

ESCOLA NOVA, PRAGMATISMO DEWEYANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: algumas (des)considerações

New school, deweyan pragmatism, and teacher formation: some (no)considerations

Márcio Antônio Cardoso Lima*

Resumo

Este artigo pretende analisar a concepção epistemológica da Educação presente na obra de John Dewey, enquanto eixo orientador da gênese do conceito de professor reflexivo, especificamente quanto ao conceito expresso nos trabalhos de Zeichner e Schön. Em seguida, propõe relações entre essa análise e os trabalhos apresentados pelo livro *Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito*, editado em São Paulo pela Cortez em 2000, com a organização de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin. O enfoque da análise e suas aplicações são críticos, no sentido de não haver o tema considerado a produção acadêmica de teóricos brasileiros que há anos vêm manifestando sua luta em defesa de *um ensino democrático, que leve em conta a participação e a criatividade daqueles professores que adentram o espaço universitário para repensar, teoricamente, sua prática*. Essa proposta metodológica vem desde Paulo Freire em defesa da postura epistemológica de que a teoria expressa ações práticas e de que *a formação permanente se funda na prática de analisar a prática*, segundo o próprio Freire. A principal diferença seria ideológica e a crítica pretende recolocar a questão, contextualizando-a segundo o princípio educativo do trabalho na sociedade. **Palavras-chave:** Formação de professores, Pragmatismo, Escola nova, Filosofia da educação, Dewey.

* Mestre em Educação, Professor de Filosofia da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE; doutorando da Faculdade de Educação da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Educação, Avenida Antonio Carlos, 6627, Campus Universitário Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP 31270-010. E-mail: marcioacl@uol.com.br

Abstract

This article intends to analyze the epistemological concept of Education from the works of John Dewey, as an orientation to the genesis of the reflective teacher concept, specifically in face of the concept expressed in the works of Zeichner and Schön. Next, it proposes relations between this analysis and the works presented in the book *Reflective teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept*, edited in São Paulo, by Cortez, in 2000, under the organization of Selma Garrido Pimenta and Evandro Ghedin. The bias of the analysis and its application is critical, in the sense of the theme not having considered the academic production of Brazilian theorists who have been, for years, manifesting their struggle in defense of *a democratic teaching, which takes into account the participation and the creativity of those teachers who get to University's realm to rethink, theoretically, their practice*. This methodological proposal comes from Paulo Freire, in defense of the epistemological position that theory expresses practical actions and that *permanent formation is founded in the practice of analyzing the practice*, according to Freire himself. The main difference would be ideological, and the criticism intends to restate the matter, grounding it according to the educational principle of work in society.

Keywords: Formation of professors, Pragmatism, New school, Philosophy of the education.

Introdução

Dois fatores levaram-me à escrita deste texto. Ele é fruto primeiramente de uma discussão desencadeada com alunos do curso de Pedagogia, na disciplina Filosofia da Educação, na instituição em que trabalho atualmente. O segundo fator advém da leitura do livro *Professor-reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, que me possibilitou melhor compreensão desse conceito, levando-me à crítica de ambos, consubstanciada em determinado referencial teórico que fundamenta, epistemologicamente, a minha prática docente.

Tentarei agora expor sucintamente o primeiro fator. Em determinado momento do curso de Pedagogia, entreguei aos alunos dois textos retirados do semanário, publicados na revista *Veja* intitulados: *Volta às aulas* (2000) e *Revolucione a sala de aula* (2000), do administrador de empresas Kanitz (2000) e lhes pedi que coletivamente respondessem a duas questões: (a) Qual a concepção de educação defendida pelo autor dos textos? Caracterize-a; (b) O autor do texto se dispõe contra quais concepções de educação? Por quê?

No primeiro texto, o autor relata sua experiência no primeiro dia de aula como aluno da Harvard Business School. Foi-lhe solicitado que solucionasse três problemas administrativos que haviam ocorrido em empresas verdadeiras. Ele diz que se assustou, pois estava habituado a ouvir pacientemente um professor que simplesmente dominava as atenções. Comenta ainda que,

se há também uma preocupação educacional em formar uma visão crítica do mundo, esta “forma uma geração de contestadores que nada constrói, que nada sugere”. Outro fato que ele expõe é que não encontrava em lugar algum uma solução para os casos que teria de resolver: eram problemas que ninguém tivera de enfrentar antes e que esse sistema de ensino focado no aluno e não no professor desencadeava competências muito importantes para o mundo moderno — aprender a pensar e a tomar decisões.

O segundo texto inicia-se com uma pergunta: “Qual a profissão mais importante para o futuro de uma nação?”. Resposta: o arquiteto, especificamente o arquiteto de salas de aula. O autor prossegue criticando o formato das salas de aula da escola tradicional, que segue o “padrão de um monte de cadeiras voltadas para um quadro negro e uma mesa de professor imponente, em cima de um tablado”, com as aulas centradas no professor. Por isso, estranhou o que viu quando foi estudar Administração de Empresas no exterior: a sala de aula como um anfiteatro, os alunos em um plano acima do professor, um olhando para o outro, em que o objetivo “não era a transmissão de conhecimento por parte do professor”, mas o exercício da capacidade de raciocínio, de convencimento dos colegas com objetividade, de liderança, etc. Finaliza o texto pedindo aos alunos que revolucionem a sala de aula, colocando as cadeiras em círculo, identificando um problema em sua comunidade, na favela ao lado, na escola, e busquem solução, convidando o professor para colaborar. E lembra: “na vida você (aluno) terá de ser aprovado pelos seus colegas e futuros colegas de trabalho, não pelos seus antigos professores”.

Na discussão das questões propostas, grande foi a surpresa: a maioria dos grupos respondeu que estava presente em ambos os textos uma concepção progressista de educação, situando as críticas do autor somente à escola tradicional. Aquele foi um bom momento para aprofundar um pouco o escolanovismo, principalmente na diferenciação entre concepção progressista e concepção progressivista de educação, trabalhando com os alunos textos de Tragtenberg (1980), Freire (1987), Libâneo para melhor compreensão da primeira com suas respectivas aproximações e diferenciações e, em seguida, focalizando a concepção de filosofia da educação em Dewey (1959), chave-mestra para a compreensão dos textos trabalhados em sala de aula, apropriando-nos de alguns tópicos do seu livro *Como pensamos*.

O outro fator à escrita deste artigo procede da leitura do livro *Professor-reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, organizado pelos professores Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin, que me levou ao estudo de alguns teóricos que embasam tal conceito, principalmente Schön (1983) e Zeichner (1993). Entretanto, um aspecto retorna ao fator anterior: o conceito de professor-reflexivo que ambos defendem, assim como nos textos dos outros autores presentes no respectivo livro, encontra-se no filósofo-educador

Dewey (1959), o qual os alunos denominaram “progressista”. Portanto, momentos que, dialeticamente, se interpenetravam.

Ambos os fatores propiciaram as seguintes questões: Por que essa “coqueluche contagiante” (ALARCÃO, 1996) em revisitar J. Dewey¹ para fundamentar a idéia de professor-reflexivo tão em voga na atualidade no que se refere à formação de professores? Qual é o diferencial da prática propugnada pelos defensores da proposta escolanovista deweyana diante daqueles que defendem outra postura epistemológica, tendo por base determinada concepção marxista, que também privilegia a prática na formação de docentes? (MARTINS, 1989, 1993, 1997, 1998; SANTOS, 1992; LIMA, 2002).

A concepção epistemológica em J. Dewey: eixo orientador à gênese do conceito de professor-reflexivo

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras crenças e ações. (DEWEY, 1959, p. 41)

É lugar-comum a atração que o pensamento do filósofo-educador estadunidense J. Dewey (1859-1952) — uma das bases do movimento da Escola Nova — tem tido sobre aqueles que lidam com a formação de professores no Brasil: a defesa de um ensino pela ação e não pela instrução, com uma escola que prepara os alunos para a resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano, uma escola que é extensão da vida. Dá-se aqui uma crítica contundente ao ensino tradicional, cujo foco central é o professor, preparando os alunos para a vida adulta, em uma separação bastante evidente entre escola e vida. Por isso, não é estranho o retorno à concepção epistemológica presente nesse pensador para melhor corroborar à idéia de professor-reflexivo como um novo modismo que se prolifera no campo educacional, com ênfase no livro *Como pensamos*.

No começo dessa obra, Dewey (1959, p. 13) diz-nos que a melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, identificando formas designadas de pensamento: (a) quando estamos dormindo ou acordados, desordenadamente, idéias nos passam pela cabeça, caoticamente; (b) pensamento imaginativo, com cenas suce-

dendo-se sem coerência ou uma linha condutora; (c) “terceiro sentido de pensamento, corresponde, praticamente, ao de crença (DEWEY, 1959, p. 16).

Na primeira forma, não há pensamento reflexivo, já que não há um encadeamento lógico e objetivo entre as idéias, pois “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência em que [...] cada idéia engendra a seguinte [...] apoiando-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p. 14). O segundo sentido tem grande valor educativo quando bem articulado, principalmente por crianças, já que, no pensamento reflexivo, há um encadeamento das idéias. O terceiro sentido é o único capaz de “realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, (tais crenças) requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que se repousam” (DEWEY, 1959, p. 17).

A partir disso, o fator central do pensamento advém da observação ou percepção de um fato, fornecendo-nos os dados como matéria-prima da reflexão já que esta

começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a idéia sugerida de modo que justifique o aceitá-la (DEWEY, 1959, p. 21).

Em conexão ao momento anterior, o pensamento reflexivo, para diferir das outras operações que se denominam pensamento, é problematizado a partir de duas situações: a primeira é um estado de dúvida, de perplexidade, impondo uma solução; a segunda é um estado de procura, investigação, que esclareça a perplexidade.

Esse problema detectado — “caso se apresente uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão, precisamos deter-nos” Dewey (1959, p. 23) — levar-nos-ia a pensar em cinco estágios ou fases: (1) uma necessidade sentida (problema); (2) a análise da dificuldade; (3) as alternativas de solução do problema; (4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; (5) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica (CAMPOS ; PESSOA, citados por GERALDI et al., 1998).

Baseada nessa metodologia, uma aula começaria colocando os alunos livremente “em ação” (atividade). Dessa atividade, surgiriam as dúvidas, as questões, as curiosidades (problema). Para a resolução do problema, recorrer-se-ia à pesquisa (coleta de dados). Por fim, ocorreria a formulação de possíveis soluções para o problema (hipótese). O último passo consistiria na comprovação das hipóteses a partir da experimentação.

Se, anteriormente, a pedagogia denominada tradicional e sistemati-

zada por Herbart centrava-se na atividade do professor, dominando os conteúdos e concomitantemente transmitindo-os aos alunos, agora, o centro é focalizado nos alunos, formuladores do problema em busca de resolução. Se, em Herbart, a ênfase está no *resultado* da aprendizagem, em J. Dewey privilegia-se o *processo* de aprendizagem.

Para a pedagogia deweyana, a escola não deve preparar para a vida, mas procurar ser ela mesma uma imitação da vida - alegre, cheia de desafios e estímulos característicos da vida real -, evitando que ensinemos “o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições” conforme Dewey (1959, p.256), invocando a necessidade de aprender a aprender, pois o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender, sendo, com isso, um mero colaborador, com a missão de “colocar os educandos diante de situações que possam exigir criatividade e iniciativa, uma vez que estas carregam em si mesmas a possibilidade de liberação das potencialidades de cada aluno” (CUNHA, 1998, p. 46).

Diante dessa diferenciação entre a pedagogia herbartiana e a deweyana — se desejamos sobrepor uma metodologia ativa de ensino e de liberdade com ênfase ao pensamento reflexivo —, é necessário cultivar três atitudes favoráveis ao uso dos melhores caminhos de investigação e verificação. A primeira é denominada por Dewey (1959) “abertura de espírito”: estar atento à receptividade da diversidade de fontes, conceder inteira atenção às possibilidades alternativas e reconhecer a probabilidade de erro nas crenças que nos são mais caras, já que “a indolência mental concorre grandemente para que se entaie o espírito contra idéias novas” (DEWEY, 1959, p. 39). Para ele, é necessário cultivar uma vigilância constante, pois a procura espontânea por aquilo que é novo constitui a essência do espírito aberto. A segunda atitude é a “responsabilidade”: examinar as conseqüências de um passo projetado, estar disposto a adotá-las, assegurando a integridade, ou melhor, a consistência e harmonia da crença. A terceira atitude é a “dedicação ou empenhamento”: adesão ao assunto, interesse em determinado objeto, em determinada causa, e entusiasmo.

Percebe-se, diante das inferências anteriores, que os posicionamentos de Dewey (1959) com relação ao pensamento reflexivo estão fundamentados em uma perspectiva progressivista, isto é, voltada para a experimentação, a atividade, a priorização da liberdade, e na crença de que o conhecimento de quem faz uso daquele alicerçará uma sociedade da esperança, uma “América orientada para o futuro, um país que se regozija de ter inventado a si mesmo num passado relativamente recente”, (RORTY, 2000, p. 21), ratificando noções fundamentais do liberalismo, desde a confiança na inteligência, passando pela liberdade de pensamento e desembocando no caráter experimental da vida enquanto forças guiadoras do fazer humano.

Eis, portanto, o papel-chave da educação nesse filósofo-educador e, principalmente, nos educadores, com ênfase à idéia do pensamento reflexivo, já que este, de acordo com Cunha (1998, p. 35), “tem uma função instrumental, isto é, que se origina no confronto com situações problemáticas e que sua finalidade é prover o homem de formas mais adequadas de comportamento para enfrentar estas situações”, estando em jogo naquele momento — final do século XIX e primeira metade do século XX — uma disposição em favor de que todas as questões relativas à justificação última devem se referir ao futuro, substituindo noções “como realidade, razão e natureza pela noção de um futuro humano melhor” (RORTY, 2000, p. 260). Diante disso, podemos afirmar que o seu pensamento é uma idealização do progressivismo estadunidense do início do século XX, com ênfase no liberalismo, doutrina que animou seu pensamento.

Nessa filosofia pragmática, o futuro não se conforma a um plano preestabelecido, satisfazendo a uma teleologia imanente, mas deve ser surpreendente e estimulante. Dewey (1959) desempenha muito bem tal desenlace, pois apresenta, com sua filosofia, uma mudança de foco de atenção do eterno para o futuro, fazendo da “filosofia um instrumento de mudança e não de conservação, tornando-a americana, ao invés de européia” (RORTY, 2000, p. 30). Naquele momento, estava em construção “um sonho americano fundamentado na visão de um futuro favorável com progresso contínuo”, com a imaginação vivendo no futuro e não no passado. Provavelmente, a declaração de Henry Ford — citada por Chancellor (2000, p. 184) — ao *Chicago Tribune*, a 25 de maio de 1916, reforça o papel desse filósofo-educador: “a história é uma bobagem. É tradição. Não queremos tradição. Queremos viver no presente, e a única história que vale é a história que fazemos hoje”. Dewey não somente resgata o papel da Filosofia por Huisman (2001), desprezada pelo positivismo, como também lhe dá um novo direcionamento. Para Rorty (2000, p. 59), torna-se, assim, “a figura mais significativa e mais útil da filosofia do século XX”, estendendo-se para o século XXI, principalmente na defesa do conceito de professor-reflexivo.

Lendo esse filósofo-educador, sofremos a tentação de conformação aos pressupostos teóricos delineados acima, que são bem-fundados, extraordinariamente convincentes, provavelmente defendendo aquilo que os professores, durante muito tempo, têm buscado: um ensino que valorize a prática² tanto do professor quanto dos alunos. Entretanto, é necessário um certo cuidado para que não sejamos meros propugnadores de um discurso — no caso, professor-reflexivo — como sintetizadores de um modismo alienador de ratificação à situação atual do capitalismo.

Críticas à idéia de professor-reflexivo nos deweyanos K. Zeichner e D. Schön

K. Zeichner: do desconhecimento à suspeita

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. (1993, p. 19)

No segundo semestre de 2001, apresentei um trabalho desenvolvido com alunos em sala de aula (2002) para um grupo de professores na instituição em que atualmente trabalho e, no bojo da discussão, um colega de profissão indicou-me a leitura do livro *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, do professor estadunidense K. Zeichner (1993). Num primeiro momento, fui autocrítico: deixei passar despercebida uma leitura que fazia parte de uma pesquisa-ação que estava produzindo com o ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Superior, tendo como foco a formação de professores, especificamente a minha prática.

Na apresentação do livro, feita pelo professor português Nóvoa citado por Zeichner (1993) começa certa suspeição: a preocupação com a formação de professores envolvida pragmaticamente com uma idéia-discurso presente na hodiernidade: a diversidade cultural. Entretanto, grande é o entusiasmo quando o prefaciador alude à necessidade de “preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições **sociais** que o influenciam [...] graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência”. [grifo meu].

Mais tarde, pós-leitura final, uma grande decepção: a configuração social apregoada não dá conta das contradições sociais produzidas pelo modelo econômico no que diz respeito à formação de professores, mas simplesmente tem função justificadora de adaptação dos professores à busca de “atitudes, saberes e capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada” (NÓVOA, citado por ZEICHNER, 1993). Essas prerrogativas seriam encontradas na “problematização da prática, fato que **Dewey** afirma ser necessário para o início do processo de reflexão do professor” (ZEICHNER, 1993, p.14, grifo meu).

Depois dessa orientação-base, o autor indica a importância do movi-

mento da prática reflexiva — que se estende internacionalmente pelos seguintes países: Austrália, Espanha, Estados Unidos da América, Holanda, Índia, Noruega, Singapura e Tailândia e, a partir dos anos 90 do século passado, Brasil — que defende o enfrentamento da concepção epistemológica presente nas universidades, que vê no professor um consumidor dos saberes ali produzidos, em detrimento do conhecimento produzido pelos professores, já que somente haverá melhoria do ensino quando estes reflexionarem sobre sua experiência “e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Diante da defesa do termo prática reflexiva, dado anteriormente, K. Zeichner (1993) retorna ao filósofo-educador Dewey (1959) para fundamentar essa terminologia a partir da noção de ensino reflexivo, afirmando que grande parte do que fora dito pelo grande pensador estadunidense no final do século XIX até a metade do século XX continuaria relevante nos anos 70, 80 e, principalmente, a partir dos anos 90 do século passado, tendo como eixo orientador o livro já citado *Como pensamos*. Nesse momento, o autor cita o teórico estadunidense Schön (1983): interlocutor que revisita Dewey à defesa da formação de professores com ênfase à prática reflexiva dos professores.

Zeichner (1993), porém, intenta reexaminar a nova visita deweyana de professor-reflexivo de D. Schön, considerando a atenção dada por este ao professor preocupado com sua prática, investigando-a tendo em vista melhorá-la, mas dando ênfase também às condições sociais nas quais se situa essa prática. Para aquele, a prática reflexiva do professor precisa estar nimbada por uma atitude democrática e emancipatória “e a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula” (ZEICHNER, 1993, 26), pois o compromisso com a reflexão está entrelaçado pela prática social. Mais à frente, uma crítica incisiva:

...espero que, pelo menos, se aceite a minha opinião de que a maneira como atualmente se fala das abordagens alternativas de formação de professores (que é sobejamente ahistórica, descontextualizada e simplista) precisa ser substituída. (ZEICHNER, 1993, p. 52)

Ao longo de todo o livro, o autor retorna às alusões urdidadas anteriormente e que devem impregnar a formação de professores, levantando questões muito interessantes: que nos cursos não há ligação entre professor, formador de professores e os problemas sociais e econômicos; que nem o ensino, nem a formação de professores são neutros; que devemos saber a quais interesses servimos com nossas ações; que o desenvolvimento da responsabilidade social deve ser priorizado nos programas de formação de professores; que há pouca importância às questões entre desigualdade social e educativa

na formação de professores.

Provavelmente, na conclusão, faz-se presente a inteligibilidade social que o autor problematiza:

...uma das coisas mais importantes que podemos fazer enquanto formadores de professores [...] é, possivelmente, utilizar uma abordagem que permita aos professores falar e pensar em conjunto sobre os vários tipos de problemas relacionados com a **diversidade cultural** que encontram e sobre a maneira como tentam resolvê-los. (ZEICHNER, 1993, p. 111, grifo meu)

Entendo que esse é um enfoque epistemológico extremamente pobre, restritivo e alienador, não dando conta de compreender o papel que esse professor-reflexivo desempenharia na nova reconfiguração capitalista contemporânea, que também defende noções como aprender a aprender, competências, emancipação, flexibilização, profissional reflexivo, etc.

D. Schön: do livro "A formação reflexiva de professores: idéias e práticas" ao livro "Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito"

Temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário profissionalizante. As instituições de formação artística (os ateliers de pintura, escultura e design, os conservatórios de música e de dança têm longas tradições de formação profissional: (...) baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade). (SCHÖN 1995, p. 89).

Na leitura do livro de Zeichner (1993) entrei em contato com o teórico Schön: momento de superficialidade. No entanto, com o livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, ele começou a fazer parte de minha formação, evidentemente como crítico, a partir da experiência problematizadora com o ensino de Filosofia (LIMA, 2002), intentando aprofundá-la no cotidiano da sala de aula, *locus* imprescindível à dialeticidade pesquisa-ensino/pesquisa-ação.³

Para grande parte de educadores australianos, brasileiros, espanhóis, ingleses, estadunidenses, portugueses, etc., a problemática referente à formação de professores encampou uma "nova" sustentação teórica, encontrando como referência teórica o deweyano Schön (1983, 2000) e, especificamente, no caso brasileiro, um total desconhecimento da produção acadêmica sobre a questão em foco. Basta citar, dentre outros, os trabalhos da professora Martins (1989, 1993, 1997, 1998), que, desde o início dos anos 80 do século passado, tem imprimido uma metodologia de ensino no campo da Didática, com a preocupação de um melhor delineamento de uma prática de ensino que leve

em conta o fazer cotidiano dos professores e o conhecimento ali produzido. E, evidentemente, em outra referência epistemológica, que grande parte dos educadores brasileiros acredita em extinção: o materialismo histórico-dialético, em uma perspectiva de ensino subsidiada pelos professores marxistas Bernardo (1997, 1992, 1991, 1998, 2000) e Santos (1992).

Esse total desconhecimento levou-me à seguinte postura: se encaminhar os meus estudos sobre a formação de professores na defesa de que a teoria é expressão de ações práticas — eixo epistemológico defendido pela professora Martins —, não podia fazer ouvidos moucos aos últimos acontecimentos referentes à problemática em foco, principalmente em uma melhor delimitação da noção de epistemologia da prática que subsidia a atual formação dos professores, tendo como centralidade os estudos do professor Schön.

O professor Schön (2000) relata no prefácio do seu livro *Educando o profissional reflexivo* o momento em que se ensaiou uma nova epistemologia da prática: um estudo sobre educação em arquitetura, no início dos anos 70 do século XX, na Escola de Arquitetura e Planejamento do Massachusetts Institute of Technology (MIT), produzindo um excelente empreendimento intelectual que o levou rotineiramente a debater a situação atual e o futuro da educação profissional, colaborando com a reorganização da teoria da investigação de Dewey (1959).

No seu livro anterior, *The Reflective Practitioner*, já propunha a questão do conhecimento profissional, tendo como eixo orientador a competência e o talento que os profissionais práticos desenvolvem no pensar o que fazem, enquanto fazem (reflexão-na-ação). Para ele, este último tópico sofre total esquecimento nas escolas profissionais universitárias, que simplesmente privilegiavam a racionalidade técnica, a qual, com sua visão objetiva e objetivante, concebe o professor como aquele que aplica no trabalho escolar o que foi aprendido e apreendido no ambiente universitário, na separação entre a teoria e a prática, com total ameaça à competência profissional.

Diante desse dilema, uma questão é colocada: Que tipo de educação profissional seria adequado para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação? Eis a sua resposta:

...proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer. (SCHÖN, 2000, cap. 8)

A partir disso, ele afirma que, ao levar em conta tal proposição, os alunos se tornarão instrumentalizados para a reflexão-na-ação e, caso funcio-

ne, ocorrerá um diálogo fértil entre aquele que instrui e aquele que é instruído, tomando a forma de reflexão-na-ação em mútua reciprocidade, já que tais atividades práticas desenvolverão a capacidade e a receptividade quanto aos problemas intelectuais e que, para evitar uma

...volta reacionária às tradições educacionais do passado, urge reorganizar os programas escolares na base das potencialidades intelectuais das diferentes artes, profissões e ocupações. Nessa providência, mais do que em outras, repousam os meios aptos para transformar a experiência cega e rotineira da humanidade em esclarecido e emancipado experimento. (DEWEY, 1959, p. 215)

Com efeito, esse caráter pragmático dado à escola enfoca sobremaneira temas levantados por Schön (1983, 2000) — como o conceito de profissional eficiente, relação teoria e prática, a temática da educação para a reflexão —, corriqueiros no debate acadêmico nos anos 90 do século passado no Brasil, tornando-se emblemáticos no começo dos primeiros anos do século XXI, com transposição das discussões em Portugal, (Alarcão e Nóvoa) e outros países para a terra tupiniquim, na crença de alguma inovação referente à formação de professores.

Então, como se processará o “novo” enfoque epistemológico deweyano-schoniano? Segundo Alarcão (1996, p. 13), diante da inadequação das universidades em que

...os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real.

Faz-se necessária uma formação capaz de lidar com o novo, o ambíguo, o confuso, em que uma situação surgida se torne um caso único, problemático — lembremo-nos dos textos do arquiteto Kanitz (2000), citados na introdução deste artigo — em busca de solução, exigindo do problematizador ginástica mental, capacidade de flexibilização cognitiva, capacidade de considerar itens dados como irrelevantes e ignorar o que aparece como importante.

A propósito, Schön (2000) induz-nos à aplicação dessa inquirição metodológica a partir de um professor de arquitetura, de um professor de música e de um psicanalista, formadores que, além dos conhecimentos e da técnica, levam em conta que as manifestações dos bons profissionais dependem do talento, da sagacidade, da intuição e, principalmente, da sensibilidade artística, tornando-se, portanto, protótipos a serem observados à transposição nos programas de formação de professores, levando em conta que esses profissionais são facilitadores da aprendizagem, colaboradores em ajudar a apren-

der, tópicos presentes na pedagogia deweyana, que tem a prática como excelente campo de experimentação.

Diante dessas considerações sobre o pensamento de Schön (1983, 2000), coloca-se uma questão: é muita ingenuidade dos professores, preocupados com sua formação, adotar uma postura epistemológica que não leve em conta as condições sociais e políticas, além dos interesses subjacentes à reestruturação capitalista contemporânea, correndo o grande risco de serem propugnadores de justificação ao *status quo*.

Outro aspecto a ser salientado: os teóricos do campo da educação que, embasados epistemologicamente em Schön (1983, 2000) e Zeichner (1993), esquecem-se inadvertidamente da apropriação da produção acadêmica de teóricos brasileiros, há anos em defesa de um ensino democrático que leve em conta a participação e a criatividade daqueles professores que adentram ao espaço universitário para repensar, teoricamente, sua prática. Na maioria das vezes, esses teóricos saem dos seus espaços burocráticos-acadêmicos para melhor contactar com professores no seu fazer cotidiano, auxiliando-os, metodologicamente, pela sua experiência, à delimitação teórica da prática, na defesa da postura epistemológica de que a teoria expressa ações práticas e de que “a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2000, p. 72).

Assim sendo, sinto que há, por parte dos formadores de professores, certo receio de ressignificação do termo profissão, referindo-se ao “professor” como profissional, esquecendo-se das implicações de sua situação de trabalhador, ou seja, das tensões por que passam os professores, tais como: submissão às condições de trabalho, desgaste das longas jornadas de trabalho, imposição burocrática da instituição escolar ao trabalho docente, controles externos ao trabalho pedagógico, implicações do projeto educacional do governo, criatividade e autonomia do professor, entre outros (NAVARACATO et al., citados por GERARDI et al., 1998).

A situação das classes trabalhadoras no contexto atual do capitalismo: base para uma epistemologia da prática à formação de professores

Pressionado pela resistência dos seus alunos, pelas contradições que experimenta entre as expectativas teóricas e a prática de sala de aula, entre a inadequação dos programas impostos e a realidade social mais ampla, que contradiz o que estes propõem, o professor busca alternativas e cria novas situações que constituem os germes de uma teoria pedagógica alternativa. (MARTINS, 1989, p. 79)

No decorrer deste trabalho, procurei entender a “nova” epistemologia da prática em Schön (1983) e Zeichner (1993), e sua repercussão para a prática reflexiva dos professores. A compreensão inicial de Schön (1983) advém do desenvolvimento de um estudo sobre a formação do arquiteto que possibilitará a construção epistemológica centrada no saber profissional, a partir da reflexão na ação, que é produzida pelo profissional em situações singulares. Percebe-se, aqui, a colocação de uma questão: a competência profissional não está na aplicação dos conhecimentos produzidos pela academia. No segundo estudo (2000), a preparação para a prática tem como referencial o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, “que têm em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação” (CAMPOS; PESSOA, citados por GERARDI et al., 1998).

Zeichner (1993) concorda com a crítica feita por Schön (2000) à estrutura da pesquisa universitária que acredita que o bom profissional é aquele que aplica os conhecimentos produzidos pela academia, necessitando que o profissional reflexione sobre sua própria experiência, já que a experiência dos outros, mesmo a de outros professores, é pobre e ilusória. Ou melhor, a aprendizagem realiza-se com ênfase à reflexão na ação, no aprender, fazendo. Entretanto, em um estudo produzido com Liston (1993), percebe-se um avanço: a necessidade de compreender as condições sociais nas quais se situa essa experiência.

Nesse estudo, Liston e Zeichner, (1993, p. 115) afirmam que os professores, “em um sentido muito real, são trabalhadores”. E advertem:

...entre muitos futuros docentes e formadores de professores, existem certas reticências a analisar o ensino enquanto trabalho ou aos professores como trabalhadores. Para alguns, se parece uma vocação; para outros, constitui uma carreira profissional.

Porém, os autores não fazem essa investigação; ficam somente na constatação e na denúncia. Para professores de formação deweyana, porém, foi um extraordinário avanço, não sendo possível ir adiante, já que o enfoque epistemológico com o qual eles trabalham não dá conta das contradições sociais produzidas pela reestruturação capitalista contemporânea, no momento em que defendem uma renovação na formação de professores, ou melhor, dos trabalhadores do ensino, confirmando a posição de Cunha (1998, p. 67), na afirmação de que “o pensamento deweyano não visa a revolucionar as bases materiais da sociedade; ele não se aplica a incentivar a luta de classes ou a reverter as relações de poder estabelecidas no âmbito político”.

Contudo, os professores-trabalhadores vivem em uma sociedade capitalista como assalariados, “dentro de um contexto social e, mais especifica-

mente, dentro de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as contradições advindas dessa organização” (MARTINS, 1989, p. 27). Porém, alguns aspectos precisam ser redimensionados nesse momento de reestruturação capitalista. Primeiro a expressão classe trabalhadora, que está em expansão, proletarizando categorias profissionais que antes “ou pertenciam à camada inferior dos gestores⁴ como sucede em especial com os empregados de escritório; ou profissões liberais, sobretudo médicos e professores; ou se integravam em formas econômicas de tipo familiar, nomeadamente empregados do pequeno comércio varejista” (BERNARDO, 1997, p. 129). Assim, o que temos hoje é uma ampliação da expressão classe trabalhadora para classes trabalhadoras.

Outro aspecto que precisa ser salientado em sua correlação à anterior: as condições atuais do capitalismo remetem a política para o campo econômico, ou melhor, a organização da economia é diretamente um poder político, ampliando o seu âmbito de ação. Isto é: falamos do domínio atual do capitalismo pelas “companhias transnacionais”, por intermédio das quais temos a globalização do capital alcançando um estágio superior, convertendo-se em transnacionalização. Estas, as transnacionais, “sempre que lhes convém, passam por cima das decisões dos governos de qualquer país, tanto daqueles onde se estabelecem as filiais como daqueles onde estão sediadas as matrizes” (BERNARDO, 2000, p. 57).

Assim, adeus fronteiras nacionais, já que as transnacionais não juntam nações, mas passam por cima delas, pois “a divisão em países, que nos habituamos a considerar como a forma natural de abordagem da economia mundial, deve hoje ser substituída pela divisão em companhias transnacionais” (BERNARDO, 2000, p. 41). Damos um exemplo para ajudar um pouco: nesta reestruturação capitalista, marcada também pela especulação financeira, durante 24 horas por dia, circula cerca de um trilhão de dólares e, para efeito de comparação, o Brasil produz, ao ano, alguma coisa em torno de 850 bilhões de dólares (AZEVEDO, citado por LEMOS, 2000). O que resta, então aos governos nacionais? Bernardo (2000, p. 44) adverte que, não resta mais “do que oferecer força de trabalho qualificada e boas infra-estruturas às companhias nacionais”, com ênfase à força de trabalho nas aptidões intelectuais dos trabalhadores, aproveitando não só a capacidade de raciocinar no processo de trabalho, mas igualmente a sua competência organizativa.

Para esse teórico, a exploração da capacidade intelectual das classes trabalhadoras é muito interessante porque se dá um novo papel à escola como formadora de mão-de-obra, já que interessa aos capitalistas o aumento das habilitações da força de trabalho, de maneira a acelerar os mecanismos de produtividade, consolidando, de um lado, instituições escolares — de número reduzidíssimo — destinadas exclusivamente à formação dos elementos das

classes dominantes (capitalistas e gestores); de outro lado, um grande número de instituições educacionais destinadas à formação das classes trabalhadoras.

Um outro tópico salientado por Bernardo (1998; 2000), interligado aos anteriores: nessa reestruturação capitalista, que emprega tecnologias avançadíssimas, os trabalhadores se encontram submetidos a uma dupla proletarização, tanto durante seu período de trabalho quanto fora dele, naquilo que denomina de ócio. Explico melhor: o tempo de lazer, o tempo de ócio, o tempo de descanso, já não é mais alheio à esfera do trabalho. Pelo contrário, constitui um dos componentes necessários à formação da força de trabalho, com o capitalismo dominando 24 horas por dia a vida do trabalhador. Assim, vivemos em um modo de produção que se apropria da vida do trabalhador em toda a sua existência.

Diante desse fato, realiza-se uma extensão numérica da proletarização/miserabilização, com um outro processo significativo: sua intensificação. Colocando o ócio em outro patamar, não mais como diversão, prazer, como comumente se entende, com alguns teóricos defendendo o ócio criativo — exemplificando o sociólogo italiano Domenico De Masi, citado por Ramalho, (2000) — está em jogo um prolongamento/intensificação/ampliação do tempo de formação dos trabalhadores, para a obtenção de novas qualificações, pois “o acréscimo do período passado pelo trabalhador fora da empresa, em vez de representar qualquer redução do peso do trabalho na sociedade, decorre diretamente das próprias necessidades do processo de trabalho” (BERNARDO, 2000, p. 64).

Decorre daí que, diante da introdução de máquinas cada vez mais inteligentes, há uma grande pressão para que a força de trabalho tenha melhor qualificação, donde se deduz que, nesta sociedade capitalista, fica-se velho muito novo, já que, quando uma nova geração de jovens adentra ao mercado, a outra envelhece rapidamente, pois o nível de qualificação exigido é outro em comparação com a exigência anterior. Esse fenômeno sacrifica os jovens menos qualificados na medida em que, “quanto mais elevado é o nível de escolaridade de um jovem, mais rapidamente ele encontra emprego e mais facilmente obtém empregos qualificados e mais bem remunerados” (BERNARDO, 2000, p. 79). Portanto, o elevado índice de desemprego no meio dos jovens não advém da esfera econômica, mas da educacional, que não é capaz de atender à demanda exigida.

Tem-se, então, um produto de mercado que exige sempre uma melhor qualificação: o jovem. Desempregado, aquele jovem que ficou defasado diante da sua formação, já que há um produto melhor e mais qualificado, só lhe resta um lugar: a informalidade, a droga, a violência (crime, seqüestro), além do cooptação pelo crime organizado. Outros jovens que nem sequer chegam à escola estão há muito tempo na informalidade, na droga, na violên-

cia (crime, seqüestro), no cooptação pelo crime organizado. Diante disso, o que ocorre na prática em relação ao desemprego nada mais é que laboração em situação de marginalização, e, por detrás daquele, se oculta “não o fim do trabalho, mas a reestruturação da força de trabalho” (BERNARDO, 2000, p. 84).

Essa reestruturação capitalista se deu somente porque houve uma recuperação de temas propostos pelos trabalhadores e pelos capitalistas. Aqueles foram capazes de mostrar que não possuem apenas força bruta, mas são inteligentes, com capacidade de iniciativa e de organização. Com isso, os capitalistas foram capazes de se apropriar da imaginação, dos dotes organizativos e da inteligência dos trabalhadores, tendo em vista aumentar os seus próprios lucros, sua capacidade de exploração. Para Bernardo (1998; 2000), foi assim que se desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores, remodelando-se a gestão do trabalho: toyotismo. Não é, porém, o fim do taylorismo, mas sua renovação, com uma melhor denominação: neotaylorismo. Chegamos, portanto, à conclusão de que o avanço capitalista se dá pela apropriação de temas propostos na prática pelos trabalhadores, recuperando-os, tendo em vista a exploração da mais-valia.

Tem-se, assim, uma ilação decisiva a partir das posições anteriores: não se deve confundir a globalização/mundialização da economia com a globalização/mundialização das classes sociais. Não é o fim do confronto entre as classes sociais, mas sua acentuação como marca registrada do capitalismo a partir da exploração da mais-valia. Com a apropriação da capacidade criativa dos trabalhadores pelos capitalistas, deu-se um reforço à coesão deles, com a conseqüente debilitação dos explorados, acentuando a fragmentação, a precarização e a informalização.

É a partir dessas determinações que está se processando a prática dos professores-trabalhadores, que, no dia-a-dia, no contato com os alunos, buscam um distanciamento entre aquilo que está nos livros didáticos, nos planos de ensino e as necessidades práticas de seus alunos, procurando criar condições que favoreçam a aprendizagem. Configura-se, assim, a importância de melhor compreensão da própria prática do professor, dos seus determinantes, pois “é a partir dos problemas postos pela prática social que se geram novos conhecimentos, permitindo redefinir a própria prática” (MARTINS, 1989, p. 82). Essa última premissa foi de suma importância para que eu percebesse a necessidade de um ensino de Filosofia observado em Lima (2002) que levasse em conta a suspeição da própria prática, e de que tal prática só poderia ser “apreendida, praticando-se, [...] assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática” (THOMPSON, 1981, p. 129).

Por isso, se fustigo a concepção de professor-reflexivo tão em voga atualmente, com certos teóricos aceitando-a, acriticamente, e correndo o risco

de simplificação de um pensador tão profundo como João Bernardo, faço-o tendo em vista a preocupação de que os formadores de professores dêem conta da dinâmica dos conflitos sociais presentes nessa reestruturação capitalista, com suas implicações para o exercício do labor educativo. Uma prática educativa que intenta a participação das classes trabalhadoras não pode fazer ouvidos moucos à sutileza dos desdobramentos ideológicos que presentificam a funcionalidade do conceito de professor-reflexivo encontrado em Dewey (1980) a partir dos revisadores Schön (1983) e Zeichner (1993); caso contrário, essa prática educativa corre o seriíssimo risco de levar à alienação em vez de ser crítica e emancipatória, como se propõe.

Conclusão

Este texto é fruto, primeiramente, de um trabalho com alunos da disciplina Filosofia da Educação, que, no enfrentamento de determinada atividade, taxaram o teórico John Dewey de progressista, iludidos por uma visão de educação que intenta contribuir para a renovação dos moldes tradicionais presentes no ato de ensinar, sem notar os aspectos ideológicos presentes nesse teórico progressivista. Concomitantemente, a leitura do livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* de Garrido e Ghedin (2002) acentuou a necessidade de uma melhor compreensão da influência desse filósofo-educador na problemática referente à formação de professores a partir de dois teóricos deweyanos, Schön e Zeichner.

Entusiasmei-me pela aventura da escrita deste texto, pois embrenhei-me por esse campo de estudo, investigando minha prática com o ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Superior (2002), não dando conta daqueles teóricos. Agora, é chegado o momento da percepção crítica à postura epistemológica deweyana no que se refere à temática citada, tendo em vista que alguns educadores como Martins (1989, 1993, 1997, 1998) e Santos (1992) defendem determinada perspectiva epistemológica, adversa àquela, de que grande parte dos professores, em sua lide diária com o ensino, está em busca de um ensino crítico e comprometedor a serviço das classes trabalhadoras, e eles mesmos também trabalhadores, não necessitando, todavia, de certos modismos conceituais como professor-reflexivo, tão em voga.

Os últimos teóricos citados partem da configuração epistemológica de que a teoria é expressão da ação prática dos trabalhadores — especificamente, os professores — reiterando, assim, a leitura de alguns teóricos, de maneira especial o professor J. Bernardo, para fundamentar o trabalho docente. Eis, concisamente, o processo: realça-se a prática, evitando a todo custo esvaziá-la, e para não cair no praticismo, insta-se determinada inteligibilidade. Eis aí o papel da teoria: não se teoriza somente por se teorizar, mas para

entender melhor a prática, numa permanente conjunção dialética teoria-prática.

Assim, diante desse posicionamento, a professora Martins (1993, p. 24) adverte-nos de que entre a formação acadêmica do professor e a sua prática cotidiana na sala de aula há um distanciamento daquela, gerando uma didática prática que somente se concretiza no enfrentamento diário do labor educativo, entendendo que “o que se experimenta na prática tem muito mais significado e é mais duradouro do que o que se ouve no nível do discurso”, já que, dialeticamente, o “conhecimento se dá na e pela práxis, expressando a unidade entre as duas dimensões do conhecimento: teoria e prática” (MARTINS, 1993, p. 25). Evidentemente, dá-se aqui um diferencial em relação à noção de professor-reflexivo em Schön e Zeichner e o da professora citada: enquanto naqueles a base de sustentação teórica apropria-se da epistemologia deweyana, há, por parte desta, uma fundamentação teórica sustentada pelo materialismo histórico-dialético. Sua labuta com mais de 20 anos com o ensino de Didática possibilitou-lhe ensaiar alguns encaminhamentos à formação de professores.

Num primeiro momento, procura-se caracterizar e problematizar a prática pedagógica dos participantes, como *ela é* e não como *deveria ser*, socializando-a em pequenos grupos, para em seguida caracterizá-la como um todo. Tal momento serve de gancho para delinear melhor questões que serão aprofundadas a partir de um referencial teórico (segundo momento). Como a prática é uma síntese de múltiplas determinações, são feitas mediações para que possa ser compreendida, negando-a dialeticamente, na perspectiva de transformá-la. Para ordenar melhor a prática dos professores, são inseridas discussões a partir das tendências da educação, para que se compreenda melhor a própria prática.

Nesse segundo momento, uma preocupação precípua: uma justaposição entre sistematização coletiva e o referencial teórico para análise da prática, acentuando a importância de que os participantes sejam agentes do processo numa íntima relação entre teoria e prática, para compreensão da prática dos professores. (MARTINS, 1993).

Num terceiro momento, enfoca-se a necessidade de percepção da prática pedagógica em nível de totalidade, com discussões acerca dos determinantes históricos, sociais, políticos a partir das próprias questões levantadas pelos participantes, tendo em vista uma melhor atuação no fazer diário. A participação do professor-coordenador advém das demandas dos grupos, fazendo parte do processo coletivo de sistematização (MARTINS, 1993).

Dos estudos feitos das questões levantadas pelos participantes há, também, melhor sistematização do referencial teórico para análise, caracterização e problematização da prática deslançada no início do curso, do próprio processo vivido, possibilitando propostas de intervenção na prática (MARTINS, 1993).

O quarto momento é de elaboração coletiva e concreta de intervenção na prática, no redimensionamento da própria prática e no aprofundamento das contradições do próprio fazer como educador em seu ambiente de trabalho.

Evidentemente, uma simples descrição dos encaminhamentos da metodologia em foco não basta para explicitá-la. É necessário observar a própria prática para redefinir o fazer pedagógico. Dito de outra forma: somente a prática é capaz de dar conta da própria metodologia. Além disso, um aspecto importante é salientado por Martins (1993, p. 28):

...por se tratar de um processo que se constrói e reconstrói de acordo com o grupo envolvido e, portanto, está em permanente construção, torna-se difícil registrá-lo sem correr o risco de ser entendido pelos professores de didática como mais uma tendência da moda indicando passos a serem seguidos.

É bom realçar, porém, alguns avanços: a importância de se perceber que os conteúdos em pauta só podem advir de quem está na própria prática, e não de grupos de especialistas como comumente se faz; realiza-se na prática uma didática contextualizada, comprometida com as classes trabalhadoras; a necessidade de construção e reconstrução do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista uma melhor atuação por parte dos grupos participantes; um outro fator é que os próprios participantes sentem necessidade de intervenção na sua prática. Desse último avanço, surge uma esperança: a possibilidade de alteração das relações sociais no interior da escola na socialização das nossas intervenções na prática. Em outras palavras: trabalha-se coletiva e ativamente, em busca de relações sociais inteiramente distintas das relações capitalistas, como defende Bernardo (1998, p. 15):

...a solidariedade e o coletivismo, enquanto relações sociais de tipo novo, criadas nos movimentos ativos e coletivos contra o capital, constituem princípios antagônicos aos vigentes na sociedade contemporânea, mais ou menos efêmeras, de formação de uma sociedade alternativa.

Para finalizar, lembro-me de que, quando iniciei nos anos 1990 o meu trabalho com o ensino de Filosofia nas séries iniciais do Ensino Superior, conduzindo-o em uma suspeição da prática, a experiência dessa professora foi salutar, principalmente em saber que alguém estava havia longo tempo sistematizando a sua própria experiência docente. Isso foi um fio condutor para os meus estudos no mestrado, produzindo determinada literatura (LIMA, 2002) e, agora, esforçando-me para avançá-la no doutorado. Mas isso fica para outro momento.

Notas

- ¹ A minha intenção ao salientar a importância desse teórico está circunscrita ao seguinte aspecto: compreender o referencial teórico-filosófico que embasa a noção de prática presente em seu pensamento – o pragmatismo –, tendo em vista diferenciá-lo do eixo epistemológico que defendo na área de ensino de Filosofia – o materialismo histórico-dialético – e que também prioriza a problemática da prática. Assim fazendo, intenciono compreender as nuances ideológicas que estão presentes em um teórico que se torna modismo no campo educacional, reforçando, assim, a necessidade de melhor contextualizar o caminho que proponho para um ensino crítico-participativo.
- ² Procuro encarar teoricamente o campo da ação, da experimentação, como uma prática do homem sobre a realidade material exterior, concebendo-o, assim, como produto social da atividade humana, em que, axiomáticamente, a contradição é o seu elemento fundamental. Mediante tal critério refuto de sobremaneira a noção de prática do pragmatismo deweyano, pois não consegue dar conta que o todo social é repartido em posições opostas, localizado no processo de produção, enquanto processo prático de produção material.
- ³ Na construção de um ensino de Filosofia problematizador Lima (2002), concluí que o professor é *não apenas* aquele que ensina, mas também aquele que pesquisa. Ou melhor: ensino problematizante, pesquisa problematizante, e vice-versa, em busca de unidade pela pesquisa-ação.
- ⁴ Classe intermediária entre capitalista e trabalhador, que tem o papel fiscalizador e controlador do processo de trabalho.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. 189 p.
- BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. Porto: Afrontamento, 1977. v. 1. 375 p.
- _____. Depois do marxismo, o dilúvio? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.
- _____. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1991. 371 p.
- _____. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo, SP: Escrituras, 1998. 133 p.
- _____. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo, SP: Boitempo, 2000. 98 p.
- BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. **Educação & Sociedade**, São Paulo, SP, n. 33, p. 7-27, ago. 1989.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. 2. ed. Madrid: Morata, 1999. 173 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985. 258 p.

CHANCELLOR, Edward. **Salve-se quem puder**: uma história da especulação financeira. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 89 p.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959. 292p.

_____. **Experiência e natureza; Lógica**: a teoria da investigação: A arte como experiência: vida e educação: teoria da vida moral. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme et al. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980. 323 p.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Trad. Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997. 334 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. 119 p.

GERARDI, Corinta Maria Crisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335 p.

KANITZ, Stephen. Volta às aulas. **Veja**, São Paulo, SP, n. 1634, fev. 2000. Disponível em: <http://www.kanitz.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2003.

_____. Revoluciono a sala de aula. **Veja**, São Paulo, v. 33, n. 42, out. 2000. Disponível em: <http://www.kanitz.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2003.

LEMONS, André et al. (Org.). **Globalização e educação**: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. 2. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000. 114 p.

LIMA, Márcio A. C. **O ensino de Filosofia e suas contradições**. Governador Valadares: Editora da Univale, 2002. 108 p.

LISTON, D. P. ; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1993. 277 p.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/ didática prática**: para além do confronto. São Paulo, SP: Loyola, 1989. 181 p.

_____. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. **Revista Ande**, v. 12, n. 19, p. 23-28, 1993.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 77-103.

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. 176 p.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2000. 224 p.

RAMALHO, Priscila. Entrevista: Domenico De Masi. **Revista Nova Escola**, São Paulo, SP, n. 136, p. 9-12, out. 2000.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, 2002. 304 p.

RORTY, Richard. Pragmatismo: a filosofia e a criação e da mudança. In: MAGRO, Cristina PEREIRA, Antonio Marcos (Orgs.). _____. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 190 p.

SANTOS, Oder José dos. **A pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. 146 p.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. 256 p.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Trad. Guillermo Solana. Madrid: Morata, 1987. 183 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981. 231 p.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo, SP: Ática, 1980. 228 p.

_____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 1990. 163 p.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977. 454 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

Recebido em 09/03/2003

Aprovado em 19/06/2003