

PARADIGMAS DO CONHECIMENTO E NEOMODERNIDADE: A Atualidade da Proposta de Mario Osorio Marques

Liége de Jesus da Silva¹
Gian Eligio Soliman Ruschel²

RESUMO

O legado de Mario Osorio Marques contempla, entre muitas outras contribuições valiosas, a noção de paradigmas do conhecimento e da razão – ontológico, subjetivo moderno e intersubjetivo – na tradição humana. Este escrito traça um percurso de revisão bibliográfica e subsídio hermenêutico que discorre sobre cada paradigma proposto pelo autor, bem como, sobre a transição entre eles. Marques possibilita o tensionamento entre cada momento paradigmático e a presença, limitações e possibilidades da educação naquela concepção de verdade, posicionando-se, após virada linguística, no paradigma da razão comunicativa, o que possibilita a concepção de neomodernidade, termo cunhado por Rouanet. Assim, propõe-se a neomodernidade como posição paradigmática capaz de pensar o problema do conhecimento, a educação/aprendizagem e as implicações disso à dimensão social do mundo. O posicionamento paradigmático neomoderno e de razão intersubjetiva representa a possibilidade de reconstrução do potencial civilizatório e emancipatório iluminista perante um contexto de relativismo, *fake news* e autoritarismo – o que Marques contextualizou como sendo uma “comunicação sistematicamente perturbada, assimétrica e manipuladora”.

Palavras-chave: paradigmas; neomodernidade; conhecimento; escola.

PARADIGMS OF KNOWLEDGE AND NEOMODERNITY: THE RELEVANCE OF MARIO OSORIO MARQUES' PROPOSAL

ABSTRACT:

The legacy of Mário Osório Marques leaves us, among many other valuable contributions, the notion of paradigms of knowledge and reason – ontological, modern subjective and intersubjective – in the human tradition. This paper traces a path of bibliographical review and hermeneutical source that disagrees on each paradigm proposed by the author, as well as a transition between them. Marques enables the tension between each paradigmatic moment and the presence, limitations and possibilities of education in the conception of truth, positioning himself, after a linguistic turn, in the paradigm of communicative reason, which enables the conception of neomodernity, a term coined by Rouanet. Thus, neomodernity is proposed as a paradigmatic position capable of thinking about the problem of knowledge, education/learning and the implications of this for the social dimension of the world. The neomodern paradigmatic positioning and intersubjective reasoning represent the possibility of escaping the civilizing and emancipatory potential of the Enlightenment, in the face of a context of relativism, fake news and authoritarianism, that is, what Marques called a context of “systematically disturbed, asymmetrical and manipulative communication”.

Keywords: paradigms; neomodernity; knowledge; school.

Submetido em: 6/2/2025

Aceito em: 13/4/2025

Publicado em: 30/7/2025

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0009-0001-3366-4730>

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6436-4303>

INTRODUÇÃO

Em comemoração ao legado da obra de Mario Osorio Marques, que se apresenta não apenas como uma forma de pensar, mas, como uma prática de vida do pensador, este artigo objetiva retomar dois elementos cruciais de seu pensamento que orbitam o questionamento sobre como aprendemos/como somos educados, e sobre como podemos, a partir de uma noção expandida de razão, constituir entendimentos intersubjetivos sobre nós, os sujeitos, sobre o mundo objetivo e sobre o mundo social. Trata-se das noções de paradigmas do conhecimento e o conceito de neomodernidade.

Essas noções pontuais, a partir de um momento de certa “virada linguística” do autor, ajudam a compreender o impacto da obra de Mario Osorio Marques no âmbito educacional, bem como, sua pertinência para a atualidade. Sua incursão pela tradição hermenêutica e pelo conceito de razão comunicativa (Habermas, 2012) são a base para o que seria desenvolvido em *Conhecimento e modernidade em reconstrução*, de 1993, obra que tematiza o conhecimento, a racionalidade, a modernidade e a alternativa a uma pós-modernidade³ – visto a crise do conceito moderno de razão.

Frente a um contexto de desconstrução e relativismos advindos de posicionamentos pós-modernos, que ameaçam não somente o que se entende como “verdade”, mas a própria possibilidade de entendimento comum entre os sujeitos que compartilham o mundo, essa aposta num paradigma intersubjetivo/comunicativo parece estar alinhavada às pretensões mais plurais e democráticas possíveis; daí a posição encontrada no conceito de neomodernidade, termo cunhado por Sérgio Paulo Rouanet (1987). Assim, a proposta de Mario Osorio Marques de pensar a educação a partir de paradigmas filosóficos evidenciados na história humana repercute em possibilidades teóricas e práticas para a educação, tanto escolar quanto em espaços com menor formalização.

O artigo, portanto, se organiza de forma a, primeiramente, refletir sobre as noções de paradigmas – ontológico, subjetivo moderno e intersubjetivo/comunicativo –, fazendo um tensionamento a partir das possibilidades e limitações destes para que, na sequência, seja possível destacar o paradigma da comunicação. Na esteira dessa reflexão, se intenta destacar o conceito de neomodernidade ancorada nessa concepção pós-metafísica, como forma de pensar a própria razão e o conhecimento partindo de um pensamento crítico à luz da atualidade, em oposição aos relativismos e mesmo ao pessimismo pós-moderno, decorrente da crise da modernidade, intentando a preservação das comunidades linguísticas e suas possibilidades de busca por consensos acerca do mundo compartilhado, num otimismo em relação ao debate público e à democracia.

³ Segundo Marques (1993, p. 65), “O conceito de pós-modernidade tem origem no âmbito linguístico hispano-americano, enquanto reação aos excessos da modernidade [...]”. Este texto tematizará a pós-modernidade como uma certa postura em relação ao projeto iluminista moderno e suas repercussões. Assim, compreende-se aqui como pós-moderno uma maneira específica de pensar e de se relacionar com as questões da verdade, do conhecimento e do mundo da vida.

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica, que desenvolve uma reflexão crítica com subsídio hermenêutico empregado nas ciências humanas. A presente pesquisa permeia o percurso de tese e de dissertação de ambos os autores. O percurso teórico é ancorado principalmente nas obras de Mario Osorio Marques, com destaque para sua proposta de paradigmas do conhecimento, e para os limites e possibilidades destes na educação e o conceito de neomodernidade, cujas ideias estão posicionadas particularmente em seu artigo *Os paradigmas da educação* (1992), e nas obras *Conhecimento e modernidade em reconstrução* (1993) e *Educação/interlocução: aprendizagem /reconstrução de saberes* (1996). Reconstituindo as influências de Marques, visitam-se as noções de Sérgio Paulo Rouanet (1987) e Jürgen Habermas (2012), bem como, as referências da Escola da Frankfurt em relação à teoria crítica (Adorno; Horkheimer, 1986).

Para complementar o diálogo com as proposições de Marques, busca-se autores como Karl Polanyi (2021), Tzvetan Todorov (2008), Michiko Kakutani (2018) e Bernard Charlot (2020). Já no que concerne ao âmbito educacional, tenciona-se esse referencial com o da escola republicana, sendo referência o ideário de Condorcet (2008) e de Hannah Arendt (2016), entre outros que expressam a tradição da linha de pesquisa onde esse trabalho se desenvolveu.

Paradigma metafísico e paradigma da razão subjetiva: potencialidades e limites

O paradigma metafísico ou ontológico pode ser compreendido no contexto do movimento e do esforço intelectual, realizados na Grécia Antiga por pensadores como Parmênides, Platão e Aristóteles, que se refere à busca de fundamentos racionais para uma verdade, mas que não estivessem à mercê da contingência que sempre se acometeu sobre o mundo. Essa forma de ver e pensar o mundo ofereceu respostas, ou pelo menos uma confiável ancoragem para a busca delas, por um grande período que se estende de maneira hegemônica da Antiguidade à Idade Média. O problema do conhecimento se deu, é possível dizer, por dois fatores: a evidência de um mundo em movimento e a dificuldade em afirmar alguma verdade universal e fixa sobre esse mesmo mundo. Assim, esses filósofos buscaram algo de essencial, de imutável ou de estático em meio a essa contingência constante, em busca de alguma verdade objetiva.

É certo que cada um pensou e tematizou esse problema a partir de certas particularidades, mas algo de paradigmático acabou por ser fundado nesse movimento intelectual: o pensamento essencialista. Ao se considerar que “o mundo é constituído de essências que a razão humana pode apreender [...]”, entendeu-se a racionalidade como qualidade daqueles que melhor podiam apreender “[...] a essencialidade subjacente à aparência das coisas” (Bouffleuer, S.d., p. 3). Assim, o paradigma metafísico é o paradigma das essências e das verdades objetivas estabelecidas, que nos permite entender que racional é a relação bem-estabelecida do sujeito com essas essências.

Sendo imutáveis, as essências possibilitariam um certo senso de imobilidade e repouso do mundo, mesmo frente à sua incessável mudança e transformação. Cabia ao sujeito conseguir captá-las, visto que conhecer, portanto, é estabelecer “adequação entre a consciência e o mundo” (Bouffleuer, S.d., p. 3) .

Esse paradigma oferece algumas bases potenciais para pensarmos a educação, sendo algumas delas obviedades que merecem destaque, por serem basilares à ideia de pedagogia e de escola [*skholé*]. Para Masschelein e Simons (2014, p. 160) “em muitas línguas, a noção de ‘escola’ [...] deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, ‘tempo livre’ [...]”, ou seja, “[...] tempo de pensamento, estudo e exercício”. Também se destaca a função do educador/professor, aquele “[...] quem leva à escola/*skholé* (que era o sentido grego do *Pædagogus* – *paidagogós*) e/ou contribui para seu acontecimento: o arquiteto da *skholé* [...] (Masschelein; Simons, 2014, p. 161). Marques (2002) lembra dessa escola como espaço específico, diferente do “mundo”, um momento/espaço de *suspensão*. Para ele,

desde sua significação original, constitui-se a escola em tempo e espaço liberado, isento das injunções diretas e imediatas da vida cotidiana bem como das instituições e organizações conduzidas por interesses e preocupações outras que as das aprendizagens formais [...] (Marques, 2002, p. 113).

Na tradição pedagógica, que se ancorou no paradigma metafísico, está pressuposto um movimento de sair da obscuridade para um estado de maior iluminação; o que *não sabe* deveria ser iluminado que *sabe*. Fazendo uma analogia à Alegoria da Caverna, aquele que reside no fundo obscuro da caverna deveria ser orientado para realizar uma árdua caminhada até a luz externa, saindo, assim, do âmbito da *doxa* para a *epistème*. Dessa forma, a dualidade platônica tem lugar essencial no que Brayner (2015) chama de inauguração da pedagogia. Em síntese, o saber não seria construído ou elaborado, e sim, disponibilizado ao aluno pelo professor que já está adequado às verdades imutáveis.

O que há de potencial e de atual nesse pensamento é, justamente, o papel do professor em situação de assimetria em relação ao aluno. É preciso lembrar que essa divisão de lugares é necessária para haver um lugar de exceção (Lebrun, 2008) e uma certa transmissão de mundo, visão que encontra respaldo também na perspectiva arendtiana (Arendt, 2016). Atualmente, algumas concepções atravessadas acerca dos termos *transmissão* e *autoridade* acabam por desconstruir esse lugar de exceção do professor, o que acarreta em certo entrave no processo educacional e na transmissão de mundo.

Isso também se relaciona com a constatação de ignorância. Nesse sentido mais basilar do aprendizado humano, Savater (2000, p. 35) lembra que “os membros da sociedade humana não só sabem o que sabem, eles também percebem e perseguem corrigir a ignorância dos que ainda não sabem ou de quem acreditam que sabe algo erroneamente”. Há uma clara relação hierárquica em relação à *epistème*, na qual um é, de fato, portador desta. Um dos envolvidos realmente sabe algo, e que “[...] é preciso

compreender também que outro não o sabe... e que consideramos desejável que o saiba” (Savater, 2000, p. 35)⁴.

Por outro lado, também há de se considerar que o paradigma das essências, apesar de ter contribuído com algumas noções básicas da relação pedagógica da humanidade, apresenta uma certa inadequação em relação à temática da educação republicana, em um contexto político que se espera também republicano e democrático. Em outras palavras, pensar a educação republicana, universal, laica e disponível a todos no mundo atual, parece não mais ser possível de acordo com os pressupostos metafísicos. Isso porque uma

[...] visão ampliada da educação implica em nova maneira de se considerarem os conhecimentos trabalhados na escola, com vistas à reconstrução efetiva deles, [...] reconstrução em que sejam inseparáveis as capacidades cognitivas ou técnicas, as atitudes e os valores de frente à vida e à sociedade, as competências de uso da linguagem como ativa inserção nas comunidades discursivas da argumentação concretamente situadas e como ação consciente e responsável, como expressão das próprias vivências subjetivas (Marques, 1993, p. 104).

Assim, o paradigma metafísico parece insuficiente para que essa visão ampliada da educação seja possível, visto que não há construção e reconstrução em um mundo de verdades já estabelecidas e impassíveis de modificação. O professor, apesar de desempenhar o papel de portador dos conhecimentos da tradição humana, não pode mais significar um detentor de conhecimentos imutáveis que não podem mais ser repensados, nem ser expressão da “lógica binária da disjunção entre a afirmação e a negação, o certo e o errado” (Marques, 1992, p. 550), ou o mundo seria um grande obstáculo à liberdade, impedindo a inovação em nome da tradição.

O paradigma moderno da consciência, ou da razão subjetiva, surge então como uma inversão na centralidade do sujeito em sua relação com o mundo, se considerarmos o movimento racional do paradigma anterior. Focado no sujeito que pensa, mas ainda linear, aqui “a objetividade do mundo passa a ser estabelecida pela própria razão humana que se orienta por sua lógica intrínseca” (Bouffleuer, S.d., p. 5), sendo essa razão subjetiva o parâmetro e o ancoradouro do processo de conhecer. Diferente do paradigma ontológico, segundo o qual o mundo já estava em completa ordenação, cabendo ao sujeito se adequar a ela, aqui ele se faz ativo na relação do conhecimento: o mundo objetivo passível de conhecimento é aquele que a razão humana pode produzir.

⁴ Essa relação hierárquica, em outras palavras, se trata de uma certa autoridade e uma divisão de lugares, necessária para que alguém, num certo lugar de exceção, possa ensinar os outros. Para Savater (2000, p. 36), “o primeiro título requerido para poder ensinar [...] é ter vivido: a veteranice sempre é um grau”. Dessa forma, “[...] a seleção evolutiva deve ter premiado as comunidades nas quais ocorriam melhores relações entre velhos e jovens, mais afetuosas e comunicativas” (Savater, 2000, p. 37). Assim, as ideias difundidas atualmente de que o aluno já sabe, ou “nasceu sabendo” – ao se referir ao domínio técnico sobre aparatos de tecnologia digital – parece enganosa e um tanto quanto perigosa, visto que parecem se estender ao contexto do mundo escolar, no qual outras questões estão em jogo. Por vezes, esse pensamento tende a relativizar e até menosprezar os conhecimentos da escola e, como quer Savater (2000, p. 36), “onde se dá como certo que todo o mundo sabe, ou que cada um deve saber o que lhe convém, ou que dá na mesma saber ou ignorar, não pode haver educação... nem, portanto, verdadeira humanidade”.

Esse novo paradigma foi se esboçando num processo de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, exercendo maior influência na modernidade e na contemporaneidade. As mudanças que dão o tom desse processo abrangem, por exemplo, a Revolução Científica, que representou uma nova forma de pensar marcada pela independência do pensamento em relação à teologia e ao dogmatismo presentes no pensamento aristotélico-tomista. Segundo Marques (2002, p. 84), “o mundo não é mais percebido como eterno e imutável [...]”, mas, “[...] pela própria razão o indivíduo humano [pode] construir seu próprio destino, livre da tirania e da superstição”.

Parte desse contexto, que também demonstra as implicações práticas das novas formas de pensar, conta igualmente com as revoluções burguesas e liberais, com a pretensão de reformular a sociedade, a política e a economia com base na razão subjetiva. Por isso, é correto falar de um *projeto* das Luzes, que se ancora em três grandes princípios, sendo eles “a autonomia, a finalidade humana de nossos atos e, enfim, a universalidade” (Todorov, 2008, p. 14).

Aqui a religião se desliga do Estado, bem como, do próprio conhecimento, resultando em certa laicização de todas as esferas da vida pública. Já pelo princípio da universalidade o Iluminismo produz “[...] um mundo ‘desencantado’ obedecendo de ponta a ponta às mesmas leis” (Todorov, 2008, p. 15), naturais e laicas. E é aqui que a educação surge, dentro de um projeto civilizacional, com o objetivo de difundir as Luzes a todos, como uma condição fundamental para o que se projetava: a ideia de ensinar tudo a todos de forma gratuita, laica e universal toma corpo nesse contexto⁵.

É correto dizer que o paradigma moderno se inicia alinhavado ao contexto de antropocentrismo, por valorizar a “capacidade criativa e criadora” do sujeito, bem como, nos “poderes supostamente ilimitados da racionalidade humana” (Bouffleuer, S.d., p. 5). René Descartes (2016), em seu livro *O discurso do método*, afirma que “o bom-senso é a coisa do mundo melhor partilhada”, sendo “[...] a capacidade de bem-julgar, e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom-senso ou a razão é naturalmente igual em todos os homens” (p. 37). Marques (2002, p. 85) lembra que “Descartes inventa o olho da mente, ou consciência, e nele fundamenta uma nova base de apoio, anterior aos assuntos tratados e à capacidade de operar com ideias claras e distintas”.

Pensador paradigmático, portanto, define o ser humano como *res cogitans*, apostando que o conhecimento seguro pode ser encontrado mediante uma boa aplicação da razão, visto que não basta apenas ser/existir como uma coisa que pensa, mas é necessário *aplicar bem* esse recurso. Qual seria a forma mais confiável de conduzir a razão em busca de conhecimento? Tornou-se consenso, mesmo em meio a ferrenhas discussões entre pensadores modernos, que, para chegar a um conhecimento seguro, era necessário um método igualmente seguro. Partindo do pressuposto de

⁵ Ver mais em “*Cinco memórias sobre a instrução pública*”, obra clássica de Condorcet (2008), que trouxe grandes contribuições para o ideário republicano e para os fundamentos da escola republicana.

que as verdades no mundo e a natureza são “objetiváveis e passíveis de intervenção”, se aposta que “pelo uso de sua capacidade racional, o homem intervém no mundo, transformando-o” (Boufleuer, S.d., p. 5). O mundo é, portanto, produzido pela razão subjetiva, que deve ser potencializada ao máximo pela ação educadora.

Pensar a educação no interior desse paradigma da razão subjetiva nos impõe considerá-la como parte fundamental de um projeto que, ao conceber o mundo passível de intervenção, pretende, de certa forma, refazer tudo na sociedade. Em boa parte, é correto dizer que a educação se torna um elemento de *ativação* e desenvolvimento de uma potencialidade comum a todos, universal. Para Boufleuer (S.d., p. 6), “à educação caberia, em todos os casos, a tarefa de contribuir para a otimização dessas potencialidades da razão”. A educação pública, portanto, surge nesse contexto, visto que seria capaz de ativar aquela condição de perfectibilidade do ser humano percebida pelos modernos. Um elemento capaz de lapidar o humano, a partir do conhecimento científico, visando a uma melhoria em nível civilizacional, tendo em vista que as ciências ganham a *função de esclarecimento*⁶ nesse modelo, e o professor se torna o responsável por difundir o conhecimento científico para as novas gerações.

Aqui se evidencia uma clara aposta na educação pública como responsável pelo desenvolvimento da ciência nas novas gerações, o que está diretamente ligado a ganhos no âmbito social (ético e político). Esse projeto também traz balizadores ético-políticos, pois se alinha a uma pretensão republicana democrática. O conhecimento, igualmente, é libertador, no sentido de que os cidadãos, não mais súditos, além de terem direitos, deveriam poder usufruir dos mesmos e participar da vida pública de forma autônoma, sem dependências (Condorcet, 2008).

Essa crença moderna em um suposto progresso inevitável – que chega a seu ápice no século 19 com o positivismo –, todavia, apresentou diversas desmesuras e excessos no que se refere à concepção de racionalidade e à função da educação e suas supostas garantias no campo social. Grande nome no interior desse projeto e responsável pelas ideias fundantes de instrução pública, o filósofo Condorcet é apontado por Habermas (2012, p. 278) como alguém que “[...] se abandona a uma efetividade automática do espírito; ou seja, confia em que a inteligência humana esteja voltada à acumulação de saber e em que ela ocasione avanços da civilização por meio de uma difusão do saber *per se*”. O que os modernos ignoravam era que a suposta razão crítica emancipadora nem sempre era capaz de alcançar seus objetivos, por uma série de fatores.

A modernidade é, também, palco de um empreendimento que aqui se intitula de absolutização do lucro. Partindo da inversão de valor moral que há sobre a dimensão do trabalho na perspectiva burguesa – o que Weber (2013) explica a partir da influência

⁶ Referência ao conceito de Esclarecimento [Aufklärung] de kantiano, que se torna também sinônimo de Iluminismo. Para Kant (2012, p. 63), o Esclarecimento “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”.

protestante⁷ – até a chamada *grande transformação* (Polanyi, 2021), isto é, a aceitação da lógica do mercado autorregulável como regulador das próprias sociedades, pode-se afirmar que a razão moderna, em sua dimensão calculista e instrumental, se alinhou a um processo de reificação/coisificação das sociedades e do mundo.

Cria-se, aqui, um “mecanismo” capaz de intermediar as relações sociais, promover a destruição do tecido social e a exploração da natureza e do homem. É o que Polanyi (2021) chama de *moinho satânico*, um processo “sobrenatural” nos instrumentos de produção, acompanhado pela catastrófica desarticulação da vida das pessoas. Esse moinho, segundo Polanyi (2021), “[...] triturou os homens, transformando-os em massas [...]”. É algo próximo do que Marx e Engels também haviam denunciado:

onde quer que tenha chegado ao poder a burguesia, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Estilhaçou, sem piedade, os variegados laços feudais que subordinavam o homem a seus superiores naturais, e não deixou subsistir entre os homens outro laço senão o interesse nu e cru, senão o frio ‘dinheiro vivo’[...]. Reduziu a dignidade pessoal a simples valor de troca [...] (Engels; Marx, 2010, p. 27).

Nesta lógica de que tudo pode ser intercambiável, o mundo humano, com todas as dimensões que o compõem, se reduz, pois tudo aquilo que dele faz parte também passa a orbitar a mesma lógica autorregulável. Segundo Marques (2002, p. 86), “a sociedade reificada, em que se reduz dimensão pública à funcionalidade utilitária, oculta os atores sociais reais, concretos e históricos, à busca de reduzir os homens e coisas a objetos substituíveis entre si, a mercadorias, transformados todos em valores de troca”. Desta forma, a educação, que também passa a operar nesta dinâmica, “faz-se intencional preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem capaz de produzir ativamente” (Marques, 2002, p. 86). Pode-se dizer que “a elaboração cognitiva faz-se em negação das complexidades do mundo da vida, dos engajamentos humanos e da questão dos valores, questão política, em que implica” (Marques, 2002, p. 87).

Quanto mais intensa a racionalização da sociedade, mais intensificadas as instituições de poder. Por isso, a ciência e a técnica se afiguram como principais fatores da repressão social, característica de ambivalência acerca da razão e da ciência evidenciada pelos frankfurtianos (Habermas, 2012). É preciso lembrar que esse projeto que se desenhou no interior do paradigma moderno, apesar de suas boas intenções, não conseguiu dar à luz à mesma civilização perfeita que havia proposto, e “[...] as promessas formuladas outrora não foram cumpridas” (Todorov, 2008, p. 23). A ciência, convertida em cientificismo, não foi suficiente para emancipar as sociedades, visto seu caráter de instrumentalidade. O campo social e político viveu progresso e regressão, civilização e barbárie. O racionalismo e o cientificismo também contribuíram para a exploração e a destruição da natureza, para a formação de uma sociedade de massas e para a eclosão de regimes totalitários que surgiram do seio de sociedades outrora esclarecidas e democráticas.

⁷ Segundo Weber (2013, p. 37), os protestantes “[...]apresentaram uma tendência especial ao desenvolvimento de um racionalismo econômico que não pode ser observado nos mesmos termos entre os católicos”.

Paradigma da comunicação / intersubjetivo

Avaliando as potencialidades e limites dos paradigmas, Marques (1993, p. 74) afirma que “não foi tão radical, como se afigura, a mudança do paradigma ontológico da razão ancorada na ordem objetiva do mundo para o paradigma mentalista da razão”. Isso porque ele percebe que, na passagem do paradigma metafísico/ontológico para o da razão subjetiva, predomina uma mesma relação linear entre sujeito e objeto. É no interior do paradigma comunicativo que conhecimento e razão passaram a ser concebidos a partir de sua ancoragem no “*medium* universal da linguagem” (Marques, 1993, p. 71), se manifestando “na multiplicidade de suas vozes” (Marques, 1993, p. 71), rompendo, assim, a relação de linearidade.

Aqui não há mais *o sujeito* em relação epistêmica com uma realidade objetiva, mas *os sujeitos*, reconhecendo a pluralidade que configura a intersubjetividade, uma marca dessa concepção de racionalidade. No paradigma intersubjetivo da razão comunicativa, a linguagem é o elemento que concria e corporifica a objetividade e a realidade do mundo, visto que não há um sujeito que possa *produzir* objetividade sozinho, nem mesmo *descobrir* uma verdade objetiva já previamente estabelecida em algum lugar (Marques, 1993).

Nessa reestruturação paradigmática o conhecimento não é concebido como um espelhar da realidade e do mundo, mas, sim, como um conjunto de asserções acerca delas perante uma comunidade linguística, que se faz como comunidade de sentido. O ato de conhecer aqui se compreende como “situar-se no espaço lógico das razões” (Marques, 1993, p. 75). O conhecimento e o pensamento se esboçam sempre dentro de um espaço de razão lógica, explicável e justificável, interligados e dependentes do elemento da linguagem em sua própria constituição. Segundo Marques (1993, p. 73), “a linguagem que se enraíza no mundo da vida não envolve apenas os aspectos semânticos das ações de fala, mas congloba os sujeitos falantes numa ativa relação de entenderem-se/entre si/sobre algo”.

Relacionando-se à noção de comunidade linguística, a linguagem se afigura em sua dimensão social como prática concreta dessa sociedade em questão, refletindo as estruturas das interações que ocorrem em seu interior. O uso da linguagem consiste em um ato de entendimento mútuo, visto que busca estabelecer acordos e consensos que podem ser racionalmente fundamentados mediante asserções, questionamentos e justificativas. Essas asserções feitas acerca do mundo, nesse espaço lógico, são validadas na medida em que as regras, segundo as quais elas são colocadas, são apresentadas à comunidade linguística, ou seja, quando se apresentam as “regras do jogo” do qual a asserção faz parte, o que possibilita que outros sujeitos possam interagir. A comunidade, ou seja, os outros sujeitos, passam a ser o crivo pelo qual passam as pretensões de verdade.

Nesse sentido, sabe-se que no paradigma da razão comunicativa existem certas condições para que se possa considerar algo como racional, “[...] o que Habermas denomina *situação ideal de fala*” (Marques, 1993, p. 78). Para Marques (1993, p. 78),

Tendo como necessário critério prático a *situação ideal de fala*, isto é, a antecipação e pressuposição de uma interlocução não coercitiva nem distorcida por fatores externos ou internos, mas direcionada pelos princípios da *reciprocidade* e da *simetria*, de modo que todos os participantes tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder, de problematizar, interpretar, opinar, justificar, de decidir, ordenar, assentir ou opor-se.

Dessa forma, a partir da pretensão de verdade, da correção em relação ao contexto normativo e pretensão de veracidade (intenção do falante) de um lado, e o mundo em suas diferentes dimensões⁸, com o qual o falante se relaciona com os outros (Habermas, 2012), desenha-se uma forma diferente de tratar do tema da racionalidade, o que, conseqüentemente, potencializa diferentes maneiras de pensar a ciência, a verdade, a educação, a escola e mesmo as repúblicas democráticas.

No interior desse paradigma, portanto, são consideradas racionais aquelas asserções que podem ser entendidas como justificáveis por meio de um processo argumentativo livre e racional, ou seja, por uma ação intersubjetiva mediada linguisticamente. Habermas (2012, p. 34) afirma que, “quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a elas, tanto mais racionais elas serão”.

Essa concepção mais ampla de racionalidade oferece certas vantagens metodológicas, visto que a linguagem evidencia formas e estruturas do pensamento, bem como, a racionalidade que pode estar sendo expressa. Pelo fator de exteriorização e publicidade da linguagem, pode haver critérios para a validação do racional, e, por existirem certas condições para que algo seja racional, há sempre a possibilidade de razão crítica ao que se pretende como verdade. Se, no paradigma da razão subjetiva a racionalidade se dá quase de forma solipsista e introspectiva, no paradigma da comunicação a razão se faz pública, na medida em que se expressa por “exteriorizações verbais” (Habermas, 2012, p. 31). Atribui-se racionalidade a uma exteriorização de acordo com sua “disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar” (Habermas, 2012, p. 34).

Neomodernidade: posicionamento paradigmático como reconstrução do projeto moderno num contexto de comunicação perturbada, assimétrica e manipuladora

Para ser possível tematizar a questão da neomodernidade, é imprescindível retomar o Iluminismo e o contexto da modernidade, visto a relação direta do que é *neomoderno* com uma determinada forma de interpretar e pensar a razão e o projeto

⁸ Os chamados três mundos: “[...] mundo objetivo (como conjunto de todas as entidades sobre as quais é possível haver enunciados verdadeiros); [...] social (como conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas) [...] e o mundo subjetivo (como conjunto de vivências do falante privilegiadamente acessíveis)” (Habermas, 2012, p. 192).

das Luzes⁹. Inicialmente, pode-se pensar como Todorov (2008, p. 29), para quem precisamos “[...] antes de tudo de uma refundação das Luzes [...]”. Para ele, é uma questão de “[...] preservar a herança do passado, mas submetendo-o a um exame crítico, confrontando-o lucidamente com suas consequências desejáveis e indesejáveis”. Isso dialoga diretamente com o que Marques (1993) e Rouanet (1987) compreendem por neomodernidade, visto que, diferente da postura pós-moderna, não se renuncia aos ideais do iluminismo. Ao contrário de algumas posições fatalistas sobre o fim do projeto moderno, acredita-se que “o passado precisa ser traduzido de volta, para que possa funcionar como solvente e como crítica” (Rouanet, 1987, p. 283).

Para compreender a proposta neomoderna, parte-se do pressuposto de que a modernidade e suas estruturas sociais, plasmadas com base em uma concepção limitada de razão, estão em crise. A pós-modernidade, por isso, representa certo “[...] cansaço crepuscular de uma época em crise [...]” (Marques, 1993, p. 65). Para Silva e Fensterseifer (2013, p. 83),

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 partir do reconhecimento dessa crise, se faz necessário um esforço interpretativo da razão moderna e de suas implicações práticas, bem como, da resposta *desesperançada* da pós-modernidade, cujos resultados se fazem evidentes. Para Rouanet (1987, p. 14), “[...] a modernidade gerou outro processo de racionalização, abrangendo a esfera do Estado e da economia, que acabou se autonomizando do mundo vivido e se incorporou numa esfera ‘sistêmica’, regida pela razão instrumental”. Ancorada na esfera da economia, a modernidade passou a cultuar uma ideia de progresso inevitável, bandeira do positivismo. Segundo a crítica frankfurtiana, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (Adorno; Horkheimer, 1986, p. 46). Assim, a lógica de progresso a qualquer custo, assumida pela modernidade industrial, levou inevitavelmente à cobrança desumana e catastrófica desse mesmo custo.

A razão que se pretendeu emancipadora demonstrou estar a serviço de interesses específicos, capazes de utilizá-la como instrumento de dominação e destruição, seja da natureza, seja do homem. É o que se afigura na crítica que Adorno faz à razão (instrumental), visto que nessa concepção, repressão e progresso são efeitos de uma só razão, e a emancipação e a barbárie seriam dois lados da mesma moeda. A razão subjetiva, portanto, empreenderia um movimento de autodestruição, pois, quanto mais progride a subjetivação humana, mais a humanidade estaria presa a um atoleiro

⁹ O que se entende aqui como um projeto civilizatório de grande potencial emancipatório, de sociedade, que embaixa grande parte de nossas apostas, ainda pertinentes e atuais, como a confiança na democracia e na educação.

de reificação. A crítica total da razão equivaleria, portanto, à anulação total da crítica (Rouanet, 1987).

Na visão pós-moderna, a modernidade estaria em crise em sua totalidade, seja na dimensão de seus projetos sociais, seja em relação aos “[...] fundamentos da razão, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento” (Marques, 1996, p. 33). É por isso que a teoria de Habermas (razão comunicativa) se dá numa ruptura com a dialética negativa de Adorno, permitindo a possibilidade de crítica racional. E é nessa concepção mais expandida de racionalidade que a neomodernidade estaria apoiada, como proposta de reconstrução da modernidade e da tradição, em oposição ao pessimismo quanto à possibilidade da razão crítica e à desconstrução propagada pela pós-modernidade.

Assim, são duas as características do pensar pós-moderno que se demonstram entraves ao conhecimento, à noção de verdade compartilhada, à democracia e à educação em sua perspectiva republicana e democrática, ou seja, ao projeto emancipatório e civilizatório evidenciado na modernidade. A primeira das características é a negação de algum critério para a crítica, o que destitui de sentido a noção de *pensamento crítico* (Silva, 1993). A segunda característica é que, na inexistência de verdades racionais e universais, só o que existem são narrativas, o que leva a um cenário relativista que dificulta construção de mundo comum.

Com isso, é o potencial emancipatório da modernidade que o pós-modernismo acaba por desacreditar, pois passa a solapar a própria base de uma resistência crítica às formas de opressão já corretamente identificadas. Segundo Rouanet (1987, p. 25),

Não é possível lutar contra a modernidade repressiva senão usando os instrumentos de emancipação que nos foram oferecidos pela própria modernidade: uma razão autônoma, capaz de desmascarar as pseudolegitimações do mundo sistêmico, uma ação moral autodeterminada, que não depende de autoridades externas, e uma ação política consciente, baseada em estruturas democráticas que pressupõem uma razão crítica e uma vontade livre.

Então, a concepção de racionalidade moderna, juntamente dos projetos sociais que nela se apoiam, necessitam de uma revisão crítica, em vez do abandono proposto pela pós-modernidade. Com o apagamento da universalidade, por exemplo, conceito condenado por perspectivas culturalistas pós-modernas, “[...] fraturam-se as referências ou linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficção” (Marques, 1993, p. 66). Para o autor (1993, p. 66), a crise moderna também implica numa neutralização das esperanças, visto que “tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido”.

A concepção de mundo e de laço social, constituída no interior do ideário pós-moderno, tem representado o aniquilamento de diversas referências fundamentais, consequências diretas ou indiretas da perda dos aspectos universais e da instrumentalização da vida. Ao longo da passagem dos paradigmas apresentados por Marques, podemos vincular a perda de narrativas norteadoras ao homem, que leva o psicanalista

Dany-Robert Dufour (2005, p. 60) a questionar: “O que resta das grandes narrativas?”, quando apresenta as narrativas tradicionais que foram enfraquecidas, por exemplo, a narrativa religiosa monoteísta, a narrativa dos Estados-nações e a narrativa da emancipação do povo trabalhador. Essas grandes narrativas, atualmente em declínio, representavam o que Dufour denomina de “grande sujeito”, lugares fundamentais de exceção, que têm papel organizador na subjetivação dos sujeitos. O declínio destes lugares deixa vaga esta posição de “grande sujeito”, que hoje é preenchida de forma muito precária e vazia pelo mercado.

Desde as raízes da crença positivista na ciência, até a extrema financeirização da vida pelo papel cada vez mais abstrato do dinheiro, que se faz ordenador dos modos de vida, é o capitalismo e suas nuances que ditam a organização social, agindo como imperativo até mesmo na educação. No âmbito familiar e educacional, esta perda de referências¹⁰ estruturais e a entrada do mercado, como substituto deste lugar, tem impactos devastadores. Como citado anteriormente, o lugar de exceção, a alteridade e a possibilidade de transmissão de valores e de mundo é fundamental na subjetivação de sujeitos. Estando toda a sociedade a serviço da instrumentalização e da financeirização, estes processos de educação e subjetivação ficam fortemente prejudicados. Conforme Dufour (2005, p. 128),

transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais...mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra. É fazer passar de uma geração à outra a aptidão humana de falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua vez, identificar-se como si e situar outros a seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto. Com efeito, é preciso instituir o sujeito falante; se essa antropofiteira não ocorrer, a função simbólica muito simplesmente não é transmitida.

Para além disso, Kakutani (2018)¹¹, ao investigar as implicações práticas da pós-modernidade e sua relação com a verdade em termos de consequências políticas, explica que nesse clima pós-moderno de desconstrução,

“[...] qualquer coisa poderia significar qualquer coisa”, fomentando um panorama muito preocupante em nossa atualidade, no qual “[...] nenhum fato, nenhum evento e nenhum aspecto da história tem qualquer significado ou conteúdo fixo”, bem como “[...] não há uma realidade histórica definitiva” (Lipstadt *apud* Kakutani, 2018, p. 65).

Essa perspectiva relativista implica na impossibilidade de existir uma razão verdadeiramente crítica, bem como, na inviabilização de pensar a aprendizagem e a educação de forma racional, pois a razão estaria condenada a uma faceta destrutiva

¹⁰ A perda de referências unificadoras representa também o fim da coletividade entre os laços humanos. Como afirma a psicanalista Colette Soler (2016), para que se estabeleçam laços sociais é necessário, primeiramente, reconhecer a existência de um outro semelhante, processo que está fortemente ameaçado à medida que a individualização se intensifica. A partir disso, instaura-se uma ameaça de comprometimento do que conhecemos como laço social, que Soler identificou como a ameaça do desenlace.

¹¹ Ver mais em sua obra *A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump* (Kakutani, 2018).

ou “negativa”. Isso leva a uma resposta pós-moderna ao problema do conhecimento, a saber, a relativização total da verdade, o que tem se demonstrado problemático para as pretensões democráticas de construção de mundo comum. Como estratégia política, o relativismo tem aniquilado qualquer critério de verdade – fenômeno já evidenciado no século 20 pelas propagandas totalitárias direcionadas às massas¹² –, interferindo, atualmente, de forma direta em eleições através de mecanismos digitais (Kakutani, 2018).

É o caso da produção e da disseminação de *fake News*¹³, que se destacam como principal ferramenta de distorção da verdade. Esse e outros elementos similares, de uso cada vez mais frequente, acabam demonstrando e atualizando o que Marques (1993) chama de contexto de *comunicação sistematicamente perturbada, assimétrica e manipuladora*¹⁴.

No ciberespaço¹⁵, no qual a linguagem é facilmente manipulada, e onde os critérios são os algoritmos, a falsa sensação de liberdade¹⁶ faz com que os usuários não naveguem, mas “naufraquem”, em um âmbito de fraudes, extorsões, guerras santas, golpes e *fake News*. Para Charlot (2020, p. 124), o ciberespaço “não pode ser o lugar da cibercultura de liberdade, igualdade, criatividade, encontro do outro e de sua diferença

¹² Ver mais em *As origens do totalitarismo* de Hannah Arendt (2012).

¹³ Atualmente, uma das preocupações acerca das *fake News* gira em torno da dificuldade que existe no âmbito da comunicação. Em decorrência das notícias falsas que são articuladas deliberada e sistematicamente, as pessoas parecem ter cada vez maiores dificuldades de buscar entendimentos comuns acerca da realidade vivida, sem saber o que é verdadeiro ou falso. Para Kakutani (2018), em seus estudos sobre como as *fake News* prejudicam as democracias, “O termo ‘declínio da verdade’ [...] entrou para o léxico da era da pós-verdade, que inclui também expressões agora corriqueiras como ‘*fake News*’ e ‘*atos alternativos*’. E não só as notícias são falsas: também existe a ciência falsa (produzida por negacionista das mudanças climáticas e *anti-vaxxers*, os ativistas do movimento antivacina), a história falsa (promovida por revisionistas do Holocausto e supremacistas brancos), os perfis falsos de norte-americanos no Facebook (criados por trolls russos) e os seguidores e ‘likes’ falsos nas redes sociais (gerados por bots)” (Kakutani, 2018, p. 11).

¹⁴ Cabe lembrar que a estratégia de se apropriar da linguagem a partir de sua distorção para, a partir daí apropriar-se do pensamento, persuadindo as pessoas a terem certas opiniões, não é uma conjectura, tampouco um fenômeno novo. Um estudo detalhado de como a linguagem foi utilizada como ferramenta de controle pode ser encontrado em *LTI: a linguagem no Terceiro Reich*, de Victor Klemperer (2009), filólogo que analisou a linguagem durante a vigência do Estado nazista alemão. Para Klemperer (2009, p. 56), “a linguagem nazista usa empréstimos do estrangeiro e absorve muito do alemão pré-hitlerista. Mas altera o sentido das palavras e a frequência de seu uso. Transforma palavras que pertenciam a uma pessoa ou a um pequeno grupo em propriedade de todos, requisita para o partido o que antes era propriedade comum e, dessa forma, envenena palavras e formas sintáticas. Adapta a língua ao seu sistema terrível e, com ela, conquista o meio de propaganda mais poderoso, ao mesmo tempo o mais público e o mais secreto”.

¹⁵ A cibercultura se dá no que pode ser chamado de ciberespaço, definido como um espaço caracterizado pela abertura para a livre e constante comunicação mundial na interconexão de computadores e dispositivos. Em Pierre Lévy, segundo Charlot (2020, p. 110), o ciberespaço é “como ‘o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores’”, no qual a informação transita num fluxo de extrema velocidade e liberdade total. Assim, o ciberespaço passa, em algumas visões, a ser “celebrado como lugar de uma liberdade infinita” (Charlot, 2020, p. 125).

¹⁶ Estudiosa dos fenômenos das bolhas e da pós-verdade, Santaella (2019, p. 13) afirma que “[...] o Google personaliza o que cada usuário obtém como resposta às suas buscas”. Logo, o que pensamos estar pesquisando de forma livre já possui, de antemão, filtros que nos direcionam a caminhos pré-estabelecidos.

sonhada por Lévy e outros autores”, pois sendo um espaço sem normas¹⁷ é, também, um espaço sem regulação entre desejo e norma, que acabaria, segundo Charlot (2020), despertando o que há de “mal” no ser humano. Sua estrutura acaba servindo como novo palco para a manipulação das informações e para a distorção da verdade (Charlot, 2020), bem como, para novas demonstrações de autoritarismos e fascismos.

Esse contexto de comunicação perturbada acaba sendo reforçado pela vida em redes e bolhas. Para Kakutani (2018, p. 16-17), as redes “conectam usuários que pensam da mesma forma e os abastecem com notícias personalizadas que reforçam suas ideias preconcebidas, permitindo que eles vivam em bolhas [...] sem comunicação com o exterior”. Cada grupo, comunidade ou bolha, que reforçam apenas as suas convicções, acabam por impossibilitar o entendimento entre essas pessoas e as demais sobre a realidade compartilhada. Esses novos desafios que se afiguram impossibilitam os consensos, tão importantes para que também possa haver dissenso. Para Santaella (2019, p. 10), esses desafios

têm se concentrado nas questões relativas às notícias falsas (fake news), que circulam abusivamente pela internet, e suas relações com as bolhas, também chamadas de câmaras de eco, ou seja, o ecossistema individual e coletivo de informação viciada na repetição de crenças inamovíveis. Essas condições acabaram por redundar naquilo que vem sendo chamado de “era da pós-verdade”.

Em relação a esse fenômeno recente, o das bolhas [*filter bubbles*]¹⁸, potencializa-se um cenário de grande concentração de pessoas em subespaços específicos, facilitando a existência de grupos que pensam de forma cada vez mais parecida, reafirmando suas próprias convicções e pré-conceitos.

Przeworski (2020, p. 146), que analisa esses efeitos da pós-modernidade para as democracias no mundo, afirma que “[...] a ideologia pós-moderna implica uma multiplicidade de verdades. A verdade de uma declaração é autenticada pela identidade de quem fala e todas as identidades são igualmente válidas”. Essa situação se torna um problema, no argumento do autor, pois representaria uma dificuldade de pensar a divergência. Para ele, “isso cria um mundo que permite diferenças, mas impede divergências” (Przeworski, 2020, p. 146). Acontece aqui o que, por vezes, tem se chamado de polarização, isto é, uma polarização sem esfera pública, sem lugar comum ou consensos mínimos para que, daí, se dê a discordância. Isso implica em menos diálogo, bem como, na diminuição da esfera pública como âmbito coletivo de busca por resoluções democráticas e racionais para problemas políticos.

¹⁷ Quem define o lugar de encontro entre desejo e norma é “o mercado e o ciberespaço, articulados” (Charlot, 2020, p. 124), e, dessa forma, não há garantias para que se preze pelo respeito e pela democracia nessas relações intersubjetivas que são, geralmente, de disputa e competição. No ciberespaço o sujeito estaria abandonado apenas à norma dos códigos, algoritmos e a do neoliberalismo, visto que “nenhuma norma de autorregulação horizontal se estabelece, e não vemos como poderia se estabelecer” (Charlot, 2020, p. 124).

¹⁸ “Ora, mais e mais, o monitor de nossos computadores é uma espécie de espelho unilateral que reflete tão só e apenas nossos próprios interesses, enquanto os algoritmos observam tudo o que clicamos” (Santaella, 2019, p. 13).

Desta forma, ao tematizar a aprendizagem, o conhecimento e a própria racionalidade, “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)” (Silva; Fensterseifer, 2013, p. 83). Essa visão neomoderna se desenha, justamente, pela busca por uma nova e ampliada concepção de razão, reconhecendo a fragilidade que há no paradigma mentalista moderno e a impossibilidade de razão crítica no irracionalismo que se desenha na pós-modernidade.

Busca-se, portanto, uma racionalidade que se configure pelas exteriorizações intersubjetivas de pretensões de verdade e que possa trazer critérios – além dela mesma. Rouanet (1987, p. 344) afirma que não poderia haver racionalidade numa crítica que “[...] solapa as bases de toda racionalidade”, sem recair em uma “[...] autocrítica, suicida e aporética”. Para isso, ele sugere: “[...] Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão” (Rouanet, 1987, p. 12), uma razão capaz de crítica, para reconhecer o que há de racional e irracional em si e, assim, também capaz de autocrítica.

A reconstrução dos projetos emancipadores da modernidade – eis a tarefa da neomodernidade – somente é possível na medida em que se faça uma virada epistêmica para a razão comunicativa. Para Marques (1993, p. 71), “a reconstrução da modernidade em seu desgaste pós-moderno só se pode realizar como reconstrução do conhecimento, na passagem do paradigma [...] da autoconsciência individual, em direção a novo paradigma [...]”.

Esse posicionamento se faz pela possibilidade de que, mesmo combatendo as verdades absolutas e a perspectiva metafísica, ainda possa haver razão crítica sem que se recaia no pessimismo e relativismo pós-modernos. Para Marques (1993, p. 71),

a neomodernidade, como reconstrução, não renuncia aos ideais da razão iluminista. 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 filosófico autosuficiente, mas, se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes.

Nessa direção, Marques (1993, p. 87) lembra da importância da razão comunicativa, no sentido de podermos construir e reconstruir as “[...] estruturas simbólicas do mundo da vida na continuidade dos saberes válidos, na estabilização das solidariedades grupais e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações”. E isso só é possível porque “a multidimensionalidade da razão comunicativa a constitui em razão plural, ou razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo, culturalmente transmitido e linguisticamente organizado, de padrões de interpretação” (Marques, 1993, p. 86).

Seria justamente pela característica de intersubjetividade da razão comunicativa que a reconstrução da possibilidade do conhecimento e do próprio projeto moderno se faz objeto da neomodernidade. Esta é uma forma de repensar as *estruturas simbólicas* do mundo da vida, isto é, de pensar os chamados *universais* de maneira a superar as

estruturas modernas de pensamento que implicaram em relações de poder, colonialismo e exploração. E isso, de forma racional e autocrítica da própria razão, capaz de se libertar da reificação e do pensamento meramente instrumental/calculista. Ao evocar a ética e os imperativos morais que se originam justamente dessa razão comunicativa, Marques (1993, p. 97) lembra que

no potencial crítico da Ética enraíza-se o interesse emancipatório da razão e a positividade da utopia, sob a forma de um modelo comunicativo em uma situação linguística ideal, onde se dão as possibilidades da auto-reflexão radical, oposta a toda forma de objetivismo, de reificação das relações entre os homens, que bloqueiam a comunicação entre eles e deles consigo mesmos.

Em outras palavras, é necessário que se estabeleçam as condições mínimas de entendimento intersubjetivo acerca do mundo vivido e compartilhado, o que, numa realidade tão etérea em que tudo parece poder ser relativizado, a crítica precisa novamente se fazer presente, para fixar pontos sólidos de ancoragem na comunidade linguística argumentativa. Para Marques (1993, p. 97),

No contexto concreto de uma comunicação sistematicamente perturbada, assimétrica e manipuladora, em que o próprio uso da linguagem se apresenta distorcido e enganoso, faz-se mister opere a razão crítica no sentido de estabelecer os pressupostos da ação comunicativa ideal, implícitos na própria disposição de participar do processo de busca cooperativa do saber, de forma a produzir-se um consenso fundado no critério da *universalização*, isto é, na *reciprocidade* do reconhecimento igual das pretensões de verdade, de retidão e de sinceridade [...].

O contexto concreto de comunicação sistematicamente perturbada, assimétrica e manipuladora já pode ser evidenciado, o que assevera a necessidade de um posicionamento paradigmático no interior de um sistema racional de pensamento que possa perceber seus próprios limites e potencialidades. Para Marques (1993) e Rouanet (1987), se trata de retomar o projeto moderno de forma crítica, a partir do que se identifica aqui como a razão sábia, “[...] que identifica e critica a irracionalidade presente no próprio sujeito cognitivo e nas instituições externas, assim como nos discursos que se pretendem racionais – as ideologias” (Rouanet, 1987, p. 13).

Dessa forma, há a possibilidade de uma razão crítica e autocrítica que percebe o espaço irracional no qual se move (Rouanet, 1987). E, por se alinhar a uma concepção mais ampla de razão, a neomodernidade permite desvencilhar-nos de uma pretensão de razão neutra e, por isso, verdadeira. Abandonando a pretensão de neutralidade, percebem-se os sujeitos e atores sociais que se inscrevem no mundo simbólico. É possível, como quer Rouanet (1987, p. 12) “[...] denunciar a desrazão travestida de razão [...]”.

A atualidade da aposta de Mario Osorio Marques

Propõe-se, a partir de Rouanet (1987) e Marques (1993), a neomodernidade como posição paradigmática capaz de pensar o problema do conhecimento, a educação/aprendizagem e as implicações dessa posição à dimensão social do mundo. Uma visão

pós-metafísica na qual as interações linguisticamente mediadas acerca desse mundo substituem as relações sujeito-objeto, sem deixar de lado o caráter de objetividade da verdade.

Deste modo, a proposta, não apenas paradigmática, mas também educativa de Mario Osorio Marques no interior de um paradigma da razão comunicativa, que retoma os pressupostos da modernidade iluminista com fins à sua reconstrução crítica, parece se fazer um imperativo na atualidade. Pensar pelo interior de uma outra concepção de racionalidade implicaria, portanto, uma outra relação com o conceito de verdade e de como esse se constrói. Envolve, a partir de uma virada linguística feita por Mario Osorio, perceber a multiplicidade das vozes que compõem o que chamamos de razão. E não quaisquer vozes e em qualquer relação, mas em relações horizontais e simétricas, nas quais a liberdade e a pretensão de verdade estão sempre presentes, juntamente à capacidade de sustentação pelo melhor argumento.

É essa noção que impede uma concepção de verdade monológica, absoluta, muito parecida com a metafísica, e que evita os relativismos e subjetivismos, por trazer critérios que nos lembram que “ninguém tem razão sozinho”. Pensando assim, a partir da perspectiva neomoderna, podemos retomar os projetos iluministas *sem a pretensão* de criar um mundo novo do zero, nem de termos um projeto perfeito, mas sempre com a finalidade de aperfeiçoá-lo. Esta é a proposta, também, da educação republicana: preparar as novas gerações, para que possam se sentir em casa nesse mundo que estabelecemos até então, não para que cultuem nossas criações e as mantenham cristalizadas, mas, para melhorarem o que conseguimos criar até aqui. Por óbvio, isso não se faz sem racionalidade crítica, e a crítica não se dá sem critérios. Em um mundo onde tudo é igualmente verdade e, ao mesmo tempo, nada faz sentido, qualquer possibilidade de projeto civilizatório ancorado na esperança de emancipação estaria condenado.

É evidente a preocupação e, ao mesmo tempo, a aposta de Marques para com a educação, na medida em que ele argumenta acerca do paradigma comunicativo e da reconstrução da modernidade em uma neomodernidade. A escola republicana idealizada na modernidade tem, ainda, um papel vital na manutenção do pacto civilizatório, assim como no estabelecimento de formas de linguagem e de comunicação e no enfrentamento de ameaças como o neoliberalismo e o fascismo, expressões da razão instrumental e da manipulação da linguagem e do controle a favor de interesses específicos. Sendo assim, a escola como projeto em reconstrução ainda teria um papel de salvaguardar um projeto que busca garantir a própria existência da democracia. Para isso, seria necessário proteger a escola de investidas neoliberais e capitalistas, por exemplo, que insistem na redução das instituições. Esse “conservar” da escola e das potencialidades iluministas não significa dizer que a escola republicana não estaria aberta ao novo, mas um conservar para reconstruir, à luz de uma razão intersubjetiva e de desafios atuais.

Dentro da perspectiva neomoderna é possível conceber uma educação *para as ciências*, restabelecendo o pensamento crítico, até mesmo sobre a própria ciência e sua técnica. Deste modo, manter-se-ia o caráter conservador da educação, numa perspectiva arendtiana¹⁹, que pretende preservar o conhecimento da tradição humana e protegê-lo das novas gerações, ao mesmo tempo em que não entrega um mundo “acabado” a esses novos humanos. Nesse sentido, educar nas ciências seria uma saída, tanto para o pensamento cientificista e metafísico quanto para o fenômeno do negacionismo, que abandona toda a tradição científica a favor de uma crença sem referências ou autorreferencial.

Compreendemos que a pretensão de Marques pressupõe que o saber científico passa, necessariamente, pelo crivo de uma comunidade científica, assegurando que uma teoria proposta cumpra os rigores da razão, podendo ser comunicado, interrogado, criticado e, se for um entendimento comum, aceito como verdade, como afirma Habermas sobre a “disposição de sofrer críticas e a sua capacidade de se fundamentar” (2012, p. 34) de uma expressão comunicativa.

Intencionar, portanto, uma proposta de educação dentro do paradigma intersubjetivo, ao mesmo tempo em que se pretende uma reconstrução dos ideais modernos, implica em influenciar o modo como a ciência é produzida, ou seja, reflete no próprio método. Ao fazer uma incursão por meio da hermenêutica, da razão comunicativa e até da complexidade, Mario Osorio deixa para a atualidade a proposta de repensar a escola, visto que ela não pode se furtar de pensar e reformular sua razão de existir, de conduzir seu funcionamento baseado em fundamentos que justifiquem suas ações. Como afirma Marques (1993, p. 109), “devem ser consensualmente validados sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista”.

CONCLUSÃO

O intento desse escrito foi uma incursão histórica através da noção de paradigmas do conhecimento proposta por Mario Osorio Marques, isto é, de resgatar esses paradigmas na tradição do pensamento, ponderando, a partir do autor, as potencialidades de cada paradigma, bem como, suas limitações no que concerne às questões do pensamento, do conhecimento e da educação/aprendizagem. Nesse movimento hermenêutico interpretativo, realizou-se um certo tensionamento com o ideário de escola republicana e de mundo comum, a partir de referenciais que constituem certa tradição do Programa de Pós-Graduação onde realizou-se esse artigo, na universidade que se ocupa da transmissão da produção intelectual e cultural de Marques.

Os paradigmas em questão são: ontológico, conhecido também como metafísico, de caráter essencialista, originário da tradição grega; o mentalista moderno, da razão subjetiva; e o comunicativo intersubjetivo, ancorado no pensamento pós-metafísico a

¹⁹ Perspectiva encontrada em textos da obra *Entre o passado e o futuro*, de Hannah Arendt (2016).

partir da virada linguística. Esse último, que concebe a razão a partir da linguagem, se faz como base para a noção de neomodernidade, justamente por superar o pessimismo filosófico oriundo das críticas aos excessos da modernidade que, ao que parece, norteou o atual clima de desesperança e desconstrução da pós-modernidade.

A pós-modernidade é aqui entendida como mais do que um momento/período histórico, mas, também, como certa postura em relação ao conhecimento, à constituição da verdade e às grandes referências que ordenam e servem de menção ao laço social. Costuma-se figurar como o auge de um certo cansaço e desesperança em relação às utopias modernas e ao Iluminismo, encarando a modernidade como um projeto encerrado em si, finalizado e sem grandes êxitos no tocante à emancipação. Assim, articula-se em torno da desconstrução das grandes referências vistas como insuficientes ou até equivocadas.

Por fim, identificou-se, a partir de Marques, um contexto de uma comunicação sistematicamente perturbada, assimétrica e manipuladora, em que o próprio uso da linguagem se apresenta distorcido e enganoso. Dessa forma, parece que a verdade objetiva sofre de um apagamento crepuscular, visto que as referências comuns passam por um processo de relativização reduzidas a meras narrativas. Os significados e abstrações constituídos coletivamente no interior da tradição já não parecem ter tanta relevância, e a ciência, como esforço coletivo de compreender o mundo objetivo, perde credibilidade mediante o senso comum, o que possibilita o surgimento dos negacionismos de todos os tipos, a exemplo dos movimentos antivacina, o terraplanismo e o revisionismo histórico. Com maior facilidade, movimentos segregacionistas disseminam mensagens de ódio de forma livre, baseando-se nesse cenário obscuro no qual não há verdade objetiva que possa servir de critério para crítica.

Dessa forma, o conceito de neomodernidade surge como proposta alternativa ao pós-modernismo. As críticas que são feitas ao projeto das Luzes não devem representar o abandono de certos elementos emancipatórios, mas a contínua aposta nos mesmos, com base numa razão consciente de seu possível irracionalismo. A intenção que se esboça na neomodernidade, como instiga a obra de Mario Osorio Marques, é de *reconstrução*. Reconstruir um projeto emancipatório e civilizatório de forma a perceber as fragilidades dessa razão na qual nos ancoramos como humanidade.

A proposta de neomodernidade, nesse contexto, traz novas luzes à filosofia, principalmente no tocante ao mundo social – aspecto moral, normativo e político –, por se referir a uma razão que possa fazer frente à razão instrumental. Se, pela concepção de razão instrumental não é possível fazer o uso da razão sem, ao mesmo tempo, desacreditá-la, por outro lado, entendendo-a como duas razões distintas, é possível, aqui, retomar os temas do mundo social e do papel da educação dentro dele. Aqui, a neomodernidade, como retomada de um projeto civilizatório, alinha-se à proposta da educação republicana: ensinar tudo a todos, com vistas a uma certa potencialidade à cidadania e a um mundo comum constituído com base na democracia e no respeito mútuo à pluralidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Paradigmas do conhecimento e da educação*. [S.l.: S.d.].
- BRAYNER, Flávio. *Fundamentos da educação*: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Unesp, 2008.
- DESCARTES, René. *O discurso do método*. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*. Tradução Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização do social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade*: notas sobre a mentira na era Trump. Tradução André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- LEBRUN, Jean Pierre. *A perversão comum*: viver juntos sem o outro. Tradução de Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565. set./dez. 1992.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. *Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- MARQUES, Mario Osorio. *Educação nas ciências*: interlocução e complementaridade. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação*: as origens políticas e econômicas de nossa época. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.
- PRZEWORSKI, Adam. *Crises da democracia*. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?*. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Aprendizagem e racionalidade no projeto da neo-modernidade. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 82-88, 11, 2013. DOI: 10.15210/caduc.v0i45.3824. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3824>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-140.
- SOLER, Colette. *O que faz laço?* Tradução Elisabeth Saporiti. São Paulo: Escuta, 2016.
- TODOROV, Tzvetan. *O espírito das luzes*. Tradução Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de Mário Moraes. São Paulo: Martin Claret, 2013.

Autor correspondente:

Gian Eligio Soliman Ruschel

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí

Rua do Comércio – nº 3000 – Bairro Universitário. Ijuí/RS, Brasil. CEP 98700-000

gian.ruschel@sou.unijui.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

