

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO PARA UMA VIDA DECENTE

José Rogério Vitkowski
Departamento de Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR

Resumo: Este trabalho, de natureza conceitual e de índole filosófica, aborda questões ligadas à epistemologia e educação; 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, uma vez que 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 a escola.

Palavras-chave: Filosofia; epistemologia; ciência; paradigma; educação

Abstract: The present study, of a conceptual nature and philosophical inclination, addresses issues that are related to the epistemology of education, and it is the result of theoretical findings and of the author's reflection. In face of the challenges which are continually being posed to society and the diverse educational space-time contexts, it is necessary to consider that the initiatives and paths to be pointed for the solution of problems are not only technical in nature, but are also embedded in epistemological issues. From this perspective, a philosophically - oriented incursion which evidences the crisis of a scientific

model – denominated Cartesian-Newtonian paradigm by researchers – grows stronger and stronger. From this movement, there comes the purpose of finding and developing a new paradigm, which has been stated in a number of ways. According to Boaventura de Souza Santos, it is understood as a paradigm expressed by “Judicious knowledge for a decent life”. What is sought, based on this approach, is to foster the different educational practices in contemporary society, particularly the school itself.

Key-words: Philosophy; epistemology; science; paradigm; education

Vive-se 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. Inspirados em Santos (1995), têm-se algumas perguntas que se julgam importantes sobre ciências, cientistas e educação, sendo que muitas delas já foram feitas há alguns séculos atrás por um filósofo bastante conhecido. Este filósofo é Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Em um de seus escritos, “O Discurso sobre as Ciências e as Artes”, Rousseau procura responder a 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 – lhe deu 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 a 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? 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 vive-se um momento semelhante, embora extremamente mais complexo. São vários os pensadores, dentre eles, Santos (1995), que compartilham a idéia de que se está 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, serão tratados, em linhas gerais, elementos que indicam a crise de um velho modelo de ciência, ou quando menos, de seus limites. Também serão tratadas, sucintamente, considerações sobre o paradigma emergente de ciência, e enfocaremos algumas teses sobre uma nova epistemologia propostas por Santos (1995). Ao final do texto, vamos procurar 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 condições sociais e teóricas. Entre as condições sociais basta lembrar 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 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.

É bom frisar que, 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 proposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual e, pressionado pela grandeza e pela onipotência da ciência e da tecnologia, suporta-se a um só tempo, o peso e os benefícios dessas mudanças.

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. Esse 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 própria sociedade supervalorizam tudo o que é quantificável, ou seja, a aquisição de bens materiais, a expansão, a competição. O importante são as cotas, o nível de renda, os lucros obtidos, os aumentos, os bens materiais, com pouquíssima preocupação com o caráter social desses bens. Podem-se aqui acrescentar todos os desequilíbrios regionais, e o mais grave, as injustiças sociais existentes, que o leitor pode identificar com facilidade.

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, 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 levou 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 um novo paradigma científico e societal.

O Paradigma emergente

A visão mecanicista do mundo, decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano que se tornou a base natural de todas as ciências, começou a perder o seu poder de influência como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais, a

partir de algumas descobertas iniciadas no início do século XX. Foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência moderna, através da teoria da relatividade. Dentre outros renomados cientistas que muito contribuíram para a revolução paradigmática estão Werner Heisenberg (1901–76), físico alemão, Niels Bohr (1885-1962) físico dinamarquês; e Ilya Prigogine físico-químico nascido em Moscou em 1917, ganhador do prêmio Nobel em 1977, dentre outros. Portanto, o paradigma emergente é configurado através de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, que assenta suas bases nas novas e instigantes descobertas no domínio das ciências naturais, como por exemplo na física, na biologia, estendendo-se às ciências humanas.

Para Santos (2003, p. 48) a relevância do conjunto de teorias, deve-se ao fato de que não são um fenômeno isolado, mas “faz parte de um movimento convergente, pujante, (...) que atravessa as várias ciências da natureza até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar (...)”.

Características do novo modelo

Os problemas fundamentais nos diversos espaços-tempo da sociedade, como o espaço-tempo mundial, da produção, da cidadania e doméstico, isto é, a rede em que se conhece e se vive, apresentam problemas que reclamam soluções fundamentais. O paradigma dominante, contudo, não permite repensar o futuro. Por isso, impõe 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 existe 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 valores e fins 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 se abrir 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 para lutar pelas alternativas criadas.

Para o autor é necessário, pois, que se esteja atento 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 se procurarão 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. Daí a busca de superação da dicotomia ciências naturais e sociais. Daí a busca de revalorizar os estudos humanísticos. O conhecimento, desse modo, tende a não ser dualista; a distinção sujeito/objeto perde os contornos dicotômicos: natural/artificial/ coletivo/individual. Ao abordar a superação das ciências naturais e sociais, um importante texto do autor afirma: “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 às 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 que são terrenos novos, cujos objetos são ao mesmo tempo naturais e sociais. Também as que estudam as mudanças climáticas, as que estudam a biodiversidade humana. Principalmente a biodiversidade no caso da procura de soluções para muitas doenças, os discursos se interpenetram. A biodiversidade corresponde, portanto, a um processo de

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

co-produção de uma ordem indissociavelmente política, científica, técnica, moral, biológica, cultural, que envolve um leque diferenciado de atores – cientistas, povos indígenas, organizações, etc...

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, é hoje reconhecido 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 na medicina, na farmácia, na psicologia, na economia e tantas outras. Mas 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 nesta 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 constatam na física, na química, na biologia que permitem considerar o objeto como a continuação do sujeito. Uma possível consequência pode ser a diminuição ou diluição das fronteiras entre conhecimento e autoconhecimento. É preciso reconhecer que se a ciência moderna deixou como herança um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as perspectivas de sobrevivência, hoje já não se trata dessa luta pela sobrevivência, pois já se avançou muito! Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver!

Em quarto lugar a tese 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 nesta 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, tem uma dimensão utópica e libertadora, pois é prático, firma-se como experiência vivida, desconfia da verborrêia tecno-científica. Não se trata aqui de deslegitimar a ciência, pois o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Para que esta configuração aconteça é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica é um salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, a passagem mais importante é aquela dada, 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 sob o que não foi feito e compreender porque não foi feito. E a escavação é orientada para os silenciamentos, para as vozes suprimidas, para as margens, para 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 transformação 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 do paradigma emergente e novas pautas educativas

Tendo em consideração os elementos enunciados no decorrer deste texto, a busca de saídas alternativas para a prática educativa requer enunciar algumas perspectivas que são apontadas pelo paradigma emergente e que sucintamente podem ser pontuadas. O leitor poderá acrescentar outras pautas inspiradas no texto ou acrescentar aquelas que de algum modo já são de domínio comum de outros pesquisadores. Note-se que as novas pautas são indicativas dos sinais do paradigma emergente, sem com isso pretender que isoladamente sejam panacéia para todos os males do espaço-tempo educacional. Limitar-se-á a comentar alguns eixos que se julgam centrais, sem pretender exauri-los.

Uma importante noção do paradigma emergente é o reconhecimento 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, continuamente repensar e (re) propor uma concepção de processos formativos ou educacionais abrangentes, que considerem 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, que é indispensável, mas de agregar as implicações do paradigma emergente, que sugere 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)

No paradigma que emerge, todo conhecimento é autoconhecimento. Revela muito sobre quem somos e o que seremos. Há, portanto, outros dualismos a superar, como por exemplo, a relação homem/natureza. Sabe-se que se vive sob uma grave ameaça de desequilíbrio ecológico que poderá afetar a terra como sistema integrador de sistemas. Esse desequilíbrio deita suas raízes no espírito cartesiano-newtoniano de domínio e exploração. Hoje sabe-se que os grandes organismos vitais como a química dos solos, as águas potáveis, a vida do mundo animal e, juntamente, as sociedades humanas têm sido lesadas. Um bom exercício é tomar consciência dessas lesões, descrevendo-as. Contudo, é imprescindível a revisão das práticas e teorias com relação ao homem e sua atitude com a natureza. Assim, se faz desafiante relativizar o antropocentrismo exacerbado, isto é, o homem como centro, que tudo pode e faz sem medida, no entanto, sem perder de vista que a “polis democrática” só pode ser construída a partir da história humana, ou seja, do homem mesmo. Esta é outra pauta em que todos deveriam colaborar e participar. Há vários escritos e práticas sócio-ecológicas incipientes que estão se constituindo. O espaço-tempo educacional é privilegiado para a construção da nova consciência e perspectiva ecológica que se inicia.

Outras pautas dizem respeito à noção mesma de ciência e de conhecimento ou de auto-conhecimento. Concebe-se no debate epistemológico contemporâneo que todas as teorias e descobertas científicas têm um caráter limitado, são aproximadas. Pode-se inferir que não há certeza científica absoluta e que se estão sempre gerando novas teorias, próximas do real. A novidade (não no sentido novidadeiro) é que no processo de aproximação da realidade, outras formas de conhecimento são (re)valorizadas, isto é, o paradigma emergente não desconhece outras formas de conhecimento que estão presentes em diferentes culturas e fontes do saber.

A necessidade de outros saberes torna-se fundamental e importantíssima nos espaços educacionais e na sociedade em que, por exemplo, a noção de arte, os seus

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, P. *A Escola de Gramsci*, p. 50 Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

mecanismos de produção e de percepção devam ser acionados. Sabe-se, também exemplarmente, que para educar é necessário a ciência, mas continua fundamental a arte da criação, a arte da sensibilidade e da amorosidade! Outros conhecimentos também são necessários nas situações dramáticas da vida das sociedades e indivíduos no seu cotidiano, pois percebe-se que a apreensão da realidade vai além das sistematizações meramente formais e “científicas”. De nada adianta explicar a dor, o amor, a doença e a morte cientificamente. Outros saberes e modos de conhecimento, como os valores sagrados e espirituais das grandes religiões que favorecem o desenvolvimento e o respeito da vida e da dignidade humana, devem ser acionados e revalorizados na educação para que ela não se torne transparente, mas fria como um vidro. Outra ilustração que pode elucidar esse tópico dá-se no horizonte político. Sabe-se da existência de muitas soluções técnicas para problemas sociais, mas espera-se que o saber técnico e científico venha permeado do simples e cada dia mais raro bom-senso da classe política! Daqui advém uma pauta importante e urgente que é a retomada da dimensão cidadã também a partir da perspectiva da sabedoria e do bom senso. E bem se sabe que, nas experiências comunitárias de movimentos populares, a valorização dos saberes locais é fonte sem medida de bom senso e de sabedoria, pilares significativos da nova racionalidade. Nesse contexto, pode-se ir mais além, através da retomada do senso comum, como experiência vivida da qual todos participam diuturnamente.

Na perspectiva apontada nesse texto, o senso comum é revisitado na sua positividade, isto é, na sua interpenetração com a ciência. O que está em causa, é bom frisar, não é a desqualificação rasa da ciência perante outros modos de conhecimento. Isso seria inconsistente, superficial e facilmente levaria ao descrédito todas as propostas e discussões. Ora, o que se pretende e se recusa à ciência é “a sua prerrogativa de legislar sobre outras formas de conhecimento ou de experiência em que os problemas e as interrogações não são redutíveis aos que o conhecimento científico considera relevantes” (SANTOS, 2004, p. 61). Note-se que não se trata de promover o círculo do movimento anti-ciência. Ao contrário. O que se pretende, é readequar a própria noção de ciência e de seus frutos, ou seja, algumas respostas devem ser relativizadas, não desconsideradas. E sócio-educativamente parece ainda útil afirmar de modo transparente uma conseqüência clara: apesar dessa relativização, não se produz conhecimento para ficar em segredo, mas sim para ser compartilhado. A ruptura epistemológica já mencionada anteriormente nesse texto indica que não é suficiente apenas sair do senso comum para fazer ciência, mas a partir da ciência, voltar e transformar o senso comum. Coloca-se, desse modo, o desafio educativo que socializa o saber com todas as suas conseqüências. Para tanto, são imprescindíveis políticas públicas de bom senso!

Outra noção importante na perspectiva do paradigma emergente refere-se à natureza parcializada do olhar científico. Apesar de o conhecimento científico estar entre as conquistas mais decisivas da humanidade, ele detém limites. Falta o olhar de abrangência, pois é tendencialmente recortado em partes. E a especialização marcada pelo método analítico aprofunda, mas perde no conjunto. O conflito entre a verticalidade da ciência e a

complexidade da realidade não é fácil de solucionar a contento. Muito já foi escrito sobre esse tema e na educação há reflexos diretos. Por exemplo, nas universidades continuam-se a produzir profissionais de diferentes áreas como médicos, farmacêuticos, economistas e professores especialistas, os quais apresentam enormes dificuldades para lidar com totalidades. Talvez na necessidade do aprender fazer, há descuido do aprender a conhecer! E desse modo, o auto-conhecimento padece. Exemplos não faltam dos reducionismos nas ciências da saúde, da terra, da educação (que até discursam sobre os reducionismos, mas ainda não os superam) e tantas outras áreas do conhecimento.

O paradigma emergente propõe, como antídoto para superar os dualismos e as compartimentações, as noções: de “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”. A tradução dos termos pode ser feita de modo conciso como sendo o desejo do relativo milagre de horizontalizar o que está verticalizado e aprofundar o que é complexo. Note-se que essas noções também precisam ser revitalizadas, uma vez que não são poucos os educadores que dizem que essa discussão está superada, quando na verdade ela precisa ser permanentemente recolocada, pois em termos práticos e concretos pouco se fez e se faz, isto é, pouco se avança nas práticas inter/transdisciplinares. Assim, essa pauta deve ser retomada, não por modismo, mas simplesmente porque se (re)descobre a cada dia que a realidade é complexa! Por isso a necessidade de (re) valorizar os estudos das ciências humanas sem dicotomias com as ciências da natureza. E a complexidade necessita que a escola ensine a relacionar e contextualizar, inserindo o conhecimento no varal do passado, percebendo-o na atualidade do aqui e agora, aberto ao futuro. Uma sempre nova recomendação curricular é a simples e eficiente retomada dos autores clássicos da filosofia, da sociologia, da psicologia. Essas e outras ciências estão sempre prontas a colaborar no desvendar o real e possibilitam o aprender a pensar a totalidade de um mundo em constante movimento. Assim, o paradigma emergente sugere o pensamento transversal, multidimensional. Isso amplia o nível de exigências do conhecer.

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. Não é possível neste texto abordar cada um desses itens. Apenas se acena genericamente alguns desafios.

Contemporaneamente, o espaço-tempo mundial sofre transformações profundas na economia, com o avanço tecnológico e a globalização dos mercados, de cunho neoliberal. Os neoliberais retomam a tese clássica de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Há, por um lado, os recentes fatos históricos do leste Europeu que evidenciaram os desvios do chamado socialismo real, por outro, tomaram corpo os ideais de Estados minimalistas, com ufanismo do sucesso da economia de mercado propugnando progresso, eficácia e produtividade a qualquer preço. Há várias realidades e sintomas locais e regionais que permitem (re) fazer essa leitura e seus efeitos. O Brasil não é exceção à regra apesar dos discursos recentes. Não obstante, sabe-se que há outros agravantes nesses diferentes espaços-tempo de convivência humana. As novas

tecnologias de produção afetam a organização do trabalho e estão a modificar cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. O tema é altamente complexo e requer muitos estudos. O que se deve ponderar é que há uma relação íntima entre o mundo do trabalho e a escola.

Para colaborar no enfrentamento dos desafios supracitados não há como não defender um maciço investimento e priorização da educação, nas suas diferentes modalidades. Não obstante, é insuficiente apenas colocar toda criança na escola. É preciso escola de qualidade e os educadores sabem o que isso significa em termos de condições de trabalho. Além disso, é preciso continuamente reafirmar que os alvos político-sociais como justiça, cidadania, democracia não podem ser nem abandonados, nem subordinados a intentos estritamente econômicos como competitividade, 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!³ Não se trata também de responder unilateralmente contra o mercado. Isso seria ingenuidade. Trata-se de não se estabelecer a exclusão de posicionamentos entre a inovação que o mercado espera e a cidadania. Desse modo, algumas demandas do setor produtivo não podem ser ignoradas, mas acrescentando-se a noção de cidadania, que sabe distinguir o momento da luta, do conflito e o momento do diálogo enquanto instrumentos de transformação democrática.

Há ainda outros desafios para a nova racionalidade de um conhecimento prudente. Uma breve descrição do espaço-tempo ético-político põe em evidência a dificuldade de ser cidadão quando se têm os privilégios de indivíduos e classes sociais que tomam para si o poder. Surge o descrédito, a desmoralização da classe política. Em contraposição, paradoxalmente, há pouca ou nenhuma mobilização popular e mesmo sindical. Em termos culturais há a cultura de massa em que tudo é nivelado. Acentua-se a padronização de hábitos de consumo. A lógica da mercadoria torna-se referência única: tudo se compra, tudo se troca, tudo se vende! Para quem fica apenas no desejo de comprar há a resposta violenta, presenciada e refletida com frequência no assalto e até na morte por causa de um tênis! O individualismo e egoísmo se agravam, através da naturalização da exclusão social, considerando-a como sacrifício inevitável no processo de modernização.

Essas constatações, indicadoras de tendências do mundo atual, são reveladoras de que o quadro não é alentador, mas resignar-se a ele impede a luta pela utopia que recusa o fechamento do horizonte e recusa a subjetividade associada ao conformismo. Entende-se nesse texto que no trabalho de desenvolvimento de uma nova racionalidade, a racionalidade da prudência e da decência, a educação é antídoto que se

³ Um estudo importante publicado por Boaventura Sousa Santos (2004), permite aprofundar as contradições do sistema educacional sob a égide do neoliberalismo. Ver SANTOS, B. de S. S. *A Universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

contrapõe aos resultados e princípios de uma racionalidade obsoleta. Assim, na perspectiva do paradigma emergente, a escola tem um compromisso ético fundamental com as novas gerações. É uma escola cidadã que propõe em nome da criticidade retomada de conceitos como justiça, felicidade, virtude, dignidade, solidariedade dentre outros. Assim, coloca-se no centro da escola o educando, retoma-se a importância do processo, sem descuidar dos conteúdos provenientes das diferentes práticas sociais. Essa percepção sugere a necessidade do redirecionamento escolar que inclusive, não dicotomiza ensino e aprendizagem.

E para finalizar esse texto em torno dessas pautas, um aspecto que salta aos olhos na discussão da emergência dessa racionalidade é o seu caráter utópico. Não há vergonha, nem ilusão nisso! É importante lembrar que nesse contexto essa noção não é negativa, mas positiva. Utopia assume o sentido de não-lugar que precede e dá força para caminhar. Assim, utopia assume o sentido de “força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios de inovação” (ABBAGNANO, 2000). Desse modo, pode-se dizer que a utopia influi de algum modo sobre a disposição das pessoas, podendo remetê-las não apenas a imaginar um mundo melhor, mas a lutar por ele. E na educação não há como desvincular sonho e realidade, vontade e determinação, sob pena de se cair num túnel vazio e sem perspectivas.

Portanto, parece interessante frisar que, nesses tempos difíceis, muitas pessoas andam desanimadas nos espaços educacionais, como se não houvesse motivação suficiente ou uma causa válida para se lutar. Especialmente na escola todos podem-se e devem-se reavivar a disposição de se conceber e lutar por um mundo que se considere mais adequado, transformado, humanizado, mesmo que momentaneamente ainda não seja possível realizá-lo. Todos os dias nossas vidas dependem e oscilam entre os pólos do que se pensa que é e do que se pensa que deveria ser. Nesse processo ocorrem permanências e mudanças. E no espaço de liberdade possível acontece a transformação humanizadora. Assim, há um otimismo fundamental na vida e na possibilidade de transformações futuras de cada indivíduo e da própria sociedade.

Diante dessas considerações quem sabe um dia se possa responder às perguntas que foram colocadas há muitos anos pelo filósofo Rousseau, dentre elas, se a ciência pode melhorar nossas vidas; se pode contribuir para diminuir as distâncias crescentes na sociedade entre o que se é o que se aparenta ser, entre dizer e fazer, com um estrondoso e vigoroso: sim! Para isso é necessário trabalhar para que a produção de uma nova racionalidade produza conhecimento voltado para uma vida decente!

Alguns caminhos estão sendo apontados. Quais os mais significativos? Em que se pode contribuir?

Referências bibliográficas

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

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

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