

Aprendizagem e racionalidade no projeto da neomodernidade

Sidinei Pithan da Silva
Paulo Evaldo Fensterseifer

Resumo

Explicitamos, neste texto, o resultado de uma investigação em torno de alguns pressupostos filosóficos constitutivos da noção de Aprendizagem e Racionalidade em escritos de Mario Osorio Marques, e seus desdobramentos para o âmbito da educação. Destacamos, sobretudo, o percurso filosófico assumido por este autor para pensar a importância da Aprendizagem na constituição da Humanidade do Homem e na conquista de sua Autonomia e Emancipação. A noção de Aprendizagem do referido autor é compreendida como possível resposta à crise da racionalidade moderna. Deriva desta compreensão a necessidade de explicitar as ambivalências da modernidade e a agonia da pós-modernidade, situando a necessidade de um projeto neomoderno para a educação e as práticas educativas. O autor, com a noção de aprendizagem, na mediação social do aprendizado e da docência, evidencia-nos, com certa originalidade, estas duas dimensões históricas – irreduzíveis - implicadas no aprender: a da subjetividade aprendente – e a do mundo social e histórico.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Racionalidade. Novas tecnologias.

Learning and Rationality in Neomodern Project

Abstract

We explicit in this text the result of an investigation on some philosophical assumptions that constitute the idea of Learning and Rationality in Mario Osorio Marques written, and its outspreads to the ambit of education. We highlight, especially, the philosophical route that he assumes to think the importance of learning in the constitution of man's humanity and his autonomy and emancipation conquest. His idea of learning is understood like a possible answer to modern rationality crisis. Comes from this comprehension the necessity of expliciting the ambivalences of modernity and the agony of post-modernity, situating the necessity of neo-modern project to education and the educational practices. The author, with his learning, in social mediation of learning and teaching, evidences with some originality these two historical dimensions – irreducible – implicated in learning: the one of a subjectivity that's always learning – and the one of the social and historical world.

Keywords: Learning. Rationality. New technologies.

Introdução

O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da personalidade (MARQUES, 2000, p.15).

Este texto busca explicitar alguns pressupostos filosóficos constitutivos da noção de Aprendizagem e Racionalidade em escritos de Mario Osorio Marques e seus desdobramentos para o âmbito educacional. Tematiza, sobretudo, o percurso filosófico assumido por este autor para pensar a importância da Aprendizagem na constituição da Humanidade do Homem e na conquista de sua Autonomia e Emancipação. Para Marques (2000, p.11), tal como expresso na epígrafe deste texto, “a aprendizagem é imperativo da constituição do sujeito e se torna dramática na encruzilhada das aspirações e das ameaças, dos desafios em que o conhecimento implica”. De outra forma, para Marques, não se trata apenas de repensar a aprendizagem no que há nela de relevante para a educação humana, mas, isto sim, de repensá-la à luz de outro paradigma – “o da razão dialógica plural” (MARQUES, 2000, p.11). Sob este pressuposto, a noção de Aprendizagem, em Mario Osorio Marques, é compreendida neste trabalho enquanto uma resposta à crise da racionalidade moderna. Deriva, desta compreensão, a necessidade de explicitar as ambivalências da modernidade, e a agonia da pós-modernidade, situando a necessidade de um projeto neomoderno para a educação e as práticas educativas. Compreender as

interfaces deste projeto configurado por Mario Osorio Marques, em relação à noção de aprendizagem e de racionalidade, constitui o percurso deste escrito.

A Aprendizagem ou de como os Homens se Constituem em Homens e Mundo

Em Marques, não há “mundo humano” sem aprendizagem. O aspecto mais característico da humanidade do homem consiste na sua condição de animal “aprendente”, de animal “inacabado”. A máxima kantiana de que “os homens se tornam homens pela educação” é retomada e assumida por Marques como pressuposto para pensar nos elementos implicados no ato de aprender sob a perspectiva de outro paradigma: o da razão comunicativa. Melhor dizendo, o próprio aprender, seu significado radical, é posto em questão. Como se dá a aprendizagem? O que é aprendizagem? Qual seu significado para o mundo humano? Qual sua importância? Responder a estas questões, no interior de um debate alargado, que se apresente para além das respostas fáceis tematizadas em determinados contextos práticos e determinadas teorizações educacionais, torna-se um desafio permanente para Marques. Desafio que é por ele assumido no âmbito de uma explicitação radical acerca do ato de aprender, no interior de uma tradição, de um paradigma, denominado por ele paradigma da razão dialógica plural. Pode-se compreender essa dimensão paradigmática (dialógica e plural) na tematização do significado da constituição do Humano. Esta se refere, inicialmente, à sua condição de ser biológico e natural (que vem ao mundo de forma inacabada) e que, por necessidade, para se humanizar, para se tornar sujeito, se socializa, se individualiza e se singulariza no interior de uma cultura.

Nesta tomada de posição, há uma série de fatores relevantes a serem pensados. Sobretudo, cabe destacar, não apenas a perspectiva epistemológica e antropológica, mas fundamentalmente, a perspectiva política e pedagógica, assumida explicitamente no contexto de crise da modernidade. Marques está preocupado, sobretudo, com o “esfacelamento” da tradição moderna, com sua erosão, como diria Castoriadis, e as dificuldades decorrentes que têm os educadores para pensar, compreender, organizar e desenvolver a educação humana (vinculada à crise do humanismo moderno). A honestidade intelectual de Marques leva-o a dialogar com ambas as tradições, a da modernidade em crise, e a da pós-modernidade, como consciência “desesperançada” desta crise. Dialogar decerto não significa adesão, mas sim, crítica, superação, reconstrução. “A modernidade entra em crise no que lhe é essencial: no exercício mesmo da razão. Crise que culmina na pós-modernidade de uma razão exausta, esgotada” (MARQUES, 2000, p.11). É isto que está em jogo na tematização do problema da aprendizagem – a possibilidade de pensá-la ainda a partir da razão. Marques o faz no intento de uma perspectiva de uma razão comunicativa (neomoderna), distinta de uma razão subjetiva (projeto social moderno) e de um irracionalismo assumido (projeto social pós-moderno).

Conhecimento e Aprendizagem na Perspectiva da Autonomia e Emancipação Humana

Antes de pensarmos as coisas, os temas, o mundo, a política, Marques desafia-nos sempre a pensar nas condições de possibilidade que temos para pensá-los. “O problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender” (MARQUES, 1992, p.548). Isto não é um retorno a Kant, ao pensamento tradicional moderno, para o qual o ato de pensar as condições do conhecimento, do pensamento, poderiam se dar de forma a priori, na consciência do sujeito, ou mesmo, uma filiação ao pensamento (pós-moderno?) de Foucault, para o qual a pergunta não seria sobre as condições de possibilidade do conhecimento, mas sim sobre as condições de possibilidade da experiência (na qual o próprio sujeito não mais existe). Em outras palavras, Marques desafia-nos a pensar o mundo (o conhecimento) entre uma problemática transcendental, que se configura a partir da consciência do sujeito e uma problemática pragmática e hermenêutica, que se configura a partir da linguagem em sua dimensão social e histórica. “A proposta da neomodernidade visa alterar radicalmente a noção de conhecimento como relação entre pessoas (sujeitos) e objetos, percebendo-o agora na relação entre pessoas (atores sociais) e proposições” (MARQUES, 1993, p.74). Isso significa compreender que: “validam-se as perspectivas pedagógicas não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constroem e expressam, como resultado de um processo de elucidação discursiva a base dos melhores argumentos” (MARQUES, 1992, p.560).

Esta forma de conceber a educação, vinculada a certa forma de racionalidade e de teoria, aproxima Marques de Habermas e, mesmo, da tradição que lhe antecede, enquanto caminho para reconstruir a modernidade, ou seja, para reconstruir a razão moderna. “Instalada no âmago desse generalizada crise da razão moderna, a educação exige reconstrução radical” (MARQUES, 1992, p.557). Marques, por isso, embora assumida a problemática propriamente moderna, como ponto de partida, para pensar a constituição do Homem, do Mundo e da Sociedade, tem consciência de que a modernidade está em crise, e a crise refere-se, propriamente, às próprias condições de possibilidade do conhecimento, da verdade, ou mesmo, da própria razão. Marques, para

tanto, se vale de um diálogo ativo com muitos autores importantes da tradição, para pensar a aprendizagem e “todos” os temas e dimensões que a circunstanciam, mas três deles parecem se destacar. O primeiro deles, como autor central e de referência, é Habermas. O segundo (deles), como autor complementar, é Cornelius Castoriadis. Arendt poderia ser vista também como uma terceira referência importante. As categorias: mundo da vida, subjetividade, autonomia e contingência social-histórica explicitam este vínculo com o projeto de Habermas, Castoriadis e Arendt. “Concordam Hannah Arendt e Habermas ao enfatizarem ambos que só o consenso universal dos integrantes de uma esfera de poder fundamenta a validade das normas e instituições, conferindo-lhes legitimidade” (MARQUES, 2000, p.63).

O problema da aprendizagem, a partir destes autores, adquire contornos diferenciados e convergentes. A convergência se dá em termos da compreensão de que ambos os autores filiam-se a uma tradição que busca reconstruir a modernidade, o iluminismo, sem abandonar seu projeto de autonomia. A busca da autonomia e da emancipação do homem consiste na centralidade de ambas as empreitadas filosóficas. Há nelas, mesmo que por caminhos distintos, em última instância, o reconhecimento de que o papel do pensamento, da filosofia, é o de pensar os pressupostos, as condições para a autonomia e emancipação humana. Não se trata de reproduzir o mundo (o projeto social moderno) de forma funcional, tampouco de desconstruí-lo, mas de reconstruí-lo. Isto, Habermas encontrará sentido no projeto de uma reconstrução da razão moderna, sob o crivo da “racionalidade comunicativa” e Castoriadis, no projeto de uma filosofia que tematize a “instituição imaginária da sociedade”. Marques entendera que o problema da aprendizagem está umbilicalmente ligado aos problemas da subjetividade, da racionalidade, da autonomia e da emancipação em sua dimensão social-histórica. Em sua leitura: “Importa perceber como se relacionam educação e conhecimento nesta ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa, na hermenêutica das tradições em face dos desafios dos novos tempos e no imperativo da emancipação humana” (MARQUES, 1992, p.563).

Entre os desafios destes novos tempos, coloca-se o tema das novas tecnologias informacionais, com suas novas possibilidades de interação e que redimensionam nossas noções de tempo e espaço, com desdobramentos para o campo educacional e seus processos de aprendizagem.

Novas Tecnologias e Educação

Atento ao tema da aprendizagem e da racionalidade, Marques (1999) considera de fundamental importância levar em conta as profundas mudanças tecnológicas vivenciadas na contemporaneidade, dado que, se é na linguagem que se constitui o mundo humano, há que se considerar os suportes corpóreos específicos em que se objetificam.

Se de início a presença física dos interlocutores, com tudo o que significa a imediatidade desta presença, era condição incontornável para a efetivação da linguagem, a escrita, como linguagem que dispensa esta presença, inaugura novas formas de interlocução. Em perspectiva histórica, colocam-se agora as novas tecnologias.

Por novas tecnologias entendemos hoje o surgimento de uma outra articulação de linguagens, encarnada em novos suportes, que são as máquinas dotadas de capacidade de armazenar, processar e intercambiar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade, gerando hipertextos nos fluxos alargados da informação, constituídos em ciberespaço e cibercultura. (MARQUES, 1999, p. 18).

Vê-se assim a escola destituída do monopólio informativo e conteudístico, desafiada a constituir-se em lugar social e temporal “para a emergência do significante na constituição do sujeito inserido na ordem simbólica desde o imenso oceano de informações em que se acha imerso” (MARQUES, 1999, p. 18). De acordo com o autor, a escola tem a tarefa de trabalhar os significados das informações, dado que são elas que viabilizam a comunicação em que se constituem os saberes e a interlocução nos processos educativos.

Para Marques (1999, p. 25), linguagem, corpo e técnica são dimensões do viver humano que se constituem em reciprocidade. Valendo-se das formulações de Habermas, toma a linguagem no plano pragmático, na qual o sujeito se encontra imbricado antes de qualquer pretensão objetificadora com o mundo. O universo de significação desse sujeito encontra-se alicerçado nas “estruturas simbólicas do mundo da vida”, ou, como quer Castoriadis, no “imaginário radical”.

Percorrendo as contribuições da psicanálise (Lacan), das reflexões de Merleau-Ponty acerca da corporeidade, dos estudos de Maturana e Varela, entre outros, Marques nos conduz às complexidades que constituem o humano e seus processos de aprendizagem no interior da linguagem, para concluir que

Constrói-se a vida humana na tensão entre a produtividade do sujeito prático-empírico, sujeito da *técne* exigida pela sobrevivência social, e o sujeito da palavra significativa, sujeito da *poiésis* ligado à dimensão criativa dos muitos mundos possíveis e enraizado no imaginário social insubmisso às formas da domesticação e da vontade de poder (MARQUES, 1999, p. 39).

Marques (1999, p. 39) entende ser a “tecnologia a forma corpórea em que se encarna a linguagem do fazer e do saber, ou melhor, a palavra, da ação e a ação da palavra em simultaneidade”. Nesta busca de unidade de linguagem e técnica, Marques procura uma forma de superação do dualismo grego do dizer (*legein*) e do fazer (*teuken*) e da supremacia do primeiro sobre o segundo. Unidade que se configura na corporeidade, pois esta se encontra permeada pelo significativo.

Configura-se a unidade da razão teórica e prática, a qual, segundo Marques (1999, p. 41), deva cumprir-se “sob a primazia da razão ético-política e estética da vida boa para todos, articulando-se assim a natureza intersubjetiva da vontade coletiva”. Nesta chave interpretativa do autor, as mudanças por que passam as técnicas, por mais radicais que sejam, não podem colocar-se aquém ou além do esforço emancipatório humano, o qual só pode se dar, de acordo com o quadro teórico do autor, pela comunicação.

Conclui Marques (1999, p. 45) que, ao passar a habitar novos suportes, que são as máquinas através das quais os homens se comunicam, “as linguagens assumem formas radicalmente mutantes, não só do fazer as coisas, sobretudo do constituir-se em sociedade e do singularizar-se como sujeito autônomo e competente das responsabilidades alargadas em uma concidadania global”.

Conhecimento, Aprendizagem e Razão Comunicativa

Por que Habermas é o autor central que guia a reflexão de Marques acerca da aprendizagem em sua dimensão social e individual? Porque nele o projeto da razão, da unidade da razão, ainda é possível. A unidade da razão, o conhecimento, a teoria, o pensamento profundo, a verdade, para pensar nos “destinos do homem” torna-se possível na “multiplicidade das vozes”. É este o sentido, a forma radical assumida por Marques de compreender seu vínculo ao projeto habermasiano. Dialogar decerto, não significa simplesmente conversar qualquer coisa, com qualquer direção, mas fundamentalmente, tentar buscar os melhores argumentos, as melhores justificativas, os melhores conceitos para pensar o sentido das coisas, do mundo, da vida, da sociedade a fim de organizá-la (reconstruí-la). O pensamento é desafiado não somente a pensar e compreender / explicar o mundo, mas, fundamentalmente, de buscar alcançar suas pretensões de validade numa comunidade argumentativa. “Este situar-se no espaço lógico das razões, e não mais no das vinculações causais entre os seres em si, faz do conhecimento uma relação social argumentativa, em vez de uma relação com objetos. O que existe de especial na linguagem, o que seu uso provoca é que nos situemos numa comunidade cujos membros trocam entre si justificações de asserções de outras ações” (MARQUES, 1993, p.75).

O que significa assumir esta radicalidade no conjunto da obra de Marques? Possivelmente, de que não há verdade, pensamento, que não deva ser submetido ao crivo da crítica e de que ela se realiza, deve-se realizar no interior de uma comunidade argumentativa. Por outro lado, de que o termo autonomia, na obra de Marques, tem a ver com a constituição desta competência comunicativa. Este talvez seria o sentido legitimatório dos processos de constituição das aprendizagens humanas – elas deveriam convergir para a construção de humanos autônomos e isto poderia ser pensado como: sujeitos competentes para falar e argumentar criativamente. Poderíamos não entender a radicalidade deste pensamento, mas ele tem a ver com a dimensão ética e política implicada no processo de constituição do homem e do mundo humano. “Ter língua significa ter mundo, um mundo articulado na realização do ato comunicativo, razão por que é fundamental a aprendizagem da competência comunicativa” (MARQUES, 2000, p.25). Por outro lado, cumpre assinalar o entrelaçamento entre o mundo da vida e seus vínculos com o sistema social para melhor explicitar a importância da competência comunicativa.

Em Habermas, bem como em Marques, este mundo humano, o mundo vivido, tem sido colonizado por um sistema social que tem obstaculizado um projeto de autonomia e emancipação. “O mundo da vida factual não é essa pureza idílica. Dele libertados, os sistemas de ação política e econômica passam a dominá-lo de fora, nele internalizados” (MARQUES, 2000, p.42). As formas de constituição do mundo moderno gestaram formas sistêmicas, racionalizadoras, que colonizaram o mundo da vida de tal maneira que o projeto de autonomia projetado pela modernidade (pelo sistema social moderno) não se realizou. Em outras palavras, a dimensão política da modernidade foi colonizada pela economia. A política se tecnicizou, tornou-se uma esfera determinada pelo progresso das ciências e técnicas e vinculada à economia. A única coisa que predominou no mundo social moderno foi a vinculação de todas as esferas humanas a uma racionalidade técnica e instrumental. A outra face da modernidade, seu caráter emancipatório, permaneceu tutelado pela força da modernização /

racionalização. Esta compreensão de Habermas o vincula a uma tradição do pensamento weberiano e, em parte, à tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Conhecimento, Modernidade e Razão Monológica

O pensamento moderno possui, em sua gênese, uma vinculação com o problema do conhecimento. Poderíamos dizer que a problemática moderna inicia em torno da ideia do conhecimento, que se funda a partir da ideia de razão. Esta problemática, em Descartes, se refere ao âmbito do sujeito que representa o mundo (o objeto) no interior de sua consciência. O sujeito moderno não apenas quer ter acesso ao Ser, tematizar o Ser, mas quer saber como podemos Conhecer o Ser. Esta via de questionamento do racionalismo moderno, longe de pretender apenas superar a razão medieval, procura novo fundamento para reconstruir a vida social moderna. Este novo fundamento tem um sentido moral, político e cultural – e, de certa forma, é revolucionário neste momento histórico.

Ele significa, em termos de pensamento, que o mundo é uma construção da consciência, uma representação realizada pelos humanos. Trata-se de buscar as formas mais seguras para representá-lo. Estas formas, agora não mais dependem da religião, ou devem ser advindas da religião teológica, mas devem advir da ciência (nova religião natural). A tarefa humana é conhecer (representar subjetivamente) a natureza e dela extrair os princípios para organizar todo o mundo humano. Para pensar o mundo humano, a organização social, a constituição moral do homem, tem-se de conhecer as Leis da natureza. Colocam-se as instituições humanas agora sob o critério de especialistas, que como conhecedores da “verdadeira natureza humana”, de suas leis, podem ditar e estabelecer os critérios para organizar o mundo humano.

O problema político agora não é vinculado às escrituras, que servem de fundamento legitimatório para definir o certo do errado, mas sim às teses e hipóteses científicas. A representação científica assume o posto de colocar uma ordem no real e ela deve ser, em última instância, a definidora dos caminhos e destinos do homem. Marques, sob o pressuposto da razão dialógica e plural, questiona esta forma de compreender o conhecimento (a-histórica), evidenciando que é necessário entendermos o mundo para além das ideias claras e distintas pressupostas no ideal cartesiano. Igualmente, trata-se de superarmos (o cientificismo que projetou) uma visão linear, acumulativa, naturalizada e progressiva da história, incapaz de perceber o inesperado na história e incapaz de conceber as ambivalências da realidade.

Conhecimento, Modernidade e Ambivalência

A modernidade possui em si uma ambivalência fundamental, na medida em que ela é a aspiração para a construção da democracia e da autonomia no plano político, social e intelectual de um lado e, ao mesmo tempo, de outro, a busca louca e irrestrita para colocar toda a força e o empenho humanos, a força da Razão, na expansão ilimitada do “reino da mercadoria” que interessa ao capitalismo. O reconhecimento de que o projeto social moderno é guiado, constituído, pela racionalidade técnica e instrumental (produtiva) e de que ela não está a serviço do homem, mas a serviço das coisas, sugere a Marques (na mesma linha de tematização de Habermas e de Castoriadis) pensar que a dimensão política da modernidade não foi desenvolvida no sentido da autonomia e emancipação humana. Esta compreensão leva a Habermas a questionar a razão monológica moderna. O projeto de uma razão comunicativa consiste na alternativa sugerida por ele, para tentarmos reconstruir a modernidade da razão. “Busca Habermas superar o individualismo da Filosofia da Consciência e da ideia do sujeito epistêmico, mediante uma teoria da interação. Postula em lugar da razão monológica, um conceito de razão comunicativa” (MARQUES, 1993, p.79). Marques compreende, em sentido semelhante ao sugerido por Habermas, que não se trata de abandonar o projeto da razão (moderna), mas o de compreender seu caráter ambivalente.

Marques assume este projeto de reconstrução da razão moderna e interpreta as contribuições e limites das tradições modernas e pós-modernas do pensamento para pensar a aprendizagem e a educação. “Reconstruir não significa ignorar o passado que, na cultura e em cada homem, continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele se penetrem e atuem novas formas que o transformem e o introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais” (MARQUES, 1992, p.549). A tradição moderna, cientificista, pautada nas ciências da natureza, é tematizada como insuficiente, uma vez que recorta a realidade, fragmentando-a em múltiplas partes.

A complexidade da realidade, entende o autor, não foi capaz de ser tematizada pelo pensamento moderno, o qual se tornou prisioneiro de uma razão monológica. A referência aqui consiste na contraditória forma de tratar do conhecimento que a modernidade nos legou, e que tende a dicotomizar e a separar o sujeito do objeto, recortando a realidade em múltiplos objetos tratados por ciências particulares e especializadas, desvinculando-as das instâncias históricas, sociais, culturais e linguísticas. “Semelhante à alienação da subjetividade enclausurada em si mesma é a alienação da objetividade desamparada da presença ativa do sujeito

humano” (MARQUES, 1996, p.15). Escreve ele que: “A aprendizagem enquanto ação comunicativa, constitui-se, assim, no meio através do qual se formam e se reconstróem a cultura, a sociedade e a singularização da personalidade” (MARQUES, 2000, p.31).

Entendemos que o próprio título do livro: “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, uma de suas obras capitais, evidencia a posição de Marques em relação à modernidade, ou seja, a modernidade é possível de ser reconstruída. Ela é ambivalente. Ambivalência que carrega um potencial emancipatório.

Marques, em postura semelhante à de Castoriadis, entende que, em Heidegger, enquanto autor que inaugura uma brecha para o pensamento pós-moderno, “o pensamento já não partilha da autoconfiança de uma razão que faz questão de sua autonomia” (MARQUES, 1993, p. 61). Marques se aproxima, no entanto, muito mais de Habermas, porque encontra nele as possibilidades de reconstrução da razão. “A neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão. É antes, uma re-afirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento: a retomada de um iluminismo que não se feche em sistema auto-suficiente, mas se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes (Stein apud MARQUES, 1992, p.558).

Esse aspecto indica que, para articularmos outras formas de educação e, conseqüentemente, de formação cultural dos indivíduos, temos que fazê-lo re-pensando e transformando as diversas instituições sociais (simbólicas) existentes na pólis; no sentido de que elas possam contribuir politicamente para outras formas e possibilidades de ser (ética, afetiva, estética, científica e econômica). Sob este pressuposto, Marques define a educação “em sua qualidade de interlocução de saberes sempre em reconstrução através das aprendizagens no mundo das tradições culturais que se ampliam, nos espaços sociais dos distintos âmbitos linguísticos e do convívio em grupos e nos processos da singularização dos sujeitos” (MARQUES, 1996, p.14).

Em Marques, o processo de aprendizagem não significa “simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades”, mas sim possibilidade de “reconstrução autotranscendente”, que possibilita a singularidade e autonomia humana (MARQUES, 2000, p.10). Supera-se, desta forma, a compreensão postulada pelo paradigma metafísico clássico, que objetivava, pela educação, a manutenção do existente (a conservação da tradição e do instituído), bem como a compreensão postulada pelo paradigma moderno da razão subjetiva, que apostava todas as suas forças na irrupção do novo (a partir do poder instituinte do sujeito isolado) (MARQUES, 1996). No paradigma da razão dialógica e plural, “o já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão do espaço social dos grupos nele integrados e do tempo histórico das gerações que se sucedem” (MARQUES, 1992, 559).

Considerações Finais

Marques, com a noção de aprendizagem, na mediação social do aprendido e da docência, evidencia-nos com certa originalidade, estas duas dimensões históricas – irredutíveis - implicadas no aprender: a da subjetividade aprendente – e a do mundo social e histórico. A noção do papel da Pedagogia em Marques é muito semelhante a de Castoriadis, mas, em última instância, diferenciam-se em torno da noção de linguagem e de razão, as quais, em Marques, estão implicadas no processo de pensar a mediação entre a subjetividade e o mundo social e histórico. Para ele, “a educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo”, que se configura “na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens”. Em Marques, a noção de linguagem e de razão se vincula mais ao projeto habermasiano: o da possibilidade de uma razão comunicativa (intersubjetiva). O telos destas aprendizagens em Marques relaciona-se mais à ideia de uma competência comunicativa (crítica). Segundo ele, “na intersubjetividade buscam os homens entenderem-se entre si sobre suas próprias objetivações no mundo que habitam, num entendimento sempre limitado e provisório, porque sujeito à intervenção de variáveis outras” (MARQUES, 1992, p.68). Isso significa, como desdobramento para pensar na atuação do professor em sala de aula que:

Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos como que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos como que irão operar os temas que analisam (MARQUES, 1992, p.561).

Após este percurso pela obra de Mario Osorio Marques, podemos afirmar que ele é um autor (neo) moderno, que tem consciência das contradições / ambivalências da modernidade. Marques é (neo) moderno não porque se filia ao pensamento naturalista e cientificista moderno, mas porque reconhece que a modernidade é um

projeto social e histórico que, embora contraditório / ambivalente, possui elementos indispensáveis para pensar o mundo humano e projetar a luta pela emancipação.

Referências Bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

MARQUES, Mario. Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

_____. Os Paradigmas da Educação. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*. Bras. v.73. n. 175. p. 523-546, set/dez.1992.

_____. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

_____. *Educação / interlocução, aprendizagem /reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

_____. *Filosofia e Pedagogia na universidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

_____. *Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. *A Escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

Sidinei Pithan da Silva

Professor do Departamento de Humanidades e Educação – UNIJUÍ-RS. Doutor em Educação, Cultura e Tecnologia (UFPR-PR). Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUÍ-RS. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

Paulo Evaldo Fensterseifer

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Doutor em Filosofia da Educação – UNICAMP-SP. E-mail: fenster@unijui.edu.br.