

A EDUCAÇÃO NO LIMIAR DO TERCEIRO MILÊNIO, EXIGENTE DE OUTRO PARADIGMA

(Aceito para publicação em junho de 2000)

Mario Osorio Marques

Resumo: Repensar os paradigmas da educação implica a hermenêutica da tradição, com base na dialética da história da cultura, na discussão ampla entre todos os interessados e na interpretação dialética dos paradigmas atuantes. A saída para a crise na educação se constrói na troca do paradigma mentalista-individualista pelo paradigma da intersubjetividade e da linguagem, chamado de interlocução/reconstrução de saberes, que atua a partir do plano pragmático da linguagem usual, com base na corporeidade incluída no mundo da vida.

Palavras-chave: interlocução, linguagem, mundo da vida, intersubjetividade, hermenêutica.

LA EDUCACIÓN EN EL LIMINAR DEL TERCER MILENIO, EXIGENTE DE OTRO PARADIGMA

Resumen: Repensar los paradigmas de la educación implica en la tradición hermenéutica con base en la historia dialéctica de la cultura, en la discusión amplia entre todos los interesados y en la interpretación dialéctica de los paradigmas actuantes. La salida para la crisis en la educación se construye en el cambio del paradigma mentalista-individualista por el paradigma de la intersubjetividad y del lenguaje, llamado de interlocución/reconstrucción de saberes, que actúa a partir del plano pragmático del lenguaje usual con base en la corporalidad incluída en el mundo de la vida.

Palabras-clave: interlocución, lenguaje, mundo de la vida, intersubjetividad, hermenéutica.

EDUCATION IN THE THRESHOLD OF THE THIRD MILLENIUM, DEMANDING ANOTHER PARADIGM

Abstract: To think over the education paradigms imply the hermeneutic of education, based in the dialectic history of the culture in the ample discussion between all the interests and in the dialectic interpretation of the acting paradigms. A way out to the crises in education is built in the exchange of mentalistic-individualist paradigms by intersubjectivity paradigms and language, called from the interlocution/rebuilding of knowledge that act from the paradigmatic plan of the usual language based in the corporeidade included in world life.

Keywords: interlocution, language, world life, hermetic, intersubjectivity.

A entrada da civilização humana mundializada em um novo milênio traz à educação o desafio de repensar-se ela não apenas no que se convencionou chamar de seus fundamentos filosóficos, científicos ou técnicos. À medida mesma que a educação se faz mola mestra e propulsora da sociedade contemporânea, mais necessário se torna repensá-la radicalmente, para além, ou para mais fundo dos modelos e teorias por que optamos no passado. Torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como pressupostos das estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

Como toda ação humana, a ação educativa necessita tematizar, isto é, erigir em explícita questão de reflexão e discussão seus pressupostos recônditos, por isso, necessitados de reexame, como base do esclarecimento e da práxis política gerada e articulada em ampla publicidade crítica.

Reconstruir a educação para que responda aos desafios dos tempos no umbral de um novo milênio não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos: uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como de que nenhuma é dona original de seu próprio sentido. Requer a dialética da história que se superem os caminhos andados reconstruindo-os, o que não significa ignorar o que na cultura e na subjetividade de cada homem continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas e dimensões que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais.

Nesse sentido, necessitamos realizar a hermenêutica das tradições da educação, porque nelas nos achamos imersos, nós e nossa cultura, e porque de seus aspectos ultrapassados não nos podemos libertar, nem a eles liberar de seus anacronismos, sem uma reflexão abarcante e sem as discussões amplas em que se envolvam todos os interessados na proposta das aprendizagens agora necessárias. Os paradigmas básicos do saber, que se sucederam interpenetrados e

que continuam operantes, necessitam recompor-se em quadro teórico mais vasto e produtivo. Sem percebê-los dialeticamente atuantes, não poderemos reconstruir a educação de nossas responsabilidades solidárias (Cf. Marques, 1994, p. 547-9).

A educação sempre lida com os saberes em que se assenta a vida humana em sociedade. Sem a pressuposição de que os homens e as sociedades se conduzem e se relacionam por formas específicas de saberes, não se pode pensar a educação, pois ela supõe uma interação não à base da força física ou do engano, do medo ou da simples coerção moral. Mas, o que é o saber e de que saberes se trata? Eis um suposto raramente discutido em educação.

Não mais se sustentam o paradigma das essências eternas das tradições metafísica e da objetividade dos objetos postos à observação, nem o da razão da subjetividade individual da consciência armada de dispositivos inatos ou transcendentais. Importa agora pensar a educação no paradigma da razão exercida na intersubjetividade da linguagem ancorada nas estruturas simbólicas do mundo da vida, pelas quais os homens se entendem sobre si mesmos e sobre seus mundos (Cf. Marques, 1993, p. 15-102).

Antes de se fazer consciente, constituindo-se como tal, em sua forma primitiva o conhecimento, simpatia, aproximação e comunhão. O indivíduo, o grupo e a natureza se confundem como idênticos e indistintos na unidade que os amolda e configura, ligados todos ao tempo primordial de suas origens. A forma primeira, seja na filogenia ou na ontogenia, é essa forma de percepção de uma totalidade indistinta. É a educação é o processo de imersão nessa totalidade através dos mitos das origens e da ritualização desse primeiro mundo de vida.

Depois, ao se distinguirem os homens da natureza ambiente e ao se constituírem eles em grupos diferenciados, o saber passava a ver-se constituído na bipolaridade de um sujeito que conhece e de um objeto que é conhecido. E nessa bipolaridade se debatem as concepções do conhecer, desde os gregos aos nossos dias. E a história do pensamento humano é a história desse debate sobre a primazia ora do objeto ora do sujeito.

a) Diante da majestade da natureza que o cerca ameaçadora ao mesmo passo que mãe dádiosa sente-se o homem pequeno e indefeso, necessitado de a ela se sujeitar, modelando-se por ela. Os primeiros sofistas, agnósticos como Górgias, negam a possibilidade de se conhecerem objetos nunca idênticos a si mesmos em momentos sucessivos, ao que respondem os filósofos posteriores alegando a imutabilidade do objeto visto, seja na intuição da essência ou na idéia como queria Platão, seja na abstração dos dados colhidos pelos sentidos na constituição do universal, como propunha Aristóteles. Em todo caso, afirma-se o império do objeto sobre o sujeito do conhecer. O filósofo contempla a realidade, teoriza de frente à experiência do eterno, afastado dos negócios humanos. É o que denominamos *paradigma essencialista*.

Nessa estrutura de pressupostos, que é o paradigma do ser para sempre posto, para além das aparências físicas (*ton meta ta physica*), a verdade é conformação da mente ao objeto. Educar é inserir o educando na ordem do ser e do mundo. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento do mero treinamento para o manejo das coisas da vida diária e comum. O conhecimento da natureza mesma das coisas se distingue do saber vulgar, ou do senso comum. O ensino consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir, aprender, memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais desde sua radical ignorância dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações.

b) Inverte-se, porém, nos chamados tempos modernos, desde o renascimento e a ilustração, a bipolaridade do conhecimento posta agora no domínio que o sujeito exerce sobre os objetos que conhece. Fundamenta-se outro paradigma, da razão individual autônoma, ou da consciência subjetiva, nas regras imanentes da mente individual que se definem como epistemologia revestida da

função metafísica de garantir os pressupostos do conhecimento e da vida moral. A razão se torna instrumental ou estratégica, para fins que não questiona. Conhecer agora é transformar o mundo pelos instrumentos materiais e conceituais que as ciências elaboram, fechadas em seus âmbitos estreitados, incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos.

Nesse paradigma da intencionalidade da consciência a educação se faz funcional para algo, seja para os processos da produção material de bens reduzidos a mercadoria, seja para um projeto de desenvolvimento de uma região ou país, seja para um projeto de acesso às conquistas culturais ou científicas, seja para um projeto ativista de libertação dos oprimidos, conduzido por vanguardas ilustradas.

Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o nascimento da ciência acoplada à indústria... Expandem-se e ramificam-se os sistemas educacionais nacionais, inertes e alheios às necessidades de transformações rápidas, defasados em relação aos conhecimentos que de fato impulsionam o processo produtivo, mas não são, como tais, liberados para sua reprodução nas condições de consumo generalizado (Marques, 1990, p. 73).

Os currículos escolares se configuram como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva se faz em negação das complexidades do mundo da vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica.

No ensino substituem-se ao didatismo conteudístico e ao magistrocentrismo da educação tradicional a concepção do homem como energia ativa e criadora e o respeito ao significado autônomo da infância, bem como às estruturas do pensamento da criança com suas leis de desenvolvimento individual. Psicologia e trabalho são os

pilares das experiências da Escola Ativa e da Escola Nova, onde o professor, mero facilitador de aprendizagem, quase dispensável na perspectiva de “quanto menos intervir, melhor”.

Organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis. O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes “objetivos” na avaliação do desempenho comportamental dos resultados da aprendizagem cognitiva.

c) Não necessitamos descrever aqui a crise da modernidade em nosso século, essa crise radical do pensamento, dos valores, das orientações ético-políticas, da economia, da cultura. Não uma crise da modernidade em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago, não em suas formas externas. Aceita-se a modernização e todos a buscam, isto é, aos efeitos externos da modernidade; mas a modernidade, ela mesma em seu cerne, como forma da razão humana, como o próprio exercício da razão, isso está em crise radical. Estão em crise os fundamentos da razão, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento (Cf. Marques, 1988, p. 83-94).

Essa crise da modernidade nesse final de século e milênio expressa-se no movimento da pós-modernidade. Dela faz parte, com sua exasperada auto-suficiência agônica, o cansaço crepuscular de uma época, ainda não previsto um outro dia: desesperançada e, no fundo, ainda aferrada conservadoramente às próprias bases. Mera pretensão de ruptura (Cf. Rouanet, p. 86-97).

Ao tempo otimista da utopia, tempo governado pelo futuro, substitui-se o tempo da presentidade, da agoridade, em que se esgotam toda a dinâmica da temporalidade histórica e as possibilidades de qualquer leitura das tradições. A sociedade e a cultura sujeitam-se a jogos de forças em perpétua mutação.

Tempo dos deslocamentos, fraturam-se as referências ou linhas de orientação, desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com

a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos. Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas, ao disfarce e às máscaras.

Sem minimizar as conquistas da pós-modernidade em suas críticas à modernidade solipsista e instrumental apenas, julgamos que a reconstrução da modernidade só se pode realizar como reconstrução do conhecimento em outras bases, isto é, na passagem do paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, em direção a novo paradigma centrado no *medium* universal da linguagem.

Não foi, com efeito, tão radical como se afigura, a passagem do paradigma ontológico da razão ancorada na ordem objetiva do mundo para o paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade de uma consciência individual, espelho onde se refletem as realidades feitas representações. Permanecia inalterada a polaridade entre sujeito e objeto do conhecimento. É agora a própria relação entre sujeitos individuais e objetos fragmentados cuja superação radical exige um novo paradigma do conhecimento, que passamos a denominar de paradigma da interlocução/reconstrução dos saberes.

O PARADIGMA DA INTERLOCUÇÃO/ RECONSTRUÇÃO DOS SABERES

No trânsito para o próximo milênio nos achamos numa fase de transição paradigmática caracterizada pela reconceitualização do conhecimento enquanto processo intersubjetivo no plano pragmático da linguagem usual, através das “categorias de corpo capaz de expressão, de comportamento, de ação e de linguagem”, tornando-se possível “introduzir relações com o mundo, nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está introdu-

zido, antes mesmo de poder relacionar-se de modo objetivado com algo no mundo” (Habermas, p. 39). Coloca-se o mundo da vida, isto é, a estrutura fundante da ordem simbólica, portanto da significância, como anterioridade primeira, onde se fundamentam as muitas vozes da razão discursiva das ciências, da razão pragmática das interlocuções regulativas e da razão expressiva das subjetividades, postas num unitário processo de interlocução e certificação social de seus saberes assim reconstruídos.

Como reitera Rorty (p. 138), o conhecimento, uma questão de conversação e de prática social. Não se trata de espelhar objetos ou de representá-los, mas de justificar asserções perante uma comunidade de interlocutores, de situá-las no espaço lógico das razões e não mais no das vinculações causais dos seres entre si: o que faz do conhecimento uma relação social argumentativa, em vez de uma relação com objetos. O que existe de especial na linguagem, o que seu uso provoca, que nos situemos numa comunidade cujos membros trocam entre si justificações de asserções ou outras ações na pressuposição fundante da razão dialógica e da trama social em que os interlocutores se coloquem em posição de reciprocidade e simetria, em igualdade de condições e direitos quanto à inteligibilidade do que dizem e com respeito à verdade, à veracidade e à retidão moral.

Nessa anteposição e pressuposição de uma interlocução não coercitiva nem distorcida por fatores internos ou externos, importa todos os participantes tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder; de problematizar, interpretar, opinar, justificar; de decidir, ordenar, assentir ou opor-se. Reconstroem-se assim as estruturas simbólicas do mundo da vida na continuidade dos saberes validados pela argumentação, na articulação das solidariedades e na formação de atores sociais responsáveis por suas ações. O já existente e o novo se entrelaçam nos significados e conteúdos da tradição cultural, na dimensão dos espaços sociais dos grupos neles integrados e no tempo histórico das gerações que se sucedem.

Distingue Boaventura Santos (p. 173-85) quatro contextos estruturais do conhecimento: o contexto doméstico, o contexto da produção, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade. São contextos estruturais porque as relações sociais que constituem determinam as demais. Cada um deles é especificado por determinada forma de intersubjetividade marcada pela unidade da prática social, pela forma institucional, por seus mecanismos de poder, por determinada forma de direito e modo de racionalidade. Apesar de autônomos no plano teórico, estão esses contextos articulados entre si e interpenetram-se de múltiplas formas. Cada vez mais interdependentes e em tensão dialética fazem com que nas sociedades complexas de hoje nossa cotidianidade seja feita de muitas cotidianidades. “Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas”, convocados a reconstruir um arquipélago de racionalidades locais democraticamente formuladas pelas respectivas comunidades interpretativas.

É nesses contextos que se geram e articulam os saberes que compete à educação colocar em interlocução que os sistematize e reconstrua, não no sentido de conseguir uma média de opiniões, mas no de superá-las na forma de saberes mais consensuais e consistentes.

Não se faz, portanto, a educação pelo acesso facilitado a uma pretensa objetividade dos saberes constituídos, nem pelo império de inteligências privilegiadas sobre os destinos do mundo, mas pela interlocução de saberes que buscam justificar-se numa comunidade de livre-conversaão entre iguais e na força argumentativa de diversas pretensões de validade. Nisso se configura a educação, nessa interlocução de saberes em que se reconstroem eles na forma das aprendizagens em que se constituem a genericidade humana e a singularização dos sujeitos (Cf. Marques, 1996, p. 33-9).

EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS AMPLIADAS

A educação hoje se aquilata não mais pelos títulos que confere, mas pelas aprendizagens a que conduz, relevantes, efetivas e eficazes na concreta configuração e reconstrução autotranscendente do ser, homem singularizado entre os homens. Dessas aprendizagens se dão as condições gerais na autonomia da ordem simbólica onde se estabelece a co-propriedade fundante da subjetividade e da intersubjetividade, isto é, na competência para a palavra significativa de frente ao Outro, ao mesmo tempo socializadora/individualizadora e singularizante, horizonte de sentidos, pano de fundo em cuja facticidade habitam os dados empíricos do cotidiano vivido e do qual irradiam a cultura, a sociedade e a personalidade distintiva de cada um.

Nessa constituição do homem genérico no mundo globalizado se insere a singularização do sujeito na estruturação simbólica da palavra e da ação em que se pode ele constituir como socialmente competente e singularmente autônomo, criativo, atento às muitas possibilidades em aberto no mundo das novas tecnologias, sem fechar-se no isolamento narcísico ou no exclusivismo das posições inamovíveis e sem se deixar absorver pelo excesso e descontrole das informações que de toda parte o assediam.

Assume assim a educação papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais. Dá-se por ela o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva, em que “cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas” (Gudsdorf, p. 14-26).

Entendida a aprendizagem como reconstrução de saberes próprios, os da ciência e os do senso comum, numa dupla ruptura epistemológica que, segundo Boaventura Santos (p. 45-6).

“tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída. Isto, que seria utópico no tempo de Aristóteles, é possível hoje graças ao desenvolvimento tecnológico da comunicação que a ciência moderna produziu. De fato, a amplitude e a diversidade das redes de comunicação que □ hoje possível estabelecer deixam no ar a expectativa de um aumento generalizado da competência comunicativa”.

Esse processo de autoconstituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos que nele se constituem ao mesmo tempo que o instauram e impulsionam. Na resistência e opacidade, no mistério em sua finitude, de cada sujeito como outro distinto na própria possessividade, fundamenta-se o diálogo vivo dos sujeitos entre si e deles com os objetos, que também são resistência e opacidade em suas possessividades exigentes de se afirmarem nos limites do equilíbrio do mundo da vida e, por isso, rebeldes à mera subsunção ao arbítrio dos sujeitos (Innerarity, p. 251).

Na intersubjetividade buscam os homens entenderem-se entre si sobre suas próprias objetivações no mundo que habitam, num entendimento sempre limitado e provisório, porque sujeito à intervenção de variáveis sempre outras. Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a idéia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos, que não os da educação mesma. 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, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém como os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos (Cf. Marques, 1992, p. 68, 103 e 104).

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Trata-se de inventar, em cada situação e por cada nova comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Cada novo coletivo em que se insere o professor em cada turma de alunos dele exige se integre num processo vivo e original de construção de conceitos, construção sempre ligada às experiências de que, em comum, participam. Como afirma Gudsdorf (p. 9, 140 e 141), as idéias carregam as marcas de quem as pensou: seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental indissociavelmente ligado à totalidade da vida, e, citando Kierkegaard: “o ensino começa quando o mestre aprende com o discípulo, quando o mestre se situa no que o discípulo compreendeu, da maneira como o discípulo compreendeu” (Cf. Marques, 1993, p. 108-12).

Torna-se a cada dia mais necessário inaugurem professores e alunos um processo de aprofundamento da experiência e da organização/sistematização de seus saberes, operando-se neles rupturas que abram perspectivas novas a partir de novos instrumentos conceituais e operativos. Cada nível de conhecimento é necessário e útil para determinada problemática, mas não pode encerrar-se em si mesmo; necessita abrir-se para níveis mais profundos e abrangentes.

Numa sociedade posta hoje sob o primado de saberes que de contínuo se superam e reconstroem não é mais possível pensar o ensino como mero repasse de conhecimentos depositados numa tradição cultural. Isto significa colocar a educação sob o primado da

pesquisa no interior dos processos da aprendizagem. Não mais se sustenta a ciência como um acumulado de conhecimentos nela armazenados, mas se reconstrói ela de contínuo numa comunidade de pesquisadores dedicados ao debate sobre os processos criativos de sua região de saberes. Competência científica e competência comunicativa se supõem em reciprocidade e se auto-exigem.

O processo formativo da pesquisa importa se faça fio condutor do sistema educacional, da educação infantil à universidade, da tesoura e cola com que se inicia a criança às artes do ler, escrever e pesquisar aos desafios dos experimentos de laboratório, capazes de abertamente e de público justificarem suas constatações e descobertas. Não é suficiente permanecermos no nível das críticas que se fazem ao ensino informativo e enciclopédico, preso a grades curriculares sobrecarregadas e inchadas, submetido aos rituais de aulas e mais aulas insípidas e repetitivas. Importa, isto sim, buscar um ensino mais formativo, com maiores participação e empenho de alunos e professores, que compartilhem responsabilidades solidárias de investigação de temas que escolham como eixos da reconstrução de seus saberes. Nenhum saber se origina do nada; mas também nenhum saber se faz na mera “transmissão do já sabido”.

Toda pesquisa se constrói centrada em um tema e por ele impulsionada. Esse centro começa por ser irradiador, como que à busca das muitas relações que o constituem como centro dos interesses do aluno e como tema gerador de suas buscas. No ensino de primeiro e segundo graus e nos cursos de graduação cabe ao aluno, em cada semestre ou ano letivo, ensaiar seu senso de buscas a partir de um tema gerador e treinar sua disciplina de trabalho persistente e continuado, sob o acompanhamento de um orientador (esse, o novo nome do professor) e socorrendo-se das contribuições que os livros e demais professores lhe possam emprestar. Para cada aluno um único foco de atenções e um só trabalho a desenvolver no exercício do escrever autônomo comandando suas buscas e suas conversas com pessoas ou livros.

O estudante que seja capaz de assiduamente trabalhar seu tema tanto quanto alcance será capaz depois de desenvolver outros temas na autonomia do aprender e do dizer a outrem o que aprendeu. O que importa, a disciplina de trabalho que ter um assunto impõe ao escrever; é a elaboração crítica de uma experiência que a pesquisa comporta. Isto é, no dizer de Niels Bohr (p. 91), “uma situação em que possamos dizer aos outros o que fizemos e o que aprendemos”.

Em especial, a universidade que confere diplomas, distribui títulos de nobreza intelectual e transmite saberes acabados, essa universidade se tornou obsoleta. Passa a entender-se a universidade como comunidade da argumentação das ciências. Em oposição à estrita objetualidade de uma realidade em si e ao sujeito monológico da filosofia da consciência, dependem hoje as ciências de que haja uma comunidade de pesquisadores que intercambiem os resultados a que alcancem na perspectiva da busca cooperativa da verdade sempre provisória. “Somente uma comunidade de pesquisadores, que possa prosseguir indefinidamente as pesquisas está apta a eliminar as idiosincrasias individuais e históricas” (Durão, p. 130).

À universidade incumbe não só abrigar comunidades distintas de especialistas dedicados ao desenvolvimento de seus saberes próprios, mas levá-los a trabalhar nos horizontes da crescente complementaridade das ciências. Constitui-se ela, a universidade, no lugar social da unidade da razão na multiplicidade de suas vozes. Por isso, a ela por inteiro a entendemos como abrangente articulação de linhas institucionais programáticas de pesquisa em que se insiram projetos específicos, plurais e diferenciados, sob a responsabilidade de pesquisadores agrupados nas distintas linhas programáticas, responsáveis pela formação de jovens pesquisadores, seja nos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, seja desde os cursos de graduação, convertidos de professores em orientadores.

À acareação crítica dos saberes que circulam na universidade de forma a se validarem eles nessa comunidade argumentativa ampliada se acrescenta a necessária certificação social deles, ou a

aceitabilidade por parte da sociedade ampla. Na forma da publicidade crítica os saberes gestados na universidade necessitam buscar sua unidade, coerência e validação na exposição a ela mesma como um todo, às outras universidades e ao mundo. Comunicação e argumentação são as condições da justificação das ciências na intersubjetividade do diálogo com as demais práticas do conhecimento e de vida de que se tece a sociedade abrangente, condições que nenhuma outra instituição social vale cumprir com a mesma efetividade e relevância.

Justificam-se hoje as pesquisas pelos resultados que se tornam públicos e acessíveis a todos para além de suas conseqüências imediatas e pela recepção e retorno que a sociedade dá a esses resultados, de forma que a certificação social da universidade não mais depende de um *status* adquirido, mas do livre-intercâmbio de informações, publicações e atividades conjuntas que a renovem de contínuo e revitalizem sua atuação.

Tão necessária como uma política da universidade voltada por inteiro à pesquisa, necessária mesmo para a existência de tal pesquisa, é indispensável uma política de comunicação e argumentação da universidade consigo mesma integrando todos os seus setores, de cada universidade com as demais e da universidade com a sociedade humana hoje posta em escala global. E aos tradicionais meios de comunicação, sem deixar de intensificar-lhes o uso, antes para potencializar-lhes o alcance e a eficácia, cumpre acrescentar as modernas redes do ciberespaço que alargam os horizontes das competências comunicativas e da necessidade de se entenderem os homens em tudo o que fazem e pretendem (Cf. Marques, 1997, p 121-39).

BIBLIOGRAFIA

BOHR, Niels. *A Filosofia atômica e conhecimento humano: ensaios 1932-1957*. Rio de Janeiro : Contraponto, 1995

- DURÃO, Aylton Barbieri. *A crítica de Habermas à dedução transcendental de Kant*. Londrina : Editora UEL; Passo Fundo : EDIUPE, 1996.
- GUDDSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. Motivos do pensamento pós-metafísico e a unidade da razão em suas múltiplas vozes. *Revista Filosófica Brasileira*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. IV, n. 4, p. 28-51, outubro 1989.
- INNERARITY, Daniel. *Práxis e intersubjetividade: la teoría crítica de Jürgen Habermas*. Pamplona : Un. de Navarra, 1985.
- MARQUES, Mario Osorio, *Conhecimento e educação*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1992.
- _____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1993.
- _____. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 175, p. 547-65, set./dez. 1994.
- _____. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1995.
- _____. *Educação/Interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1996.
- _____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1997.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa : Dom Quixote, 1988.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1989.