

(Pós)-Modernidade e Educação: Algumas Reflexões Sobre o Problema do Conhecimento

Resumo

Este artigo faz a crítica da visão de verdade como referência absoluta para o conhecimento humano, tendo por perspectiva desenvolver algumas considerações teóricas que auxiliem a reflexão dos educadores sobre suas práticas pedagógicas. Com base na filosofia regressiva de Chaim Perelman, o conceito de verdade eterna é substituído pelo de verdade provisória, a qual é construída pelos homens no curso de sua existência social. A visão pós-modernista do conhecimento como bem de consumo é também questionada, sendo proposto o conceito de conhecimento confiável.

Palavras-Chave: Pós-modernidade, verdade, filosofia regressiva, conhecimento confiável, educação

Abstract

This paper criticizes the view of truth as an absolute reference to human knowledge with a view to developing some theoretical considerations to help educators to think about their pedagogical practices. Based on Chaim Perelman's regressive philosophy the concept of eternal truth is replaced by the concept of provisional truth which is built by mankind in the course of their social existence. Post-modernist view of knowledge as a consumable good is also criticized and the concept of trustworthy knowledge is proposed.

Key-words: Post-Modernity, Truth, Regressive philosophy, Trustworthy knowledge, Education

Prof. Dr. Renato José de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O mundo atual vem sendo sacudido por diversas crises que têm motivado a descrença na razão, na ciência, na ética, na política e mesmo nas relações humanas mais próximas que envolvem sentimentos como o amor, a amizade, a solidariedade, etc. Se tudo parece incerteza, como formar o homem de amanhã? Como veicular conhecimentos em um tempo em que diferentes saberes se chocam e muitas vezes se utilizam da violência para fazer prevalecer suas convicções?

Partindo da constatação de que vivemos um tempo de franco questionamento aos paradigmas tradicionais do conhecimento, entendemos, porém, que a afirmação tácita do advento de uma nova era, a pós-modernidade, é bastante controversa. Embora as discussões acerca da sua chegada não sejam recentes, existem várias caracterizações para o momento "pós", de sorte que as fronteiras traçadas entre aquilo que foi superado e aquilo que se instalou em seu lugar não se constituem em marcos inequívocos.

Na medida em que o tema investigado é muito extenso, limitar-nos-emos a discuti-lo com base no eixo do conhecimento, buscando apontar algumas pistas para o trabalho do educador.

¹ Prof. Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ
Doutor em Educação pela PUC-RJ

CONHECIMENTO E VERDADE

No curso das investigações desenvolvidas com o fim de responder aos grandes enigmas que envolvem a existência do homem no universo, as filosofias ocidentais em geral assumiram, conforme assinala Perelman (1997, p. 132), o papel de filosofias primeiras. Estas têm o objetivo de encontrar os primeiros princípios ou fundamentos que sustentam suas explicações relativas à constituição do conhecimento (plano epistemológico), da natureza do ser (plano ontológico) ou do estabelecimento dos valores (plano axiológico) humanos. O problema maior dessas filosofias reside em demonstrar que os princípios dos quais partem são primeiros e verdadeiros e que aqueles dos quais partem suas concorrentes são falsos ou insuficientemente elaborados, devendo então ser corrigidos.

A partir daí, as filosofias primeiras visam ao absoluto e à Verdade, não se dando por satisfeitas enquanto não alcançarem esses patamares. Francis Bacon (1973, p. 25), por exemplo, investiu contra a metafísica aristotélica e a escolástica, julgadas por ele construções a serem demolidas para que um novo e majestoso edifício das ciências pudesse ser erguido. O mesmo fez Descartes ao criticar a escolástica e o empirismo. Para ele, a primeira se perdia em controvérsias inúteis, estéreis, que não faziam bom uso da razão. Seus recursos, como a lógica antiga, eram tão falhos e limitados que com eles seria tão difícil chegar a algo de proveitoso em termos de conhecimento quanto “tirar uma Diana ou uma Minerva de um bloco de mármore que ainda não está esboçado” (Descartes, 1996, p. 22). Com relação aos empiristas, Descartes os criticava por confiarem em demasia nos sentidos, que são enganosos, quando a verdadeira experiência só poderia ser concretizada por uma razão bem dirigida, que não desperdiçasse esforços na jornada do conhecimento. Por isso Descartes propôs inicialmente um método para bem

dirigir a razão, o qual tinha como primeiro princípio “nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal” (idem, p. 23). Tratava-se do chão firme, da segurança proporcionada pelas evidências claras e distintas, ou seja, os princípios mais elementares da aritmética e da geometria.

Embora as filosofias primeiras, seja pela elegância de suas construções, seja pelo prestígio conferido aos seus autores, pareçam espelhar a única forma possível de se fazer filosofia, Perelman (op.cit., p. 134) nos fala de uma filosofia regressiva que, ao invés de ter por meta alcançar os princípios primeiros, absolutos e verdadeiros, analisa os fundamentos de um sistema filosófico no contexto de sua articulação no próprio sistema. Em outras palavras, o fundamento não se descola, não deixa de ser solidário dos desdobramentos ou conseqüências que ele deve prever e justificar.

A filosofia regressiva, norteadada pela noção de revisibilidade, entende que nenhum fundamento é eterno, logo nunca se acha inteiramente ao abrigo de revisões ou questionamentos futuros. Isso lhe permite considerar os princípios no curso de sua temporalidade histórica, no contexto social concreto de sua formulação e não como base invulnerável, que se perpetua por tempos infinitos. Revisar, portanto, significa submeter o fundamento ao crivo da realidade, isto é, examinar como e por que as situações concretas se puseram em desacordo, parcial ou total, com aquilo que as deveria explicar.

Considerando que a posse de um conhecimento verdadeiro, assentado sobre fundamentos verdadeiros, leva o homem a dogmatismos às vezes muito difíceis de tolerar, Mazzotti e Oliveira (2000) têm defendido a tese de que na filosofia, na ciência, na educação, enfim, nos mais diversos campos do saber humano, o termo verdadeiro deve ceder lugar ao termo confiável. Dito de

outro modo, trata-se de constituir conhecimentos confiáveis sobre o que chamamos realidade e os utilizarmos como referências flexíveis sobre as quais podemos elaborar explicações que respondam a exigências histórica e socialmente situadas.

homem. O saber mais confiável é aquele que, no processo de diálogo com saberes rivais, revela possuir poder explicativo mais amplo, o qual, entretanto, não se acha ao abrigo das revisões, sempre estimulantes para o progresso do pensar.

O saber mais confiável é aquele que, no processo de diálogo com saberes rivais, revela possuir poder explicativo mais amplo, o qual, entretanto, não se acha ao abrigo das revisões, sempre estimulantes para o progresso do pensar.

DESAFIOS PARA O EDUCADOR CONTEMPORÂNEO

Diante do que foi discutido acerca do conhecimento, os desafios postos para o educador parecem

imensos. Se o chão firme da verdade absoluta treme, como assentar os alicerces que permitirão formar o educando? Como construir uma escola sobre bases tão frágeis?

Na crítica que fazem à verdade como fundamento do conhecimento, certos autores pós-modernos (Lyotard, por exemplo) sustentam que a aquisição de saberes muda de estatuto, não tendo mais relação necessária com o processo formativo do homem. O que se dá é uma relação de tipo operacional entre “fornecedores” (instituições, centros de pesquisa, etc.) e “consumidores” (todo aquele que deseja se apropriar dos bens intelectuais produzidos) de informações (Lyotard, 1989, p.18).

A escola moderna sem dúvida deve a Comenius muito do que ela é hoje. Se, por um lado, o bispo morávio, já no início do século XVII, colocava importantes diretrizes que posteriormente se universalizariam (ensino coletivo e ministrado por profissionais para crianças de ambos os sexos, planejamento didático criterioso, etc.), por outro nos legou também a idéia, difícil de abandonar, do professor-tipógrafo. Fascinado pelo grande desenvolvimento das artes e ofícios, Comenius viu na tipografia o análogo perfeito da escola. Naquela, valendo-se de um método adequado, o impressor imprime com grande eficiência os tipos gráficos no papel em branco. Sendo a mente do aluno uma tábula rasa, o professor pode nela imprimir os tipos (conhecimentos, hábitos e valores) com grande eficiência, desde de que utilize o método correto.

Esta visão que converte o conhecimento em bem de consumo, em objeto de troca, se afasta daquela exposta por nós na medida em que a noção de confiabilidade não implica o esvaziamento do caráter formativo de nenhum saber. O fato de não mais estarmos presos à idéia de uma verdade absoluta não significa defendermos a instrumentalização dos saberes ou apreciá-los tão somente em função dos seus valores de uso. Significa, sim, que o conceito de formação é outro, dissociado da perspectiva de plasmar nas consciências o que é assegurado por uma inteligência, ordem ou vontade transcendente ao próprio

Comenius (1996, p.110) apostava tanto no caráter eficiente da sua escola que previa ser possível a um único

professor “ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um”. De fato, se tudo se resumisse a imprimir caracteres em um papel em branco, conforme pensava o autor, as tarefas docentes não trariam grandes dificuldades.

Todavia, o educador contemporâneo se acha diante de um trilema. Primeiro, percebe o quanto o modelo da tábua rasa comeniana é falho, já que seus alunos pertencem a ambientes sociais diferentes, possuem credos, hábitos, valores e saberes diferentes. Contudo, a escola lhe confere a tarefa de homogeneizar o trabalho pedagógico, cumprindo o programa que lhe é dado no tempo que lhe é determinado. O questionamento desta imposição o leva, por fim, a deparar-se com o relativismo: se nenhum conhecimento é melhor que outro, todos são igualmente válidos.

Como escapar ao trilema? Uma saída pode ser apontada recorrendo-se à noção de conhecimento confiável. Dizer a um aluno que determinado saber ensinado na escola é mais confiável que outro, de caráter popular, não implica necessariamente ter que impor o primeiro mediante um argumento de autoridade. Em outras palavras, é preciso fornecer razões que permitam colocar os diferentes saberes em debate, ouvir os argumentos do aluno, repensar as próprias razões e delas extrair elementos que possam reduzir o hiato existente entre as visões de mundo em conflito.

Trabalhar com a noção de conhecimento confiável, confrontando diferentes modelos explicativos, pode

contribuir para tornar o professor mais aberto e receptivo à pluralidade de saberes e, inclusive, levá-lo a compreender melhor porque muitos alunos têm grandes dificuldades em aprender o que parece simples e óbvio. Na medida em que o diálogo (que em grego significa contato entre razões) se sobrepuser às práticas tradicionais de transmissão-recepção de conhecimentos, as aulas se tornarão mais dinâmicas, os programas escolares menos maçantes e menos distantes da realidade imediata do aluno.

Concluindo, defendemos a tese de que educar um indivíduo, seja na escola ou fora dela, é tarefa que exige a contínua reavaliação dos métodos e da postura

...é preciso fornecer razões que permitam colocar os diferentes saberes em debate, ouvir os argumentos do aluno, repensar as próprias razões e delas extrair elementos que possam reduzir o hiato existente entre as visões de mundo em conflito.

pedagógica, bem como daquilo que se entende por conhecimento. O fato de não mais se conceder à Verdade, com V maiúsculo, o estatuto de avalista das crenças que balizam a existência não deve ser visto como perda; pelo contrário, ele representa a confiança no pluralismo que pede o debate, o confronto, a polêmica necessários à construção do difícil, mas irrecusável caminho das escolhas e das decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMENIUS, João Amos. (1996). Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes.

DESCARTES, René. (1996). Discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes.

LYOTARD, Jean-François. (1989). A Condição Pós-moderna. Lisboa: Gradiva.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. (2000). O que você precisa saber em ciência(s) da educação. Rio de Janeiro: DP&A.

PERELMAN, Chaim. (1997). Filosofias Primeiras e Filosofia Regressiva. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, p. 131-151.