

NOVAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA PÓS-MODERNIDADE¹

Leandro Renner De Moura².

¹ Ensaio teórico desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

² Bolsista CAPES, aluno do curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí.

Considerações iniciais

Este texto procura explicitar, a partir dos referenciais da teoria crítica frankfurtiana e da teoria da complexidade, as mudanças epistemológicas das práticas pedagógicas no contexto educacional da pós-modernidade pautado na abertura de novas frentes teóricas e metodológicas para o ensino das disciplinas.

Como travessia obrigatória, o texto contextualiza, inicialmente, a educação escolar no advento da modernidade visualizando sua inclinação epistemológica ao método científico. Num segundo momento, aponta os limites da ciência disciplinar do método moderno a partir de novas perspectivas epistemológicas que se assumem no campo educacional na pós-modernidade.

Presume-se, que, com a liquidez pós-moderna e a decorrente flexibilidade do currículo escolar, a epistemologia denota novas perspectivas em coerência com este período. No contexto paradigmático da modernidade, a epistemologia assume as perspectivas do projeto: a fragmentação e o método da ciência, por exemplo. Já, no processo de transição para a pós-modernidade, alguns pesquisadores iniciam um trabalho de desconfiança da imposição moderna e apontam para uma epistemologia polissêmica, ou complexa, em que o fenômeno do conhecimento passa a ter um princípio organizador, associativo e complementar, onde sujeito, objeto e sociedade configuram partes integrantes na condição do ensino.

A educação escolar na modernidade

Assim como já preconizavam os filósofos gregos, em especial Parmênides, a separação dos elementos e dos fenômenos da realidade parecia fundamental. Aquilo que era mistura, como o ar, a água, a terra e o fogo, não poderia ser comparado ao ser, no qual deveria ser compreendido como a separação das coisas. Este ser, na modernidade, é contrário ao ser no qual herdamos da tradição.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

Conforme Bauman (1998, p. 20) “[...] pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”.

Essa época, como coloca o autor, começa com a negação radical, em termos culturais, políticos, econômicos e sociais, aos valores transcendentais e sagrados da medievalidade, elaborando um novo olhar na busca pelo conhecimento; um olhar técnico-científico.

Na modernidade se faz a descrição dos fenômenos naturais sob a forma de leis, o que leva a considerar válido, para conhecer, os resultados nos quais um método científico apresenta. Aquilo que não pode ser explicado pelo método, não pode ser digno de explicação. Este caráter determinista logrou à ciência moderna uma espécie de autoafirmação, como a possibilidade concreta, única e objetiva de se fazer ciência.

Em contrapartida ao caráter absoluto da ciência, Morin destaca que a ciência evoluiu. Whitehead já notara há cinquenta anos que a ciência “ainda é mais suscetível a mudanças do que a teologia”. Retomando a fórmula de Bronowski, o conceito da ciência não é absoluto, nem eterno. E, entretanto, no seio da Instituição científica, reina a mais anticientífica das ilusões: considerar absolutos e eternos os traços da ciência que são mais dependentes da organização técnico-burocrática da sociedade (1990, p. 30).

Não somente a ciência, mas, sobretudo o método deve ser passivo de avaliações e validações constantes. Se o método é a forma pela qual se analisa e manipula o conhecimento, este precisaria de renovações, implementações e boas doses de complementaridade.

É em meio ao pretensão rigor científico e objetivo da ciência e do método, que a pedagogia moderna impõe suas intencionalidades incorporando as intenções da modernidade, cujo telos se assenta na educação dos indivíduos para a solidificação e a manutenção dos ideais deste projeto.

Quanto à intencionalidade da pedagogia moderna, Bauman salienta que

Se a ideia de escola se intrincou de tal modo à de educação desde o começo da Era da Razão, isso foi somente no sentido de moldar toda a sociedade, o ambiente humano, para fazer com que os indivíduos aprendessem, se apropriassem e praticassem a arte da vida social racional. De forma alguma a educação era vista como uma área separada da divisão social do trabalho; ao contrário, ela era função de todas as instituições sociais, um aspecto da vida cotidiana, um efeito total de projeção da sociedade segundo a voz da Razão (1998, p. 101).

Educar as pessoas neste período requeria uma organização escolar na qual pudesse reproduzir no comportamento de toda a sociedade os grandes ideais modernos, como a emancipação, a autonomia e a confiança na razão. Isso pressupõe que as formas de ensino sofreram

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

fortes deslocamentos nos campos conceituais, teóricos e da práxis pedagógica, em relação aos ideários clássicos e medievais.

Se a ciência pode ser entendida como um dos maiores trunfos do projeto social da modernidade, não é de se estranhar sua influência sobre as diferentes esferas e dimensões da estrutura da sociedade. Tanto é imperiosa, na medida em que o trabalho escolar recebera no final do século XVI um formato rígido e objetivo, o currículo.

Desde então, o método científico traz seus divisores e a sistematicidade para dentro do currículo. De partida, a escola moderna reflete aquilo que o método cartesiano preconiza conforme Descartes (2012), um ensino pautado pela compartimentação do conhecimento; pela separação das partes, para melhor compreendê-las, a fim de chegar à totalidade do saber. Assim começa no ocidente a necessidade da separação e da disjunção das coisas para conhecer, fato este, que, no projeto da modernidade passa a ter importância operacional decisiva. Desse modo, o termo disciplina, que em outras eras fora compreendido como uma condição de discípulos a determinada doutrina, passa a designar campos específicos da ciência operados por pesquisadores fechados em suas especialidades.

A epistemologia, nesse sentido, assumiu a mesma postura. Para Viera

A epistemologia passou a assumir uma perspectiva fragmentada, taxonômica e excludente. Fragmentada porque se pensava que quanto mais se dividisse e especializasse o conhecimento, tanto mais seria eficaz; taxonômica porque a classificação dos seres em grupos facilitaria a descrição de características de identificação; excludente porque tudo o que não cabe no método da ciência não é considerado conhecimento válido (2010, p. 228).

Nas linhas quem seguem, tento apresentar quais as novas perspectivas epistemológicas, que, em grande medida, representam a crise na prática pedagógica moderna pautada na disciplinaridade, considerando as contribuições de pensadores contemporâneos que entendem a pós-modernidade como um movimento que ergue fortes críticas aos fundamentos postulados no período anterior.

As mudanças fundamentais e as novas perspectivas epistemológicas para a educação na pós-modernidade

A modernidade transita, em seu fechamento e esgotamento, para a pós-modernidade, movimento no qual se suspeita da tradição filosófica e científica ocidental moderna, questionando os limites do seu projeto de racionalidade e das formas de ensino vigentes.

A pós-modernidade se contrapõe à linearidade e à solidez do pensamento moderno. Revela o desmascaramento da cultura ocidental e a despedida da verdade e da subjetividade. Mas a perspectiva de educar continua sob os conteúdos proposicionais, e tampouco nos liberamos a fazer escolhas teóricas e práticas para podermos continuar educando.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

As inclinações epistemológicas começam, assim, a apontar para uma posição crítica e aprofundada, no que se refere ao posicionamento positivista, típico da modernidade. Como responsáveis por este novo olhar crítico, estão os pensadores da Escola Filosófica de Frankfurt, Horkheimer, Adorno, Bauman, Habermas, dentre outros, com o objetivo de realizar estudos aprofundados sobre o marxismo.

É, na Escola de Frankfurt, então, que se inicia um esforço de reflexão que articula conhecimentos filosóficos, sociológicos, e até mesmo econômicos na tentativa de criar laços entre a Filosofia e a Ciência. Esta proposta sugere trabalhos de natureza interdisciplinar, pois a compreensão da vida humana no contexto social exigia a conexão entre vários campos da ciência que não só compreendesse os indivíduos de forma abstrata, mas em seu contexto social. A Teoria Crítica, dessa forma, destaca aspectos da relação Filosofia e Ciência, apresentando um caráter menos economicista do marxismo e sinalizando para os aspectos psicológicos contidos no social.

Os mesmos pensadores, especialmente Horkheimer e Adorno enxergavam a ciência positivista desconecta dos fundamentos filosóficos e como uma forma de dominação. Com o abandono do pensamento – que em sua figura coisificada como matemática, máquina, a organização se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido voltasse, enquanto dominação das coisas contra o ser e a consciência dos homens (Horkheimer e Adorno, 2003, p.51).

A ciência positivista e a própria ilusão de esclarecimento e maioria se voltam contra os homens e moldam, nas relações sociais, a incapacidade dos indivíduos de tomarem decisões autônomas, por entenderem o “esclarecimento como autoritário” (2003, p. 48). Colocam, ainda, que “[...] o pensamento científico volta-se contra o sujeito pensante – a dominação científica da natureza volta-se contra o sujeito pensante – impede a formação esclarecida (reflexiva, crítica)” (2003, p. 49). Estes destaques mostram a dimensão de análise social que os autores fazem, implicados na perspectiva Kantiana do esclarecimento e na crítica severa ao positivismo moderno científico.

Para os avanços da epistemologia, o conhecimento humano passa a ser visto diferentemente, recebendo o auxílio de outros conhecimentos, os quais evoluem de posturas disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinares para atitudes transdisciplinares. A atitude disciplinar em relação ao conhecimento humano, como sabemos, é fruto da visão cartesiana que seguia a suposição de que para conhecer o todo é preciso compreender as partes isoladamente. Já, no início do século XX, esta visão foi substituída por duas outras, as quais permaneceram vigentes por várias décadas: a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade.

Com a crescente evolução das teorias pós-modernas vai surgindo a urgência de novas formulações no cenário educativo contemporâneo. Componente de uma nova frente epistemológica, Edgar Morin desenvolve estudos que apontam para a superação da sistematicidade do ensino por disciplinas e das contribuições das mesmas em sentido tão somente interdisciplinar.

O paradigma complexo, na sua grande rede interligada de princípios, parece oferecer novos enfoques epistemológicos à educação. Morin considera que a educação escolar deve ter uma

finalidade humanista, solidária e concidadã, e, sobretudo, deve escapar dos reducionismos do paradigma simplificador. O princípio-chave deste último paradigma, segundo Morin (1990, p. 59) [...] põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

Por sua contribuição crítica, Morin torna claro em sua obra as limitações do método científico moderno, sendo mais um pensador contemporâneo a identificar a crise instalada já no século XX. Pode-se dizer que desta crise desponta novas perspectivas tanto epistemológicas quanto paradigmáticas para o contexto educacional da pós-modernidade.

Maria Cândida Moraes (2012), importante intérprete de Edgar Morin nos oferece o “paradigma educacional emergente”, o paradigma complexo. A autora lança a ideia de uma nova escola, uma educação compreendida como sistema aberto, vivo, que troca energia com o meio. Uma educação em que tudo está em movimento, em processo. Conforme a autora, o conhecimento está, por consequência, em constante construção, mediante interações e transformações. Ressalta que Tudo está em movimento, em constante fluxo de energia, em processo de mudança, incluindo o pensamento, no que diz respeito à forma e ao conteúdo; assim também o conhecimento produzido, comunicado e transformado no pensamento. Tudo está conectado, envolto na multiplicidade de causas que aparecem no relacionamento dos fenômenos do mundo físico. E nessa complexidade é que devemos encontrar as respostas de que necessitamos (2012, p. 136).

Entretanto, para existir um sistema aberto, de dialogia e de interação no universo educacional escolar, assim como preconiza Moraes, é necessário um avanço epistemológico sob as bases do ensino. Este avanço vem ocorrendo gradativamente, inclusive dentro do próprio período moderno, pois já sofre intensos questionamentos quanto ao ensino pautado categoricamente na disciplinaridade.

Apesar de ter sido formalizada através da “carta da transdisciplinaridade” redigida por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, em Portugal em 1994, essa nova visão sobre o conhecimento ainda não é compreendida nem utilizada conforme seu estatuto. Ela traz uma visão mais complexa das ciências, do ensino e dos problemas contemporâneos propondo modos de pesquisa e ação mais integradores sobre a realidade.

A perspectiva holística da realidade é representada pela ideia de uma consciência transdisciplinar. Presente em todos os setores do conhecimento, ela diz respeito ao conjunto de saberes particulares, visando o entendimento acerca dos mecanismos de funcionamentos humano e físico. Nesse sentido, a compreensão do real, sob a ótica holística, somente alcança uma definição, ainda que provisória, a partir da análise das inter-relações com outros elementos, e não pelo método cartesiano, que “analisa o mundo em partes e organiza essas partes de acordo com leis causais” (CAPRA, 1999, p. 80).

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

Sabe-se que há muitos pesquisadores debruçados em compreender e a arriscar a transdisciplinaridade. Os educadores que se aprofundam e se articulam a essa nova metodologia, a realizam a sua maneira. Uma determinada prática pedagógica pode ser analisada e classificada como interdisciplinar ou transdisciplinar, criando uma dúvida no que tange aos seus critérios.

No entanto, a transdisciplinaridade vem sendo explorada muito mais como um discurso salvador das instituições de ensino. São raras as instituições educacionais que possuem uma real prática educativa transdisciplinar. Desse modo, ela se manifesta muito mais como uma teoria, porém, não deixa de expressar sentidos otimistas à epistemologia educacional.

Enquanto, na modernidade, a epistemologia acompanhava as fortes características dos ideários modernos, na pós-modernidade se encontra um vazio, uma ausência de parâmetros que sustentem novas concepções. Essa falta de um ideal hegemônico, assim como o era na modernidade, cede à epistemologia uma abertura, uma visão complexa que se assenta sobre as novidades e emergências do mundo contemporâneo pós-moderno.

Considerações finais

Mesmo que a disciplinaridade tenha contribuído ao aprendizado das pessoas e também ao conhecimento científico instituído no período da modernidade, vem sofrendo constantes questionamentos, desconfiças e descrédito. Dentre as inúmeras crises educacionais contemporâneas, a crise da disciplinaridade causa uma preocupação social geral.

Essa crise que se manifesta justamente com a dissolução de fronteiras significa um duro golpe para as disciplinas, pois elas dependem, necessariamente, da existência de limites, e de hierarquizações parcelares. Quanto maior a solidez, melhor para as disciplinas.

Com os limites da disciplinaridade, tanto a transdisciplinaridade como as demais perspectivas que explicitamos, influenciam a epistemologia a tornar-se polissêmica, isto é, a reproduzir uma pluralidade de sentidos e uma transitoriedade de conceitos e teorizações, típicas de um período onde a rapidez e liquidez passam a determinar traços fundamentais no contexto educacional.

Referências

Bauman, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1999.

DESCARTES, René. Discurso do método. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2012.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. Dialektik der Aufklaerung. Frankfurt: Suhrkamp, 2003

KANT, Immanuel. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklaerung? Petrópolis: Vozes, 1974. (Ed. bilingue).

MORAES, Maria Cândida. O paradigma emergente. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

VIEIRA, Adriano. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Walk Ed, 2010.