

A formação universitária e as contradições presentes no consumo e na produção do conhecimento¹

Rogério Rodrigues²

Resumo

Este ensaio objetivou analisar a formação universitária nas contradições que se apresentam na concepção de ensino ao separar o consumo e a produção do conhecimento no campo da cultura escolar. O método utilizado teve como proposição investigativa a filosofia da educação no sentido de significar a transmissão do conhecimento e suas relações com os processos formativos. O resultado da análise inicialmente mencionada indica que a construção da qualidade na educação, no transcorrer do processo formativo, poderia se estabelecer em uma concepção de ensino que possa se contrapor à separação entre bacharelado e licenciatura e, primordialmente, em compreender a formação universitária na unidade entre a produção e o consumo do conhecimento no campo da cultura escolar. Conclui-se que, ao se pensar os processos formativos na superação das contradições presentes na separação entre consumo e produção do conhecimento, eles associam-se diretamente na construção da sociedade amplamente democrática perante a transmissão da cultura escolar em uma perspectiva de igualdade para todos e, principalmente, em uma perspectiva que rompa com os paradigmas da ciência meramente instrumental de causa e efeito.

Palavras-chave

Formação universitária. Conhecimento científico. Ensino. Graduação.

¹ Agradecimentos aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), por permitirem realizar esta atividade de reflexão referente à cultura escolar. O texto é resultado do projeto de pesquisa intitulado “As narrativas dos professores sobre os métodos de ensino e as tramas da crise na educação” e, principalmente, das discussões em sala de aula. Ademais, trata-se de um artigo inspirado no texto “Os processos de transmissão do saber entre o consumido e o consumado: a formação do sujeito no campo da ciência e tecnologia” (Rodrigues, 2021), apresentado e publicado nos anais do XII Colóquio Internacional do LEPSI, VII Congresso da RUEPSY (Rede Universitária Internacional em Educação e Psicanálise) e III Congresso Brasileiro da Rede INFEIES, realizado de 16 a 18 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), por meio de financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo N.º de Processo PEP-01138-17.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; professor na Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, Brasil; coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Interdisciplinar na mesma instituição. E-mail: rrunifei@hotmail.com.

University education and the contradictions present in the consumption and production of knowledge¹

Rogério Rodrigues²

Abstract

This essay aimed to analyze university education in the contradictions that present themselves in the conception of teaching when separating the consumption and the production of knowledge within the field of school culture. The method used had, as its investigative proposition, the philosophy of education in the sense of giving meaning to the transmission of knowledge and its relations with formative processes. The result of the analysis initially mentioned indicates that the construction of quality in education, throughout the formative process, could be established in a conception of teaching that may oppose the separation between bachelor's and teacher education degrees and, primarily, in understanding university education in the unity between the production and the consumption of knowledge in the field of school culture. It is concluded that, when thinking about formative processes in overcoming the contradictions present in the separation between the consumption and the production of knowledge, they are directly associated with the construction of a broadly democratic society in relation to the transmission of school culture, from a perspective of equality for all and, especially, from a perspective that breaks with the paradigms of a merely instrumental science of cause and effect.

Keywords

University education. Scientific knowledge. Teaching. Undergraduate education.

¹ Acknowledgments to the students of the Licentiate Degree Programs in Physics, Chemistry, Mathematics, and Biology at the Federal University of Itajubá (Unifei) for allowing the realization of this reflective activity concerning school culture. This text is the result of the research project entitled "Teachers' narratives about teaching methods and the threads of the crisis in education" and, above all, of classroom discussions. Furthermore, this is an article inspired by the text "The transmission process of knowledge between the consumed and the consummate: the person education at the field of science and technology" (Rodrigues, 2021), presented and published in the proceedings of the 12th International Colloquium of LEPSI, the 7th Congress of RUEPSY (International University Network in Education and Psychoanalysis), and the 3rd Brazilian Congress of the INFEIES Network, held from November 16 to 18, 2017, at the School of Education of the University of São Paulo (Feusp), with funding from the Minas Gerais Research Support Foundation (Fapemig), under Process No. PEP-01138-17.

² PhD in Education, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; postdoctoral internship in the Philosophy of Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Itajubá, State of Minas Gerais, Brazil; coordinator of the Interdisciplinary Education Research Group at the same institution. Email: rrunifei@hotmail.com.

Introdução

A formação universitária em ruptura com o especialista ou generalista na área do conhecimento

Neste ensaio, o objetivo foi analisar as relações estabelecidas na formação universitária entre a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura. Nessa separação, a inserção do sujeito no campo da cultura escolar apresenta contradições presentes no consumo e na produção do conhecimento. Nesse horizonte, de modo geral, a perspectiva formativa na graduação se divide entre o especialista que se forma no bacharelado, com o objetivo de realizar a produção da ciência, e o licenciado que se aprimora no consumo do conhecimento científico para, por meio dele, realizar o compartilhamento dos respectivos conceitos aos alunos em um processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a pergunta central que se apresenta é: seria possível romper com essas contradições presentes nos cursos de graduação, uma vez que, de um lado, constitui-se a formação do sujeito especialista na produção da ciência (bacharel) e, de outro lado, a formação do sujeito especialista no consumo da ciência (licenciado)?

Para responder a esse questionamento, é preciso, primeiramente, compreender o que se opõe entre as duas especialidades: ambas se pautam na compreensão pedagógica instrumental na qual as relações de ensino e aprendizagem se opõem na dualidade de duas habilidades distintas na formação universitária. O ensino no bacharelado educa o sujeito para produzir ciência, enquanto na licenciatura educa a compartilhar o conhecimento científico. Portanto, evidencia-se uma oposição direta ao tecnicismo pedagógico, no qual o conhecimento se resume a aspectos informativos para constituir a habilidade do sujeito no campo da ciência.

Desse modo, compreendemos a formação do sujeito no campo escolar em oposição ao ensino instrumental regido pelo viés de sua inserção em uma pedagogia centrada na palavra, na qual o conhecimento se apresenta como a marca daquele que diz algo ao outro:

Para poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa. Assim, a educação distanciada da palavra professoral, da palavra do mestre ou, simplesmente, da mestria da mesmíssima palavra, nunca será de fato educação ou formação. Se tanto, será uma verborragia de informações, cuja própria praticidade está cifrada no âmago mesmo de um sujeito capaz de dar sustentação à sua prática. Em suma, é mais do mesmo do que já vimos – arredondando números – nestes últimos cinquenta anos no nosso país: pseudoformação (Lajonquière, 2013, p. 856).

Referente à proposição “para poder professar”, compreendemos as contradições que se apresentam no ensino da graduação entre as especialidades “bacharelado” e “licenciatura”, como algo que, aparentemente, se contrapõe. Trata-se de compreender a formação do sujeito no campo da cultura escolar como unidade — exatamente o aspecto evidenciado na contradição de separar dois elementos que não se separam na produção e no consumo. O processo de transmissão do conhecimento, na perspectiva da palavra implicada com o saber, é algo que constitui o saber na unidade estabelecida entre o consumo e a produção, especificamente na atividade intelectual do sujeito.

A formação universitária, como pressuposto, deve ser um momento decisivo no processo de escolarização no qual o sujeito entra em contato com diversos conhecimentos no campo da cultura escolar, com a finalidade propedêutica de compreender o mundo do trabalho em um viés científico. Nesse contexto, o conhecimento científico seria, “antes de tudo, uma forma de dialogar com a natureza, ou seja, de estabelecer uma linguagem comum entre o espírito humano e o mundo natural” (Oliveira, 2010, p. 391). Entretanto, a natureza possui uma dinâmica múltipla em requerer do sujeito uma reflexão para além do especialista na área do conhecimento.

Assim sendo, o ponto central é compreender se é possível, no ensino da graduação, desconstruir essa hegemonia presente na concepção do conhecimento científico, recorrentemente pautada no tecnicismo pedagógico. Portanto, se há alguma possibilidade de reconstituir a unidade entre produção e consumo na transmissão da cultura, que se estabeleça também a unidade entre natureza e cultura para a compreensão do real.

Desse modo, essa separação no campo do consumo e produção é algo estabelecido, primordialmente, entre duas esferas: a do “espírito humano” — que se representa no pensamento e remete a algo que se diz da coisa em si — e a do “mundo natural”. Nesse sentido, estabelece-se o maior problema na formação universitária do sujeito: a segmentação do saber entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Portanto, o que se estabelece de modo hegemônico é a separação entre as diversas áreas do conhecimento para se compreender a realidade.

Essa divisão se encontra presente na formação universitária e condiz com a segmentação do trabalho intelectual que pode, também, se constituir no impedimento do pensamento reflexivo na passagem do sujeito no campo da cultura escolar, ao estabelecer, no campo do pensamento, a condição contraditória de que quem consome ciência não a produz e quem a produz não a consome. Assim, neste trabalho, essa condição é analisada como

elemento contraditório presente na formação universitária na passagem para o campo da cultura, na qual, de um lado, produz a pesquisa, e, de outro, a consome.

Nesse contexto, a formação universitária se relaciona diretamente ao modo como o sujeito se insere na cultura científica. Ademais, o modo como o sujeito se insere na cultura escolar embasará para que se possa falar e pensar a ciência. Nesse contexto, a separação entre consumo e produção do conhecimento científico se refere diretamente à concepção de ensino pautado na separação entre a licenciatura e o bacharelado: duas especialidades opostas que, respectivamente, de um lado, encontram-se presentes aqueles que se especializam em consumir os resultados do conhecimento científico e estão autorizados a ensiná-lo, e, de outro, aqueles que produzem o conhecimento científico sem consumi-lo, ou seja, não transmitem a pesquisa e possuem dificuldades para ensinar aos outros.

Perspectivas de análise referentes às contradições presentes no consumo e na produção do conhecimento científico

Para analisar a segmentação do saber na transmissão da ciência no processo formativo no âmbito dos cursos de graduação, com enfoque na separação entre a produção e consumo do conhecimento, como mencionado, será utilizado como método de pesquisa a proposição investigativa da filosofia da educação. Trata-se de ressignificar a transmissão do conhecimento científico e suas relações com os processos formativos nos cursos de graduação para evidenciar as contradições manifestas e latentes na separação entre o pensar e o falar acerca desses conceitos no campo da ciência.

Diria que, em parte, o ressignificar seria responder às demandas ocorridas nos próprios cursos de graduação, que, de modo geral, estabelecem ênfase na concepção de ensino direcionado a aspectos instrumentais nos quais cabe ao professor pontuar os alunos, enquanto eles apenas copiam o conteúdo das aulas escrito na lousa. Isso se encontra diretamente relacionado ao ensino como informação e se apresenta como um verdadeiro paradoxo, por ficar submetido a uma concepção de obediência cega. Requer de ambos, simultaneamente, a iniciativa e a criatividade.

Desse modo, pelos diversos anos de atividade docente junto aos sujeitos pertencentes aos cursos de licenciatura na formação de professores, optei por aprofundar no tema e compreender essa segmentação entre aqueles que produzem a ciência e aqueles que transmitem o conhecimento científico presente nesse processo formativo. Para tanto, fez-se

como opção de método investigativo pautar-se no campo da teoria crítica para analisar e interpretar a área temática da educação.

Os primeiros resultados do estudo indicam que a formação profissional deveria ser interpretada para além do senso comum — não como algo corriqueiro, mas como uma formação substitutiva que ocorre o “paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo” (Lajonquière, 1992, p. 226). Isso se representa como sintoma ao tornar os sujeitos competentes (Chauí, 2016) e, simultaneamente, objetos em um processo de satisfação do mestre explicador (Rancière, 2002). Portanto, torna-se pertinente, como elemento representativo, a separação nos cursos de graduação entre licenciatura e bacharelado para ilustrar a concepção dominante referente aos processos formativos.

Diria que, nessa segmentação, a concepção de ciência no processo formativo se encontra como a raiz da contradição apresentada no modo de existência dos sujeitos; especificamente, naqueles em que o conceito científico se encontra em uma linha divisória entre aqueles que pensam o conceito e não se apropriam do falar e, inversamente, aqueles que falam e não se apropriam do pensar. Em parte, isso representa toda uma segmentação das atividades presentes em nossas sociedades que se dividem entre o pensar e o fazer. Para Bourdieu (1990, p. 207), essa segmentação entre pensar e fazer evidencia um conjunto de ações no qual

[p]arte dos obstáculos para uma sociologia científica do esporte deve-se ao fato de que os sociólogos do esporte são de algum modo duplamente dominados, tanto no universo dos sociólogos quanto no universo do esporte. [...] Ontem à noite, em uma discussão com um de meus amigos, o sociólogo americano Aaron Cicourel, soube que os grandes atletas negros, que nos Estados Unidos em geral são pagos por grandes universidades, como a Universidade de Stanford, vivem numa espécie de gueto dourado, pelo fato de as pessoas de direita não falarem de bom grado com os negros e as de esquerda não falarem de bom grado com os esportistas. Se refletirmos sobre isso, desenvolvendo-lhe o paradigma, talvez encontremos aqui o princípio das dificuldades particulares que a sociologia do esporte encontra: desdenhada pelos sociólogos, ela é desprezada pelos esportistas. A lógica da divisão social do trabalho tende a se reproduzir na divisão do trabalho científico. Assim, de um lado existem pessoas que conhecem muito bem o esporte na forma prática, mas que não sabem falar dele, e, de outro, pessoas que conhecem muito bem o esporte na prática e que poderiam falar dele, mas não se dignam a fazê-lo, ou o fazem a torto e a direito.

Essa concepção de mundo encontra-se presente em todos os campos e, na ciência, essa divisão estabelece outras derivações que determinam a lógica de funcionamento da formação

universitária, principalmente aquelas que se estabelecem na divisão do saber entre as áreas das ciências humanas, biológicas e exatas, mais propriamente aquilo “que fomentaria nos jovens a segregação entre as duas culturas, científica e humanista” (Oliveira, 2010, p. 404-405).

Diante do cenário de separação entre o consumo e a produção do conhecimento constituída entre as ciências e em seu próprio interior como área do conhecimento, faz-se mister recorrer a uma determinada concepção de mundo que compreende a contradição que a segmentação do saber representa, uma vez que ela deveria ser compreendida da seguinte maneira:

A produção é também imediatamente consumo. Consumo duplo, subjetivo e objetivo. [Primeiro]: o indivíduo, que ao produzir desenvolve suas faculdades, também gasta, as consome, no ato da produção, exatamente como a reprodução natural é um consumo de forças vitais. Segundo: produzir é consumir os meios de produção utilizados, e gastos, parte dos quais (como na combustão, por exemplo) dissolve-se de novo nos elementos universais. Também se consome a matéria-prima, a qual não conserva sua figura e constituição naturais, esta, ao contrário, é consumida. O próprio ato de produção é, pois, em todos os seus momentos, também consumo. Mas isto os economistas reconhecem. A produção, enquanto é imediatamente idêntica ao consumo, e o consumo, enquanto coincide imediatamente com a produção, chamam de consumo produtivo. Esta identidade de produção e consumo nos leva à proposição de Espinosa: *determinatio est negativo* (Marx, 1974, p. 114-115, grifo do autor).

A proposição de que “toda determinação é negação” nos conduz a pensar que a separação entre consumo e produção, no campo das ciências e percursos acadêmico-formativos, constitui-se como determinação que deveria ser analisada mais detalhadamente nos cursos de formação universitária. Assim, se estabeleceria o verdadeiro problema na qualidade do ensino universitário: muitas vezes, ele fecha-se em uma determinada área do conhecimento e, principalmente, especializa-se em uma graduação na qual as diversas disciplinas também se fecham naquilo que compõem o seu núcleo estruturante como lugar para se pensar a especificidade de sua própria ciência.

Para tanto, dever-se-ia pensar que toda produção é consumo e o inverso também se realiza, visto que todo consumo é também produção. Essa unidade se faz presente, uma vez que o saber também se encontra na unidade entre a teoria e a prática e, portanto, a transmissão do saber é algo hodierno no campo da unidade entre a especialidade de produzir e transmitir a ciência. Isso seria uma oposição direta ao caminho da ciência disciplinar que organiza a contradição do intelectual que se constrói a si mesmo no campo da pesquisa com o

pensamento fragmentado. No ensino da graduação, os conceitos apresentam-se fixos em determinada área do conhecimento, efetivando uma impossível condição ou perda da experiência do pensamento relacional com outros fenômenos da realidade.

Nessa concepção de ciência disciplinar, estabelece-se — no modelo de hierarquia, no qual todo conhecimento possui uma raiz matriz do conhecimento, que se ramifica em diversas áreas do saber — o modelo da árvore no qual ela “dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, à anatomia, mas também à gnosiologia, à teologia, à ontologia, toda a filosofia... o fundamento-raiz, *Grund, roots e foundations*” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 38, grifo do autor). Essa condição contribui para a discussão em torno da formação universitária na graduação, perdendo o objetivo primordial de iniciar o sujeito no campo da ciência multidisciplinar, na apropriação de conceitos transitórios que atravessam diversas áreas do conhecimento.

Destarte, apresenta-se o risco do ensino e aprendizagem do conceito restringido à especialidade nos cursos de graduação, culminando no impedimento do deslocamento conceitual para outras áreas do conhecimento. Essa restrição se condiz para o campo do ensino disciplinar, do técnico, do especialista no qual a prática, frequentemente, prevalece como uma forma de redução do conceito.

Em contrapartida, pode-se afirmar que a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem seria a constituição de outras concepções acerca do saber nas quais o conhecimento seria algo que pudesse interligar diversos modos de saber sem nenhuma estrutura de hierarquia, pois

[é] o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário; é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (Rancière, 2002, p. 23-24).

Assim, não se trata de alinhar o conceito em uma linha de continuidade do simples para o complexo, mas em reverter a concepção de ciências em que se compreenda o conceito na perspectiva do rizoma:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é a aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (Deleuze; Guattari, 2014, p. 48-49).

Entre os dois modelos distintos estabelecidos como modelo de ciência da árvore e do rizoma, este último indica uma discussão importante para aqueles que desejam ingressar nos cursos de formação universitária e analisar as contradições presentes no consumo e na produção do conhecimento científico.

As dinâmicas da formação escolar: entre repetições ou diferenças na transmissão do conceito no campo da cultura escolar

Em geral, a formação universitária é concebida como um espaço de especialização de futuros intelectuais, responsável por instituir condições de qualidade para sua inserção e atuação em determinados campos profissionais. O caráter intrínseco do processo formativo entre a especialidade e o universal residiria na dinâmica de repetição do saber constituído no campo da cultura científica, configurando um problema central para o sujeito no que se refere à compreensão da experiência do pensamento. Isso porque, na formação do intelectual, haveria a sua repetição no interior do conceito científico, embora articulada a modos de pensar a realidade.

Compreendemos que a maneira de pensar a realidade se constitui na articulação entre a experiência de vida e os conceitos produzidos no campo da ciência, na construção da qualidade da educação, em que:

A atividade escolar se encontra estabelecida na eficácia em que se busca entender o conteúdo como aquilo que é exigido na prova como avaliação, mas no paradoxo de pouco se compreender o conceito que poderia ser analisado no interior do processo educativo como lugar em que o sujeito se insere no bem comum da cultura escolar. Em termos pedagógicos, para romper com isso, requer, de um lado, a pressuposição crítica de analisar o campo escolar para além do senso comum sobre as questões de ensino e aprendizagem em que o aluno pode se constituir com certa autonomia, perante o processo de ensino e aprendizagem, como sujeito que aprende coletivamente o que é elemento comum a todos com os outros. Portanto, em termos de qualidade na educação, deveria-se romper, principalmente, com a noção do individualismo que se pauta nas tecnologias de ensino. Aqui se encontra presente a suposição de que seria possível a transmissão de saber perante o conhecimento de modo solitário com as máquinas de ensinar sem a presença da palavra do professor, que seria aquele que produz a mediação que poderia conduzir a experiência do pensamento (Rodrigues, 2022, p. 203-204).

Dessa maneira, a qualidade na educação está diretamente relacionada com aquele que fala na posição de professor, além de como ele está implicado com a palavra no campo da cultura escolar, uma vez que

[a] educação para um sujeito implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela. Na educação, palavras vazias entram por um ouvido e saem pelo outro, como é costume dizer, sem fazer diferença ou marca alguma. A que conta é a palavra com possibilidade de encontrar sua própria plenitude, ou seja, de deslocar-se e condensar-se em outras, de tal forma a instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto (Lajonquière, 2009, p. 173).

Em termos de qualidade na educação, cabe destacar que, muitas vezes, ensinamos aquilo que aprendemos e, portanto, a maneira como aprendemos configurará base explicativa para os nossos ensinamentos. Entretanto, falar em base explicativa não significa diretamente se tornar o “mestre explicador” em que se estabelece, mais propriamente, o surgimento do “embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2002, p. 31).

Para além do mestre explicador (Rancière, 2002), esse modo específico de como se ensina algo para o outro pode instigar a pensar diretamente na forma como o docente atua no processo de transmissão do saber em sala de aula ou naquilo denominado como “proposição da didática crítica”, que se produz em como dialogamos com o outro no modo de apresentar a transmissão da cultura escolar. Logo, o ensinar e aprender que ocorrem na condução do diálogo é algo que pode se constituir no inverso da didática instrumental.

Nesse contexto, uma pergunta possível, na perspectiva da didática crítica, visando à transmissão do saber para a formação do sujeito como intelectual, é: como dizer alguma coisa ao outro que implique com o saber no campo do conhecimento científico no modo de se apropriar do conceito para além da técnica instrumental?

Nesse horizonte, transmitir o saber conceitual é fazer com que os outros se tornem envolvidos com outras narrativas sobre a dinâmica da realidade, bem como se tornem, primordialmente,

inquietados pelo mesmo. Por isso, não poderá entrar na comunidade cúmplice dos leitores aquele que não tenha sentido a mordida do texto. E, também por isso, aquele que tenha sido mordido não quererá falar com ninguém que não tenha passado pelo mesmo que ele passou. E se a condição de professor é que já tenha sido mordido, não será isso a cumplicidade dos mordidos, dos envenenados, dos que compartilham a mesma mania e o mesmo delírio - o que o professor busca na lição? (Larrosa, 2004, p. 145).

Nessa direção, a resposta, em termos didáticos, de como ensinar o outro, no sentido de estabelecer a transmissão do saber perante o conhecimento científico, não é tão simples, por implicar uma experiência vivida que se apresenta na realização da lição como uma tarefa que possa implicar o sujeito. Esse cenário pode desencadear diversas correntes de pensamento no campo educacional, particularmente acerca das estratégias de transmissão de saberes que promovam a inserção do sujeito na cultura escolar.

Entretanto, pelo viés da didática instrumental, possibilita-se observar, no campo educacional, a perda da experiência vivida perante a lição, uma vez que, cada vez menos, os sujeitos vivenciam a experiência do trabalho do pensamento na escola ou em casa, no contexto da realização de atividades de lição. Desse modo, o que prevalece é uma forma intensamente instrumental que se encontra pronta para responder às questões de lição em um caderno de exercício autoexplicativo. Esses instrumentos de ensino se encontram presentes no interior das universidades em diversos cursos, nos quais os especialistas das áreas do conhecimento estabelecem os parâmetros e, principalmente, os limites do ensino e aprendizagem.

No tocante a esses aspectos, a formação universitária, a experiência do pensamento e a didática se encontram presentes como questão central para se pensar a qualidade na educação. Isso deveria ser estabelecido como eixo central para as análises de como se adere aos princípios dos fundamentos da educação em ruptura com o ensino instrumental no treinamento do pensamento e como impede, quase por completo, o trabalho do pensamento

crítico na formação do sujeito intelectual perante a sua área do conhecimento e demais campos do saber.

De modo geral, a análise acerca da necessidade dessa intervenção pedagógica resulta, muitas vezes, por constituir-se na crítica do senso comum, em que a prática educativa seria algo que recorrentemente o repete. Inclusive, nesse horizonte, o professor possui dificuldades em transmitir o seu saber por desconhecer os princípios educativos.

De modo geral, a crítica ao trabalho docente pode apresentar-se como verdadeira, uma vez que há indícios de que tal repetição efetivamente ocorre, na medida em que o semestre letivo se inicia e se encerra, ao longo dos anos, sob formas reiteradas, acompanhadas de recorrentes queixas acerca das falhas que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

Em alguns casos, há professores que, ao longo dos anos, reproduzem as mesmas práticas, em um movimento de repetição dissociado do trabalho do pensamento. Essa rotina sem a reflexão manifesta-se de modo contraditório tanto na apresentação do plano do curso quanto na definição das formas de avaliação dos alunos. O problema central, nesse sentido, não reside na ausência de inovação nos procedimentos didáticos, mas na não constituição de modos de ensinar que se configurem como resultado do trabalho do pensamento crítico.

O ciclo repetitivo em torno do ensino do conceito não se apresenta de forma homogênea, mas se organiza a partir de dois movimentos distintos, ainda que articulados: de um lado, encontram-se docentes e alunos presos pela repetição dos conteúdos, orientados por uma lógica de ensino instrumental; de outro, encontram-se os especialistas no tema, que igualmente reiteram respostas estabelecidas ao enunciar algo acerca do método de ensino. Esses dois movimentos de repetição tendem a se consolidar como evidência de qualidade educacional e, quanto mais essa articulação se intensifica, menos os sujeitos se implicam na reflexão acerca das múltiplas determinações dos conceitos, resultando no esvaziamento da efetiva qualidade na educação.

Uma formação escolar que se proponha a romper com tais movimentos de repetição e a constituir-se na diferença, no que concerne à transmissão do conceito no campo da cultura escolar, poderá efetivar-se na medida em que se coloque em discussão a experiência do pensamento como instância de análise das dinâmicas que se apresentam na realidade.

Conclusão

Apontamentos referentes à qualidade na educação nas interfaces entre o consumo e a produção do conhecimento científico

Em conclusão, a qualidade na educação na formação universitária, que supere a separação entre o consumo e a produção, refere-se à concepção de ciência em uma perspectiva crítica constituída em oposição à didática instrumental. Essa relação se apresenta de modo fundamental para a formação universitária, principalmente para a construção da didática crítica perante os cuidados na transmissão da cultura escolar para a efetiva qualidade na educação, mais propriamente na formação do sujeito como intelectual perante à cultura.

Nesse contexto, pensar a formação do sujeito intelectual e a constituição da didática crítica nos remete à formação profissional. Desse modo, o eixo da discussão retorna para a separação entre licenciaturas e bacharelados, que possui determinantes identificáveis na rotina escolar das instituições de ensino como modalidades de separação entre o pensar e o fazer, referindo-se à tradição cartesiana na separação entre as coisas do corpo e da alma, ao estabelecer uma tradição no conhecimento científico.

Isso se pauta na segmentação do conhecimento para compreender a dinâmica da realidade. Como exemplo dessa separação, destaca-se a concepção dos laboratórios didáticos nos cursos de formação de professores, que se encontram organizados em roteiros de ensino nos quais se perde, por completo, o conceito de experiência como algo que se incorpora no sujeito, pois

[t]ambém a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar, é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Rancière, 2002, p. 3).

A ideia cartesiana de “homem” auxilia-nos a pensar o corpo como uma máquina que funciona como objeto. No entanto, isso corresponde a uma situação embaraçosa para Descartes (1974) — como se pode explicar o homem separado entre natureza e cultura como uma máquina e, ao mesmo tempo, nele identificar a presença de determinados desejos que rompem com a perspectiva de objeto? Para Descartes (1974), o homem é significativamente superior a uma simples máquina — o corpo (homem/máquina) funciona em conexão direta com a alma, sendo que o homem é a mistura dessas duas substâncias. Sobre essa mistura,

Descartes (1974, p. 144) afirma que a natureza ensina, também, pelos “sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo”.

Essa polaridade entre as coisas do corpo e as coisas da alma se representa em uma tradição de ciência especializada no conceito que produz a ciência disciplinar sem a possibilidade de interagir com outras dinâmicas presentes na realidade, que favorecem o surgimento do

mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional (Adorno, 1995, p. 122).

De modo geral, compreende-se que a ruptura desse mundo administrado, no qual o estado de consciência do sujeito se encontra subordinado a outra inteligência, condiz com o embrutecimento em que tudo se encontra subordinado, mais propriamente hierarquizado, e que se apresenta como um desafio para se enfrentar no campo educacional (Rancière, 2002). Essa hierarquia pode se apresentar na circunscrição de outros modos de olhar para o objeto do conhecimento e que, continuamente, é preciso a especialidade para se compreender a dinâmica do real.

O problema perante a especialidade é que se perde a visão do todo na qual os objetos interagem entre si naquilo denominado como “objetos complexos” (Oliveira, 2010, p. 404-405). A partir desse pressuposto, compreende-se que os aspectos positivos e negativos que atravessam a especialidade na ciência disciplinar na análise de um objeto ou, mais propriamente, o fenômeno educacional, seriam, reciprocamente, o reconhecimento ou ausência da compreensão de que

[a] complexidade resulta, também, na possibilidade da existência de conflitos, do contraditório, do diferente, do plural, no interior dos grupos sociais e na relação destes com o meio em que vivem, e se exprime através da diversidade cultural, constituindo-se numa auto-organização complexa, um sistema autopoietico ou autoprodutor, oposto ao sistema alopoietico. Nesse sentido, a objetividade, elemento primeiro e fundador da verdade e da validade das teorias científicas, é produto de um consenso sociocultural e histórico, não estabelecida *a priori*, mas incessantemente autoproduzida e reconstruída (Fortunato; Porto, 2020, p. 9).

Nesse momento, requer-se outras formas de inserção do sujeito no campo da cultura escolar científica e, portanto, a formação universitária que não faça a distinção entre o consumo e a produção do saber no sentido de avanço do conhecimento científico, bem como a ampliação do entendimento dos objetos que se apresentam de modo complexo em nosso cotidiano. Aproximar a discussão dos processos formativos no campo da filosofia da educação, portanto, pode destituir o ensino instrumental que impede a ação reflexiva do sujeito, no sentido de significar a transmissão do conhecimento científico para compreender a unidade no consumo e na produção do conhecimento científico.

A perspectiva do ensinar pautado exclusivamente no consumo do conhecimento é o reflexo da concepção de mundo que se direciona para o amplo consumo de mercadorias. Isso é trabalhado previamente, uma vez que, na infância, todos os territórios são ocupados por objetos de consumo com suas marcas de fabricantes. Esses objetos delimitam os gostos dos sujeitos, pois eles se encontram atrelados a um conjunto de situações que os delimitam a sentir necessidades de coisas.

Assim sendo, é preciso romper com o senso comum do consumo aleatório e sem responsabilidade, sendo necessário pensar as relações entre a educação do sujeito com o mundo do trabalho e o consumo, para além dos determinantes do mercado pautado na lógica da obtenção do lucro. O ideal seria, portanto, uma educação que permitisse ao sujeito se tornar verdadeiramente crítico e consciente do seu tempo, capaz de estabelecer uma harmonia com todas as formas de vida do planeta e com a ciência em uma perspectiva inter e multidisciplinar que avance nas proposições de interpretar a dinâmica da realidade.

Conclui-se, desse modo, que os processos formativos na superação das contradições presentes na separação entre o consumo e a produção do conhecimento científico se associam direta e amplamente à construção democrática. Além disso, pode-se romper com os paradigmas da ciência meramente instrumental de causa e efeito para uma perspectiva que compreenda as contradições na dinâmica da realidade e, principalmente, a própria contradição na separação que se apresenta no consumo e na produção do conhecimento científico.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

BOURDIEU, P. Programa para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: 34, 2014.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e219428, 2020. DOI 10.1590/S1678-4634202046219428. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nJgzSrC5hYJ7sLstjz8kHWh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2026.

LAJONQUIÈRE, L. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CMtM6VmfwzDgtwMVTGxdcHz/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LAJONQUIÈRE, L. Educação e infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009. DOI 10.1590/S0102-46982009000100009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PFg5NXZYbpC4BM4mb4MLk9t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2026.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultura, 1974.

OLIVEIRA, L. A. O que Poincaré sussurrou para Valéry. In: NOVAES, A. (org.). **Mutações: a experiência do pensamento**. São Paulo: Edições Sesc, 2010. p. 389-408.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, R. A possível qualidade na educação em tempos de tecnicismo pedagógico e a perda da cultura escolar como elemento comum a todos. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 199-213, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/28838>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RODRIGUES, R. Os processos de transmissão do saber entre o consumido e o consumado: a formação do sujeito no campo da ciência e tecnologia. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 56, p. 250-266, 2021. DOI 10.5935/2238-1279.20210116. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7057>. Acesso em: 7 maio 2026.

Submetido em 8 de março de 2026.

Aprovado em 15 de abril de 2026.