

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: DA DETERMINAÇÃO À INDETERMINAÇÃO

SÉRGIO PEREIRA DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS).

Resumo

Se o “olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê; se é preciso transver o mundo”, talvez seja a filosofia a área do saber que nos possibilita uma perspectiva mais próxima do que seria uma “transvisão” do processo do conhecimento e da formação docente. Com tal intuito, essa comunicação e esse texto intencionam fazer uma genealogia do processo de conhecimento e da formação de docentes, na cultura pedagógica brasileira, mais especificamente, do sudeste goiano, enfatizando o caráter determinista, ou não, das perspectivas recortadas. Ilustrando uma “ruptura” (no sentido foucaultiano) do pensamento e da práxis pedagógica do autor, esse texto e essa comunicação recolhem e organizam dois momentos (marxista e nietzschianista) da produção do autor em relação ao debate epistemológico e à formação docente. Tem como respaldo empírico, além da formação do autor, sua experiência docente nos ensinos “fundamental, médio e superior” de cerca de trinta anos e duas pesquisas (“A crescente demanda pela pedagogia do Saber–Fazer na região do sudeste goiano: exaustão da pedagogia moral?” “Pedagogias da autonomia ou do ressentimento: estudo das concepções e práticas de ensino no sudeste goiano) que recortam a formação docente e a cultura pedagógica na região do sudeste goiano. Reiteramos que o referencial teórico transita por Marx e seus comentaristas e Nietzsche e seus comentaristas, sobretudo no enfoque da produção de conhecimento e na formação docente. O texto está, didaticamente, dividido em duas partes: a primeira, intitulada, perspectiva marxista, tem cinco sub–divisões: a formação e o conhecimento míticos; a formação e o conhecimento metafísicos, a formação e o conhecimento científicos; a formação e o conhecimento histórico–dialéticos e a formação e o conhecimento pós–modernos. A segunda parte contempla a perspectiva nietzschianista e trágico–estética de produção do conhecimento e da formação docente.

Palavras-chave:

Conhecimento, Formação docente, indeterminação.

O texto sobre o qual nos debruçamos, nesse instante, é uma tentativa filosófica de descrever duas perspectivas da produção do conhecimento e suas respectivas formações docentes.

A primeira perspectiva que descreveremos é a marxista, de fundamental importância para se compreender o pensamento pedagógico brasileiro do século XX. A segunda, aqui chamada de perspectiva nietzschianista[2], pelo que possibilitou ao “pós-estruturalismo” e aos “estudos culturais”, mais especificamente, conquista igual relevância nos debates pedagógicos atuais.

Esta comunicação/texto é, pois, um tecido que alinhavou retalhos de nossos debates, com os quais orientamos nossas aulas, nessas últimas décadas. Aqueles que se inspiraram na luta de classe, na utopia socialista, nos empenhos democráticos e políticos foram agrupados na perspectiva marxista. Os demais, com intuições estéticas mais recentes, a inquirição genealógica e a repulsa ao método e ao racionalismo metafísico, dentre outras coisas, constituem o que chamamos de perspectiva nietzschianista.

A sintaxe e semântica originais destes textos serão mantidos para que o leitor possa perceber as alteridades dos dois estilos de linguagem e respectivas características de discurso cultural, científico e político que migram, ontogeneticamente, da determinação para a indeterminação.

A perspectiva marxista

A formação e o conhecimento míticos

É comum a compreensão do homem mítico como um homem assustado ante uma natureza hostil, geralmente irracional e dependente dos deuses na construção de sua identidade. Nesta, o papel do mito é mais que explicar a realidade, é acomodar e tranquilizar esse homem diante de um mundo hostil e assustador. Vacilante, o homem mítico recorrerá ao sobrenatural para explicar o sentido dos fenômenos humanos e naturais.

Segundo Jefferson Ildelfonso da Silva (1988), inspirado no Materialismo Histórico, argumenta que o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, torna o homem primitivo, ainda em estado predatório, muito dependente das condições da natureza que busca controlar. A sobrevivência desse homem era condicionada à sua ligação ao grupo, onde tomava consciência de si como indivíduo coletivo. Comenta Silva: "O mito manifesta-se aí como a primeira verdade do homem que se encontra frente ao mundo e age sobre ele para criar as possibilidades reais de sua própria existência." (SILVA, 1988: 32)

Assim, através do mito o homem constrói uma identidade cósmica e social na qual se situa como ser produtivo, num universo natural, prenhe de forças misteriosas. A gradativa produção de instrumentos e o controle do fogo são compreendidos como produtos da interferência e ajuda dos ancestrais, assim como dos rituais de magia.

O *locus* de gestação da consciência mítica são as relações sociais no domínio da natureza e da produção, portanto não simplesmente mitos de transmissão das lendas e relatos pelos mais velhos do grupo. As crianças nascem e crescem nesse processo de produção e reprodução da "unidade cósmica". Não se percebem como individualidades, como sujeitos, no sentido moderno dos termos. A dependência em relação à natureza e o pouco desenvolvimento das forças produtivas não possibilitam a emergência de uma consciência do indivíduo, enquanto individualidade produtiva.

Um efetivo trabalho educacional, sobretudo a formação docente, não deve significar uma ruptura com a consciência mítica. Se por um lado ela pode ser prisioneira das forças de alienação; por outro lado, ela pode ser uma referência de solidariedade e consciência coletiva. Pode, ainda, significar e ser um instrumento balizador frente ao racionalismo e seus riscos, aspectos importantes quando temos a formação como questão fundamental.

A formação e o conhecimento metafísicos

Dentre muitas características do conhecimento metafísico, entendemos que são fundamentais: a busca das essências; a secundarização da experiência sensível; o princípio da identidade e a perenidade das essências. Tais características revelam um homem que busca desprender-se do mundo empírico, da experiência, e sustentar a superestimação do poder da razão humana. Ou seja, o cotidiano fenomênico não revela a essência última das coisas. A razão humana deve descobri-la.

O princípio de identidade exclui qualquer contradição do Ser. A fixidez que se deduz dessa forma de conhecimento é uma das características fundamentais do pensar metafísico. Não há lugar para o devir, para a mudança. Nessa perspectiva, construímos um perfil de homem e cidadão imutável, perene. Conseqüentemente, elaboramos projetos políticos e pedagógicos que arvoram a perfeição e a eternidade e a cópia de estereótipos consagrados e de consenso. A verdade, assim concebida, não sofre a influência das transformações históricas, é, portanto, a-histórica. É, também, a-geográfica porque, num mesmo período histórico, diferentes culturas, povos, em diferentes relações sociais de produção, têm as mesmas verdades essenciais.

Na formação docente, a concepção de conhecimento metafísico manifesta-se em projetos educacionais que não contemplam a realidade e as diferenças culturais onde são implantados. Isto se dá porque as essências são as mesmas para quaisquer culturas e os formadores defendem um conteudismo que reproduz a erudição dominante, em nome das verdades essenciais, não-políticas, não-históricas.

A formação e o conhecimento científicos

A terceira forma de conhecimento, e de formação, é a científica e está presente no projeto iluminista da Modernidade. Esse homem moderno busca libertar-se da tutela da fé religiosa através da razão natural. Busca, inicialmente, os fundamentos para a ciência moderna, através do racionalismo e do empirismo. Este foi, na verdade, o debate inicial em torno de um estatuto epistemológico para a ciência moderna. Sobre esse processo, comenta Severino(1992):

Ao criticar as pretensões da metafísica, os filósofos modernos mostram que não temos como chegar às essências das coisas. Portanto, se essas essências existirem, nós não podemos conhecê-las. Assim, não há como afirmá-las, pois pressupô-la seria admitir necessariamente uma outra via de conhecimento que não fosse a da razão natural. Assim, a única atitude adequada por parte do homem é dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos, abandonando o projeto da metafísica e substituindo-o pelo projeto da ciência. (p.99)

Descartes, primeiro filósofo moderno com nuances de racionalismo e inatismo, acreditava que o ato de conhecer é o que se conhece primeiro. As idéias fundamentais que habitam a consciência são inatas e próprias da natureza da subjetividade. São noções primitivas, originárias, das quais derivam todos os demais conhecimentos.

Em oposição a esta linha, encontramos os filósofos empiristas ingleses: Locke, Hume e Berkeley. Para estes, não são inatas as idéias que povoam a consciência, mas produtos das impressões sensíveis, próprias da experiência dos órgãos dos sentidos. A mente é, pois, concebida como uma folha de papel em branco, onde as impressões sensíveis vão registrando suas informações, que, ordenadas, tornam-se idéias. Nessa perspectiva, o inatismo é uma ilusão.

Immanuel Kant, pensador alemão do século XVIII, procurou fazer uma síntese desse debate em torno da questão do conhecimento. Esse filósofo afirmava que os conteúdos do conhecimento têm origem nas impressões sensíveis, como diziam os empiristas; porém, no nosso entender, esses conteúdos carecem de uma estrutura que os organize. A epistemologia kantiana conclui que só o conhecimento científico tem a garantia da razão pura especulativa, ao passo que a Metafísica não se sustenta justamente por dispensar a mediação da experiência sensível.

Auguste Comte fecha nossa caracterização do conhecimento e da formação na modernidade. Este filósofo francês dos séculos XVIII-XIX, pai das ideias positivistas, descreve o processo da gênese do conhecimento científico através de três estádios. O terceiro, o científico, Comte o descreve como sendo o "positivo". Nele, o homem supera o mito e a especulação dos dois primeiros estádios, dedicando-se exclusivamente aos fatos. Para o homem da ciência, só os fatos explicam os fatos. Não há mais lugar para a religião sobrenatural e para a interpretação metafísica. Só a ciência positiva é critério válido de conhecimento. Uma formação de docentes, nesse perspectiva, se adequa ao modelo tecnicista muito utilizado na Pedagogia do século XX.

O projeto capitalista em hegemonia na sociedade brasileira, do século passado, tem como pressuposto epistemológico uma postura cujas bases fundamentais remontam ao pensamento comtiano, ou seja, produzir o homem moderno e científico, hábil no domínio das ciências da natureza e limitado na compreensão artística, social, econômica e política. No cotidiano escolar, existe uma ênfase teórica em conteúdos científicos e um verdadeiro descaso em relação aos conteúdos das humanidades, inclusive da Filosofia. Nada mais ilustrativo de uma consciência positivista na formação.

A formação e o conhecimento histórico-dialéticos

Quando busca situar a realidade num contexto histórico determinado, o pensar dialético contempla as contradições dessa realidade como aspectos característicos, de fundamental importância para sua compreensão. O princípio de identidade dá lugar, nessa perspectiva, ao princípio da contradição. Para Hegel, há uma evolução da realidade porque esta carrega em si sua própria negação, forçando novas elaborações e compreensões que ensejarão novas negações e, posteriormente, novas sínteses. Trata-se do esquema "tese, antítese e síntese."

Entretanto, a dialética hegeliana não consegue eludir o mundo das ideias. Por isso, Marx recupera seu caráter contraditório, mas aplica-o à realidade histórica e material. A contradição é observável na história, e esta não é outra coisa senão a história do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais. Uma ilustração deste raciocínio materialista pode ser encontrada na introdução do *Manifesto Comunista*, onde Marx e Engels (1990) afirmam:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta. (p.8)

Nessa perspectiva, o homem que conhece o faz a partir e em função de um paradigma material e socialmente construído. Em um currículo de formação com tais características, não há verdades eternas; há verdades históricas, materiais, forjadas pelas contradições do modo de produção, portanto circunstanciais e dinâmicas. Do mesmo modo, entendemos que só se pode falar do homem, e de um conhecimento, históricos e em transformação, na *práxis* cotidiana. Essa forma de conhecimento é, desse modo, subjetiva porque é produto de sujeitos de uma determinada classe social, que buscam conhecer; é também objetiva, porque esses sujeitos estão situados num modo e em relações de produção material e socialmente definidos.

Entendemos que essa perspectiva de educação e de formação se inscreve numa *Pedagogia da Práxis* e se insere, deste modo, num projeto que extrapola a escola, mas que a pressupõe onde cidadãos lutam contra a alienação, em todos os espaços da vida social, e contra a exploração das relações de produção. É o projeto de construção do homem onilateral, o homem novo, numa sociedade nova.

A formação e o conhecimento pós-modernos

Inicialmente, vemos a pós-modernidade como crítica da modernidade porque ela busca problematizar os determinismos e as teleologias científicas, marxistas e psicologistas, defendendo a morte da Moral, de Deus, da História, dentre outras coisas. Nada mais lógico fazerem esta apologia, uma vez que a desconstrução dos estatutos epistemológicos e o imperativo da descontinuidade (pressuposto desta nova historiografia), relativizam ou impossibilitam quaisquer pretensões sistematizadoras ou totalizadoras. Noutras palavras, os pós-modernos defendem a inexistência de uma racionalidade única, uma moral única, assim como a inexistência de um quadro de referência teórico capaz de esgotar os fatos políticos e sociais. Haveria lugar para a definição de um perfil de formação ou uma forma de conhecimento pós-modernos?

Como paradigma próprio das sociedades pós-industriais, consumidoras da informação de massa, observamos que a imagem é preferida ao objeto, a cópia ao original, o simulacro ao real. Isto porque os signos substituem as coisas, o computador substitui o motor e a moral torna-se hedonista e consumista.

No afã de negar as totalizações e os determinismos das "metanarrativas modernas", a Pós-modernidade institui a desconstrução epistemológica, moral e antropológica. Ou seja, não há lugar para um método de conhecimento, uma ética e um perfil de homem definidos, e sim a irrupção do espontaneísmo, do niilismo e do relativismo. O discurso pós-moderno, entretanto, não apresenta nenhuma alternativa clara. Insiste num raciocínio implicitamente normativo de libertação que prima por determinar os pontos aos quais se opõe do que aqueles aos quais apóia. Assim sendo, afirmam Rice e Burbules (*Apud SILVA, Tomaz T. da. 1993: 180*): "não é surpreendente que essa tradição tenha sido mais convincente em apontar as limitações e as contradições do modernismo que em formular alternativas positivas."

O rigor e a profundidade teóricos, tão característicos das culturas metafísico-cristã e moderno-científica dão lugar ao anti-intelectualismo, ao anti-humanismo, à morte da arte erudita e do saber clássico. Uma formação, nessa perspectiva, pode beirar às raias da superficialidade de conteúdos sob o alibi do lúdico, do assistemático etc. Não há mais uma preocupação existencial que justifique reflexões sistematizadoras e criteriosas, mas respostas rápidas, impulsivas, intuitivas, boas para o consumo. É natural, portanto, o ceticismo dos pós-modernos face às pedagogias que enfatizam os conteúdos no processo ensino-aprendizagem.

A morte das utopias modernas provoca um neo-individualismo gerador de desmobilização e despolitização. Produz-se uma certa "deserção social" que insere as massas num processo narcisista, onde as macro-batalhas modernas dão lugar às micro-batalhas (dentre as quais as do sujeito que se debate num divã em busca da compreensão de seus conflitos existenciais). Ou mesmo, este indivíduo defende pequenas causas inseridas no cotidiano, tais como as lutas das associações de bairro, a defesa do consumidor, das minorias raciais, sexuais e a ecologia. Não há mais como arregimentar os "guerreiros", as massas revolucionárias. Esta perspectiva forjaria uma formação para o isolacionismo e descompromisso para com as questões sociais?

A perspectiva nietzshianista trágico-estética de formação docente e de produção do conhecimento.

O jovem Nietzsche (1844 -1900) proveu-nos análises a partir das quais podemos inferir que o pensamento com vistas ao "dever-ser", constrangido pelo "tu-deves" seria um autêntico exercício moral, sob o imperativo da transvaloração. Esse filósofo de *Röcken*, na Saxônia prussiana, costumava dizer que a arte é a mais genuína expressão da nossa condição humana. E, para nosso espanto, posto que somos filhos de uma cultura socrático-cristã, defendia ferrenhamente que a decadência do pensamento ocidental iniciou-se quando o poema e o teatro (a tragédia) da Grécia clássica deram lugar ao argumento e à disputa lógicos. Em outras palavras, quando a estética que bem integrava a vida das pessoas foi atropelada pela ânsia racional dos porquês e das causalidades.

Em *O Nascimento da tragédia no espírito da música* (1872), Nietzsche afirma que na sua origem, sobretudo com o racionalismo introduzido por Sócrates, a filosofia significou um conforto metafísico de homens que negam a vida como ela é, pela esperança ingênua de uma vida idealizada que jamais será.

Em outras palavras, nesta perspectiva, Sócrates, na *agorá*, não afirmava a vida tal qual ela é, pelo contrário, vitimado pelo fascínio/artimanhas da lógica, esquivava ou emancipava-se da vida e de sua imanência imprevista, por julgá-la menor, em direção às idéias essencializadas, puras, maiores. Nos séculos IX-XIII aC, período épico dos grandes poemas "Ilíada" e "Epopéia", observamos que Homero exaltava nos "helenos" (gregos antigos) a honra, a bravura, a força, a coragem, a ira e a integração ou acolha da dor e da vida tal qual ela se manifesta, sem mais nem menos.

A "Ilíada", que descreve a conquista de Tróia, é um poema ilustrativo da perda e da dor, por excelência. Narrado em um estilo que exalta as tramas amorosas, a beleza, a força, a guerra como contingência da vida, a ira, a fidelidade, a bravura e, sobretudo, a honra, deixa o leitor suspenso numa atmosfera de imprevisibilidade, irracionalidade, tragédia e encantamento. Tamanha grandeza divinizava o homem e humanizava os deuses,

Divinizar o homem, o guerreiro, o aristocrata e humanizar os deuses conferindo-lhes sentimentos, fraquezas etc também pode ser encontrado nas tragédias gregas. Estas, já nos séculos V-IV a.C , transformam as narrativas épicas em peças teatrais e isso aguça o espírito de originalidade e criatividade daquele povo. Transformar a vida em versos, gestos através da criação de cenários, dramas e performances é, por excelência, a apologia da metáfora em vez de uma pretensa "realidade", da aparência ao invés da essência. Criatividade, é pois, uma das características do jeito estético e trágico de ser e formar.

E não pensem tratar-se de momentos melancólicos, deprimentes e fatalistas. A tragédia grega não tinha nada de trágico, como é compreendido este substantivo "trágico", atualmente. Integrada à cosmologia do povo helênico, a dor, a guerra, os fenômenos naturais, a morte, o nascimento, o amor, o ódio, o sofrimento - enfim, a vida como ela é - encantava porque algo grande sobrepunha-se ao pequeno; era a vitória da força sobre a fragilidade pela mediação da honra. O acaso, o caos e a imprevisibilidade dos acontecimentos da vida humana proviam uma resistência e uma força incomuns àqueles indivíduos. Afinal, sem o conforto de uma transcendência protetora, restava-lhe a atitude afirmativa e forçosamente aguerrida, não pessimista, no sentido de não negativista.

Nietzsche encantou-se com tal expressão de humanidade. Viu nesse povo a ilustração maior da grandeza humana em contraposição à *décadence* que adveio. Imagino o sofrimento e a frustração deste filósofo de *Röcken* ao ver tal empreendimento e esforço da espécie sucumbirem-se e serem superados por valores e por uma cultura menores que sob o álibi da evolução do conhecimento, e através de suas ferramentas lógico-inquisitórias, inauguraram a apologia da pequenez, da dependência, da previsibilidade, ou seja, do medo.

Na cultura Ocidental, o homem trágico, integrado à precariedade imanente à prática humana, às contingências materiais e espirituais de seu cotidiano, é substituído, devido à hegemonia crescente do pensamento metafísico, pelo homem racional e a racionalidade, assim concebida, revelou-se como um escudo anti-vida.

Um currículo formativo, nesta perspectiva que pensa esteticamente, valorizaria o detalhe aparente, contingente, inaudito, indeterminado e explícito nas diversas nuances do cotidiano, tal qual ele se me apresenta: sem suspeita; sem busca de algo oculto que explique esse cotidiano e lhe dê sentido haveria de contemplar iniciativas que valorizem a imprevisibilidade, a criatividade, a sensibilidade artística e os dilemas da nossa existência trágica; haveria de por rédeas na nossa racional avidez por tudo explicar e nada sentir, por tudo dominar e nada experimentar, no sentido de uma experiência estética onde caos, regras, desejo, projeto e conteúdo fundem-se, ao mesmo tempo que explicitam suas alteridades.

Do ponto de vista da formação humana, mais especificamente docente, há que se precaver de uma associação simplista e inadequada entre a superficialidade estética e um currículo fraco, inconsistente, lúdico e descompromissado com a cultura elaborada. Ser irreverente e irracional, no sentido estético, não representa a procura pelo saber mais ao alcance, pelo conhecimento simplificado. Mesmo porque, se havia algo a ser exaltado no grego trágico é sua coragem, sua disposição para a luta e para a conquista. Na escola, isso se converte em rigor, desafios e aprofundamentos.

Considerações finais

Perspectivas, duas perspectivas do mesmo autor porque são dois momentos distintos. Na primeira podemos perceber a utopia determinista; no segundo a fatalidade do acaso, a indeterminação.

Não se trata de relativismo, na segunda parte. É o perspectivismo. É um ponto de vista que não se arvora nem se pretende superador, superior, mais evoluído etc. Tampouco se referencia em um objetivo ou teleologia. É o que aparenta, ná lógica da vida como ela é.

Neste texto, o leitor se debruçou sobre duas perspectivas de perfis de homem, conhecimento e de reflexões pedagógicas. Uma, pelo seu caráter moderno, é mais determinista, otimista, metódica; a outra, indeterminada, niilista (no sentido de niilismo dionisíaco) e ilógica.

Ambas perspectivas têm o desafio da abertura e da acolha da diferença: uma face à outra; ambas face às outras. Isto, posto, em tempos nos quais valores são diariamente levados ao tribunal da dúvida. Essa condição cambiante há de permitir que passados novamente uma ou duas décadas, oxalá outras perspectivas reclamarão seu lugar.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

MARX, Karl e ENGELS, F.. **A ideologia Alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Nova Stella, 1990.

NIETZSCHE. **The will to power**. Edited by Wlter Kaufmann. New York: Random, 1968.

_____. **O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música**.. In: Col. Pensadores(*Obras incompletas*). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, (Col. Obra Prima de cada Autor), 2002.

_____. **A Gaia Ciência**. Martin Claret, (Col. Obra Prima de cada Autor), 2008.

SOLON, Robert C. HIGGINS, Kathleen M. **What Nietzsche really said**. New York:

Random house, 2000.

SEVERINO, **Antônio Joaquim. Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre Edit. Artes Médicas, 1993.

SILVA, Jefferson Ildfonso da. **Educação e Consciência de classe**: um outro determinante na formação do educador. Tese de doutorado, PUC-SP, 1988,

[1] Infelizmente, a exigência do Cole de que este texto não ultrapassasse 25 mil caracteres forçou-nos a reduzir o texto original para um terço de sua original escrita. Este fato causou, no nosso entender, um enorme prejuízo à qualidade argumentativa, ilustrativa e semântica do texto.

[2] Por pensamento nietzschiano, ententam o pensamento do próprio filósofo Nietzsche; já o adjetivo nietzschianista procurará, nesse texto, ilustrar reflexões nossas, ou de outros comentaristas, inspirados em Nietzsche.