

## Paradigmas e buscas

*Marcos Corbelini\**

---

### **Resumo:**

A pós-modernidade, época de transição paradigmática, se apresenta com muitas tensões e perplexidades. Há similitudes no período em que a civilização ocidental transitou da renascença para a modernidade. Foi neste período, em um contexto com características próprias, que surgiu a Escola como a conhecemos hoje. Estudar a origem desta requer a compreensão do contexto social e cultural em que isto ocorreu.

**Palavras-Chave:** paradigma; modernidade; pesquisa

### **Abstract:**

Postmodernism, a period of paradigmatic transition, presents itself as a period of tensions and perplexities. It is similar to the age when the Western Civilization passed through Renaissance to Modernity. It was in that period, in a context with characteristics all of its own, that the Schools, as we know today, emerged. The study of the roots of that emerging calls for the understanding of the social and cultural context in which all that occurred.

**Key-words:** paradigm; modernity; research

---

\* Professor do UNILASALLE; Doutorando em Educação na Unisinos.  
E-mail: irmarcos@terra.com.br

Essa época que vive de transição, chamada por Santos, “na falta de outro nome”, de pós-modernidade (Santos, 1999), comporta ambigüidades, tensões, descrenças, inseguranças, perplexidades, assim como se abre à possibilidade de desafios para novas esperanças, sonhos, utopias.

O relatório Delors, da UNESCO, descreve as tensões presentes em nossa época: entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre tradição e modernidade; entre soluções de curto e de longo prazo; entre a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades (competitividade e equidade, segundo a CEPAL); entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação pelo ser humano; entre o espiritual e o material (UNESCO, 1999).

Essas tensões, Santos as apresenta em forma de perplexidades: os problemas mais absorventes são de natureza econômica, contudo os estudos tendem a desvalorizar o econômico em detrimento do político, do cultural e do simbólico; a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, parece permanecer longínqua ante o cotidiano, onde raramente se é confrontado com o sistema mundial, e obsessivamente confrontado com o Estado; o esgotamento do estruturalismo que traz consigo a revalorização dos indivíduos como protagonistas das práticas e dos processos, ao mesmo tempo em que o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, sua vida íntima nunca foi tão pública; a profunda clivagem entre socialismo e capitalismo, entre revolução e reforma que marcou o início deste século, desaparece ou se atenua, em seu final, sendo substituída por um surpreendente consenso a respeito da democracia (um dos grandes paradigmas da modernidade); as relações sociais parecem cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando fronteiras, ao mesmo tempo em que se assiste ao desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes (Santos, 1999, p. 19-22).

Em outras palavras, “uma época de crise de paradigmas<sup>1</sup> e de grandes incertezas” (Coraggio, 1998, p. 97) em que é questionado profundamente o paradigma da modernidade, a partir do qual se construiu a civilização em que vivemos, especialmente a ocidental. Se essa crise, como diz Marcondes (1994, p.15), “caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”, o que se busca hoje, em muitos níveis, são caminhos, respostas, que passam pelo

---

<sup>1</sup> Não é objetivo do artigo discutir conceitos de paradigma. Aceito a situação de “crise paradigmática” no sentido de que toda a “constelação” (como diria Kuhn) de padrões que serviram de fundamentos para as ciências (especialmente na sociedade ocidental) se constituírem está sendo questionado de diversas formas e em praticamente todas as áreas do conhecimento.

questionamento da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico (Marcondes, 1994, p. 28).

É um período que se assemelha ao do surgimento da modernidade, em que se deram tensões entre a subjetividade individual e a subjetividade coletiva, entre uma concepção concreta e contextual (representada pelo pensamento de pessoas como Montaigne, Shakespeare, Erasmo, Rabelais) e uma concepção teórica, desespacializada e destemporalizada (que se pode identificar em Descartes) (Santos, 1999, p. 137-138).

O paradigma da modernidade constituiu-se entre o século XVI e finais do século XVIII. O estudo deste período tem ganhado muito espaço e tempo. Boaventura Santos, por exemplo, ao propor como solução utópica sua Pasárgada 2, inclui este estudo:

“Em Pasárgada 2 estuda-se com muita atenção o século XVII porque foi um século em que circularam vários paradigmas científicos. Por exemplo, conviveram a par e par o paradigma ptolemaico e o paradigma copernicano-galilaico. Talvez por isso se aceitou neste século a relativização do conhecimento, a distância lúdica em relação às verdades adquiridas e se viveu o fascínio por outros mundos, outras formas de pensar e agir, enfim, outras formas de vida” (Santos, 1999, p. 325).

Durante esse período, países europeus dividiram-se religiosa, política e culturalmente entre o paradigma da Reforma e o da Contra-Reforma. Esse segundo, delineado no Concílio de Trento (1545-1563), teve sua aplicação na França no começo do século XVII, a partir da estreita colaboração entre Estado e Igreja. Garnot inclui nesse processo um grande empreendimento de aculturação, destinado a substituir a cultura popular pela cultura da elite. A escola, indissociavelmente ligada à Igreja, passa a ser considerada como meio de controle social e intelectual (Garnot, 1990), assim como meio de controle da moral e da cultura.

É nesse período, também, que se vai consolidando a subjetividade como primeiro nome da identidade, decorrente do “colapso da cosmovisão teocrática medieval” trazendo consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo vindo a se constituir em uma primeira resposta: “o humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade” (Santos, 1999, p. 136). Subjetividade que se constrói, no dizer de Dussel, a partir da negação da possibilidade de outro tipo de sujeito que não faça parte da “comunidade de comunicação”, a civilização, na qual o diferente deve ser introduzido, nem que seja pela força (Dussel, 1993).

O que se fez em relação aos novos mundos que foram sendo “descobertos”. Nas Américas, onde “significativamente a subjetividade do

outro é negada pelo ‘fato’ de não corresponder a nenhuma das subjetividades hegemônicas da modernidade em construção: o indivíduo e o Estado” (Santos, 1999, p. 139), e no mundo islâmico e judeu, através “de um ato de pilhagem política e religiosa que impõe uma ordem que, por se arrogar o monopólio regulador das consciências e das práticas, dispensa a intervenção transformadora dos contextos, da negociação e do diálogo” (Santos, 1999, p. 139).

Ou como diz o mesmo autor,

“o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros” (Santos, 1999, p. 328).

Corroborado por Plastino quando afirma:

“A história moderna ilustra que a universalização da 'natureza' do homem produzido pela sociedade capitalista passou pela destruição de formas totalmente diferentes de vida, não apenas na Europa pré-moderna, mas também pelo etnocídio em larga escala, perpetrado nas Américas, África e Ásia” (1994, p. 37).

É nesse período, que Hazard chama de “crise da consciência européia”, que acontecem mudanças psicológicas que levam da estabilidade ao movimento, do antigo para o moderno; é um tempo da heterodoxia dos indisciplinares e dos rebeldes libertinos, dos sábios que recusam aceitar a tradição sem a controlar, dos jansenistas, pietistas, exegetas, filósofos (Hazard, 1964).

É o tempo do surgimento de um novo tipo de homem, diferente do homem da época anterior, o homem honesto (“honnête homme”), que substitui o cortesão italiano, arquétipo do período anterior: o homem honesto é aquele que ama as companhias e as busca com prazer, faz bom juízo das obras intelectuais ou espirituais e não fala nem por prevenção, nem para criticar, nem palavras vãs... (Hazard, 1964, p. 299-300).

Modelo de homem que passa a ser o protótipo desejável, pois a elite da corte, os intelectuais, os nobres, os cidadãos bem colocados, as minorias privilegiadas, elaboram esse modelo cultural, o “homem honesto” do século XVII e o “homem ilustrado” do século XVIII (Muchembled, 1978), que procuram impor a todos. Na escola, através da instrução religiosa e das regras de civilidade cristã.

É o período que Muchembled classifica como o da “invenção do homem moderno”, esta entidade abstrata que resulta de uma cascata de influências de uma sociedade que se vai pulverizando, informe e mal estruturada (Muchembled, 1988).

É neste período que começa a se constituir a instituição escolar como a conhecemos hoje. Para compreender esse processo e os conteúdos que vieram balizar sua constituição, penso ser fundamental entender o contexto desse período para entender as opções paradigmáticas que se fizeram, a forma de organização, os discursos, com relação à escola elementar ou aos colégios.

Essas opções se deram em uma dimensão espaço-tempo totalmente diferente do que hoje se vai constituindo - que Santos caracteriza como o espaço-tempo mundial, o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo da produção, o espaço-tempo da cidadania. Se a instituição escolar foi constituída em um momento histórico em que predominou um paradigma epistemológico e um plano social determinados, ao entrarmos em um “período de transição paradigmática, tanto no plano epistemológico - da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno - como no plano social - da sociedade capitalista para outra forma societal que tanto pode ser melhor como pior” (Santos, 1999, p. 283), parece que se pode concluir a necessidade de encontrar novos caminhos e buscar novas respostas, diferentes do que historicamente possam ter sido um bom caminho e boas respostas, libertando-se da a-historização da experiência humana que leva a pensar serem as motivações fundamentais dos homens sempre as mesmas, em toda e qualquer sociedade (Plastino, 1994, p. 104).

A “cultura institucional” desta escola, resultante do confronto entre a cultura da elite (sobretudo do clero, que detinha o controle da escola) e a do povo (os mestres-escolas, os alunos, os pais dos alunos), se elaborada num tempo em que se postulava “a intemporalidade das verdades científicas e a distinção absoluta entre aparência e realidade”, portanto, a existência de verdades absolutas e eternas, impõe a necessidade de re-analisar a cultura desse grupo social, admitindo que “não é nunca uma essência, mas uma autocriação, uma negociação de sentidos que (...) não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial” (Santos, 1999, p. 148), pois “se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneas as práticas sociais e os sujeitos ou grupos sociais que nelas intervêm” (Santos, 1999, p. 330). Ou, dizendo com Fischer, referindo-se a Foucault:

“Foucault é quase teimoso na sua afirmação e reafirmação de que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta,

investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos” (Fischer, 1996, p. 55).

As “formas de regulação social da modernidade (...) assim como as formas de emancipação social que lhes corresponderam até agora” (Santos, 1999, p. 284), que marcaram as formas de regulação e de emancipação da instituição escolar desde sua origem e ao longo de sua história, necessitam um repensar dessas formas para esses tempos de pós-modernidade. Dizendo em outras palavras, questionar de que maneira axiomas da modernidade afetaram e têm afetado a vida dessa instituição.

O novo olhar sobre essa história já tantas vezes olhada, o re-analisar os processos de constituição dessa obra, já analisados com diversas perspectivas, o repensar o modelo paradigmático a partir do qual foi instaurada, dentro do contexto da modernidade e, portanto com determinadas regras, requerem uma postura de pesquisa capaz de afastar-se e libertar-se desses olhares, dessas perspectivas, desse modelo, dessas regras.

Postura que necessita a compreensão de que “se o quadro teórico, onde minha prática de pesquisa se configura, fosse aquele do pensamento moderno, com seus respectivos ferrolhos”, o empreendimento se veria bastante facilitado, partindo de um “um campo teórico já estabelecido e legitimado, em uma disciplina estável, de preferência com elevado estatuto de cientificidade”, a partir do qual poderia determinar uma linha de pesquisa e uma metodologia que poderia ser “da análise textual, ou da etnografia, ou mesmo do survey, ou a análise fenomênica, de conteúdo, a semiótica, a rizomática, a desconstrução, o método dialético, clínico, a psicanálise, etc.” Poderia afirmar que “meu paradigma de pesquisa é tal, e o método que lhe corresponde é aquele outro” (Corazza, 1996, p. 108-109). A pesquisa não tem, ou perdeu se tinha, uma certa 'natureza' que a definia como sendo positivista, fenomenológica, clínica, psicanalítica, dialética, filosófica, participativa,... que estaria na origem de nossa própria constituição existencial, política ou ideológica (Corazza, 1996, p. 122).

É preciso admitir que não estando mais presentes as metanarrativas - aquelas que “tanto serviam de catecismo para alguns quanto prometiam utopias para todos” - e que estão ausentes os tribunais externos, quaisquer que sejam sua natureza – “epistemológicos, éticos, metodológicos” -, fica eliminada a possibilidade desse tipo de segurança, restando, daqui para a frente apenas nós mesmos (Veiga-Neto, 1996, p. 34).

Exige-se uma postura crítica diante do “jogo de reprodução de modelos tão bem instaurado pela arquitetura epistemológica da 'iluminação',

que instituiu a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos” (Costa, 1996, p. 12) e que, portanto, não mais é possível aceitar

“automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vêm há mais de duzentos anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação - étnica, religiosa, racial, de gênero, etc. - em termos econômicos, culturais, morais, políticos, etc.” (Veiga-Neto, 1996, p. 20).

Num tempo pós-moderno se faz necessário adotar o pensamento pós-moderno. Esse, “não é essencialista, isso é, não entende que as coisas e as categorias tenham uma essência própria, mas vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias”. Não há mais “um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo”, o que torna impossível o “distanciamento e a assepsia metodológica ao lançarmos nossos olhares sobre o mundo” (Veiga-Neto, 1996, p. 32).

Exige compreender que “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (Costa, 1996, p. 10), - entendendo o ‘compreender’ segundo Gadamer, para quem “não é uma busca de um fundamento sólido, mas um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as conseqüências de tal engajamento” (Grün e Costa, 1996, p. 96) - e que “todo enunciado deve ser considerado como uma resposta a uma pergunta e que a única via para entendê-lo consiste em fazer a pergunta da qual esse enunciado é uma resposta” (Grün e Costa, 1996, p. 98).

Exige a aceitação de que é na pergunta, no questionamento, na problematização, que se embasa todo o projeto de pesquisa, já que “objeto da investigação não preexiste, mas é constituído pela motivação da pesquisa”, pois “tanto a pesquisadora como o objeto vão se construindo no processo da investigação” (Grün e Costa, 1996, p. 101).

Exige uma atitude existencial diferente da que possa estar baseada em pressupostos da racionalidade, iniciando com a “... a insatisfação com o já-sabido” (Corazza, 1996, p. 113) e a suspeição de “todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituados/as” (Corazza, 1996, p. 118-119), envolvendo os próprios sentimentos: “para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido

(referência a Mezan, 1993, p. 87)” (Corazza, 1996, p. 111), inclusive com relação à “própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (Corazza, 1996, p. 119).

Porque “a 'escolha' de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder” (Corazza, 1996, p. 125).

Implica em “que não podemos mais ficar trabalhando apenas com um método único, privilegiado por uma única disciplina; nem mesmo com um aglomerado de métodos, reunidos sob a forma de um compensado disciplinar - sejam quais forem estes métodos” (Corazza, 1996, p. 122).

O que importa, portanto, é estar “disposto a inventar seu próprio caminho” (Costa, 1996, p. 13).

### Referências bibliográficas

- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: Livia De Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Pág. 74-123. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 105-131. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164p.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 7-17. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1999.
- FISCHER, Rosa María Bueno. A paixão de "trabalhar com" Foucault. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 37-59. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- GARNOT, Benoît. *Le peuple au siècle des lumières - Échec d'un dressage culturel*. Paris: Imago, 1990. 244 p.

- GRÜN, Mauro e COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 85-104. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- HAZARD, Paul. *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris: Fayard, 1964. 429 p.
- KAPRA, Fritjol. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Zaia Brandão (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. Pág. 7-13. São Paulo: Cortez, 1994. 104 p.
- MUCHEMBLED, Robert. *Culture populaire et culture des élites*. Paris: Flammarion, 1978. 398 p.
- \_\_\_\_\_. *L'invention de l'homme moderne - Sensibilités, moeurs et comportements collectifs sous l'Ancien Régime*. Paris: Fayard, 1988. 513 p.
- PESSANHA, José Américo. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. In: Cadernos ANPED. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: Zaia Brandão (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. Pág. 30-47. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 348 p.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Modernidade e pós-modernidade*. In: Tempos Brasileiros, n. 84, p. 86-98. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Pág. 19-35. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164p.