

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA COMO ABORDAGEM DA DIDÁTICA

Silas Borges Monteiro¹

RESUMO

Este trabalho intenta relacionar a epistemologia da prática, conceito originário das discussões acerca da profissionalização docente, com a Didática, campo de pesquisa e ensino da Pedagogia – entendida como Ciência da Educação. Esta relação é feita por meio da filosofia, valendo-se da reflexão que a ela é peculiar, assim como de sua literatura. O conceito central em análise, a epistemologia da prática, é concebido como forma de entender-se com a prática, idéia oriunda da leitura que Heidegger faz do termo “epistemologia”. A Didática, entendida como estudo do ensino em situação pode operar no campo de estudos da educação como esforço teórico de observar a prática a partir de outro ponto de vista: nesse caso, a partir da própria prática. Isso dá ao conceito em análise novo sentido de investigação, na medida em que a compreensão da prática é feita a partir de seu interior, ou seja, do ponto de vista do ator do processo.

Palavras-chave: epistemologia, didática, profissionalização docente, ciência da educação.

ABSTRACT

This work search to relate the concept of practical epistemology, one originary concept of the quarrels concerning the teaching professionalization, with the Didactic, field of research and education of the Pedagogia - understood as Science of the Education. This relation is made by means of the philosophy, using itself as reflection, as well as of its literature. The central concept in analysis, the practical epistemology, is conceived as form to understand itself with the practical acting, deriving idea of the reading that Heidegger makes of the term "epistemology". The Didactic, understood as study of education in situation can operate in the field of studies of the education as theoretical effort to observe the practical one from another point of view: in this case, from proper the practical one. This gives to the concept new analysis of inquiry, in the measure where the understanding of the practical one is made from its interior, or either, of the point of view of the actor of the process.

Key words: epistemology, didactic, teaching professionalization, science of the education.

INTRODUÇÃO:

A Didática tem passado por reformulações conceituais (cf. PIMENTA, 2000, 1996, 1997; OLIVEIRA, 1996; LIBÂNEO, 1997). Grosso modo, duas são as vertentes que se definiram historicamente no Brasil: a primeira, com o tecnicismo predominante até os anos 1970; a segunda, com seu esforço mais conceitual, desde os anos 1990 (cf. OLIVEIRA, 1996). Não haveria espaço nesse texto para fazer levantamento mais aprofundado das nuances que constituem, atualmente, a produção do conhecimento em Didática. Por isso, opto por um recorte feito por Pimenta (2000) que apresenta a situação da pesquisa em Didática a partir dos trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

¹ . Professor Doutor da Universidade Federal de Mato Grosso

Educação) de 1996 a 1999, trabalho, a meu ver, iniciado por Oliveira (1996), apesar da distinção da abordagem entre ambas.

Pimenta, em sua pesquisa, apresenta dez temáticas presentes nos trabalhos da ANPEd: 1. Epistemologia didática; 2. Teoria didática e bases para propostas pedagógicas; 3. Didática, docência e pesquisa; 4. Teorias educacionais e contextos escolares; 5. Metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; 6. Prática pedagógica e resultados de ensino em contextos de políticas educacionais; 7. Avaliação; 8. Formação inicial e formação contínua de professores; 9. Ensino e aprendizagem; 10. Balanço das pesquisas em ensino.

A diversidade de temáticas pode indicar a necessidade da área, assim como a maioria das áreas das humanidades, de buscar a multireferencialidade como noção de compreensão de um processo complexo como é o ensino.

O sentido de Didática, assumido por seus teóricos nesse momento, é o de pesquisa sobre o ensino em situação, visto sob condições concretas, visando à transformação das práticas sociais. Percebe-se o tom da dialética histórica que é assumido nesse conceito.

A discussão que pretendo fazer insere-se na temática Epistemologia da Didática, que tem se preocupado, entre outras coisas, com o campo epistemológico da Didática, com a preocupação da “análise do debate sobre temas e metodologias de investigação (epistemologia da prática); (...) do saber (reflexivo) do professor” entre outras. Por isso, o sentido de Didática é assumido como: (...) uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem e a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (PIMENTA, 1996:62-63)

Apesar da forte marca do sentido do materialismo dialético nas discussões da Didática, procurarei abordar o tema a partir de outro solo conceitual, valendo-me do vocabulário da filosofia, com o qual tenho maior familiaridade.

Sentidos etimológicos

Gostaria de reconstruir o sentido de Didática e Epistemologia da Prática a partir da elaboração etimológica e cultural de seu lócus original. Para tanto, remontarei seu sentido e contextos primeiros.

A palavra Didática é o correlato português do grego didáskô que significa: ensinar, instruir, explicar. A raiz mais antiga do termo é dáô que significa ensinar. O contexto de uso dessa palavra nos leva ao didáskalos: um professor, um mestre. Essa era, também, a denominação do poeta dramático, porque ensinava o ator. O termo ocorre em Aristófanes, no contexto da Comédia Ática.

Nesse ponto, julgo que vale lembrar da interpretação aristotélica da origem da poesia, tanto a trágica quanto a cômica – também chamada de dramática: Ao que parece duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.²

A imitação (mímesis) ocupa papel importante no pensamento de Aristóteles, quando relativo a arte. Contrário ao pensamento do senso comum, a imitação, em Aristóteles, dá à arte conotação de belas-artes, ou seja, é superior ao que chama de artes utilitárias. Essa distinção entre os tipos de arte responde à necessidade de se determinar a finalidade de algum tipo de produção humana. Ao estabelecer-se a finalidade, dela apreende-se o princípio; tendo-se clareza sobre o princípio, podia-se avaliar a qualidade da produção. Nesse caso, o fim da arte imitativa é superior ao da utilitária, uma vez que seu princípio é estabelecido por-si-mesmo, ou seja, decorre da própria natureza humana.

Vejamos o exemplo de uma arte figurativa: a arquitetura. Seu sentido é utilitário, pois visa a construir um edifício que imita os abrigos naturais dos animais. Contudo, o melhora e corrige, adequando-o às necessidades do homem. Esse tipo de arte é importante, mas inferior em finalidade. Tem como objeto a natureza já criada, já feita. É melhorada pelo uso da razão e do pensamento, mas não foi além do que já está efetuado na natureza.

As artes imitativas, pelo contrário, tomam o material humano para criação: suas vivências e existência, seus dramas e conflitos e os recria segundo a visão de seu autor, buscando sempre a verdade da vida. Sobre o teatro, como arte imitativa: O que (...) imita e reproduz no espaço delimitado do palco, e durante um tempo estabelecido, são os costumes, caracteres ou qualidades morais (ethos), os sentimentos e paixões que se apoderam dos homens e os dominam (pathos), e as ações dirigidas pela vontade (práxis). Ela imita, enfim, o próprio drama humano. (BETTENCOURT de FARIA, 1994:77-78)

² Poética, 1448b, 5. Outra tradução versa o texto da seguinte forma: “Parece, de modo geral, darem origem à poesia duas causas, ambas naturais. Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar”.

O que temos, portanto, é que o termo didática é usado no contexto do teatro grego por Aristófanes – poeta dramático, ou cômico – para denominar o autor que ensina suas peças aos atores, por isso mesmo chamado de didáskalos, ou seja, aquele que ensina, que é mestre. Ainda mais, o termo é usado no contexto da recriação de estilos com a finalidade de pôr em questão o sentido da existência humana.

Por essa referência, o termo didática ganha contornos que merecem ser melhor explorados. Quando se transpõe o sentido de ensino ao contexto do teatro, movemo-nos num campo em que se entrecruzam a arte e a técnica. E, nesse caso, julgo importante, como já fiz, recorrer, novamente, a Aristóteles, mesmo que mais tarde o abandonemos.

Inicialmente, é bom lembrar que a palavra grega para arte é *téchnê*, o que aumenta o problema, porque no uso comum, em português, arte e técnica são quase antônimos. Arte vem do latim *ars*; técnica, do latim *technicus*, correlato ao grego *technikos*, mas, ainda assim, ligado ao termo arte (*technê*).

Há uma passagem na *Metafísica* de Aristóteles³ que talvez nos ajude a ilustrar o sentido das palavras, no contexto do seu pensamento:

Cremos, no entanto, que o saber e o entender pertencem mais à arte (*téchnê*) que à experiência (*empeirías*), e consideramos mais sábios (*sophôtérous*) aos conhecedores da arte (*technítas*) que aos experientes (*empeirôn*), pensando que a sabedoria pertence em tudo ao saber (*sophían*). E isso, porque uns sabem a causa, e outros não. Pois os experientes sabem o quê, porém não o porquê. Aqueles, ao contrário, conhecem o porque e a causa. Por isso aos chefes-de-obras (*archtéktonas*) o consideramos, em cada caso, mais valiosos, e pensamos que entendem mais e são mais sábios que os simples operários (*cheirotechnôn*), porque sabem as causas de que se está fazendo; estes, ao contrário, como alguns seres inanimados, fazem, sim, porém fazem sem saber o que fazem, do mesmo modo que queima o fogo. Os seres inanimados fazem estas operações por certo impulso natural; os operários (*cheirotéchnas*), por costume (*ethos*).

Aristóteles atribui ao fazer humano, por um lado, o fazer consciente (ou seja, o fazer que se-sabe-feito); por outro, o fazer sem domínio das próprias atitudes (aquele feito sem consciência, ou seja, sem a ciência que o produz). Portanto, o que distingue esses elementos é o domínio da ciência daquilo que é feito.

Aristóteles pode ajudar a pensar a Didática: espera-se que seja um ensino que sabe o que ensina e sabe o ensinar; está para além da reprodução de informações, na medida em que seus saberes o tornam sabedor e ensinador.

³ 981a-25 a 981b-5. Edição trilingue por Valentin García Yebra, Gredos.

Com Heidegger, penso que se pode dar um passo a mais na compreensão do termo grego *téchnê*. Para ele, dar ao termo *téchnê* o sentido de fazer é perdê-lo em um único sentido, talvez o mais imediato; “pois *téchnê* não significa nem manufatura, nem arte e, ainda menos, trabalho técnico no sentido atual; sobretudo, nunca quer dizer um gênero de realização prática”. Isso coloca Heidegger em confronto ao que afirmava Aristóteles, para quem a *téchnê* inscreve-se no âmbito da prática consciente. Para Heidegger, “A palavra *téchnê* denomina, muito mais, um modo do saber. Saber quer dizer: ter visto, no sentido lato de ver, que indica: apreender o que está presente, como tal.”⁴

Portanto, mais do que habilidades, a palavra *téchnê* inscreve-se no âmbito da competência, ou seja, da capacidade de formular juízos. Devemos, também, recordar que o verbo português ver escreve, em grego, *theorêô*: capacidade de observar atentamente alguma coisa; numa palavra, olhar-atento. Isso se liga, de certa forma, à arte como um modo do saber: saber como um modo de ver amplamente, significando um tipo de apreensão do que está diante de si, assim como está. Como em nosso caso o que está em questão é o ensino, torna-se ele objeto de observação atenta com a intenção de apreendê-la, de sabê-la.

Temos, portanto, que a didática, em seu sentido etimológico, significa ensinar. Um de seus contextos originais é na obra de Aristófanes, que usa o termo *didáskalos* para denominar o poeta dramático que ensina aos atores sua obra, visando a interpretação no teatro. Vimos que Aristóteles interpreta a poesia e a produção literária como imitação – lembrando que, para ele, a imitação é a primeira forma de conhecer, comum às crianças. Por isso, a arte (*téchnê*) é uma produção humana de alto valor, pois, diferente dos seres inanimados, o ser humano é capaz de imitar aquilo que não se encontra expresso na natureza, isto é, imita com acréscimo de saber. Ainda mais, isso vai além da experiência (algo sobre o que professores e professoras apóiam sua profissão, com a convicção de que estão em vantagem em relação àqueles que não a tem) pois esta ensina o fazer, mas não dá suas razões. Aristóteles sugere que a arte elevada é *technê*, ou seja, a imitação criativa, assumida com seu próprio estilo e racionalidade. Mais ainda, é um tipo de saber que gera apreensão daquilo que está presente, como um modo do saber.

⁴ Esta citação é composta a partir de três traduções do texto de Heidegger: *A origem da obra de arte*: em português: p.47; inglês: p.57; espanhol: p.43.

Seria a Didática uma racionalidade técnica?

Isso não deve sugerir que o que está em questão é o que se denomina de racionalidade técnica. Como se sabe, o termo é assinado por Habermas como contraposição ao que chama de ação comunicativa. A primeira, inscreve-se no campo das ideologias, de caráter instrumental, cuja racionalização consiste no aumento das forças produtivas e na extensão do poder de disposição técnica. A segunda, cujo elemento central é a interação simbolicamente mediada, visa à emancipação e a produção da intersubjetivação dialogal.

No texto *Técnica e ciência como ideologia*, publicado em 1968, Habermas faz uma avaliação da leitura que Marcuse faz do conceito weberiano de racionalidade. Procura mostrar que a racionalidade sempre tem uma dimensão política, uma vez que “a racionalidade da ciência e da técnica já é na sua imanência uma racionalidade do dispor, uma racionalidade da dominação” (HABERMAS, 1994:49). Temos, portanto, que técnica é dominação. Daí a razão de Habermas julgar que o desenvolvimento das ciências sociais se aproximam do ideal positivista da ciência. Isso se vê melhor no interesse cognoscitivo que é predominante nelas. O que decorre é a redução da ciência à ciência dos meios. Em outras palavras, é reduzir a ciência sob a racionalização (de que fala Weber).

O problema que se põe é que não nos é fácil simplesmente abandonarmos a noção de ciência e técnica sob a ótica do exercício da dominação, ou, como racionalidade teleológica, pois estas se ligam ao trabalho, elemento da condição humana. Diante disso, a solução dada por Habermas é a seguinte: “Em vez de se tratar a natureza como objeto de uma disposição possível, poderíamos considerá-la como o interlocutor de uma possível interação. Em vez da natureza explorada, podemos buscar a natureza fraternal”. (HABERMAS, 1994:53)

Para sustentar sua proposta, faz, inicialmente, uma distinção entre trabalho e interação (HABERMAS, 1994:57). Para ele, trabalho deve ser entendido como sinônimo de ação racional teleológica, ou seja, um agir regido por regras técnicas baseadas no saber empírico com uma finalidade. É esse saber que é dominador. Ele faz parte da tradição moderna iluminista que, ao contrário da proposta emancipatória, realizou ainda mais a dominação. Por interação entende a ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”. (HABERMAS, 1994:57)

Habermas mostra a tensão entre estas duas racionalidades, mas que, atualmente, está sendo suprimida pela univocidade da cientificização da técnica. Sua proposta é apostar na construção de sistemas comunicativos que possibilitem a decompressão no domínio comunicativo, ou seja, franquear o discurso à sociedade e não apenas à racionalidade técnica. Essa é uma forma de abrir-se às diversas racionalidades presentes na sociedade, de tal modo que estejam preservados os âmbitos privados – aquele da produção e do trabalho – e o âmbito público – aquele que deve franquear o discurso a todos. Por isso, se é possível atribuir racionalidade à ação técnica, no sentido aristotélico, esta não pode ser tomada no sentido crítico por Habermas. A finalidade de tal racionalidade didática (permitam-me usar esta expressão) isto é a dominação mas sim o domínio de um fazer técnico criativo, mesmo porque entender que o outro implicado nessa relação recria, a seu modo, o saber disposto por aquele que sabe.

Técnica como produção e comprometimento

Pretendo apresentar um pouco mais do sentido de técnica no pensamento de Heidegger, explorando o texto já apresentado A questão da técnica, escrito em 1954. Nesse texto, seu ponto de partida é a busca do sentido de técnica. Partindo de uma noção que, de alguma forma, aproxima-se de Habermas, Heidegger escreve: “A concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica.” (HEIDEGGER, 1997:43) Mas acentua o fato de que essa dupla determinação não nos ajuda a irmos à sua essência. Por isso, retoma as origens da discussão da técnica e encontra as causas aristotélicas no caminho. Escreve: “Onde os fins são perseguidos, meios são empregados e onde domina o instrumental, ali impera a causalidade.” (HEIDEGGER, 1997:45)

Sabemos que o termo grego para causa é *aitios*, que Heidegger traduz por comprometimento⁵. Para ele, os modos de comprometimento (a partir de Aristóteles) fazem com que algo apareça (p.51); o comprometimento é um ocasionamento no sentido de um tal deixar situar (p.51), daí que os modos de ocasionar atuam no seio do produzir (p.53). A *téchnê* pertence ao produzir, à *poiêsis*: é algo poético (p.55). Logo: “A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica.” (p.53)

⁵ Na verdade, a opção desse termo é feita pelo tradutor do texto de Heidegger.

O significado essencial que Heidegger atribui ao termo refere-se à técnica como um tipo de produção humana que se vincula ao conhecimento; e como sabemos, para o filósofo do Ser e tempo, conhecimento é alêtheia, ou seja, um desocultamento do ser. Em uma palavra, a técnica estará referida ao fazer que desoculta, portanto, desafia a physis, que em seu sentido literal é mais do que física ou natureza: tem o sentido daquilo que emerge, como ele diz: “Apenas quando, por seu lado, o homem for desafiado a desafiar as energias naturais pode acontecer este desabrigar que requer algo.” (HEIDEGGER, 1994:63)

Ainda mais: Porque a essência da técnica não é nada de técnico, por isso a meditação essencial sobre a técnica e a discussão decisiva com ela devem acontecer num âmbito que, por um lado, está aparentado com a essência da técnica e, por outro lado, no entanto, é fundamentalmente diferente dela. (HEIDEGGER, 1997:93)

É essa ambigüidade que procurei mostrar quando falei num tipo de ação racional, sem aproximar-me da racionalidade técnica criticada por Habermas. Entendo a técnica, e, portanto a ação racional como um modo de produção e criação humana, mais próxima da poiêsis: um tipo de produzir que implica seu produtor.

Um ensaio para a construção do significado de epistemologia da prática

Creio que já expus minhas considerações sobre o termo Didática, tanto em seu uso hodierno quanto em seu sentido original grego, arcaico e clássico, e seus desdobramentos como téchnê. Agora, vou deter-me no sentido de epistemologia da prática, outro conceito que pretendo discutir nesse trabalho.

A palavra epistemologia não é encontrada na literatura grega antiga, apesar do problema do conhecimento fazer parte das questões da filosofia desde os gregos antigos. O termo epistemologia começou a ocupar maior espaço na literatura filosófica apenas no século XX. Não obstante, a expressão gênese do termo - epistêmê - é mais comum de ser lida na literatura do período clássico. Este termo aparece 594 vezes em Platão e 322 em Aristóteles. A ocorrência mais remota é em Sófocles (495-406 a.C.). Esse termo não aparece em Homero e Hesíodo, que correspondem ao período arcaico. Isso nos leva a pensar que epistêmê tornou-se uma preocupação do pensamento grego apenas no período histórico clássico, ou seja, em torno do século V a.C, período que marca o auge da polis grega e da busca filosófica pelo princípio único que explicasse a physis. Pode-se afirmar, portanto, com certa segurança, que a epistêmê vem a ser preocupação filosófica em conjunto com outras de ordem política, uma

vez que elas estão contextualizadas com a polis grega. No limite, pode-se dizer que a epistêmê tem implicações políticas, dado seu contexto original.

O substantivo epistêmê, ligado ao verbo epistamai, significa, em termos gerais, “familiaridade com um assunto, habilidade, experiência” (como em arquearia ou na guerra, por exemplo); é uma forma de ciência prática. Provavelmente é formado pela conjugação de epi (preposição que significa sobre) e histêmi, que significa “colocar em pé, erguer, fixar, colocar firme”. Logo, epistêmê traz a idéia de algo sobre o quê se pode sustentar firmemente para obter novo olhar.

Conclusões precipitadas poderão sugerir que a epistêmê seria aquela produção do intelecto que garantiria um lugar privilegiado para se ver as coisas; algo como aquilo que Putnam chamou de “o ponto de vista do Olho de Deus” (1981:77). Para evitar tal interpretação, convém ler o que Heidegger escreve sobre a palavra: o que diz epistêmê? O verbo que lhe corresponde é epistasthai, colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão. Epistasis significa também permanecer diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, epistêmê, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder tender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos epistêmê, por “entender-se com-alguma-coisa”. (1998:204)

Creio que já temos alguns elementos para darmos um passo a mais em nossa tarefa conceitual. Nesse trabalho, epistemologia da prática refere-se a um tipo de ciência (no sentido de estar ciente) que se entende-com-alguma-coisa.

Como já disse, não encontramos a ocorrência do termo epistemologia na literatura grega antiga. Mas se lê as palavras que o compõe: epistêmê e logos. Vejamos algo sobre o sentido de logos.

Localizo, como ocorrência mais remota do termo, Hesíodo (Teogonia). Logous é filho de Éris; sobre esta figura da mitologia grega Brandão afirma: “Éris é, em princípio, ‘o ardor no combate, a luta, a disputa, a querela, a rivalidade, a discórdia’. Aparece já personificada em Homero e Hesíodo.” (1990:355)

Sendo o Logos da linhagem de Éris, pode-se dizer que a fala ou o discurso (significados literais da palavra grega) é fruto da disputa, da luta, do combate. É com certo

receio que afirmo isso, pois é possível transpor esses termos para âmbitos extremados, sejam eles no que diz respeito ao sentido cristão; ou entendendo luta com a conotação marxista. Diria que ambos os extremos inscrevem-se no campo da moral, uma vez que tratam de uma forma de procedimento previamente ordenado. Tanto no cristianismo, quanto na militância marxista, encontram-se modelos de comportamento estabelecidos previamente à ação: seja a luta contra o mal, seja a luta contra o opressor, elementos, por vezes, que podem ser intercambiados. Recordo-me de Nietzsche quando diz: a moral mesma – como? A moral não seria uma “vontade de negação da vida”, um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de decadência, apequenamento, difamação, um começo do fim? E, em consequência, o perigo dos perigos?... Contra a moral, portanto, voltou-se então, com esse livro problemático, o meu instinto, como um instrumento em prol da vida, e inventou para si, fundamentalmente, uma contra-doutrina e uma contra-valorização da vida, puramente artística, anticristã. (O nascimento da tragédia, § 5).

O alerta do filósofo desperta-nos para a condição humana. Essa condição ambígua – a fala como fruto da disputa – é da ordem da condição humana. Só a confiança em uma natureza não-humana poderá sustentar a idéia de que qualquer iniciativa humana não seja pertencente a esses elementos contraditórios. Só a prisão a um tipo de ideologia poderia sustentar que a fala é resultado de lutas. A luta não é método. É vivência, condição humana. O que estou sugerindo é que o logos grego passa pelo debate, pela argumentação, assim como o experimentavam na democracia grega. E sabemos que o princípio que sustenta a democracia é o reconhecimento de que nenhum dos cidadãos possui a verdade, pois de posse dela o debate desvanece; afinal, alguém já possui o que todos buscam! Se entendermos o debate e o discurso como busca de algo que venhamos a concordar, naquele momento, como sendo verdade, a disputa e a luta podem fazer sentidos.

Se por um lado podemos inscrever o logos enquanto diá-logo, podemos vê-lo, também, como a busca do filósofo: esse procura o logos. Como nos fragmentos de Heráclito: não de mim, mas do logos tendo ouvido é sábio homologar: tudo é um. (fragmento 50) Por isso é preciso seguir o-que-é-com. Mas, o logos sendo o-que-é-com, vivem os homens como se tivesse um entendimento próprio e particular. (fragmento 2)⁶

Não teria espaço suficiente para detalhar as diversas implicações do pensamento heraclítico quanto ao logos. Em termos gerais, podemos entender o logos no âmbito semântico da palavra grega lego (palavra que significa: deitar, colher, dizer entre outros), de

⁶ Estas traduções foram feitas a partir de duas versões consultadas, citadas na bibliografia.

onde temos que o logos é o que acolhe, o que reúne, e que, de acordo com Heráclito, escuta para além dos sons produzidos. O logos é que deve se seguir, aquilo que é-com, está junto, faz parte.

Para finalizar essa breve investigação sobre a palavra epistemologia, concluo que ela nos fala de um tipo de ciência, ou ainda, de con(s)ciência acerca do modo como nos entendemos com-alguma-coisa, ou seja, o modo como a ouvimos. Com isso, quero dizer que há um logos a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com este. E aqui, se pretende isso em relação à prática docente. Mas sabendo que depende da escuta atenta e do esforço intelectual em entender-se com essa prática. Isso é mais do que dizer como ela deve ser; está para além das prescrições técnicas ou teóricas; epistemologia requer esse estar junto intencionalmente com a prática para entender-se com ela.

O outro termo que investigo é prática. Esse já exige um pouco mais de trabalho, pois são diversas as palavras no grego que se ligam ao termo. Destacarei algumas: empeiros, prassô e poieô, esta última já citada anteriormente.

A primeira dá-nos a conotação de experiência obtida com o tempo de vida. Assim escreve Ésquilo, no seu *Os Persas*: meus amigos, qualquer um que tenha experiência (empeiros) da miséria, sabe que quando um mar de problemas vem sobre os mortais, eles vêem todas as coisas com alarme; mas, quando a fortuna ondea com maré próspera, eles crêem que essa mesma fortuna lhes trará sempre sucesso.⁷

Encontra-se, ainda, em Sófocles, no seu *Édipo em Colono*, Creonte lamentando sobre a sorte de Édipo e do peso que sua filha teve ao acompanhá-lo: (...) pois só se eu fosse a mais ignóbil de todas as criaturas não me comoveria com tua desgraça, vendo-te aqui na deplorável condição de um estrangeiro permanentemente errante, um mendigo amparado apenas pela filha que nunca imaginei ver reduzida assim a tais extremos de penúria – infortunada! –, guiando-te e proporcionando-te alimento, levando a vida de pedinte nessa idade, sem conhecer (empeiros) o casamento e à mercê em seu caminho de qualquer estuprador (...)⁸

Nota-se, nas duas citações, o forte sentido de vivência no sentido de empeiros, ou seja, é o tipo de prática adquirida por experimentação de vida.

⁷ É uma tradução do inglês do texto de Ésquilo: *Os Persas*, linhas 598 a 605; ed. Herbert Weir Smyth; citado de *The Perseus Digital Library*: www.perseus.tufts.edu. A referência impressa que deu base a esse texto eletrônico é: Aeschylus, with an English translation by Herbert Weir Smyth, Ph. D. in two volumes. 1. *Persians*. Herbert Weir Smyth, Ph. D. Cambridge, MA. Harvard University Press. 1926. O texto em inglês escreve: My friends, whoever has experience of misery knows that when a sea [600] of troubles comes upon mortal men, they view all things with alarm; but when fortune flows with prosperous tide, they believe that this same fortune will forever bring them success.

⁸ Tradução de Mário da Gama Kury: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

O outro termo investigado é *prassô*. Vinculados a ele temos os seguintes sentidos: a) passar sobre, no sentido de atravessar, completar uma jornada, transpor; b) conquistar, trazer, efetivar; c) praticar; d) estar em um certo estado ou condição, fazer; e) fazer algo para alguém. Nele se encontra a origem da palavra grega *práxis*. Seu significado original recolhe os seguintes sentidos: a) um feito, transação, negócios; o resultado ou assunto de um negócio; b) uma ação, transação, feito; ação, exercício; c) igual a um bem ou mal feito, sorte de alguém, estado, condição; d) habilidade prática, destreza; e) arrecadação de dinheiro, recuperação de débitos ou dívidas, retribuição ou devolução por vingança; f) no plural: vida pública ou política.

Nota-se certa dispersão de sentido. Platão usa a palavra da forma a seguir: Alguém, talvez, pergunte: “Não te pejas, ó Sócrates, de te haveres dedicado a uma ocupação que te põe agora em risco de morrer?” Eu lhe daria esta resposta justa: “Estás enganado, homem, se pensas que um varão de algum préstimo deve pesar as possibilidades de vida e morte em vez de considerar apenas este aspecto de seus atos (*prattêi*⁹): se o que faz (*prattêi*) é justo ou injusto, de homem de brio ou de covarde”.¹⁰

Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, na abertura do livro, escreve: toda arte (*technê*) e toda indagação (*methodos*), assim como toda ação (*praxis*) e todo propósito, visam a algum bem; por isto foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam.¹¹

E estamos, novamente, em contato com a arte, mas desta feita, pensada em conjunto com outras produções humanas. O cruzamento de sentido dado por Platão e Aristóteles atribuem ao termo *prassô* – e seus derivativos – o contorno de um tipo de ação vinculada ao problema ético. O que está em questão, nestes dois trechos, é a qualidade da ação; Aristóteles arremata: deve visar ao bem.

Temos, portanto, que a prática, pelo termo *prassô*, é uma ação moral, pois visa a demonstração da qualidade humana e seus efeitos ao bem comum.

Para finalizar, esboço o sentido de *poieô*: fazer, produzir, criar. Em Homero, freqüentemente fala-se em relação a edifícios. Outros sentidos: ter algo criado, torná-lo feito; sobre poetas: compor, escrever; também fazer ou representar poeticamente. Finalmente, fazer acontecer, causar. Naquilo que o termo se refere a fazer, colhe a conotação de produzir algo

⁹ *prattêi* é a 3ª pessoa do singular presente do subjuntivo ativo do verbo *prassô*.

¹⁰ Platão, *Apologia de Sócrates*, 28b, tradução de Jaime Bruna na Coleção Os Pensadores: Sócrates – vida e obra; São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

¹¹ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, 1094a, tradução de Mário da Gama Kury na Coleção Os Pensadores: Aristóteles – vida e obra; São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

material, como uma manufatura ou trabalho de arte; nesse caso, opõe-se ao sentido de *prattein* (originado de *prassô*). Um exemplo disso encontramos em Platão, no seu *Carmides*, quando o filósofo debate com Crítias sobre a sabedoria moral, tema central deste diálogo:

Sócrates – Diga-me, tu distingues entre a fabricação (*poiein*) e a ação (*prattein*)?

Crítias – Sem dúvida. E também entre trabalho (*ergazesthai*) e fabricação (*poiein*). Isso aprendi, com efeito, em Hesíodo, que disse: “o trabalho (*ergon*) nunca é uma vergonha”.

Sócrates – Agora, tu supões que se ele tivesse dado os nomes de “trabalho” (*erga*) e “ação” (*prattein*) às coisas que tu falas, não haveria visto nada vergonhoso no ofício de um curtidor, de um fabricante de conservados, de um prostituto?

Crítias – Isso não faz sentido, Sócrates: Hesíodo, segundo eu o entendo, distingue a fabricação (*poiêsin*) da ação (*praxeôs*) e do trabalho (*ergasias*), e considera que uma obra-fabricada (*poiêma*) pode se reprovada se não for acompanhada de beleza, enquanto que o trabalho (*ergon*) nunca é censurável.¹²

Nessa altura, penso que podemos indicar distinções conceituais entre os termos: *poiêô*, recolhendo o sentido de fabricação; *empeiros*, de vivência; *prassô*, significando ação qualificada de finalidade.

Uma interpretação precipitada destes termos poderia sugerir certa hierarquia entre estes conceitos. Mas, não faço tal hierarquização. Julgo que explicam a gama de possibilidades práticas do fazer humano, que toma, para julgar suas atitudes, a vivência, as criações e as ações. Por isso, creio que se requer a compreensão que alimento sobre o termo prática docente. Ainda julgo a interpretação heideggeriana sobre o termo *poiêsis* pertinente para se pensar a produção do fazer.

Epistemologia da prática na literatura em educação

Agora, pretendo mostrar de que prática estou falando, tendo como base o sentido que dei ao termo epistemologia. Intenciono explicitar o que tenho entendido por prática docente, o que já a caracteriza. Para tanto, valho-me, inicialmente, da reflexão feita por Libâneo e Pimenta: as investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida.

¹² Platão, *Carmides*, 163b-163c. Esta versão tomou como base o texto espanhol (traduzido por Francisco de P. Samaranch em *Platão: obras completas*. Madrid: Aguilar Ediciones, 1993) e o texto em inglês, publicado em *The Perseus Digital Library* (www.perseus.tufts.edu) a partir de: Plato in Twelve Volumes, Vol. 2 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1962. Plato. Plato in Twelve Volumes, Vol. 3 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1967. Plato. Plato in Twelve Volumes, Vol. 8 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1955

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999:267)

Isso significa que a prática em questão é um elemento teórico-prático; de acordo com Zeichner (1992; 1996), deve ser prática reflexiva. Para ele, o ensino reflexivo não é um tipo de operação mecânica que possa ser contida em um modelo fabricado e consumido por professores (ZEICHNER, 1992). Em outro lugar afirma: de acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma series de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores. Mais do que isso, é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas. Reflexão envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores. (1996:9)

Dewey é um dos filósofos que dão sustentação teórica para o sentido de ensino reflexivo. Em seu livro *Como pensamos* (escrito em 1909), ele define o ato do pensar reflexivo: O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. Qualquer das três primeiras categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário. (1953:8)

O que Dewey afirma – e Zeichner dá destaque – é que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental; requer “esforço consciente e voluntário”, ou seja, tem método e intenção.

E a meu ver, isso está em sintonia com o sentido atribuído ao termo epistemologia: entender-se com alguma coisa por estar diante dela com a intenção de escutar o seu sentido, suas razões, sua lógica.

Por isso, um conceito complementar à prática reflexiva é o de pesquisa-colaborativa (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000). É com esse conteúdo dos termos que entendo o que Pimenta afirma:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar. (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000:91)

Reelaborar a prática é o constante labor do que é feito por instrumento do logos. Isso reconfigura a formação docente: Esta perspectiva reorienta os cursos de formação, no que diz

respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000:92).

Em que medida? Na medida em que compreendermos que epistemologia não resulta de especulações bibliográficas, mas sim do entendimento que se faz junto à coisa; é no labor com o cotidiano que emerge o entendimento dela. É na escola, com professores, que se encontra espaço privilegiado para a produção de uma epistemologia da prática. Entender-se com a prática é qualificar o fazer por seu entendimento e pela capacidade de modificá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que temos, portanto: inicialmente, concebi epistemologia da prática como uma forma de entender-se com a prática, essa como sendo fruto das tensões e conquistas próprias da condição humana. Coloquei essa investigação no âmbito da Didática por entendê-la como sendo o estudo do ensino em situação, ou dito de outra forma, a prática de ensino. O que me leva a concluir que a Didática pode tornar-se esforço teórico de observar a prática a partir de outro ponto de vista: nesse caso, a partir da própria prática. É ponto de vista da própria vivência docente que pode favorecer a uma análise mais consistente do que se faz. A reflexividade da prática, mais do que uma vivência é algo que deve ser “ensinado a fazer”, é a procura de outra forma de se entender com o que se faz na profissão docente.

Se a Didática, em sua construção histórica, passou por uma fase de elaboração técnicas de ensino, hoje já se pode compreender que o ponto central não está no domínio de atitudes – sejam técnicas ou reflexivas – mas na autonomia de ser observar o fazer pedagógico a partir de outros pontos de referência, sugerindo que essas possibilidades darão novas formas de se entender com essa mesma prática docente.

Não podemos desprezar o fato de que a Didática constitui-se, como ação, a partir do teatro grego, o que a coloca em franco diálogo com as artes e a criação; pois, a criatividade, oriunda das novas perspectivas, pode colaborar em sua reconceitualização, dando-lhe

conotação mais próxima dos desafios que estão sendo postos para a educação escolar, e, no caso, para o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. (1996). Ética a nicômaco. Trad. Mário da Gama Kury. Coleção Os Pensadores – Aristóteles. São Paulo: Editora Nova Cultural.

ARISTÓTELES. (1990). Metafísica. Trad. para o espanhol de Valetin García Yebra. Madrid: Editorial Gredos.

ARISTÓTELES. (1993). Poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica Editora, edição bilíngüe.

BETTENCOURT de FARIA, Maria do Carmo. (1994) Aristóteles: a plenitude como horizonte do ser. São Paulo: Editora Moderna.

BRANDÃO, Junito. (1993). Dicionário Mítico-Etimológico. Petrópolis: Vozes. Este foi publicado pela primeira vez em 1991.

CHANTRAINE, Pierre. (1999). Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire des mots. Paris: Klincksieck.

DEWEY, John. (1953). Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2ª edição.

GARRIDO, Elsa, PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In Alda Junqueira Marin, Educação continuada. Campinas: Papirus.

HABERMAS, Jürgen.(1994).Técnica e ciência enquanto ideologia. Lisboa: Edições 70.

HEIDEGGER, Martin.(2001). A origem da obra de arte (Der Ursprung der Kunstwerkes); in Gesamtausgabe: Band 5: Holzwege (Caminho no bosque). Trad. português de Maria da Conceição Costa: Lisboa: Edições 70, s/d. Trad. espanhol de Helena Cortés y Arturo Leyte: Madrid: Alianza Editorial, 2000. Trad. inglês de Albert Hofstadter: New York: Harper & Row.

HEIDEGGER, Martin¹(1997). A questão da técnica (Die Frage nach der Technik); in Gesamtausgabe: Band 7 - Vorträge und Aufsätze (Conferências e artigos). Trad. português de Marco Aurélio Werle in Cadernos de Tradução n. 2. São Paulo: DF-USP.

HEIDEGGER, Martin. (1998). Lógica. A doutrina heraclítica do logos; in Gesamtausgabe: Band 55: Heraklit (Heráclito): 1. Der Anfang des abendländischen Denkens (Heraklit), 1943. 2. Logik. Heraklits Lehre vom Logos, 1944. Trad. português de Márcia Sá Cavalcante Schuback: Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

HERÁCLITO. (1999)Fragmentos; in Os Pensadores: Os pré-socráticos, tradução de José Cavalcante de Souza, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996; in Os Pensadores Originários, tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Petrópolis: Editora Vozes.

LIBÂNEO, José Carlos. (1997).Educação: pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da Didática no Brasil : esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional, in Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, org. por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. (1999).Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In Elizabeth Silveiras P. Camargo et. alli. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES. Campinas: CEDES, n. 69.

LIDDELL & SCOTT. (1997) An intermediate greek-english lexicon. London: Oxford.

NIETZSCHE, Friedrich. (1992).Tentativa de autocrítica, in O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo. São Paulo: Cia. Das Letras.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. (1997). A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática, in Alternativas do ensino de Didática, org. por Marli Eliza D. A. de André & Maria Rita N.S. Oliveira. Campinas: Papirus, pp. 7-18.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (1996). Tendências investigativas em didática, in VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Anais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, p. 17-26.

PIMENTA, Selma Garrido. (2000). A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In Didática, currículo e saberes escolares. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A.

PIMENTA, Selma Garrido. (1996) Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática; in Pedagogia, Ciência da Educação?, org. por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido. (1997). Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória), in Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, org. por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, p.19-76.

PLATÃO. (1993).Complete Works, in The Perseus Digital Library, Tufts University; endereço na internet: www.perseus.tufts.edu. Obras Completas. Madrid: Aguilar Ediciones.

PUTNAM, Hilary. (1992).Razão, verdade e história. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ZEICHNER, Kenneth M. & ILSTON, Daniel P. (1996). Reflective teaching: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, Publis.

ZEICHNER, Kenneth M. (1992). El maestro como profesional reflexivo. In Cuadernos de Pedagogia, 220, p. 44-49.