

**EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO
PARA UMA VIDA DECENTE**

**EDUCATION AND KNOWLEDGE
FOR A DECENT LIFE**

José Rogério VITKOWSKI*

RESUMO

Esse trabalho, de natureza conceitual e de índole filosófica, aborda questões ligadas à epistemologia e educação e é fruto de pesquisa bibliográfica e da reflexão do autor. Diante dos desafios que permanentemente se põem à sociedade e aos diferentes espaços-tempo educacionais, é necessário considerar que as iniciativas e os caminhos a serem apontados para a solução de problemas não são somente de caráter técnico, mas trazem imbricadamente questões de fundo epistemológico. Nessa perspectiva, cada dia mais toma vulto a incursão de cunho filosófico que evidencia a crise de um modelo científico, denominado por pesquisadores como paradigma cartesiano-newtoniano. Desse movimento, surge o propósito do encontro e desenvolvimento de um novo paradigma, que vem sendo enunciado de diversas formas. Na perspectiva de Boaventura de Souza Santos, é compreendido como um paradigma de “Um conhecimento prudente para uma vida decente”. A partir dessa abordagem busca-se fecundar as diferentes práticas educativas na sociedade contemporânea, particularmente na escola.

Palavras-chave: educação, epistemologia, filosofia, ciência, paradigma

ABSTRACT

This work that conceptual nature and philosophical kind, focuses questions linked to epistemology and education and it is bibliographic research and author's reflection outcomes. Face to the permanent challenges those place the society also the different educational space/time, it is necessary to consider that the initiatives and the ways pointed to the solution of problems are not only of technical source but they bring along them epistemological concerns. Into this perspective, it presents more and more the

* Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela UEPG. E-mail jrvitkowski@ig.com.br

philosophical incursion that makes evident the scientific pattern crises, named by researchers as cartesian-newtonian paradigm. By this movement, it appears the purpose of meeting and developing of a new paradigm, which is being announced in several ways. In Boaventura de Souza Santos' perspective is taken as a paradigm of "A prudent knowledge to a decent life". This approach and on, considers to think about the different educative practices into the contemporary society, specially at school.

Key words: education, epistemology, philosophy, science, paradigm

Vivemos um período de transição, de grandes problemas e dificuldades nos diferentes espaços-tempo da vida humana, dentre eles, o da educação. Daí a necessidade de formular algumas perguntas cujas respostas possam trazer alguma luz à nossa inquietude e estimular nossa vontade pelas mudanças necessárias. Inspirados em Boaventura de Souza Santos (2003), temos algumas perguntas que julgamos importantes sobre ciências, cientistas e educação, sendo que muitas delas já foram feitas alguns séculos atrás por um filósofo bastante conhecido, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Num de seus escritos, "O Discurso sobre as Ciências e as Artes", Rousseau procura responder uma pergunta que lhe havia sido feita pela Academia de Dijon: "o restabelecimento (leia-se "o progresso") das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou para corromper os costumes? Eis o que é preciso examinar" (ROUSSEAU, 1978, p. 341). Para elaborar a resposta – que é bom recordar, deu-lhe o primeiro prêmio da academia – Rousseau fez outras perguntas, nada elementares como as que

seguem: existe alguma razão para substituímos o conhecimento – vulgar (de senso comum) que temos da natureza e da vida pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Será que a ciência poderá contribuir para diminuir as distâncias crescentes na sociedade entre o que se é o que se aparenta ser, entre dizer e fazer, ou (como dizemos freqüentemente), entre a teoria e a prática? A essas perguntas Rousseau respondeu, taxativamente, com um vigoroso *não!*

Quando Rousseau escreveu o texto acima referido no século XVIII, já havia o fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição que deixava inquietos, conforme SANTOS (2003, p. 17), "os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente".

Parece-nos que hoje vivemos um momento semelhante, embora extremamente mais complexo. São muitos os pesquisadores, dentre eles,

Boaventura de Souza Santos, que compartilham a idéia de que estamos numa fase de transição, também denominada de “transição paradigmática”. Esse momento exige urgência na resposta a uma série de perguntas, algumas já feitas, como as de Rousseau, que buscam as relações entre ciência e virtude, entre o papel do conhecimento científico acumulado e a qualidade de nossas vidas, ou seja, pelo valor da ciência para a nossa felicidade, e portanto, para a educação. Quem sabe a nossa resposta possa ser diferente daquela dada pelo filósofo .

A seguir, trataremos em linhas gerais elementos que indicam a crise de um velho modelo de ciência ou, quando menos, de seus limites. Também traremos sucintamente considerações sobre o paradigma emergente de ciência e enfocaremos algumas teses sobre uma nova epistemologia, propostas por Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2003). Ao final do texto, procuramos indicar possíveis relações ou conseqüências para o espaço-tempo educacional.

O Velho Modelo de Ciência

A cada dia toma vulto a incursão de cunho filosófico que evidencia a crise de um modelo científico, um modelo de racionalidade, também denominado como paradigma cartesiano-newtoniano.

A referida crise é o resultado interativo de uma pluralidade de con-

dições sociais e teóricas. Entre as condições sociais, basta relembrar que se agravaram, nas últimas décadas, problemas de degradação ambiental, de crescimento populacional, de aumento das desigualdades sociais entre o centro e a periferia, tanto entre as nações como no interior das mesmas. Já entre as condições teóricas, o eixo condutor é o de que a crise do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço do conhecimento que o próprio paradigma propiciou, isto é, trata-se de uma crise gerada por dentro da própria ciência.

Os inúmeros problemas existentes hoje, segundo SANTOS (1997), só podem ser resolvidos a partir da revisão, concorrência ou superação paradigmática. É nesse contexto que se dá a crítica aos limites do paradigma cartesiano-newtoniano. Ocorre que esse modelo científico- que deita suas raízes históricas no período conhecido como o da revolução científica, acontecida nos séculos XVI, XVII e XVIII, tendo como expoentes Nicolau Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton- tem sido questionado nos seus pressupostos epistemológicos e nas suas conseqüências para a sociedade e para educação.

Embora a visão de mundo citada, é bom frisar, embora a citada visão do mundo esteja sendo questionada, sabe-se que o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou expressivos avanços na história das civilizações. O sucesso de muitas propo-

sições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual e, pressionados pela grandeza e pela onipotência da ciência e da tecnologia, suportamos o peso e os benefícios dessas mudanças, a um só tempo.

No entanto, há muitas transformações questionáveis que, de alguma forma, nos empobreceram. Questiona-se a dimensão unilateral e reducionista do velho paradigma, a partir do momento em que o método analítico moderno, fruto do racionalismo científico, foi interpretado como sendo a explicação mais completa, a única abordagem válida do conhecimento, ao focalizar as partes, ao conhecer as unidades separadas.

Outra consequência do paradigma tradicional está em ser fundamentado numa visão que insiste no predomínio da mentalidade de que o espírito da ciência era servir ao homem, propiciando-lhe condições de domínio sobre a natureza, no sentido de extrair, sob tortura, todos os seus segredos (a mentalidade Baconiana).

Esse tipo de compreensão quebra a unidade existente entre o homem e a natureza, dando ensejo a que muitos erros sejam cometidos, permitindo que a técnica e a tecnologia que tanto ajudaram na liberação do homem acabem escravizando-o, por sua ação devastadora sobre o meio ambiente. Tal fato coloca em risco não apenas a vida humana, mas todo o planeta, em razão do agravamento da poluição, que vem provocando sérias ameaças

ao bem-estar comum.

Questionam-se, ainda, os êxitos alcançados pelo paradigma industrial do ocidente, que geraram, direta ou indiretamente, a maioria dos problemas críticos de ordem social e global, presentes na humanidade. Esse paradigma apresenta uma concepção de vida em sociedade com a crença no progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico, também sem limites.

Os modelos contemporâneos de desenvolvimento e a sociedade supervalorizam tudo o que é quantificável, ou seja, a aquisição de bens materiais, a expansão, a competição. O importante são os lucros obtidos, os níveis de renda, os bens materiais, não havendo preocupação com o caráter social desses bens.

Também se constata, como consequência do paradigma cartesiano-newtoniano, a visão do homem-máquina que aloja uma alma, cuja essência é o pensamento, mantendo-se e aprofundando a perspectiva dualista entre matéria e mente, corpo e alma. Questiona-se hoje, por exemplo, a perspectiva cartesiana, em que a essência da natureza humana está no pensamento, o qual é separado do corpo. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, e nos leva a aceitar

o corpo separado de nossa mente, como coisas absolutamente desconectadas. É necessário recordar que, na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano incidem fortemente e podem ser observadas no cotidiano da escola.

Essas breves constatações são indicativas de que existe uma série de problemas interligados, cujas soluções parecem não ser possíveis nos modelos vigentes. Daí a necessidade de buscar-se um novo paradigma científico e societal.

O Paradigma Emergente: conhecimento prudente para uma vida decente

Os problemas fundamentais nos diversos espaços-tempo da sociedade, como o espaço-tempo mundial, da produção, da cidadania e doméstico, isto é, a rede onde conhecemos e vivemos, reclamam soluções fundamentais. O paradigma dominante, contudo, não permite repensar o futuro. Por isso, impõe-se reinventá-lo, abrir um novo horizonte de possibilidades. Para isso, só há uma solução: a utopia, assim compreendida:

“A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existem em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem o direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é uma chamada

de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe.(...). (SANTOS 1997, p. 324)

A sociedade que perde o sentido da utopia estagna-se onde está e, muitas vezes, permanece imobilizada, sem esperança, sem vislumbre. A educação sem a dimensão utópica pode desandar para um ceticismo raso, com todas as conseqüências que isso pode ter na perspectiva dos fins e valores educacionais.

Contudo, conforme SANTOS (1997), as duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Isso significa que a nova epistemologia deve abrir-se para novas possibilidades; deve, pois, rasgar o horizonte de possibilidades e criar alternativas. Como nova psicologia, a utopia deve recusar a subjetividade conformista ou niilista; deve estimular indivíduos e grupos sociais a lutarem pelas alternativas criadas.

Para o autor, é necessário que estejamos atentos para um novo paradigma que lentamente emerge, embora não esteja pronto, nem acabado. Esse paradigma emergente pode assim ser enunciado: *“o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”* (2003 p. 60). Com essa designação, o autor busca enfatizar que o paradigma emergente, através da revolução científica que ocorre, não pode ser apenas um paradigma científico, isto é, tratar de um conhecimento prudente. Tem de

ser também um paradigma social, que traz implicações, portanto, para uma vida decente.

A nova epistemologia do paradigma emergente pode ser caracterizada provisoriamente a partir de um conjunto de quatro teses, esboçadas em 1985/86 e posteriormente desenvolvidas em várias obras do autor¹.

As quatro teses

Ao explicitar as quatro teses, há vários aspectos significativos que procuraremos expor sinteticamente a seguir, seguindo o pensamento de SANTOS (2003).

Em primeiro lugar, o autor enuncia uma tese significativa: todo o conhecimento científico da natureza é conhecimento da sociedade e vice-versa. Para o autor, a distinção entre ciências naturais e sociais deixa de ter sentido, pois se assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza. Advém Daí a busca de superação da dicotomia ciências naturais e sociais, assim como a necessidade de revalorizar os estudos humanísticos. Desse modo o conhecimento, tende a não ser dualista; a distinção sujeito/objeto perde os con-

tornos dicotômicos: natural/artificial/coletivo/individual. Ao abordar a superação das ciências naturais e sociais, o autor afirma em um dos seus textos: “A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana”. (SANTOS, 2003 p. 72)

Alguns exemplos que auxiliam para a compreensão desse tópico estão nas diversas ciências que hoje se desenvolvem como as ciências do ambiente ou as ciências cognitivas. São exemplos de terrenos novos, cujos objetos são ao mesmo tempo naturais e sociais. também nas ciências que estudam as mudanças climáticas e, principalmente, a biodiversidade humana, no caso da procura de soluções para muitas doenças, os discursos se interpenetram. A biodiversidade corresponde, portanto, a um processo de co-produção de uma ordem indissociavelmente políti-

¹ As teses mencionadas encontram-se no texto “Um discurso sobre as ciências” (2003), o qual foi bastante questionado na denominada “Guerra das Ciências” que têm se desenvolvido a partir da década de 1990, envolvendo alguns cientistas que acusam Boaventura de Souza Santos de uso incorreto de teorias e conceitos das ciências físico-naturais. A resposta a essa problemática dá-se, conforme o autor, no livro “Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado”, 2004, publicado pela Cortez Editora. Não é o propósito do presente texto problematizar essa questão e adentrar nesse debate.

ca, científica, técnica, moral, biológica, cultural, que envolve um leque diferenciado de atores – cientistas, povos indígenas, organizações, entre outros.

Em segundo lugar, o autor propõe que todo conhecimento é simultaneamente local e total. Ora, na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Assim, hoje se reconhece que a excessiva parcialização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Daí a luta contra a especialização reducionista que deve ser feita pelas diferentes áreas do saber, como a medicina, a farmácia, a psicologia, a economia e tantas outras. No paradigma emergente o conhecimento é total, mas também é local e constitui-se de temas que, em dado momento, são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais.

Em terceiro lugar está a tese de que todo o conhecimento é auto-conhecimento. A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nessa base que se construiu a distinção dicotômica entre sujeito/objeto. Assim, a distinção clássica entre sujeito/objeto, questionada há tempos

pelas ciências sociais, toma outros contornos nas ciências naturais, em face dos avanços que se constata na física, na química e na biologia que permitem considerar o objeto como a continuação do sujeito. Uma possível consequência disso pode ser a diminuição ou diluição das fronteiras entre conhecimento e autoconhecimento. É preciso reconhecer que se a ciência moderna nos deixou como herança um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência, hoje já não se trata dessa luta pela sobrevivência, pois já avançamos muito! Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver!

Em quarto lugar a tese indicada é a de que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nessa forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador. Mas, apesar disso e de ser conservador, ele tem uma discussão utópica e libertadora, uma verborrêia tecnocientífica. Não se trata aqui de deslegitimar a ciência, pois o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências; porem interpenetrado pelo conhecimento ci-

entífico, pode estar na origem de uma nova racionalidade. Para que essa configuração aconteça, é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna, a ruptura epistemológica dá um salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, a passagem mais importante é aquela, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Conforme SANTOS (2003, p. 90): “O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”.

Na perspectiva desse paradigma que emerge, é necessário partir da arqueologia do presente, ou seja, deve-se escavar sobre o que não foi feito e compreender por que não foi feito. E a escavação é orientada para os silenciamentos, para as vozes suprimidas, para as margens, para a periferia, para o Sul, enquanto metáfora de todos os que lutam por melhores condições de vida.

No paradigma emergente ressaltam-se os grandes valores éticos interculturais, como o valor da dignidade humana. Daí a preocupação com a expansão das características democráticas das comunidades. Democracia aqui entendida como diálogo intermitente, democracia inspirada na perspectiva eco-socialista, considerada uma “democracia sem fim”. O paradigma emergente quer também reabilitar os sentimentos e as paixões como forças mobilizadoras de trans-

formação social, pois “não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destina” (SANTOS, 1997, p. 287)

Implicações e Pautas Educativas

A busca de saídas alternativas para a prática educativa requer enunciar algumas perspectivas que são apontadas pelo paradigma emergente e que sucinta e incipientemente, podem ser pontuadas .

O paradigma emergente reconhece que o princípio da separatividade cartesiano-newtoniana não tem sentido. Logo, as separações mente/corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. O paradigma emergente compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior. Urge, desse modo, repensar uma concepção de processos formativos ou educacionais abrangente, que considere o ser humano na sua totalidade cognitiva, física, afetiva, espiritual.

A priorização no trabalho educacional das linguagens eminentemente ético-políticas, identificadas com um racionalismo estreito, parece ter deixado para segundo plano outras perspectivas ligadas à afetividade, à espiritualidade, ao lúdico, ao prazer como componente vital. Não se trata

de esquecer a dimensão conscientizadora, racional, mas de agregar as implicações do paradigma que emerge, que sugerem uma perspectiva integrada do conhecimento.

Ora, uma postura eminentemente racionalista e sectária é desumana, possui um cunho filisteu². O politicismo, os ranços de posturas que evocam intermitentemente o discurso da “seriedade” extremada empobrecem a percepção da riqueza dos modos de acesso à construção da cidadania, de uma sociedade inovada, criativa e solidária, na perspectiva do paradigma emergente. Essa perspectiva remete à implementação de uma concepção educativa matizada, voltada para a vitalidade corporal não dualista. Significa retomar a dimensão prazerosa do conhecimento, não certamente como se a vida fosse regida apenas por essa dimensão, mas buscar repensar na educação o que freqüentemente se esquece, um enunciado simples, mas lapidar: “*a vida se gosta*”. (ASSMAN 1996, p. 201)

Outro aspecto possível de se assinalar é que todas as teorias e descobertas têm um caráter limitado, são aproximadas. Pode-se inferir que não há certeza científica absoluta e que estamos sempre gerando novas teorias, mais próximas da realidade. O

paradigma emergente não desconhece outras formas de conhecimento que estão presentes em diferentes culturas; propicia a revalorização do sagrado e do espiritual existente em cada ser humano.

Acrescente-se, ainda, que o paradigma emergente, fundamentado na revalorização contínua e fundamental da dignidade humana, revitaliza as utopias, que são fundamentais na ação educativa. Se pretendermos um mundo diferente socialmente do que esse que encontramos, não há como fazê-lo, sem caminhar na direção do horizonte utópico.

A discussão do paradigma emergente, que é também social, não desconhece os desafios que emanam dos diferentes espaços-tempo como o mundial, o da produção, o da cidadania, cujas transformações afetam a educação. Contemporaneamente, o espaço-tempo mundial sobre transformações profundas na economia, com o avanço tecnológico e a globalização dos mercados, de cunho neoliberal.

Apesar de ampla literatura denunciar, paradoxalmente, o dismantelar da escola em vários níveis, é necessário continuamente lutar em favor da escola e da educação pública, bem como de concepções educativas matizadas pela linguagem da crítica ou

² Filisteu: termo utilizado por Gramsci, como uma mordaz crítica aos socialistas mesquinhos e sectários, que para os fins de uma revolução só valorizam o que se diz e o que se faz pelos membros de sua seita, sem perceber que a mudança radical e igualitária da sociedade pode ocorrer também pela contribuição de forças sociais, econômicas e culturais não formalmente socialistas. In. NOSELA, Paolo. *A Escola de Gramsci*, p. 50 Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

da possibilidade, mas em nada envergonhadas de serem taxadas de utópicas, como condição de construção da cidadania no paradigma emergente .

Assim, é preciso continuamente reafirmar que os alvos políticos-sociais como justiça, cidadania, democracia não podem ser abandonados nem subordinados a intentos estritamente econômicos, como a competitividade, o progresso e tantos outros, pois o grande fato é que, do ponto de vista do mercado, a educação somente interessa se “for útil”, no sentido de que o mercado precisa da energia inovadora do conhecimento, produzida pela educação.

Na perspectiva do paradigma emergente, coloca-se no centro da escola o educando e retoma-se a importância do processo, sem descuidar-se dos conteúdos provenientes das diferentes práticas sociais. Essa percepção sugere a necessidade de continuamente a escola ser repensada, sem que o ensino e a aprendizagem sejam dicotomizados. Desse modo, o espaço-tempo escolar pode ser fecundado a partir dessas e outras propostas inspiradas pelo paradigma que emerge. Elas podem ser traduzidas na linguagem crítica e/ou da possibilidade e demandam uma gigantesca criatividade, esforço, profissionalismo e a recriação de um horizonte utópico que permita a reinvenção do presente e do futuro de nossa sociedade e, portanto, de nossas instituições educativas.

Assim, quem sabe um dia possa-

mos responder às perguntas que foram colocadas para Rousseau e que, hoje, são postas para a comunidade científica e para cada um de nós, educadores, com seu estrondoso e vigoroso *sim*, pois, então, toda a produção de conhecimento terá se voltado para uma vida docente.

Em que nós podemos contribuir?

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba. Editora Unimep, 1986.

NOSELA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 .

ROUSSEAU, J. J. **Um discurso sobre as ciências e as artes**. In: Os pensadores. vol 24. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.