma metalista, ou da autoconsciência individual, em direção a novo paradigma centrado no médium universal da linguagem. (MARQUES, 1993, p. 71)

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

Este paradigma não é uma contestação dos conhecimentos produzidos pelas sociedades modernas, mas uma reconstrução que potencializa os ideais modernos pela perspectiva da hermenêutica dos saberes e de sua sustentação e crítica em espaços de comunicação.

Aparece, aqui, uma ideia potencializadora de um mundo em que as aprendizagens são estabelecidas no encontro das múltiplas vozes interessadas nos temas em pauta, numa relação intersubjetiva que permite um mundo comum compartilhado através das interculturalidades.

É no paradigma da ação comunicativa que passamos a entender o “operar da razão” como construção simbólica. O homem, o animal simbólico, é constituído, além de sua biologia física e natural, através de uma herança histórica de linguagens e representações simbólicas. Se trata de compreender que somos produtos da tradição que nos antecedeu a partir das histórias que nos são contadas, significadas, construídas e transmitidas ao longo de muitas gerações.

Assim, humanos somos os falantes, os que conseguem estabelecer entendimentos, compartilhamentos, ou agir em acordo (ou mesmo em desacordo) em função de algo que nos é comum: os significados produzidos ao longo dos tempos e que herdamos das gerações passadas. É isso que nos torna semelhantes em nossa condição humana, e ao mesmo tempo distintos em relação às demais espécies. (BOUFLEUER, 2020, p2)

Somos humanos falantes carregando em nós singularidades, uma linguagem historicamente construída, uma narrativa e um discurso que nos foram concedidos desde o dia em que chegamos ao mundo e que nos acompanhará até o dia que dele partirmos.

O paradigma neomoderno é marcado pela comunicação, em que a linguagem é fundamental para a formação humana e a constituição do mundo. A linguagem, nesse sentido, se apresenta como aberta, possível de ser reinventada pelas novas gerações e seus interlocutores. Todos os humanos possuem linguagem, a capacidade de dialogar, de se comunicar uns com os outros. Essa relação entre os sujeitos se dá pelo reconhecimento das diversas linguagens e culturas.

Por isso, na passagem para o paradigma da comunicação a tradicional “equação” que articula sujeito e objeto dá lugar a uma articulação que se estabelece entre sujeitos, a uma relação intersubjetiva. Com isso, o operar da razão passa a ser um feito social, uma ação intersubjetiva. O locus da razão se muda para a linguagem, marca distintiva da espécie humana, marca que a diferencia. O sentido de racionalidade, por sua vez, é percebido como resultado de um entendimento construído entre sujeitos acerca das diferentes realidades que constituem o mundo humano. (BOUFLEUER, s/d, p. 7)

No paradigma da ação comunicativa, o locus da racionalidade se constrói pela argumentação dos sujeitos que se encontram em interação, que se comunicam. Essa relação intersubjetiva, a troca de saberes e experiências entre os sujeitos e os entendimentos que dessa forma são produzidos é o que constitui o sentido de racionalidade que caracteriza o próprio conhecimento. “Por isso, ele é sempre dependente de argumentos, de entendimentos linguisticamente mediados, com o que ele configura uma construção provisória, sempre passível de revisão” (BOUFLEUER, 1997, p.57). Os argumentos precisam ser revisados e validados pelo grupo, ou seja, é necessário que todas as vozes sejam ouvidas para que os sujeitos se valham dessa legitimação. É necessário um atravessamento pela experiência individual de cada sujeito. A linguagem vive nas representações simbólicas mentais que habitam o corpo humano, configurando-se a cultura. “É assim que se estabelecem formas políticas, modelos econômicos, estruturas sociais, crenças religiosas, valores artísticos, comportamentos considerados legítimos e regramentos considerados válidos” (BOUFLEUER, 2020, p. 3). Experiências são expressadas através de argumentos compartilhados, formando, assim, grupos e coletivos que se articulam em função de uma determinada causa ou experiência de vida.

O conhecimento, neste paradigma, é sempre uma construção de sujeitos. Uma construção que exige

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

envolvimento e ação compartilhada em busca de entendimento. A aprendizagem não se dá ao modo de uma cópia ou imitação do saber do professor e que supostamente já tivesse um saber pronto, acabado. De outra parte, também não se trata de uma produção que pudesse ser feita no isolamento, sem algum grau de interação com outros.

Mais do que a guinada de um mundo que “se descobre” para um mundo que “se produz”, indica-se aqui para outro lugar da razão, o que resulta em mudanças efetivamente radicais para as interações humanas que se orientam para processos de aprendizagem nos âmbitos da cultura e da sociedade, como é o caso das interações pedagógicas. (BOUFLEUER, s/d., p. 7)

Essa mudança de perspectiva estabelece desdobramentos para a ação formativa tornando o professor um agente que promove o diálogo com as diferentes vozes. O professor deverá possibilitar que todas as vozes possam se manifestar, que todas as vozes sejam ouvidas.

Nessa direção, atribui-se à escola demandas e responsabilidades pedagógicas agora redimensionadas. Assim como acima identificamos concepções de professores articuladas com os paradigmas ontológico e da razão individual, há manifestações de professores que podemos vincular com o paradigma da ação comunicativa ou da filosofia da linguagem, tais como as que seguem: “os professores precisam reconhecer toda a diversidade dos sujeitos e relacioná-las entre si”; “o conhecimento se estabelece pelas trocas e interações com múltiplas linguagens”; “a escola é o lugar onde todas as experiências convergem”; “cabe ao professor ensinar a aprender a aprender”.

Nessa linha de ação pedagógica, a sala de aula se torna um espaço de interação entre todos os aprendentes e de criação de entendimentos sobre os diferentes temas em pauta. Dos educandos se espera virem a ser protagonistas de suas aprendizagens, para o que a linguagem compartilhada entre os sujeitos é determinante.

Com base nessa mudança de perspectivas cabe ao professor, em sua mediação pedagógica, propiciar aos alunos a inserção no movimento de constituição dos saberes, permitindo-lhes a compreensão dos argumentos que avalizam sua pretensa validade. Interessa também a ele saber se conseguiu estabelecer uma dinâmica que permitiu a inserção crítica do aluno em determinado campo de conhecimento. (BOUFLEUER, s/d, p. 8)

O paradigma da ação comunicativa nos põe a possibilidade de apresentar um mundo que se encontra aberto a novas configurações, permitindo a revisão e modificação de padrões sociais já estabelecidos. O comparecimento dos educandos e dos educadores a esse processo comunicativo torna a escola um espaço que permite estabelecer os laços intersubjetivos de uma vida coletiva a ser construída.

É importante destacar que o paradigma da neomodernidade possibilitou a manifestação de vozes representativas de uma ampla diversidade de grupos sociais que por muitos anos foram silenciados e que tiveram negados os seus “lugares de fala” (herança do conservadorismo das sociedades tradicionais), e que somente agora tiveram suas vozes, linguagens e pautas apresentadas ao debate público de forma mais significativa e aberta, como, por exemplo, o debate sobre o feminismo, o antirracismo, a comunidade LGBTQIA+, a sexualidade e o corpo.

No atual debate acerca dessas pautas, que tem se mostrado cada vez mais necessário para o desenvolvimento de uma sociedade justa e plural, as diversas culturas e experiências de vida têm suas lutas traçadas pelo reconhecimento público. As identidades que foram desprezadas ao longo do tempo tornam essa discussão legítima e urgente, pois onde há reconhecimento de todas as vivências há legitimação da comunidade, logo sua representatividade é acentuada e garantida pelo Estado. Reconhecer publicamente o valor das linguagens é, nesse sentido, uma responsabilidade da sociedade para a construção das identidades coletivas e multiculturais. Não é só necessário falar, é preciso ser escutado pelos outros. É através dessas experiências que são compartilhadas que a representatividade

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

é estabelecida, formando assim seus próprios entendimentos em seus grupos.

De outra parte, essa liberação de manifestações de grupos antes não reconhecidos tem gerado uma situação que traz novos desafios. Quando determinadas experiências são compartilhadas dentro de certos grupos acabam produzindo entendimentos que podem gerar novas formas de isolamento, fenômeno que se pode observar, por exemplo, nas chamadas “bolhas” sociais. Essas “bolhas”, que são aproximações entre sujeitos, são, na maioria das vezes, estabelecidas por afinidades das experiências de vida, nelas comparecendo e delas participando apenas os que compartilham as mesmas narrativas. “Bolhas”, por esse entendimento, significam esses espaços, geralmente virtuais, em que se disseminam narrativas e discursos produzidos entre sujeitos que estabelecem trocas entre si, podendo ou não permitir a participação de outros nos debates que aí são estabelecidos. Essas “bolhas sociais” são construídas, majoritariamente, pela necessidade que as pessoas sentem de estarem próximas a iguais, próximas daqueles que compartilham os mesmos ideais no que se refere a questões sociais, políticas, econômicas ou culturais. Ao modo de nichos sociais, essas “bolhas” podem também cumprir a finalidade de proteção, de segurança e de validação das subjetividades, como acontece com as comunidades LGBTQIA+, que fortalecem sua linguagem uns com os outros para fazer frente ao desmonte e apagamento de suas simbolizações, incluindo aí os próprios modos de expressão corporal.

Constata-se que os sujeitos de uma “bolha” conversam entre si e criam seus entendimentos e interpretações sobre o mundo, assim como os sujeitos de também outras muitas bolhas conversam entre si e criam seus entendimentos e interpretações sobre o mundo. No entanto, as “bolhas” não conversam entre si, não estabelecem entendimentos comuns sobre o mundo compartilhado, o mundo em que vivem, tornando o diálogo fora da bolha limitado ou até mesmo inexistente. As “bolhas” que se fecham criam entendimentos sobre seus próprios valores e não se permitem conhecer e entender os valores daqueles que estão nas demais “bolhas” e com os quais necessitam estabelecer uma vida comum.

Em meio a essas dinâmicas sociais, com tantos falantes e produtores de entendimentos e interpretações, o que caberia como tarefa da escola? Qual a possível contribuição da escola no estabelecimento de um ambiente em que a convivência seja possível no âmbito de um mundo comum?

Na perspectiva do paradigma da ação comunicativa, educar consiste no esforço de criar entendimentos em meio a essa multiplicidade de vozes que se faz presente na escola e na sociedade. E cabe ao professor, como seu ofício, munir-se de metodologias que proporcionem o diálogo e formas de interação capazes de produzir entendimentos para além daqueles produzidos nos âmbitos mais restritos desses espaços que denominamos de “bolhas” e suas linguagens. Entende-se, portanto, como desafio da aprendizagem escolar o estabelecimento também de relações interculturais pelo compartilhamento de visões de mundo por parte dos diferentes participantes de uma sala de aula.

Decerto não é uma tarefa fácil da escola instaurar uma comunicação ampliada, considerando tanta multiplicidade de linguagens em interação, mas da qual ela não pode abrir mão. Cabe aqui lembrar que à escola contemporânea atribuiu-se como tarefa sua a formação de sujeitos capazes de conviverem num mundo comum mediante processos de aprendizagem que possam contribuir para tal.

## CONSIDERAÇÕES

Mediante o esforço de refletir acerca de três modos de entendimento da razão humana, aqui chamados de paradigmas, como foram propostos pelo professor Mario Osorio Marques, este ensaio buscou indicar possíveis impactos dessas tematizações na educação, especialmente sob a perspectiva

**Evento:** XXV Jornada de Pesquisa

**ODS:** 4 - Educação de qualidade

de como em cada um desses entendimentos se compreende o conhecimento.

A partir deste estudo podemos compreender que a escola, como a concebemos hoje, está imersa nas tradições dos paradigmas. Não é possível pensar a educação sem refletir nossa prática pedagógica e por onde a concepção do conhecimento se fundamenta em cada época.

Durante o semestre cursando a disciplina de Paradigmas do Conhecimento eu pude perceber nos espaços de trabalho que atuei como professora da educação infantil, inclusive na minha própria prática pedagógica, o quanto as diferentes concepções de conhecimento, tal como tematizadas ao longo da tradição filosófica, se fazem presentes no ambiente da escola, especialmente pelas concepções e práticas pedagógicas dos professores.

Olhar-se a si e olhar para a nossa educação é um esforço complexo e em boa medida doloroso, pois aponta para sempre novas respostas e possibilidades. É essa a nossa condição humana diante do desafio da contínua reconstrução de nosso conhecimento. De fato, para que possamos pensar a escola é necessário que se conheça os modos de pensar o conhecimento que operaram ao longo da história, para que, assim, se crie, se invente e se renove o mundo comum, em diálogo com as novas gerações. Uma das mais significativas lições destes estudos foi a da possibilidade de pensar a escola e suas práticas pedagógicas, a noção de conhecimento ao longo da tradição, atravessando o caminho da filosofia, dialogando entre e com os tempos históricos, seus modos de pensar e produzir entendimentos. Referências fundamentais, sem dúvida, para compreender os alunos, os educadores, as famílias e todos os envolvidos no processo educativo, em diálogo contínuo e aberto a sempre novas contribuições.

Este debate do tema da racionalidade e da pedagogia é necessário não só para repensar a escola à luz do modo de pensamento que a orienta, mas também para situá-la em sua própria institucionalidade. Pois é assim que conseguimos compreender que ela constitui o espaço e tempo possível de construir, criar e reinventar a sociedade, sempre na perspectiva de um compromisso para com a condição humana no mundo. Daí se poder afirmar que o conhecimento é a única mudança constante.

## REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. Paradigmas do conhecimento e da educação. Ijuí, s/d, 9p. (texto didático).

BOUFLEUER, José Pedro. O animal simbólico. Ijuí, 2020a, 5p. (texto didático).

BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia latino-americana; Freire e Dussel. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

DESCARTES, René. O discurso do método. Brasília: Editora UnB, 1985.

MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC-INEP, v.73, n.175, p.547-565, set.-dez. 1992.

MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

**Parecer CEUA:** 640.285