

OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO*

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Refletirmos sobre os paradigmas da educação implica em elaborarmos uma análise epistemológica sobre as concepções de mundo historicamente construídas e que estão subjacentes às concepções de educação e as situarmos no contexto histórico atual, onde se fala da “crise dos paradigmas” que se caracteriza, segundo Marcondes (1994), “pela mudança de visão de mundo conseqüência de uma insatisfação dos modelos explicativos existentes” (causados por fatores internos, como o desenvolvimento teórico-metodológico numa mesma teoria ou externos, as mudanças na sociedade e na cultura de uma época).

Os acontecimentos atuais como a queda do mundo de Berlim, o fracasso do socialismo real, a intolerância étnica e as contradições do capitalismo nos colocam diante da crise dos paradigmas. Estamos saindo do século das “certezas” para o das “dúvidas”, problematiza-se a técnica e busca-se o homem numa dimensão totalizante na qual o ético e o poético estão incluídos.

Mas, como essas crises dos paradigmas no campo epistemológico foram construídas e tiveram influência na educação?

Havia entre os Gregos, na Antigüidade, a busca de uma explicação racional-filosófica dos fatos e uma relação entre episteme e verdade. A sabedoria entre os Gregos estava relacionada com a educação, pelo exercício do pensar, pela investigação racional. A sabedoria estava vinculada à filosofia (explicação racional e produção do conhecimento) e à paidéia (saber que se aprende e se ensina). E, neste processo de ensino a ciência (episteme) se sobrepõe à opinião, ao senso comum (doxa).

Com os Gregos, também, se consolida a relação entre saber e classe social. Platão ao diferenciar a “doxa” da “episteme” define a supremacia da “episteme” sobre a “doxa” e destina aos filóso-

fos o poder de governar, diferenciando-os dos demais cidadãos. A produção/aquisição da episteme seria um privilégio dos intelectuais-filósofos, capazes, também, de serem os governantes, os detentores do poder.

Na análise de Nunes (1976:16 e 19) sobre a República Platônica,

“os governantes-filósofos ou filósofos-governantes constituem a primeira classe do novo Estado. [...] Os dirigentes da república, dirigidos pelo conhecimento que o saber filosófico atingiu, comandariam os auxiliares e os trabalhadores - artesãos, lavradores e comerciantes - membros da terceira e última classe (415a) [...] Assim como a contemplação é superior à visão comum e a realidade à aparência, assim também a ciência é superior à opinião”.

Assim, entre os Gregos, a divisão entre as atividades intelectuais e as manuais está presente numa conjuntura de divisão de classe, pois quem detém o saber, a intelectualidade, também, detém o poder de governar.

Com o Cristianismo, passa-se do racionalismo filosófico ao racionalismo teológico. A “sabedoria cristã” não dispensa a intelegibilidade racional, mas subordina a filosofia à religião, a razão à fé e a verdade racional à verdade revelada. Havia a tendência de conservação do saber proveniente da tradição grega para fins acadêmicos e a busca de uma explicação racional para fins teológicos, ou seja, a busca do saber “profano” para o estudo das “ciências sagradas”.

No período medieval, também, a posse do saber erudito é restrito, cabendo ao Clero não só a posse do saber enciclopédico como a responsabilidade de sua transmissão e reprodução. O saber erudito passa a ser utilizado para os fins teológicos da Igreja e à manutenção do sistema feudal considerando-se a ligação econômico-política existente

* *Palestra proferida no dia 16/05/95, na II Semana Acadêmica do CCHE - UNAMA*

entre Igreja e Estado. Para Althusser (1983:76), no período histórico pré-capitalista: “havia um aparelho ideológico do Estado dominante, a Igreja, que reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e de cultura”. A Igreja Católica, assim, passa a ter, na Idade Média, o monopólio da cultura e do saber

Em contraposição às “verdades reveladas”, renasce na modernidade a força da consciência, da subjetividade no processo de construção do conhecimento e do saber científico. Desloca-se a investigação filosófica de Deus e da religião para a natureza e o homem. O referencial do conhecimento e da verdade passa a ser a subjetividade, a consciência, tanto do ponto de vista dos Racionalistas quanto dos Empiristas. Há uma busca de fundamentação do saber por meio da exigência de uma rigorosidade metodológica, tornando-se a epistemologia, também, o marco de referência da época.

Para Garcia-Roza (1987) não foi alterada na modernidade “a crença na universalidade da verdade” existente entre os Gregos. Entretanto, a conotação de ciência na época moderna apresenta especificidades: há um caráter de “independência” do homem, visto como “autor”; o campo de sua investigação amplia-se, adquirindo o universo uma dimensão “infinita” e busca-se a aquisição da cientificidade por meio do aperfeiçoamento metodológico e tecnológico.

A “racionalidade científica” foi construída, segundo Japiassu (1983:72), no processo de desenvolvimento de uma nova sociedade, estruturada pelo modo de produção capitalista, isto é, em função dos interesses econômicos e políticos da nova classe emergente, a burguesia. A ciência e a técnica foram desenvolvidas por responderem às exigências intelectuais, sociais e econômicas da sociedade capitalista.

O conhecimento técnico-científico assume, então, na modernidade a dimensão máxima da intelectualidade, exigindo não só o uso da razão como um domínio do saber-fazer técnico, que requer uma especialização e uma escolarização. A escola passa a ser o espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento científico; a ciência o “sinônimo de “verdade” e o saber científico adquire uma conotação de “poder” em relação

ao saber popular. Os intelectuais modernos (técnicos, especialistas) assumem a função social de produtores/transmissores do saber científico.

Chauí (1990:51) chama atenção para o caráter opressor que o saber científico se reveste na sociedade moderna, constituindo-se esse saber em elemento de diferenciação de classe social. A cultura dominante se apresenta como “saber de si e do real” e a cultura dominada como “não saber”. E isso se constitui numa

“forma nova e sutil de reafirmar que a barbárie se encontra no povo na dimensão da ‘incultura’ e da ‘ignorância’, imagem preciosa para o dominante ob dois aspectos: de um lado, a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a ‘ignorância’ do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e, sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento”

O discurso universal da ciência se constitui, assim, no suporte ideológico do saber educativo, e esse saber consolidado através da escola, ergue-se sob a forma de “autoritarismo”, por meio da exclusão/desvalorização do saber adquirido nas práticas cotidianas. Além disso, o Estado substitui a Igreja na supremacia do domínio do saber, passando a escola a ser o “Aparelho Ideológico” predominante, na perspectiva Althusseriana.

As práticas pedagógicas são regidas pela lógica da razão subjetiva, que implica na valorização do sujeito e da subjetividade no processo educativo, numa visão idealista e dualista de mundo: sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, educação e sociedade. A análise da educação centraliza-se no processo educacional: nos seus sujeitos (no professor - Pedagogia Tradicional e no aluno - Pedagogia Nova) e nos seus meios (técnicas e métodos - Pedagogia Tecnicista), sem estabelecer-se uma relação de criticidade na educação, enquanto processo de produção de saber, que se dimensiona por uma relação de poder.

O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetivista e caracterizado pela “diferenciação e especialização”, pela divisão do saber e de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instru-

mento de qualificação técnica para o mercado de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do Capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral separando a teoria da prática e a escola do trabalho.

Marx (1984:23) se contrapõe à posição idealista de ciência e de educação, que enfatiza a subjetividade e o sujeito pensante, por considerar que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência,” pressupondo a existência de indivíduos reais, em sua ação e suas condições de existência material, em oposição ao homem reduzido à “consciência de si” e abstrato. A ciência e a educação do ponto de vista do materialismo histórico-dialético deixa de ser “neutra”, para ser histórica e política.

O paradigma iluminista centralizado na razão subjetiva é problematizado por Marx e, em seu lugar, emerge a razão dialética. Inversamente à concepção idealista que parte do conceito, é mediatizada pelo concreto e retorna ao conceito, a ciência sob a perspectiva materialista dialética apresenta o concreto como um resultado, como um processo de síntese, de múltiplas determinações.

Marx critica a educação liberal por seu caráter unilateral e analisa a educação sob a ótica de classe social, numa perspectiva dialética, articulando escola e processo produtivo. Apresenta como princípio “a união do ensino com o trabalho”, objetivando o desenvolvimento onilateral¹ do indivíduo. Pela onilateralidade o homem apropriar-se-ia de suas capacidades humanas, deixaria de ser objetivado e alienado para tornar-se ser de práxis e sujeito da história.

Marx nos deixa como herança a problemática da divisão social do saber e a perspectiva de uma educação “engajada” politicamente com as classes populares e o vínculo da educação com o sistema produtivo e a sociedade de classes.

Gramsci, também como Marx se contrapõe à concepção idealista de mundo e ressalta a filosofia da “práxis”. O pressuposto da ação política-educacional em Gramsci é o pensar crítico, a conscientização do homem sobre o processo de massificação que sofre no seio da sociedade e da cultura, enfatizando a importância da reflexão, da tomada de consciência sobre o que acontece na realidade, como processo de superação de uma

concepção fragmentária de mundo para uma concepção unitária e coerente.

Gramsci ao conceber a filosofia como “concepção de mundo”, explicita o trabalho filosófico não apenas como “elaboração individual”, mas sobretudo como “luta cultural para transformar a sociedade”, ressaltando o papel do intelectual orgânico no processo de transformação social.

A educação sob a perspectiva da “razão dialética” passa a ser compreendida como manifestação sócio-cultural humana e contraditória, pois não se dá de forma mecânica, mas numa relação de conflito. A educação caracteriza-se como um ato político, significando que o instrumental simbólico educacional construído historicamente para a dominação e a conservação do “status quo”, dialeticamente pode ser utilizado como instrumental para a libertação dos homens.

A educação emerge numa perspectiva popular, como movimento de crítica ao instituído e vinculada a um compromisso político com as classes populares no sentido de transformar a sociedade. E como crítica tal, apresenta novos paradigmas educacionais.

A escola passa a ser vista como espaço de socialização e democratização do saber sistematizado, no sentido sobretudo do acesso das classes populares à escola. O professor tem a função de transmitir conteúdos interligados à prática social dos alunos, cabendo-lhes a função de aprender, de conhecer para ultrapassar o pré-saber e adquirir conhecimento sistematizado objetivando uma participação ativa no processo de democratização e transformação social.

Entretanto, a concepção instituída de ciência fundamentada numa concepção idealista de mundo não foi refutada apenas pelo materialismo histórico, ela vem sendo posta em questão, também, por diversos pensadores contemporâneos.

Feyerabend (1977: 450/453/456) problematiza a questão do mérito da ciência instituída, fundamentada no racionalismo, mostrando a necessidade de reexame “da nossa atitude em face do mito, da religião, da magia, da feitiçaria e

1 - *A onilateralidade corresponderia ao “desenvolvimento total, multilateral” do homem em relação as suas capacidades, satisfações, necessidades e ações (Manacorda, 1991)*

em face de todas aquelas idéias que os racionalistas gostariam de ver para sempre afastadas da superfície da Terra”.

Questiona, sobretudo, o domínio ideológico da ciência, já que se apresenta como “neutra”, e o vínculo existente entre Estado e ciência. Para ele, há uma imposição do saber científico pelo Estado através de seu aparelho escolar. Os assuntos científicos são matérias obrigatórias nas escolas não sendo permitido a introdução de conteúdos não científicos. Para Feyerabend, com advento da era moderna a Igreja separou-se do Estado, mas a ciência aliou-se, trazendo conseqüências para a humanidade.

Barbier (1977:166/167/168) ao explicitar os princípios da pesquisa-ação institucional coloca em questão a visão instituída de ciência e apresenta novos elementos teóricos as categorias de “pesquisadores-poetas” e de “totalização, ressaltando o “espírito de síntese” na investigação científica. Os pesquisadores seriam os conectores, os “sintetizadores” das “diferentes esferas do saber”; entre “o saber científico e o saber mítico-poético”; entre “o saber científico e o saber do senso comum”.

Consequentemente, Barbier coloca em questão não apenas o discurso científico instituído, como, também, o papel do próprio cientista enquanto uma “elite de especializados”, acrescentando ao discurso racional da ciência clássica o mundo do imaginário, do simbólico e do vivido e elaborando uma nova função do pesquisador, como agente sintetizador dos diversos saberes.

O período contemporâneo é marcado, assim, pela crítica ao racionalismo e à objetividade da ciência, a sua pseudo neutralidade e ao domínio do saber científico em detrimento de outras formas de manifestações e de conhecimento do homem. E com essa crítica, chama-se atenção, para a instrumentalização do saber científico pelo Estado e pela classe dominante com o objetivo de conservar e reproduzir a sociedade capitalista, consolidada ideologicamente pelo próprio discurso científico e, também, para o homem numa dimensão totalizante, como um ser racional, simbólico, poético e mítico.

A tendência na época contemporânea, portanto, é a da valorização na ciência, não apenas do abstrato, do racional, mas do vivido, do cotidiano e do imaginário. Esse pensar a ciência sobre um

outro paradigma que não apenas o da racionalidade traz, também, novos referenciais sobre o homem e suas relações sócio-culturais.

A questão da mudança social está vinculada à da construção da racionalidade e mudar a sociedade implica não só em modificações na estrutura organizacional das instituições e do saber mas sobretudo nas relações do homem com o saber e a instituição.

Castoriadis, diferenciando-se da análise estrutural de Marx apresenta um sistema explicativo social que está subjacente à tendência atual dos novos movimentos sociais: a da participação democrática e livre na organização desses movimentos, por meio da “autogestão coletiva” sem vínculo com um partido de vanguarda característico do movimento socialista do passado.

Castoriadis (1982) trata sobre essa independência do vanguardismo, através do conceito de autonomia⁽²⁾ compreendido “numa dimensão individual (através do domínio do consciente sobre o inconsciente) e coletiva (pela possibilidade da auto-instituição da sociedade), considerada num “processo dialético de união e tensão entre o instituído e o instituinte”, “da história feita e da história se fazendo”. Para ele, um projeto revolucionário visaria modificar a sociedade através da práxis humana, das ações autônomas dos homens. Desta forma haveria pela práxis³, um condicionamento recíproco entre sujeito e objeto, entre elucidação e transformação real. Essa visão de projeto revolucionário coletivo construído pelas ações autônomas dos homens evidencia o momento presente e o cotidiano.

Com Castoriadis a visão de “intelectual orgânico” é substituída por um processo dialético e coletivo de participação, onde o outro não é simplesmente o excluído ou o ausente, mas tem sempre

2 A autonomia “seria a instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito”, na qual o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo que o sujeito diz. (Castoriadis, 1982)

3 Que implica numa relação recíproca entre o saber e o fazer e o seu sujeito, um ser em permanente transformação, “transformado constantemente a partir da experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também”. (Castoriadis, 1982:96)

uma presença ou uma intervenção.

O pensamento ocidental contemporâneo apresenta, assim, tendência de:

- superação do saber dicotômico institucionalizado por uma síntese entre as diferentes formas do saber como o racional, o poético e o mítico;
- aquisição da ciência de uma conotação histórica, dialética e política, interligando-se subjetividade e objetividade e;
- uma outra concepção de homem e de sociedade na qual o homem é visto como ser individual e genérico e “sujeito” da história, da cultura e da sociedade, não sendo considerado o indivíduo “ser abstrato” mas concreto e situado num contexto sócio-cultural-político;
- renovação metodológica caracterizada pelo engajamento político do pesquisador; pela participação da comunidade na pesquisa e por uma análise qualitativa e do cotidiano no processo de investigação.

E nos aponta alguns paradigmas emergentes no campo educacional:

• a dialogicidade como vínculo da relação pedagógica;

• a relativização do saber escolar com a valorização da experiência vivida pelo aluno no cotidiano social e da escola como espaço de aquisição de conhecimentos;

• o ensino voltado à formação humana no social, no real e na escola como parte do real;

• desenvolvimento integral do indivíduo: o racional, o intuitivo, o afetivo, o sensitivo, o ético e o poético;

• o ensino como problematização da realidade social, sendo importante o perguntar, o provocar da dúvida ao invés da transmissão das certezas;

• educação como processo existencial-ético-político, relacionando o individual e o social.

Esses novos paradigmas trazem, entretanto, novas questões para reflexão sobre a educação: como construir uma práxis educacional coletiva e autônoma? Como trabalhar pedagógica e dialéticamente o saber instituído e o saber instituinte?

Para deixarmos “em aberto” as nossas reflexões diante dos novos paradigmas educacionais, parafraseamos Arroyo (1987:18):

“Os pedagogos e a pedagogia tem girado ape-

nas em torno da escola superestruturando-a. Há uma escola em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa. Infelizmente não somos profissionais dessa pedagogia, apenas da pedagogia escolar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. RJ: Graal, 1983.
- ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*. SP: Cortez, 1987.
- BARBIER, René. *Pesquisa-ação na Instituição Educativa*. RJ: Zahar, 1977.
- BRANDÃO, Zaia (Org). *A crise dos paradigmas e a educação*. SP: Cortez, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da sociedade*. RJ: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Projeto de Autonomia*. Porto Alegre: Palmarina, 1991.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto*. RJ: Paz e Terra, 1987.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*. 5a. e. SP: Brasiliense, 1990.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. RJ: F. Alves, 1977.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. RJ: Paz e Terra, 1986.
- _____. e FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. RJ: Paz e Terra, 1985.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o Inconsciente*. RJ: Zahar, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. *A Pedagogia da Incerteza*. RJ: Imago, 1983.
- MANACORDA, Mário. *Marx e a Pedagogia Moderna*. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARCONDES, Danilo. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In *A crise dos paradigmas e a educação*. SP: Cortez, 1994.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. SP: Moraes, 1984.
- _____. *Para a Crítica da Economia Política*. 2a. e. SP: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1978.
- NUNES, Carlos Alberto. In *Platão - Diálogos: A República*. Vol. VI e VI. Belém-Pará: UFPa., 1976.
- OLIVEIRA, Ivanilde. *A interação entre os saberes na prática educativa popular: estudo de uma experiência escolar*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 1994.
- _____. *A problemática, nascimento e desenvolvimento do conceito de ciência na modernidade*. In *Cadernos de Educação Popular*. Ano I N.01. João Pessoa: UFPB, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. SP: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SPINELLI, Miguel. *Filosofia e Ciência*. S.P: Edicon: Santa Maria-RS: UFSM, 1990.