

PRAGMATISMO E FILOSOFIA DA PRÁXIS: PROJETOS EM DISPUTA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO DOCENTE
Diego Jorge **Ferreira** – UFF

Introdução

Há, ainda hoje, sobrevalorização do que tem sentido na prática, do que tem efeito prático. Tudo ancorado nos ideais do pragmatismo, uma escola de filosofia norte-americana que, inspirada em Ralph Waldo Emerson, foi fundada por Charles Sanders Peirce e William James. Este último popularizou as idéias do primeiro com uma série de conferências, posteriormente transcritas e impressas, proferidas na Universidade de Colúmbia em janeiro de 1907 sob título “*Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*”. Dois meses antes, ainda no ano de 1906, o mesmo ciclo de palestras foi proferido no Lowell Institute, de Boston. O pragmatismo, em linhas gerais, defende a idéia de que um projeto só tem valor se tiver efeito prático. Soa, aprofundaremos isto mais a frente, como algo utilitarista, a exemplo do que parece estar mergulhada, em geral, nossa sociedade. As coisas precisam ter utilidade para alguma coisa.

Introdutoriamente podemos dizer que o movimento intelectual de Dewey era de suavização dos conflitos causados pelo liberalismo, detecção das causas destes problemas e harmonização dos mesmos. Ignora assim, o pragmatismo, as tramas pessoais, os conflitos, as revoluções possíveis para a consecução de uma transformação do mundo. Em nossa percepção, além da educação em geral, os modelos de formação de professores são fortemente atingidos pela perspectiva pragmatista. Notadamente os programas de formação continuada de professores no Brasil valorizam aspectos técnicos-instrumentais da formação em detrimento da conscientização dos mesmos em função de uma sociedade, em ampla escala, onde o ser se sobreponha ao ter.

Fundamentalmente neste trabalho nosso exercício é o de apontar elementos que desvelem na filosofia pragmatista ou da “prática”, presente em diversas esferas de nossa sociedade (economia, educação, cultura, etc), forte influência nos modelos de formação continuada de professores. Em contrapartida, apontaremos o assentamento no terreno da consciência e da política como uma via possível para os mesmos programas de formação de professores. Contrapondo estas formas de ver a sociedade, sob o apoio de Semeraro (2008), pretendemos demonstrar quais idéias são defendidas pelos dois segmentos epistemológicos em questão, a saber, o pragmatismo e a filosofia da práxis.

Sobre o pragmatismo

No livro *Pragmatismo: um nome novo para velhas formas de pensar* (2009), William James sustentou que o significado das idéias só se encontra no plano das conseqüências. Nesta obra, já comentada acima, James (ibid.) deixa claro aquela que é a grande máxima do pragmatismo, a experiência está subordinada a efeitos práticos da mesma, ou seja, deve produzir soluções. Em outras palavras, para que tenham valor os projetos devem ter utilidade. Se não há efeitos, é porque estas idéias não têm sentido. Abre-se aí uma perspectiva absolutamente utilitarista da realidade, onde o objetivo é eliminar os conflitos e buscar soluções para os problemas sociais, mas, num sentido muito restrito. O interesse primordial, o que caracteriza bem o pragmatismo, é o de trazer equilíbrio, paz e conforto àquilo que é individual. Seu argumento inicial incita à abertura do que ele considera “novas formas de pensar” e/ou novas formas de ver o mundo. O autor parece assim preocupado em construir um arcabouço à atingir determinado segmento epistemológico em voga. O autor define que, indiscriminadamente, aceitamos as coisas que nos parecem boas, sejam essas coisas “fatos” ou “princípios”. Isso denota uma percepção do autor de que as pessoas, em geral e ao contrário dele, fazem leituras acríticas das informações que lhe são passadas.

Le parecerá que las personas de temperamento opuesto no comprenden el carácter del mundo, y las considerará incompetentes y ajenas a las cuestiones filosóficas, aunque le excedan en habilidad dialéctica.

A algunos de nosotros se nos habla de ellas y acabamos por seguir la moda o aceptar las creencias del filósofo que más nos impresione en nuestra vecindad, sea el que fuere. Pero lo que más importa en filosofía es que un hombre vea cosas, que las vea rectamente a su manera y que no le satisfagan los modos opuestos de verlas. No existe razón para suponer que esta fuerte visión temperamental no haya de persistir en la historia de las creencias humanas (JAMES, 2009, Conferência 1).

Para ele o pragmatismo não se relaciona as abstrações e as soluções verbais. Volta-se para aquilo que é “concreto e adequado”, para os fatos, para a ação e o poder. “Isto significa o predomínio do temperamento empirista e o abandono da atitude racionalista. Significa liberdade e as possibilidades da natureza contra os dogmas, contra o artificial e contra as pretensas verdades” que surgem no cotidiano (Idem, ibid.).

Com discurso agregador, o pragmatismo acabou por protagonizar uma nova roupagem ao sistema econômico capitalista. Agora, mais simpático e “atento” as intempéries sociais, o capitalismo se colocou “ao lado” daqueles que, sem disfarces,

eram explorados e achincalhados. Infelizmente não temos elementos que nos permitem anunciar o fim destas práticas. Ter “sensibilidade” e atenção aos atores do processo produtivo, não poderia ser algo mais apaziguador.

Dewey, Rorty e educação

Não é excessivo, mais uma vez, dizer que John Dewey foi um grande difusor das idéias do pragmatismo. O filósofo tem extensa produção sobre as questões filosóficas que lhe despertavam interesse. Uma de suas obras, *Democracia e Educação*, trazem um pouco de sua filosofia, onde se reporta aos colegas citados anteriormente, das idéias sobre educação do autor. Nossa hipótese é de que as mais difundidas referências educacionais têm grandes aportes em relação ao trabalho do autor. No entanto a priorização de aspectos específicos de educação em detrimento das questões sociais nas discussões sobre educação e, conseqüentemente na formação do professor, favorecem a formulação de um currículo que patrocina a solução de problemas superficiais. Na agenda da formação, a resolução do problema assume um caráter mais político-eleitoral do que social. No geral, acreditamos, o conhecimento de algumas das idéias do próprio Dewey nos ajudará, em certa medida, na compreensão deste cenário.

Logo no primeiro parágrafo de seu trabalho “*Democracy & Education*” John Dewey (2001) fala sobre como diferentemente das coisas inanimadas, como a pedra, a vida ou aquilo que tem vida é capaz de se reconstruir, de se renovar. O tom, podemos dizer, é o do utilitarismo. Com técnica é possível, qualificando-se este procedimento, construir novas soluções para velhos problemas. E na verdade, era este o aspecto central do pensamento de Dewey (2001, p. 85-104). O oferecimento de educação era, em primeiro plano, um mote para organização social. Para o autor a desvalorização do público, das pessoas, pode trazer problemas aos liberais. Daí socializar os membros da sociedade é uma tarefa que deve ser feita com qualidade. Para Dewey esta qualidade se expressa na aceitação e organização das pessoas incluindo-se aí aqui que elas trazem como contribuição possível. Bom, nesse sentido, o da centralização do processo educativo como processo de transmissão qualificada, e que percebemos os movimentos de formação continuada de professores. Não de uma preocupação com a crítica numa perspectiva gramsciana, mas, com uma reprodução tecnicamente – qualidade- daqueles conhecimentos que foram ideologicamente elencados como fundamentais para a democracia, pela metade, que hoje vemos implantada.

Em Dewey (2001) era explícito o ideal de se afastar dos maus liberais, mas, não do liberalismo. Então seu desejo de aproximação entre classes privilegiadas e classes submetidas, seu desejo de aproximação do trabalhador em série daquelas técnicas componentes do processo produtivo tinham um forte sentido normalizador, apaziguador, de conformação social. Seu desejo era o de oxigenar o “sistema” sem o que o mesmo não teria sobrevivido.

Para Dewey (ibid.) a luta de classes era um obstáculo à inteligência, que produzia grande atraso social. Sua estratégia para neutralizar tais barreiras ancorava-se na percepção de que o processo produtivo seria aprimorado, mais inteligente, empreendendo uma movimentação contrária ao isolamento que se tem imposto aos grupos da base social o que, na análise do filósofo, torna as pessoas egoístas e com ideais estáticos, um perigo para os donos do poder. Assim “eliminar os afastamentos”, tem um espectro de pacificação das pessoas. E quem diria algo contra a eliminação da discriminação e do preconceito? Sob o argumento da democracia muitos têm aceitado pseudo-aproximações como suficientes a desgraça social que vivemos. No Brasil, sem se esquecer dos movimentos sociais em atividade, por exemplo, o argumento da equidade racial é uma falácia sem precedentes, apesar disso, tem ampla aceitação.

Pela via da linguagem e também objetivando a normalização dos espaços e/ou das relações os (neo) pragmatistas desenvolveram seu argumento. Rorty (1979; 1998; 1999) sempre deixou explícito em seus trabalhos sua afinidade com os pensamentos de Dewey. Assim o autor descreve a experiência como apenas mais um elemento da vida, capaz até de produzir melhorias em nossas relações com o meio. Assim tomas as teses de verdade e conhecimento de Nietzsche, perspectivas que, na percepção de Rorty (1998) são quase as mesmas que aquelas de William James e John Dewey, como forma de favorecer ao liberalismo político.

Os pragmatistas, como Nietzsche, procuraram descartar o cognitivismo que dominou a vida intelectual ocidental desde Platão, mas, diferentemente de Nietzsche, eles desejavam com isso agir no interesse de uma sociedade igualitária, e não no interesse de um individualismo solitário e desafiante (ibid, p. 01).

Na análise de Semeraro (2006, p.74) Rorty defende um pragmatismo capaz de proporcionar uma visão mais abrangente, mais eclética, objetivando a construção de uma melhor situação para o liberalismo. Está claro no pensamento de Rorty a esperança e a luta conceitual por um liberalismo avançado, capaz de driblar conflitos.

Para conquistar seu espaço, o homem tem na linguagem, não mais na experiência, uma ferramenta para este empreendimento. Nesse sentido a realidade assume um caráter de verdade em cada descrição, em cada particular possível. Na sua descrição o caráter de qualquer coisa está subordinado a uma escolha descritiva que o sujeito faça sobre determinado objeto. Rorty (1999, p.17) não chega admitir essas definições particularizadas como expressões de verdade ou mentira, embora, reconheça que o seu valor¹, esteja subordinado ao nível, elevado ou não, de utilidade das coisas ditas. As coisas ditas devem se relacionar bem com o meio e, ao que depreendemos de seus “ensinamentos”, ter a capacidade de produzir as soluções emanadas dos contextos locais, atendendo, por este meio, as necessidades intersubjetivas locais.

O abandono da busca pela verdade, do confronto com a realidade e a sobrevalorização da linguagem como produtora de consenso, deixam a mostra a opção de Rorty por aqueles relacionados ao bloco no poder. Ao que explicita Ghirdelli (1998, p.23) a democracia deve sua viabilidade hoje a contingência garantida pelo denunciado “conforto metafísico”². Para este autor (ibid., 1998) a democracia, na forma moderna de se organizar a sociedade, só se tem tornado possível a partir da aceitação dos diferentes vocabulários, advindos das mais diferentes esferas sociais, procedimento através do qual são garantidos proteção, aos fracos, contra a humilhação e exploração dos fortes. Tal movimento contribui para o auto-crescimento da propriedade particular, mas também para o da social-democracia. Otimiza as possibilidades da política liberal sem que o social fique alheio a este processo. “Se Rorty quer abandonar a Verdade porque desconfia que ela prejudica a liberdade, ele não está pensando somente na liberdade privada mas na liberdade social, na idéia da democracia enquanto sociedade livre na medida em que pode ser uma sociedade justa, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal”(Ibid, p. 23).

Em observância as necessidades do capitalismo, sobre o qual a democracia não se pode realizar (RORTY, 2001 apud SEMERARO, 2006), o projeto educacional e social de Rorty, bem na perspectiva pragmatista, converge para um processo de adaptação social individual e/ou coletiva. Desta forma o aspecto central de suas propostas para a educação relaciona-se a aculturação das pessoas para que entrem no mecanismo discursivo daquilo que é inerente ao “bom” funcionamento da localidade. O modo, de dizer as coisas, assume o protagonismo na organização e produção de soluções às necessidades – principalmente as econômicas – assumindo maior

¹ O valor daquilo que se diz sobre determinada coisa.

² Mesmo referindo o seu combate, a partir de Nietzsche à Descartes, Rorty e Ghirdelli defendem-no com um elemento essencial, próprio a experiência democrática.

“importância do que a posse das verdades” (RORTY, 1979, p. 359). Na sociedade, proclamada pós-moderna, as metáforas assumem o lugar das verdades.

A partir das análises por nós ensaiadas e com o apoio daquelas empreendidas por Semeraro (2006) é possível afirmar a indisfarçável opção dos filósofos do pragmatismo americano em favor do liberalismo. Rorty, especificamente, critica e rejeita o marxismo, indica o que deve ou não ser lido, exalta os heróis do liberalismo, etc. Enfim, seu movimento não é outro senão o de promover uma revisão do liberalismo de modo a aprimorar suas formas de exploração social. O óbvio é que isto não está colocado de maneira patente, disfarça-se sob o argumento da democracia, da “conversação” aberta, da inclusão e respeito às diferenças.

Assim, a aparente liberalidade do seu pensamento e a modéstia de objetivos que a sua filosofia propõe mal escondem a intenção clara de “criar” um modo de pensar mais útil e prático para “refundar” mais eficazmente o liberalismo, modelo inigualável para o mundo, porque livre, sem amarras, sem princípios nem finalidade, cuja missão é “prevenir a miserabilização do proletariado país por país, no espírito pragmático e experimental que Dewey recomendou” (1999b, p. 77), e se manter armado, já que “A Guerra Fria [foi] travada [...] para salvar o mundo de um grande perigo” (idem, p. 95) (SEMERARO, 2006, p. 76-77).

Por outras palavras, poderíamos dizer que a filosofia ignora a crítica, a realidade social na sua verdade de exploração e desigualdade, coloca-se ao lado dos componentes do bloco no poder e, disfarçadamente, contra as classes populares para as quais está reservada, no máximo, a suavização dos conflitos, das situações de humilhação e desvalorização, antes explícitas.

No plano educacional este movimento se repete; valorização do pensar somente para a pacificação dos conflitos e para a otimização dos resultados produtivos. Os cursos iniciais de formação de professores (sobretudo aqueles oferecidos em nível médio) ainda fracos, tendo em vista as exigências do mercado, formam profissionais que são premiados, quando em serviço, com cursos para que turbinem sua capacidade instrumental. Devem passar o conteúdo criativamente, criar soluções para os problemas e/ou demandas que se apresentam a ele, professor, e seus alunos, enfim, desenvolver sua capacidade de reflexão/pensar (nos moldes de “O APRENDIZ”) para, com apoio de recursos³, às vezes tecnológicos, garantirem o inalienável direito da criança a educação de “qualidade”. Quem lutará contra isso? Com esta atmosfera de fantasia não detectamos a possibilidade de, em larga escala e num curto espaço de tempo, formar

³ As vezes adaptados/criados pelo próprio professor na mais fidedigna materialização da máxima “se vira nos 30” (dê seu jeito).

professores em função de desenvolverem uma visão global de mundo e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem para a consecução de um novo/alternativo projeto de sociedade (SEMERARO, 2006, p. 69). Aqui no Brasil, no plano educacional e/ou da formação inicial e/ou continuada de professores, no mais das vezes, como no projeto (neo)pragmatista rortiano

[...]não há sinal da divisão social do trabalho e a exploração deste, dos processos históricos, das forças sociais, políticas e econômicas que formam mentalidades e amoldam comportamentos, que levam alguns povos a subjugar outros, que fazem acumular riquezas e concentrar poder no império norte-americano. No lugar de questões pouco pragmáticas como essas, que até suscitam sentimentos de indignação e piedade, Rorty concentra seus esforços sobre o esgotamento da filosofia ocidental tradicional e suas teorias “inúteis” para o nosso tempo (SEMERARO, 2006, p. 77).

Tendo por base a perspectiva narrada, constatando-se a forte influência do (neo) pragmatismo, do qual divergimos, em nossa sociedade e, portanto, na educação, cabe-nos uma análise daqueles objetivos que hoje estão encampados no cenário da formação docente. Observaremos que os enxutos, mais não menos importantes, aspectos do pragmatismo que respingam nos modelos de organizar a sociedade e, em consequência, a formação de professores são eles mesmos responsáveis pela vendida necessidade de capacitar e formar permanentemente os professores. Formação aligeirada, baseada em aspectos técnicos e instrumentais, que alija os professores dos processos de concepção das propostas, da formulação dos currículos. Quais aspectos caracterizam hoje a formação de professores no Brasil? E como estes aspectos, ao lado do (neo) pragmatismo influenciam estes modelos de formação? Quais avanços poderiam ocasionar programas de formação inicial e continuada de professores, cujo objetivo fosse discutir as práticas propostas pela “filosofia da práxis”?

Formação docente: para quê?

No cenário da formação dos professores é consensual a necessidade de sua permanente atualização e/ou aprimoramento de seus conhecimentos. O que não parece um cenário muito definido é o dos objetivos, dos caminhos, métodos, currículos dessa formação. No Brasil temos um histórico de formação de professores (TANURI, 2000), em especial daqueles destinados as séries iniciais, de ampla heterogeneidade. Muitas modalidades, diferentes níveis e enfoques. O modelo técnico-instrumental, que funda-se na perspectiva do “saber-como”, é o mais difundido nas instituições que formam e empregam professores.

Reconhecemos pelo exposto que grande parte de nossos professores tem uma formação inicial fragilizada e marcada pela racionalidade técnica (PEREZ GOMEZ, 1995). Nossa prática pedagógica autoritária vai à direção de uma sobreposição de culturas e conhecimentos que, em geral, privilegia os modos de pensar e os caminhos diretivos das classes hegemônicas. Só que, sob égide da democracia, do bem estar-social, da universalização da educação, metaforicamente se produz um discurso de responsabilização dos fracos pelo seu fracasso, não é verdade, mas é fato sobre qual incide pragmática elaboração discursiva bastante convincente. Para a fixação daquilo que repete a partir dos livros, o professor utiliza técnicas de ensino que aprendeu na sua formação inicial e que são repetidas, ampliadas e reforçadas inclusive por programas de formação continuada de professores que contam com a participação da universidade.

Com o suposto, e ambicioso, objetivo de avançar aos desajustes da formação inicial de professores; com o objetivo de aprimorar as práticas dos professores; pretendendo instalar a cultura da formação continuada de professores; incentivar e viabilizar a reflexão dos professores; desencadear um processo em rede de formação continuada de professores com universidades, secretarias de educação e escolas públicas, diversos projetos voltados para a área de formação em serviço se apresentam. Os objetivos apontados, baseados naqueles apresentados pelo Guia Geral do Pró-letramento (MEC, 2009) são comuns e tautológicos quando da formulação de intenções para cursos, projetos ou, pretensos, programas de formação continuada de professores. Dessa forma, como o Pró-letramento⁴, sendo um programa de alcance nacional, ilustra a fase em curso das políticas públicas para a formação do professor, para a formação continuada de professores em serviço, tomaremos esta experiência como referência para esta fase do trabalho e para as considerações finais deste ensaio.

Em linhas gerais o programa Pró-letramento se dedica à formação continuada de professores da rede pública, notadamente aqueles que atuam nas séries iniciais, objetivando sua capacitação nas áreas de linguagem e matemática.

Na maioria das vezes os cursos de formação continuada de professores são aligeirados, esporádicos e descontínuos. Não passam por processo avaliativo, sobretudo quando isto se refere aos impactos da formação. Estão fundamentados num modelo aplicacionista, dedicando-se, essencialmente, ao ensino de técnicas e teoria que se pode aplicar ou, como na perspectiva pragmatista, produzir soluções, resultados “socialmente

⁴ Para uma melhor compreensão sobre o que é o programa e sobre alguns resultados de sua implementação, ler SANTOS (2008).

favoráveis”, normalização, consenso, metáforas da realidade, etc. Outro aspecto que se observa liga-se a não valorização da experiência docente que se espera “capacitar”, sendo os professores tratados como massa desqualificada para qual se deve oferecer recursos adicionais ao trabalho. Defendemos a inclusão dos “saberes da experiência” docente; o incentivo, inclusive salarial, à formação permanente; abertura de espaços para discussão/estudos entre os professores no sentido de promover o compartilhamento das experiências; articulação entre universidade, secretarias de educação, escolas e professores na formulação de novas bases (curriculares) para a educação escolar e docente, bem como, a organização política destes segmentos, e demais atores da sociedade, destacadamente as grandes massas/classes populares, na luta por estatutos científicos não fantasiosos (GRAMSCI, 2006, p. 169), por uma socialização das riquezas, enfim, por novas bases para a organização sócio-econômica. Sem estas iniciativas os programas de formação continuada de professores, com raras e diminutas exceções⁵, continuarão impregnados e estagnados na perspectiva (neo)pragmatista de educação, aspecto sobre a qual tratamos na primeira fase deste trabalho.

No caso do pró-letramento⁶ a leitura mais desatenta do Guia Geral do programa de formação (MEC, 2009), não obstante o elogiável esforço das equipes de concepção e execução dos cursos em questão é capaz de detectar os velhos problemas descritos no parágrafo anterior. Já nos objetivos é possível verificar, em meio a uma boa utilização da linguagem, elementos que, tendo por base outras experiências por nós analisadas, significarão na prática os limites da repetida instrumentalização do professor. Como se o professor fosse um “incapaz”, sob o argumento da qualidade do ensino, o primeiro objetivo é o de dar suporte ao professor. Podemos ler da seguinte forma: tendo em vista a necessidade do setor produtivo por mão de obra qualificada ou pelo menos alfabetizada, é preciso treinar os professores para que, através de modelos/apostilas/manuais técnicos consigam alcançar resultados no menor espaço de tempo, com a eficácia que a homeopática dotação orçamentária para a educação demanda. O segundo objetivo fala de incentivo a reflexão docente para que adote a

⁵ Algumas vezes encontramos grupos de pesquisa, em diferentes universidades fluminenses, que previam e realizavam encontros com grupos de professores de séries iniciais sobre aspectos específicos de educação. Como objetiváramos a análise de programas que atendessem grande número de professores, a estas experiências ficamos devendo uma análise mais aproximada, plano para futuras pesquisas.

⁶ O pró-letramento está ligado a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. As universidades selecionadas para oferecer o curso, neste caso, recebem financiamento para todos os custos com a formação. Assim, a contrapartida das prefeituras é a de disponibilizar profissionais da rede que, formados pelas universidades responsáveis pelo programa de formação, tornam-se tutores que capacitarão outros profissionais da rede em que atuam.

postura de construção do conhecimento como processo contínuo. Numa primeira leitura parece um objetivo de vanguarda focado no exercício do pensamento crítico para a transposição a novas formas curriculares. O objetivo geral não coaduna com os objetivos apresentados nos fascículos utilizados (MEC, 2007a) como base para os encontros de formação. Para desempenhar, junto aos alunos, as atividades propostas pelo manual os professores devem: compreender e valorizar a cultura escrita (idem., ibid., p.16); apropriar-se do sistema de escrita (idem., ibid., p.24); desenvolver capacidades de decifração (idem., ibid., p. 40). Criticamos aqui o discurso, sempre repetido, de perspectiva crítica e reflexiva, que não se configura como uma prática efetiva dentro do programa de formação. Em relação ao tutores, formadores de professores que estão em serviço, os objetivos são práticos e focados na resolução daqueles problemas identificados como entraves à assimilação, por parte do alunado, dos conteúdos de português e/ou matemática (MEC, 2007b, p. 23). Também aqui, e nos objetivos expostos no início deste parágrafo, está presente a perspectiva pragmatista da linguagem como caminho para produzir consenso, soluções, a verdade necessária para situação determinada, ou seja, metáfora que, falaciosa, não se realiza.

Entre as promessas do Pró-Letramento de estabelecer uma formação continuada atrelada a uma atitude investigativa e reflexiva e a realidade encontrada de uma formação considerada “superficial”, restrita ao domínio, à apropriação, de um conjunto de técnicas com poucos portes teórico-conceituais, há ainda uma distância. O fator mais expressivo em relação a uma atitude mais colaborativa e investigativa da prática dos docentes está na atuação dos professores orientadores/tutores, na dinamização da discussão entre os grupos e na interlocução com os CPDE⁷. Se bem orientados, os tutores poderiam indicar as necessidades formativas dos docentes, aproximando a universidade do real (SANTOS, 2008, p. 146-147).

A partir da citação acima esperamos ratificar nossa percepção de que os programas de formação continuada de professores em curso assumem um caráter tão somente utilitarista. Mas, ainda sobre a indicação da autora feita aos tutores⁸, a título de esclarecimento e compreensão, pensamos que tais indicações e/ou debates devem avançar as fronteiras do conteudismo e das fórmulas de “como-fazer”; ainda, a aproximação da universidade ao real, não pode ser de um real metafórico⁹, de uma verdade inventada para apaziguamento de desajustes locais, antes, deve configurar-se

⁷ Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação. Assim foram chamados os grupos de pesquisa e extensão que ganharam o edital para a composição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

⁸ Que neste programa são formados pela universidade, para, concomitante ou posteriormente repassarem a formação aos professores das redes.

⁹ O que não é a proposição da autora.

como uma aproximação a favor das classes populares. Gramsci (2006, p.114) defende que o movimento dos intelectuais não seja o de subordinação do pensamento original das classes populares para recriar o senso comum, a exemplo do que aconteceu na sociedade norte-americana, em acordo “com a concepção de mundo do grupo dirigente” (ibid., p.116)

Filosofia da práxis, educação e formação continuada de professores

Diante das problemáticas sinalizadas quais são as possibilidades que se podem colocar em discussão e/ou implementar? O que os programas de formação continuada de professores podem trazer de contribuição para a “práxis” docente? Que conseqüências isso teria em termos de educação? Antecipando, objetiva e parcialmente, uma resposta, diríamos, com Gramsci (apud SEMERARO, 2006), que estaríamos mais próxima de efetivar uma nova hegemonia, advinda “de um difícil e complexo trabalho político-cultural capaz de superar a fragmentação, a inércia e a submissão” (Idem, ibid., p.72).

Ao que expusemos até aqui é possível dizer que o modelo de educação escolar e forma de professores hoje instalada, em geral, nos impõem não outra coisa que à alienação dos processos sociais e à sobreposição intelectual elitizada ao senso comum. Os nossos sistemas já estão acostumados com a forma de ensinar e com aquilo que o mercado espera do ensino. Os professores já estão acostumados a transmitir conteúdo e os alunos assimilarem, ou não. Todas essas ações seguem a lógica do comodismo com a condição “naturalmente” imposta, como algo que, sendo tradicionalmente realizado por muitas gerações, não pode sofrer modificações, aprimoramentos ou rechaces.

Embora algumas idéias de Dewey e Gramsci (SEMERARO, 2008) tivessem certa proximidade, distanciaram-se por suas diferentes inserções político-sociais, situações/objetivos de vida e a aproximação do filósofo italiano ao materialismo histórico. Isto o direcionou para um escopo científico de união entre filosofia e política. Esse “afastamento” epistemológico, também físico-geográfico, fez da “experiência” de Gramsci “práxis”. Por esta via não renega e dispensa a trama das relações pessoais que se camuflam na solidão da individualizada multidão dos grandes centros urbanos. Além disso, vai, com sua filosofia da práxis, na direção das classes desfavorecidas em função de sua percepção do estado de subjugação ao qual estão inseridas. Na contramão dos ensinamentos de Gramsci (2006), na direção do elitismo e da estimulada ambição por

escalada social, passamos anos dizendo aos nossos alunos como tais e quais conhecimentos são fundamentais a sua existência e, explicitamente, os amedontramos com avisos tautológicos sobre os perigos de se afastarem de tais orientações.

Arquitetando uma contraposição ao modelo da inteligência experimental, que defende uma filosofia harmonizadora, Gramsci propôs um arquétipo de democracia a partir do ponto de vista dos subalternos (SEMERARO, 2008, p. 127), sem negar a verdade de suas origens e sem intencionar a harmonização das mazelas dos oprimidos, colocando em primeiro plano a relação filosofia-história (Idem, *ibid.*, p.128). O que explica a centralidade da política para Gramsci relaciona-se a sua confiança nesta instância para a superação das desigualdades e construção de uma nova hegemonia, uma hegemonia popular, o que seria uma revolução paradigmática (SEMERARO, 2006, p.54).

Semeraro (*ibid.*, p.69) explica que para a consecução dos objetivos gramscianos, com os quais concordamos, além de uma reorientação da filosofia é necessária a definição do trabalho como “célula histórica elementar”, a convergência da ciência, humanização do mundo e expansão da democracia, a assunção de um novo modo de agir e pensar por uma nova civilização, tendo por base a práxis histórico-política. Assim, Gramsci dedicou seus esforços intelectuais para o despertar das classes populares e trabalhadoras para a ampliação de suas capacidades políticas e, por conseguinte, de seu autogoverno.

Tendo sido impedido, por sua condição de encarcerado, de militar junto aos trabalhadores de seu país, não restou aos ideais de Gramsci outras formas de divulgação senão os impressos de seus escritos e de seus comentadores e ainda debates sobre sua obra filosófica. Mesmo desta forma, Gramsci impacta a muitos ainda hoje. Poderiam, se já não o fazem os pesquisadores gramscianos, negociar junto aos seus pares da universidade uma transição paradigmática dos programas de formação continuada de professores em curso que, quase sempre, estão sob a tutela da universidade. A maior parcela destes programas, como é o caso do pró-letramento, recebe recursos e são executados por órgãos universitários públicos¹⁰. Parece-nos razoável um aprimoramento da materialização, inexistente, do discurso colegiado que é veiculado pela universidade. Sousa (2008) defendendo o caráter intelectual do trabalho docente, afirma ser

¹⁰ As únicas exceções são as Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e São Paulo. Também Universidade do Vale do Rio dos Sinos, localizada no Rio Grande do Sul. Instituições privadas de reconhecido prestígio acadêmico.

fundamental que professores se situem como agentes da ampliação do poder político junto à sociedade civil, atuando em diferentes aparelhos privados de hegemonia. Assim, reafirma-se a identidade desse profissional como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando a valorização do seu ofício, já que, inegavelmente, possui relevante papel social (ibid, p. 131).

Concluindo

No segmento educacional o pragmatismo entrou sem reservas, espraiando-se pelas formas de organização do espaço, seu currículo, suas técnicas de ensino. Passando o professor por um processo de formação, experiencia também o alheamento dos processos formativos das questões críticas de nossa sociedade. O discurso de busca por equidade contribui para que nas relações entre os atores sociais, o movimento seja de produzir um discurso de equalização dos conflitos que, no mais das vezes, são os mais fundamentais. O (neo)pragmatismo produz um aferro em relação a teoria. Porque se podemos construir repostas/verdades ao bel-prazer de nossas necessidades imediatas, aquelas explicações, *“produzidas lenta e distantemente”*, não servem as pessoas, ao mercado, menos ainda ao professorado¹¹. Tal movimento desvela um processo mais de deformação cultural, onde o pensar é contingenciado as demandas pragmáticas de vivência social.

Concordando como a perspectiva de Sousa (2008), que ressalta a importância da formação do professor como um intelectual que tem consciência de classe e que milita sobre a barbárie social imposta aos subjugados, ressaltamos a relevância do trabalho do professor que, atingindo a muitos alunos, tem possibilidades políticas de, no mínimo, desencadear um processo de conscientização do alunado. Por esta via não nos é permitida a desvalorização da formação continuada de professores como meio para iniciar um trabalho que caminha na direção dos que assistem aos “milagres da modernidade” apenas pela televisão. Tal empreendimento demanda a superação do argumento da desarticulação entre teoria-prática. O que é a “filosofia da práxis”, teoria historicizada, senão uma leitura crítica das injustiças sociais em curso? Não está ancorada em modelos pré-concebidos, mas, aponta caminhos para a construção de um projeto diferente. Os críticos, sem saber disso, acabam por adotar uma perspectiva pragmatista de resoluções de problemas imediatos da educação, e da formação docente, marginalizando/tornando alheios os problemas do cotidiano popular que,

¹¹ Estamos aqui produzindo uma constatação que não é a expressão daquilo que defendemos.

indubitavelmente, são componentes daquelas dificuldades detectadas no cotidiano escolar.

O trabalho em curso, realizado pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a qual se filia o pró-letramento, pode ser encarado como um passo à frente, se pensarmos que o solo já esteve mais seco no terreno da formação continuada dos professores. Defendemos o aprimoramento das práticas na direção da “filosofia da práxis” e não a sua extinção. O trabalho a ser feito é contra-hegemônico e não é fácil conduzir um trabalho nestes termos. Mas, convergir com as atrocidades presentes nas classes populares, na educação e exploração das massas é o mesmo que convergir para a alienação, para a barbárie social, para a manutenção do *status quo* e da apaixonada defesa (neo)pragmatista do liberalismo/hegemonia norte-americano sobre a América Latina, sobre o Brasil, sobre nossas cabeças. Parece-nos salutar a luta pelo entrelaçamento entre filosofia, política e economia; a democracia que se liga as batalhas do povo; a construção de aportes para a emersão de uma hegemonia popular. Confiamos, com Semeraro (2009), na transposição da condição subalterna do oprimido (ibid., p. 24). Confiamos na capacidade propositiva da universidade, de seus intelectuais e de sua capacidade de articulação aos intelectuais do senso comum. Confiamos nos pesquisadores formadores de professores, nos professores, como elementos multiplicadores de um novo paradigma para a educação, para a sociedade. Se ainda há esperança, então vale a pena lutar! Então, vamos ao bom combate!

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. Pró-letramento: **Guia Geral**. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. MEC. Pró-letramento: **Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007a.

BRASIL. MEC. **Pró-letramento: Matemática - manual do tutor e encartes**. Brasília: Imprensa Oficial, 2007b.

DEWEY, J. **Democracy & Education**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, *Electronic Classics Series*, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI Jr., P. Rorty, Nietzsche e a democracia. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo 4, p. 17-25, 1998.

GHIRALDELLI Jr., P. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **Em perspectiva**, São Paulo, 14(2) 2000.

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere**. Vol1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 4ªed.

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere**. Vol2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 4ªed.

JAMES, William. **El pragmatismo**. 1ª Ed. Nova Iorque: 1907. 97 pag. Disponível em: http://www.4shared.com/get/31104492/5f9b869/William_James_-El_pragmatismo.html
Acesso em: 05/12/2009.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de adorno. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MARTINS, José de Souza **A sociabilidade do homem simples**. Cotidiano e História na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

RORTY, R. Nietzsche, Sócrates e o pragmatismo. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, 4, p. 07-16, 1998.

RORTY, R. **Ensaio sobre Heidegger e outros: escritos filosóficos 2**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

RORTY, R. **Philosophy and the mirror of nature**. Princeton: Princeton University Press, 1979.

SANTOS, S. R. M. . A Rede Nacional de Formação de professores, o pró-letramento e os modos de formar professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: EditoraUEPG, v. 3, p. 143-148, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

_____. A praxis de Gramsci e o pragmatismo de Dewey. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: EdUFMT , v. 17, p. 119-130, 2008.

_____. **Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.

SOUZA, Sauloéber Társio de. Docência e elaboração de intelectuais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: EdUFMT , v. 17, p. 131-144, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai-ago/2000, p.61-88.