

DANDO VOZ À *PRÁXIS* NO CAMPO FORMADOR DA DOCÊNCIA E MINISTÉRIO PASTORAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

“E não somente isto, mas também nos gloriamos nas tribulações, sabendo que a tribulação produz perseverança, a perseverança produz experiência e a experiência [caráter aprovado] produz esperança” (Rm 5.3,4).

NOTA INTRODUTÓRIA

As palavras de Deus em Romanos sugerem que a vida ensina. Perseverar com esperança em meio a pressões do dia a dia conferem um “caráter aprovado” aos crentes em Cristo que experimentam a paz de Deus. A sequência sugerida pelo apóstolo Paulo – fé, paz, tribulação, perseverança, experiência (caráter aprovado) e esperança – implica um processo de amadurecimento. É importante notar que esse ciclo não aponta para estágios lineares e distinguíveis da fé, uma vez que a esperança é um dom daquele que começa a crer e não somente de quem passa por esse processo. Todavia, a realidade é de que esse ciclo, divinamente intencionado, assegura-nos que Deus quer que, pelas aflições e pressões desta vida, sejamos conduzidos à perseverança paciente, um caráter aprovado e que nos conduz à esperança aprendida na vida (Middendorf, 2013).

Lutero também entende que a experiência tem um caráter formador. Para ele, as atividades do diabo são “uma ajuda” para a formação do teólogo e do cristão, na medida em que, postos à prova, eles se dão conta da sua fragilidade e se colocam em posição de humilde dependência da graça e do amor de Deus.

[...] quero mostrar-te o modo correto de estudar teologia, pois eu mesmo o pus em prática. Este é o modo que o santo rei Davi fez e ensina o Salmo 119. Nele encontrarás três princípios, detalhadamente explicados ao longo de todo o Salmo. São estes: oração (*oratio*), meditação (*meditatio*), tentação (*tentatio*) (Lutero, 2006, p. 33).

Para Lutero, o primeiro passo é reconhecer que as Escrituras Sagradas são a única fonte de ensino sobre a vida eterna. Nenhum outro livro no mundo pode fazê-lo. Por isso, o segundo passo é “[...] imediatamente perder as esperanças em relação a tua própria razão e entendimento” (Lutero, 2006, p. 33). Ao invés disso, um teólogo e cristão irá se ajoelhar em seu quarto, orar a Deus e com sinceridade reconhecer essa incapacidade de alcançar dons divinos, especialmente reconhecer que “[...] por meio de seu Filho amado, ele te dê seu Espírito Santo, para que te ilumine, guie e dê entendimento” (Lutero, 2006, p. 34). Depois vem a meditação, com o coração e externamente, esfregando, lendo e relendo o texto escrito na Bíblia, prestando atenção no que o Espírito Santo está lhe ensinando. Esta é uma tarefa que não acaba nunca. “Cuida para não perder o interesse e pensar que, se leste, ouviste e falaste essa palavra uma ou duas vezes, isto basta para que a entendas perfeitamente” (Lutero, 2006, p. 34). Se isso acontecer, você não será um bom teólogo ou um bom cristão, mas uma fruta que cai antes de amadurecer (Lutero, 2006, p. 35).

O terceiro elemento formador do teólogo e do cristão é a tentação. “Este é o teste que te ensina não apenas a conhecer e entender, mas também experimentar quão justa e verdadeira, quão doce e amável, quão poderosa e consoladora é a palavra de Deus, sabedoria que excede toda sabedoria” (Lutero, 2006, p. 35). Para Lutero, assim que a Palavra é pregada, o diabo começa a perseguição, porém, “Ele faz de ti um verdadeiro doutor (em teologia); por meio de suas tentações ele te ensina a buscar e amar a palavra de Deus” (Lutero, 2006, p. 35). Assim, Martinho Lutero segue nessa trilha da prática que forma, pois entende que o processo de maturação de um teólogo e dos cristãos acontece através da oração, da meditação e da tentação ou da *anfechtung*, que são as pressões do dia a dia, em outras palavras.

Já C.F.W. Walther confere um paradoxismo à experiência quando trata da distinção da lei e do evangelho. Por um lado, ele fala da sua experiência como pregador da Palavra, mas não fala dela como um

princípio do conhecimento, mas como uma confirmação dele. Ele ainda afirma que é perigoso confiar na sua experiência, mas também observa que “[...] que é apenas na escola do Espírito Santo e na genuína experiência cristã que a correta distinção entre Lei e Evangelho é aprendida” (Walther, 2005, p. 61).

É sobre isso: “Como fazer falar a experiência? Como a colocamos em palavras?” (Schwartz, 2010a, p. 36). Parece haver certo consenso de que competências docentes ou ministeriais são também forjadas com o tempo e pela experiência. Os referenciais metodológicos de pesquisa corroboram até certo ponto essa conclusão, na medida em que colocam o sujeito pesquisador como agente ativo no processo de formação de saberes. Até Descartes (2001), comumente identificado como um “rigoroso metódico”, atribui ao sujeito o domínio em julgar entre o bom e o mau. É o bom senso, em outras palavras. Embora naquele contexto ele quisesse defender o uso de alguma via, no caso um método que subsidie a razão para se chegar à verdade, ele considera o “livro do mundo” como fonte de conhecimento, ainda que não lhe desse tanta segurança assim (Descartes, 2001).

O problema é como fazer a experiência falar. Ela pode falar? Como colocá-la em palavras e legitimá-la? Histórias de vida têm tido atenção bem mais frequente nos últimos anos na construção de saberes. Esse fenômeno é identificado como uma “mutação cultural” que faz reaparecer o protagonismo do sujeito em meio a sistemas, a qualidade dentre a quantidade e a vivência diante do que é instituído (Nóvoa, 1992). Todavia, a realidade da experiência é considerada como sendo vaga e confusa e desencadeia profundas emoções. Mesmo assim, há alguém que se ocupa com o tema. “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (Frisch, 2014, p. 10).

Por isso, a questão principal que surge diante disso é como identificar fronteiras seguras que protejam o campo de pesquisa educacional e teológico do subjetivismo experiencial e que pode se tornar meramente pragmático. Como fomentar a interação entre o senso comum, a experiência e os referenciais teóricos? Onde encontrar a solidez teórica e teológica a fim de legitimar a fala da experiência?

Esses questionamentos são pertinentes, à medida que histórias de vida na formação não têm tido vida fácil e têm sido “objeto de críticas cerradas” (Nóvoa, 1992, p. 19). O alvo das críticas têm sido justamente

as fragilidades metodológicas e a excessiva referência a desempenhos individuais. Ainda assim, histórias de vida têm gerado reflexões frutíferas e despertado significativos cruzamentos interdisciplinares (Nóvoa, 1992).

Dentre as reflexões frutíferas, é significativo lembrar Pineau (2006), que fez um mapeamento histórico entre 1980 e 2005, identificando três períodos específicos. O primeiro, nos anos de 1980, caracterizado como ano de eclosão e no qual começa a emergir o lado mais pessoal do profissional através de produções bibliográficas; o segundo, nos anos de 1990, denominado de período das fundações e que além das produções bibliográficas, é marcado por uma espécie de institucionalização, através da criação de associações e grupos de reflexão; e o terceiro, o período de desenvolvimento diferenciador, nos anos de 2000, e que se caracteriza pela utilização criativa e cooperativa da internet através da produção de núcleos de colaboradores.

O período é esse. Período de desenvolvimento, não de originalidade nem de inovações, mas uma busca por ponderar sobre críticas metodológicas da experiência como saber formador e a geração de reflexões que possam ser edificantes na caminhada do pensar a experiência como formadora.

ESCANEANDO O CONTEXTO ATUAL

Antes de procurar abrir mais uma trilha sobre esse tema, é preciso considerar que essa reflexão não está sendo feita num vácuo, mas dentro de um contexto complexo e multifacetado. No contexto mais amplo, podemos nos valer do diagnóstico de Boaventura, que nos faz pensar no desassossego geral que toma conta da humanidade, fazendo com que se viva e se pense nos limites polarizados pelos excessos de determinismo e excessos de indeterminismo (Santos, 2013a). Isso torna o assunto complexo. Mas quem disse que a ciência deve ser praticada livre de tensões?

Morin (2005) diz que reconhecer a complexidade como e presente e atuante e que por sua vez gera indefinição e indeterminação, permite que seja vista como um desafio a ser ressaltado e acatado na ciência e não simplesmente um “inimigo a ser eliminado”. Nesse sentido, “trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade” (Morin, 2005, p. 8).

Esse é um lado da moeda. O outro vem do próprio campo de pesquisa da educação na formação de professores e que aqui estamos tentando aplicar também à Teologia. De um lado, uma ênfase demasiadamente racionalista ou cognitiva, e, do outro o lado, a busca pela dimensão mais prática. A ponderação é de Nóvoa (1992). Para ele, o equívoco de especialistas da educação tem sido a prática reducionista e que se manifesta na confinação da formação de professores na esfera racional, expurgando o cotidiano pedagógico das práticas (Nóvoa, 1992). Para ele, mesmo aquela literatura que dá maior importância para análise do ensino no contexto de sala de aula, acaba “reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Porém, esse lado apenas técnico vem sendo contestado à medida que se procurou, já no século passado, resgatar o caráter humano da formação de professores, com a aparição de estudos sobre a vida de professores, biografias e autobiografias para expressar esse aspecto no desenvolvimento da formação de professores. Ainda que esse acervo seja de característica heterogênea, Nóvoa (1992) percebe nisso a recolocação da figura do professor no centro do debate.

Esse é o ponto. Como dar voz à *práxis* como formadora tendo como núcleo de discussão a relação entre o saber formal e o informal? O assunto parece não ser ainda muito explorado no Brasil. Passeggi, por exemplo (2011), lembra que a pesquisa biográfica ainda é rara por aqui e apresenta como um dos caminhos nessa empreitada, a utilização de grupos reflexivos na busca pela ressignificação da experiência.

ESCANEANDO LIMITES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA PESQUISA

Tendo como alvo trazer de volta o debate sobre a experiência como elemento formador do professor/pastor/teólogo, está se fazendo aqui um recorte nos pensamentos de Yves Schwartz. O autor suscita questões referentes à validação de saberes adquiridos através da experiência num contexto denominado de “pós-taylorista” (Schwartz, 2010a). Sua ideia está na contramão do previsível, da mentalidade industrial e da hierarquia vertical, características do modelo taylorista. Em outras palavras, num

contexto em que não há mais a separação entre o que pensa e o que executa e que há um envolvimento dos trabalhadores no processo de produção e é exaltado o trabalho em equipe, a cooperação (Castells, 1999), Schwartz quer resgatar a *práxis* docente – nós incluímos aqui a prática ministerial – como saber que precisa ser de alguma forma validado ou legitimado.

Acredito que é mais ou menos o que Célio Cunha expõe em sua apresentação de um dos livros de Mario Osorio Marques. Ele afirma que a ideia desse pedagogo era conceber e construir uma pedagogia na “dialética das experiências com as lições que dela se extraem, em sua tríplice dimensão hermenêutica, crítico-reflexiva e instrumental” (Cunha, 2008, p. 9). Esse aspecto crítico-reflexivo, por sinal, através da formação de grupos reflexivos, como referido acima, é um dos caminhos apontados em estudos sobre o tema (Passeggi, 2011).

Contudo, para que isso seja solidificado, há pelo menos três problemas apontados por Schwartz e que precisam ser abordados para que a voz da experiência se consolide. O primeiro é a aparente desvalorização desse expediente formador ao longo do tempo, ainda que se tenha uma riqueza cultural e filosófica. Com o regresso do debate sobre esse instrumento na contemporaneidade, é preciso refinar a meditação reflexiva para se colher resultados mais profícuos. O segundo, decorrente em parte do primeiro, é discutir sobre a forma como a experiência opera em nossas mentes e corpos. E o terceiro, que emana do segundo, é a articulação plausível entre uma bipolaridade quase que automática entre o saber formal e aquele da experiência (Schwartz, 2010a).

Ao se elencarem problemas nesse percurso, é inevitável que ocorra uma colisão natural com o contexto do desassossego típico dos últimos tempos, como foi apontado por Castells (1999). A tese que norteia a “crítica da razão indolente”, é a de que não é o *chronos* que nos tira a serenidade, mas é “a desorientação dos mapas cognitivos” (Castells, 1999, p. 214). São eles que nos deixam desconexos com o nosso próprio tempo e, quem sabe, conosco mesmos. Sua inspiração vem de Leibniz, que, referindo-se à perplexidade humana e sua visão quase que fatalista do futuro, espreguiça-se em sua rotina e desiste simplesmente de pensar (Castells, 1999).

Mas não é só a indolência que caracteriza o atual momento. Vivemos também numa fase que pode ser denominado de “período da adolescência” e suas decorrências (Tournier, 2002, p. 15). Tournier compara a humanidade

com as fases iniciais de um ser humano. A Antiguidade é a infância e que se caracteriza por descobertas espontâneas e sem muito esforço (Tournier, 2002). É o que Feyerabend parece querer dizer ao mencionar que uma criança não precisa começar por uma ideia ou problema, para depois se construir ou desconstruir conhecimentos, mas simplesmente começar para depois aprender.

[...] entretanto, esse não é o modo como se desenvolvem as crianças. Usam palavras, combinam essas palavras, com elas brincam até que apreendem um significado que se havia mantido para além de seu alcance. E a atividade lúdica inicial é requisito básico do ato final de compreensão. Não há razão para supor que esse mecanismo deixe de agir na pessoa adulta (Feyerabend, 2007, p. 32).

Na avaliação de Feyerabend, o adulto não pode ter perdido isso, mas na visão de Tournier, perdeu, por conta das neuroses e crises do homem moderno (Tournier, 2002).

Como foi visto acima, a infância representa a Antiguidade, e a Idade Média é a idade inicial da escola. Nela se aceita tudo sem muita crítica e se acredita na perfeição de quem ensina. Depois vem a fase da adolescência. Nela se acumula grande quantidade de conhecimentos, e a vida real começa a ser desvendada. Também é reivindicada a autonomia no pensamento e a liberdade da autoridade, às vezes com rebeldia e exacerbada crítica. A caracterização desse período é pela busca da afirmação a partir de um pretensão livre-arbítrio. Assim como o adolescente, os séculos que se seguiram ao Renascimento são caracterizados como os anos críticos da adolescência e suas particularidades. Crises que são normais, na visão de Tournier (2002), mas que deveriam levar à maturidade para “recobrar os tesouros da infância e voltar às crenças” que são verdadeiras para lhes dar um tom pessoal (Tournier, 2002, p. 16-17).

Porém, esse não é o panorama que se pode presenciar hoje. Sokal e Bricmont, por exemplo, (2007) acabam alinhando seu pensamento com o diagnóstico de Tournier, pois o descrevem como um tempo de assombro e inquietudes por conta da ausência de um término último e maior nas ciências sociais e humanas. Existe um rechaço da tradição racionalista e por conta do relativismo epistêmico e cognitivo, que chega ao ponto de ridicularizar

“os tesouros da infância e voltar às crenças que são verdadeiras” (Tournier, 2002). É o que Charlot (2006) afirma ao apontar que as ciências sociais desintegram as pesquisas do seu ponto de partida, fazendo delas eternas inovações. Nesse sentido, sua crítica é pela falta de memória do conhecimento acumulado, e tudo acaba sendo passível de refutação e contestação, o que gera incertezas e inseguranças (Casagrande, Sarmento, 2014).

Depois de escanear alguns dos aspectos problemáticos relacionados ao contexto atual em sua relação ao campo de pesquisa educacional e que podem se tornar impeditivos à fluidez da reflexão no que diz respeito à utilização da voz da experiência, passaremos agora a falar de alguns traços filosóficos que podem ser revisitados e levados em conta nesse contexto.

ESCANEANDO POSSIBILIDADES PARA DAR VOZ À EXPERIÊNCIA

Ao introduzir essa terceira parte, vale lembrar que aqui está contemplado de forma mais direta um dos objetivos que esse artigo intende resgatar: tirar a indolência da razão, dar voz inicialmente à reflexão e depois trilhar o caminho oposto do desassossego denunciado por Castells, a adolescência de Tournier e o relativismo epistêmico de Sokal.

Ao explicar a queda gradual na contabilização da experiência em seu papel formador, Schwartz percorre inicialmente um trecho filosófico, visando problematizar a questão, mas com o intuito de preparar o terreno para sua proposta ergológica em dar fundamentos à voz da experiência como saber formal.

Iniciando com Platão, Schwartz argumenta que no patrimônio filosófico há tanto a valorização da experiência bem como limites impostos a ela enquanto saberes que possam ser de alguma forma verbalizados. Platão, na interpretação de Schwartz, diz, por exemplo, que positivamente o trabalho de um artesão gera capital que lhe assegura certa competência para produzir objetos necessários à humanidade. Porém, e por outro lado, essa experiência só pode ser referida como algo nulo, uma vez que faz parte de um saber intuitivo e que não pode ser posto em palavras (Schwartz, 2010a).

Uma linha parecida aparece em Descartes. Para ele a experiência é formadora, uma vez que possibilita fabricação de objetos úteis à vida,

mas, ao mesmo tempo, ela não é formadora, pois isso está na esfera das ideias inatas e que são, por conseguinte, incompreensíveis na busca por explicar o sucesso (Schwartz, 2010a).

Na linha do saber-fazer sem saber teórico, Leibniz e Diderot são aludidos como filósofos que valorizaram a experiência, mesmo que esta era denominada de “prática da arte”. Em Kant se percebe um papel considerável na experiência, no sentido de que esta é percebida e pode nos ser dada no espaço e no tempo, contrariando significativamente o conceito de Descartes sobre as ideias inatas. Nesse sentido “há uma majoração da experiência, mas essa *experiência* não é nem individualizante, nem formadora no sentido em que ela não é nela mesma acumulação de um certo tipo de saber” (Schwartz, 2010a, p. 39; grifo do autor).

Retomando Kant e seu conceito de experiência, é preciso lembrar que com ele desaparece a concepção de bipolaridade entre conhecimento e experiência, pois, para ele, a experiência diz respeito a tudo o que é proporcionado independente do entendimento. Para Kant, a experiência nos ensina que alguma coisa é de tal e tal qualidade, mas não que isso poderia ser diferente. A experiência nunca provê julgamentos verdadeiros e rigorosos, mas apenas uma suposta e comparativa generalidade (Kant, p. 179).

Esse já não é o caso de Hegel, que atribui valor significativo à experiência, afirmando que esta é todo saber desenvolvido através de um percurso temporal e histórico. Na interpretação de Schwartz, em Hegel, a experiência é a “gênese do saber”, fazendo com que não haja oposição entre a experiência e o saber. Isso acaba alinhando esse pensamento à ideia marxista que introduz o conceito de que pela experiência humana é que ocorre a elaboração de seus saberes. A crítica desse pensamento está na dimensão totalizadora da experiência, o que mais uma vez implodiria com sua virtude formadora.

A experiência, após ter tido seu tempo de glória, chega a um estatuto de tal modo totalizante que não diz mais nada, até que os problemas do trabalho, com tudo o que se passou no campo das atividades profissionais, pouco a pouco, nos façam retomar esse conceito, mas sem solidez teórica, porque não podemos mais retomar a tradição tal como ela se cristalizou (Schwartz, 2010a, p. 39).

Aqui pode ser encaixar muito bem a ideia de Bordieu, que, em sua discussão sobre o campo científico, critica duas posições antagônicas comumente adotadas. A internalista e a externalista. Na interpretação internalista, a leitura do texto é o que importa. O texto é a autoridade máxima, é o “alfa e o ômega”. Já os externalistas, caracterizados de “marxistas”, fazem a interpretação das obras apontando para o mundo social e econômico (Bordieu, 2004). Esta é a polarização que Schwartz tem como alvo abrandar em sua discussão sobre a validação do saber experiencial.

Nessa segunda parte foram vistos aspectos filosóficos referentes à valorização gradual da experiência em sua conexão com seu atributo formador e seu posterior declínio, especialmente através da *práxis* marxista. Isso nos traz de volta ao contexto contemporâneo, denominado por Schwartz (2010a) de “pós-taylorista” e que, por sua vez, valoriza a *noção da experiência, ainda que marcada por* certa fragilidade teórica.

O alvo a partir de agora é apresentar elementos que podem servir de subsídios para a proposta de Schwartz em perceber aspectos formadores naquilo que ele denomina de dimensão tripolar, ao invés da bipolaridade entre o saber formal e o informal.

LIMITES E POSSIBILIDADES NA LINHA EMPIRISTA

Schwartz faz uso do pensamento de David Hume para sustentar a ideia de que a experiência é uma fonte de conhecimento. Antes de adentrar nas reflexões de David Hume, acredito ser interessante também inserir no diálogo John Locke. Locke não limita a experiência ao sentido (noção, percepção) da experiência, mas incluía a percepção introspectiva da mente quando realizada em suas mais variadas operações, como parte do que se denomina de experiência.

Vamos então supor que a mente seja, como dizemos, uma folha de papel branco, destituída de caracteres, sem qualquer ideia. Como ela será “mobiada”? De onde vem seu vasto estoque, o qual a imaginação ocupada e ilimitada do homem desenha sobre ele, numa quase interminável variedade? “De onde ela tem os materiais da

razão e do conhecimento? A isto eu respondo, em uma palavra: da EXPERIÊNCIA”. É nisso que todo o nosso conhecimento é encontrado e basicamente emana (Locke, 1992, p. 141, grifo do autor).

Para Locke, a nossa observação, ou emprega objetos externos sensíveis ou se utiliza de operações mentais internas, que, por sua vez, são por nós percebidas e refletidas. É essa operação que supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Essas são as fontes do conhecimento e de onde brotam todas as ideias que temos (Locke, 1992).

David Hume questiona o racionalismo cartesiano e o empirismo de Locke, os quais tentam identificar a fonte de nosso conhecimento como sendo da mente. Para ele nem a razão nem a experiência proveem uma base segura de certeza ou probabilidade (Hume, 1992). Porém, ele usa a palavra experiência para argumentar que é a experiência do passado que fornece uma prova cabal da existência futura de determinado evento. “Aplicando isso a um exemplo particular, nós podemos observar que não há raciocínio mais comum, mais útil e mesmo necessário à vida humana, do aquele que se origina do testemunho das pessoas e dos relatos de testemunhas oculares” (Hume, 1992, p. 155).

Entretanto, essas experiências do passado devem ser contrapostas tanto por experimentos quantitativos quanto qualitativos, a fim de prover um grau de evidência plausível, visto que pode haver testemunhos contraditórios, que podem destruir ou diminuir a força do argumento. Além das contradições, há interesses particulares, hesitações ou outras particularidades que podem desmanchar a força desse testemunho (Hume, 1992).

Por isso é que Schwartz vê limites nisso para afirmar que a experiência é formadora. Diga-se de passagem, isso também se aplica à construção argumental de Hume, como foi visto acima. Nesse sentido, não poderia haver articulação entre saberes e experiência, pois esta última é um conceito muito genérico e que não diz respeito a pessoas, à trajetória pessoal e individual. Esse é justamente o ponto-chave pretendido pelo autor: que experiências individuais a partir de conceitos empiristas, não obstante seus limites, possam ganhar voz e ser fonte de saber, tendo sua validação universal assegurada através de normas diretivas claras (Schwartz, 2010a).

Mas quais são exatamente os limites apontados por Schwartz nessa linha empirista? O primeiro é extrair o aspecto histórico das caminhadas

individuais, ao classificar ou categorizar raciocínios, tipos de relações entre o afetivo e as decisões. O segundo limite são as manifestações inconscientes, tão difíceis, senão impossíveis, de serem mapeadas e verbalizadas. E o terceiro limite diz respeito aos valores pessoais na cumulação de saberes a partir da experiência (Schwartz, 2010a).

Ainda que haja algumas demarcações traçadas nessa última parte, existem elementos que podem se constituir como atenuadores da distância entre o saber formal e o informal. Nesse sentido, Schwartz procura apresentar subsídios que fomentam a discussão do tema incluindo um terceiro elemento, que será visto na próxima parte, e que é a noção de ergologia.

REPENSANDO A EXPERIÊNCIA – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Diante da bipolarização dessa matéria (experiência – saber formal), entendo que Schwartz propõe olhar o assunto na perspectiva de que toda a atividade de trabalho é, em grande parte, imprevisível, mas que é também a aplicação de um protocolo, seja ele baseado num saber formal, na experiência passada ou na capacidade de “improvisação” do sujeito. É “o encontro de encontros” (Schwartz, 2010a, p. 42).

Isso, na opinião de Schwartz, pode resgatar a importância do conceito de experiência. Para ele, a ambição de um governo taylorista é de fazer um grupo de pessoas pensarem pelas outras, a fim de que estes trabalhadores fossem aqueles que simplesmente executassem os protocolos estabelecidos por outros. É óbvio que a lógica dessa conclusão é tirar o ser humano de cena, arrancar dele qualquer traço de protagonismo (Schwartz, 2010a).

É justamente esse aspecto que pode ser visto nas observações de Nóvoa (1992), ao mencionar produções que reposicionam o professor/pastor como pessoa no centro da discussão, resgatando assim o caráter humano no processo da sua formação. Não obstante a heterogeneidade dessas publicações, “[...] teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Esse princípio também pode ser percebido duplamente em Boaventura de Sousa Santos (2004). Primeiro, ao afirmar que o ato de conhecer um objeto é autoconhecimento, isto é, o sujeito é responsável pelo conhecimento.

Não é a matemática, mas as contingências que ocorrem ao redor do sujeito e que estão produzindo efeito na vida do pesquisador. Nesse sentido, a própria experiência pode fazer parte dos elementos que compõe o processo de aquisição do conhecimento. Segundo Boaventura, a ciência moderna, factual, rigorosa e objetiva, anula qualquer interferência de valores humanos ou religiosos na produção do conhecimento. Se isso fosse de fato assim, haveria uma consagração do conhecimento científico, distanciando-o do saber prático e real do mundo e do ser humano. “Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, 2004b, p. 85).

Em segundo lugar, na proposta de Boaventura está a configuração de uma ciência que dialoga com outras formas de conhecimento e anseia pelo senso comum, que é prático e orienta as ações das pessoas em seu cotidiano e não perde seu caráter de espontaneidade (Santos, 2004b).

Também em Feyerabend (2007) existe um enaltecimento da participação do “eu” no processo de pesquisa e consequentemente da formação de um profissional. Ao explicitar sua resistência ao uso de um método científico universal, ele não deprecia o método como tal, mas encoraja a ação humana em sua individualidade e liberdade visando o aperfeiçoamento do conhecimento humano. Isso significa que um campo de pesquisa ou da formação docente não pode ser desconectado do resto da história e receber uma lógica própria. Intuições, cosmovisão, experiências particulares, religião, humor natural e outros elementos particularmente humanos também são agentes ativos no progresso do conhecimento dos fatos e segredos da natureza e do homem (Feyerabend, 2007).

Também em Descartes é possível ver limites e possibilidades na experiência como elemento formador do docente. Descartes é comumente conectado ao racionalismo crasso e cuja base é a construção do conhecimento e obtenção da verdade somente pela razão. Nesses termos, o racionalismo acaba se tornando um dogma que atribui quase que exclusiva confiança na razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade. Ou, como é lida a recomendação de Descartes: “Nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão” (Descartes, 2001, p. 45).

Porém, indo um pouco na contramão do ponto de vista racionalista, que eu caracterizo como reducionismo interpretativo em Descartes, arrisco

dizer que esse é o tipo de leitura que nos faz perceber a importância de se estabelecer limites no conhecimento da verdade, também na formação docente e ministerial e ao dar voz à experiência, a partir da diversidade de opiniões existentes e do caráter heterogêneo das próprias experiências de vida dos professores e teólogos.

Ao estabelecer a dúvida como ponto de partida para a obtenção do conhecimento da verdade, Descartes não exalta necessariamente a razão como a deusa do conhecimento, mas de não fomentar o ceticismo e lhe dar segurança no empreendimento investigativo na busca pela verdade. Descartes nos faz ficar atentos a receber escrupulosamente as informações, examinando sua racionalidade, aceitando apenas o indubitável ou aquilo que se apresenta de forma clara e distinta. Nesse sentido, a “moral provisória” de Descartes funciona como espécies de fronteiras que visam proteger sua proposta de método do mero subjetivismo racional (Descartes, 2001).

Entretanto, isso ainda não anula outros questionamentos sobre a experiência do indivíduo como tal. Quando e onde ela começa? Ela se enriquece nas situações concretas, mas a partir de quando começa uma experiência? Ao contrário de um protocolo, que tem um começo, meio e fim, a experiência carrega em si a característica do incontrolável, do que não pode ser determinável e que é interminável, pois ela ocorre num processo em que participam a rotina, a pessoa, o sujeito, a memória, as relações, o corpo (*corpo-si- pessoa-si*). Há ainda os fracassos, sucessos, relacionamentos com outras pessoas, e tudo isso atravessado com valores individuais. Tudo isso faz a experiência (Schwartz, 2010a).

Vale aqui a observação de Schwartz, de que a experiência descrita assim pode ser tanto obstáculo à ampliação do conhecimento como ao enriquecimento. Igualmente, muito tempo numa mesma situação de trabalho não é garantia automática de produção positiva. Por outro lado, como nem tudo pode ser controlável por protocolos, nesse “encontro” (trabalho), é

[...] que há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor (Schwartz, 2010a, p. 44).

A construção teórica de Schwartz dá ênfase à perspectiva ergológica, ou o saber investido. Nesse sentido, a metodologia a ser empregada é abordar, com pertinência, a complexidade intrínseca da atividade humana do trabalho (experiência=encontro). Para ele, a ergologia permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular. A ideia é prover subsídios para a gestão de todas as situações de trabalho e instrumentalizado com diferentes ciências. Nesse caso, de meros executantes, característica taylorista, para sujeitos pensantes e reflexivos, atributo “pós-taylorista” e abordado pelo autor no início do seu artigo. O caminho é apoiar-se sobre aspectos do protocolo, mas será preciso dar a si mesmo normas para tratar o aspecto *não standardizado* da situação (Schwartz, 2010a).

Por que é preciso normas? Além de limites referidos acima, Schwartz ainda insere como limitadores a ação de nosso inconsciente, na tensão em administrar manifestações espontâneas e controladas. O segundo limite é falar de si mesmo, segundo critérios próprios estabelecidos. O terceiro impedimento diz respeito à linguagem a ser utilizada, no sentido de identificar e mapear o que há de singular no que está sendo tratado. Além disso, ainda aspectos culturais e o uso da linguagem em se falar da experiência, e políticos, em não fazer o que está previsto e correr riscos em expressar pensamentos contrários ao protocolo (Schwartz, 2010a).

Diante desses supostos empecilhos, pode se perguntar afinal: A experiência é formadora? Schwartz afirma que essa questão deve ser tratada a partir de uma dupla antecipação. Por um lado, o saber formal antecipa a experiência, e, nisso, estão envolvidos saberes e regras que permitem adiantar a maneira de se fazer determinada tarefa. Por outro lado, a experiência antecipa, de uma maneira diferente dos saberes formais, o trabalho que ainda está por vir. Assim, tratar o encontro dos encontros (situações de trabalho) demanda o reprocessamento de conceitos de forma diferente dos saberes formais (Schwartz, 2010a).

Tenho algumas interrogações a respeito da validação dos saberes adquiridos pela experiência. Com efeito, se aceitamos esta ideia de dupla antecipação, os saberes investidos não são da mesma natureza que os saberes formais, são duas coisas diferentes e complementares [...] É preciso então tratar isso com nuances, senão nos privamos,

de uma parte ou de outra, de reservas importantes de eficácia industrial, intelectual e social” (Schwartz, 2010a, p. 46).

A ferramenta ergológica proposta por Schwartz, pelo menos teoricamente, visa abranger os três polos possíveis nas situações de trabalho. A ideia é juntar matéria-prima dentro dessa tripolaridade. O primeiro polo consistindo em saberes formais adquiridos através de disciplinas científicas. O segundo polo, dos saberes gerados pela experiência, e o terceiro polo, os referenciais e demandas epistemológicas e éticas. Nesse formato, pode haver contribuições para a complexa relação entre os saberes formais e aqueles adquiridos pelas experiências de trabalho.

O princípio fundamental no pensamento ergológico defendido por Schwartz visa primordialmente fazer investir o ofício universitário com a missão de ir ao encontro “das atividades humanas, das atividades de trabalho e, mais geralmente, de todas as atividades sociais” (Schwartz, 2011b, p. 46). Isso, por sua vez, lembra a expressão “ciências do humano” (Josso, 2010, p. 27) e que designam as ciências e a multidimensionalidade humana.

CONSIDERAÇÃO PROVISÓRIA

“A ciência deve reatar com a reflexão filosófica, como a filosofia, cujos moinhos giram vazios por não moer os grãos dos conhecimentos empíricos, deve reatar com as ciências” (Morin, 2005, p. 11). Talvez neste pensamento esteja comprimido o pensamento central e que permeia a reflexão feita acima.

Por um lado, usando ideias de Morin (2005), considero que a ciência não deve se entregar à ingenuidade da pureza, nem à simplificação, mas desenvolver a aptidão autorreflexiva. Esse princípio poderia ser aportado também de Bordieu (2004), ao afirmar que uma ciência deve levar consigo o atributo da autorreflexão e a capacidade de controlar seus próprios *vieses*, incluindo a discussão sobre o papel da experiência no processo formativo docente. Veja bem, a ênfase está na formação e não no corpus teórico ou teológico.

Dessa forma, apropriando-me de uma proposta de Morin, vislumbro a necessidade de substituir o paradigma da simplificação por um princípio

da complexidade e cujo foco não será o de separar o todo da parte, mas a partir de uma visão “poliscópica”, considerar “as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas e históricas” no campo da investigação (Morin, 2005, p. 30). Isso, entendendo que é uma faceta da ergologia proposta por Schwartz, e, ao demandar reflexões e pensamentos mais aprofundados, exigirá também tirar a indolência da razão e consequente desperdício do que a *práxis* pode ensinar, assim como Deus afirmou através do apóstolo Paulo, Lutero articulou, e pesquisadores educacionais e filosóficos estão propondo.

REVISTA IGREJA LUTERANA E O SIMPÓSIO NACIONAL DE INSTRUÇÃO DE CONFIRMANDOS

O presente número da Revista *Igreja Luterana* é fruto do 1º Simpósio de Educação Cristã, planejado pela Comissão Nacional de Instrução de Confirmandos, da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), realizado em outubro de 2025, no campus do Seminário Concórdia em São Leopoldo, RS. Conectando esses resultados com a parte inicial do presente artigo, que trata de dar voz à experiência, é possível perceber que as produções têm em seu pano de fundo experiências educativas do ensino confirmatório cristão. Houve muita profundidade nas pesquisas, mas elas estão incrementadas e temperadas com a voz da experiência, seja pela pesquisa, seja pela prática, o que garante um grau alto no processo formativo de catequistas cristãos pretendido neste número da Revista.

Hoffmann abre o conteúdo da Revista apresentando análise da instituição do catecumenato na igreja antiga, investigando as principais lentes historiográficas e eclesiológicas aplicadas à compreensão de sua gênese e desenvolvimento nos primeiros séculos do cristianismo. Sua principal conclusão é que a instituição não se configurava como uma engrenagem burocrática ou meritocrática de acesso aos sacramentos, mas como uma escola eclesial dedicada ao aprendizado contínuo do significado de ser cristão.

Prunzel apresenta pesquisa sobre os catecismos *Menor* e *Maior* de Martinho Lutero, apresentando sua gênese histórica, forma literária e pedagógica, bem como sua importância para a Reforma Luterana, para a

confessionalidade e para a vida cristã até hoje. Os resultados da pesquisa indicam que os catecismos de Lutero constituem mais do que instrumentos didáticos, pois são uma síntese teológica e pastoral da Reforma, na qual doutrina, oração, sacramentos, confissão e vida vocacional se articulam em torno do evangelho. A investigação evidencia que sua importância histórica e atual está em formar uma identidade cristã e confessional capaz de ensinar, confessar e viver a fé em diferentes contextos culturais.

Fuhrmann foca sua pesquisa no contexto em que é realizado o ensino confirmatório. Percebeu-se a importância do trabalho conjunto entre pastor e família, a partir da pia batismal, e do ensino confirmatório e pós-confirmação, de modo a estabelecer um “clima de reflexão”. Essa situação, por sua vez, cria um ambiente aberto a questões difíceis, nutre e cultiva nos jovens a articulação da fé diante dos desafios do contexto no qual é desenvolvida a educação cristã. Por fim, concluiu-se que o ensino cristão precisa ser intencional em formar jovens que confessam uma fé bíblica, trinitária e cristocêntrica.

Sonntag propõe uma linha de compreensão do ensino confirmatório na tradição luterana como sendo um espaço formativo integral estruturado em três dimensões que o sustentam: diálogo, proclamação e missão. A conclusão é de que o ensino confirmatório, quando compreendido de forma integral, torna-se um instrumento essencial na formação de jovens capazes de permanecer na fé cristã e de atuar como testemunhas no mundo.

Wolfgramm apresenta pesquisa sobre a importância de uma visão de educação cristã que considera a vida em suas diferentes fases, observando o papel do Catecismo para além do período de ensino confirmatório e ressaltando o valor da educação cristã no seio familiar. Os resultados da pesquisa destacam o papel do Catecismo como ferramenta significativa de aprendizado para diferentes etapas da vida e aponta para a família como núcleo formativo essencial. Outra conclusão é de que o crescimento na graça de Cristo é um processo contínuo que sustenta a identidade cristã diante das pressões culturais atuais.

Graff trata do conceito e indicadores de qualidade no ensino confirmatório cristão, bem como desafios decorrentes dessa proposta. Os resultados da pesquisa mostram, em primeiro lugar, que é possível falar em qualidade no ensino confirmatório. No entanto, é preciso levar em conta peculiaridades na definição de qualidade e pressupondo, principalmente, de que se trata

de uma ação na dimensão horizontal, ou seja, a participação humana como instrumental na missão que é de Deus. Outras implicações dessa pesquisa mostram que é preciso criar e observar indicadores de qualidade em três dimensões nas quais ocorre o ensino catequético: o aluno e sua família, o pastor e sua competência didático-pastoral e a congregação ou igreja, através de seu apoio e investimentos.

Felten desenvolve e debate em seu artigo a tensão entre a “utilidade” e a “inutilidade” no ensino confirmatório, à luz da lógica utilitarista contemporânea. Uma das conclusões é de que o ensino confirmatório deve integrar tanto a utilidade quanto a “inutilidade”, reconhecendo que aspectos não produtivos da experiência humana podem ter profunda utilidade pedagógica, espiritual e comunitária no amadurecimento da fé cristã.

Ledebuhr apresenta sua defesa de que a fé cristã possui um caráter inerentemente intergeracional, de modo que sua transmissão entre gerações corresponde à própria estrutura da humanidade estabelecida por Deus na criação. Ele conclui que a transmissão intergeracional da fé é inevitável porque corresponde à maneira como Deus criou o ser humano, mas que, embora igreja, família estendida e comunidade cristã participem desse processo, os pais permanecem as primeiras e mais importantes influências formadoras na vida dos filhos, tornando necessária a recuperação consciente e intencional desse papel.

Garske, por sua vez, examina o lugar dos vínculos interpessoais no contexto congregacional visando a educação cristã de jovens, com atenção especial à instrução de confirmandos. A conclusão do autor foi de que fortalecer vínculos é consequência de uma educação cristã receptiva, comunitária e vitalícia, que segue o batismo e se estende por toda a vida e acontece na comunidade da igreja, estendendo-se ao lar e à sociedade. É sobre isso a nossa Revista. Deus abençoe sua leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CASAGRANDE, Cleides A.; SARMENTO, Dirléia F. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria

e prática no campo educacional. In: RANGEL, Mary; CASAGRANDE, Cledes A.; RAMIREZ, Vera Lúcia (orgs.). *Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2014, p. 29-61.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede – Volume I*. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.31, Rio de Janeiro, jan/abr: 2006, p. 07-18.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FEYRABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FRISCH, Max. Prólogo, p. 9-14. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2014.

KANT, Immanuel. Pure Reason and the question of God, p.172-209. In: ALLEN, Diogenes e SPRINGSTED, Eric O. (eds.). *Primary Readings in Philosophy for understanding Theology*. Louisville: Westminster/John Knox Press, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

LOCKE, John. Essay concerning Human Understanding, p. 140-152. In: ALLEN, Diogenes e SPRINGSTED, Eric O. (eds.). *Primary Readings in Philosophy for understanding Theology*. Louisville: Westminster/John Knox Press, 1992.

LUTERO, Martinho. Prefácio à Edição de Wittenberg, p. 33-37. In: NERBAS, Paulo Moisés (org.). *O preparo de pastores luteranos para hoje*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

MIDDENDORF, Michael P. *A Theological Exposition of Sacred Scripture – Romans 1-8*. Concordia Commentary. Saint Louis: Concordia Publishing House, 2013.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992, p. 14-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da razão Indolente – Contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, p. 35-48, jan/abr. 2010.

_____. Intervenção, Experiência e produção de saberes. *Serviço Social & Saúde*, Campinas, v. X, n. 12, p. 19-43, dez. 2011.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan/fev/mar/abr. 2000.

TOURNIER, Paul. *Mitos e Neuroses – Desarmonia da vida moderna*. Trad. Yara Tenório da Motta. São Paulo: ABU; Viçosa: Ultimato, 2002.

WALTHER, C.F.W. *A correta distinção entre Lei e Evangelho*. Trad. Marie Luize Heimann. Canoas: Editora da ULBRA; Porto Alegre: Concórdia, 2005.

