

CRESCENTE DEMANDA POR PEDAGOGIAS PRAGMÁTICAS E A EXAUSTÃO DO DISCURSO MORAL

*Sérgio Pereira da Silva**

Resumo: Este artigo relata a crescente demanda por referências e práticas pedagógicas pragmáticas no cotidiano das práticas de ensino do sudeste goiano e indaga se seria indício de uma eventual exaustão do discurso moral na Pedagogia. Condiciona esse fenômeno pedagógico ao impasse que dicotomiza teoria x prática. Analisa e critica essa dicotomia do ponto de vista epistemológico. Respalda essa análise, nega a exaustão da Pedagogia Moral e faz a apologia do sentido integrador e dialético entre práticas de ensino, práticas sociais e pensamento/reflexão.

Palavras-chave: Dicotomia. Pedagogia pragmática *versus* pedagogia moral. Práticas de ensino.

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Unidade de Catalão. Pesquisador das áreas de Filosofia da Educação, Pensamento Filosófico e Práticas de Ensino. E-mail: sergiops2006@uol.com.br

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, na região do sudeste goiano, tem sido cada vez mais comum a procura por uma pedagogia do saber-fazer. Ou seja, uma formação de profissionais do ensino “mais prática e menos teórica” que, acima de tudo, instrumentalize os pedagogos e demais licenciados com metodologias e estratégias técnico-pedagógicas e administrativas para o cotidiano das práticas de ensino. Nessa ótica, os debates sobre uma educação humanista e moral, a importância da gênese política das propostas curriculares, assim como o imperativo das análises de conjuntura e/ou infra-estrutura de produção na determinação das superestruturas, perdem em ênfase na melhor das hipóteses ou são banidas, na pior delas. Nossas (os) alunas (os) do curso de Pedagogia e dos demais cursos de formação (licenciaturas) cobram esse novo “enfoque”. Também o fazem os órgãos administrativos tais como secretarias e superintendências. Do mesmo modo, nós, professores, entre os quais alguns acriticamente encantados com novas perspectivas; outros sectariamente resistentes e, finalmente, aqueles munidos de uma suspeita relativizadora, mas dispostos a acolher eventuais positivities, com cautela e boa vontade.

Nesse contexto, foi efetivada uma pesquisa sobre o impacto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão (UFG/CAC), na cultura escolar regional, qual seja, nas práticas de ensino das escolas do sudeste goiano. O curso estava no 13º ano de seu funcionamento e havia dez anos desde que a primeira turma com habilitação superior adentrara o cotidiano das escolas de Catalão e de oito pequenas cidades circunvizinhas.

Sob nossa coordenação e com a participação de duas professoras do curso de Pedagogia, três alunas do quarto ano e três egressos, a pesquisa iniciou-se em abril de 2002 e estendeu-se até outubro de 2003. Intitulada “Treze anos de formação de profissionais do ensino, no curso de Pedagogia (UFG – CAC): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional (2002-2003)”, a pesquisa teve como

objetivo original focar a expectativa e a avaliação da comunidade educacional da região recortada. Muitos elogios, algum desconhecimento da problemática e algumas críticas foram colhidos em campo.

Nessa pesquisa (2002-2003), a reiterada crítica a uma eventual formação exclusivamente teórica e a ênfase na demanda por profissionais com mais “domínio prático” chamaram-nos a atenção e adquiriram destaque, entre outros aspectos da didática e do currículo, de um modo geral. A continuidade da pesquisa¹ tem sugerido que tal crítica mantém-se como elemento histórico não superado.

Para efeito de construção analítica deste texto, centramo-nos neste aspecto: *formação “predominantemente” teórica e uma incipiente instrumentalização técnico-metodológica para as práticas do cotidiano escolar*. Em outras palavras, uma dicotomia teoria x prática, na qual a formação da consciência teórico-crítica, ou moral, era privilegiada em detrimento do saber-fazer, ou seja, em detrimento da operacionalização das ações pedagógicas e escolares, do gerenciamento, supervisão e administração das demandas do cotidiano escolar.

Os dados obtidos revelaram o que já era percebido por nós, na nossa prática, como docentes de cursos de formação: a expectativa por uma formação de professores que os habilite, predominantemente, para o “domínio de sala”, “o manejo disciplinar” e a elaboração de documentos, planejamentos, programas e “planos de aula” tanto quanto para torná-los capazes de implementar metodologias significativas e estimulantes na formação de indivíduos “competentes”. Perrenoud (2001, p. 9), em um texto propositivo e objetivo, elenca as competências em: 1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) Gerar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da

¹ A primeira pesquisa originou uma problemática que inspirou a pesquisa seguinte (2005-2006) com o título “Crescente demanda pela pedagogia do saber-fazer no cotidiano das práticas de ensino escolar do sudeste goiano: exaustão da pedagogia ético-política?” suas inferências e elaborações estão em processo final e o relatório previsto para agosto 2006.

gestão da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar as novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Gerar sua própria formação contínua.

Neste texto, por “pedagogia pragmática”, entenderemos, genericamente, concepções e práticas de ensino utilitárias, metódicas e objetivas. Via de regra, são insensíveis aos aspectos sociais, morais e políticos da vida dos cidadãos. As reflexões que compõem este texto pretendem analisar o que chamamos de “equivoco epistemológico” no conflito entre um modelo de “pedagogia” e outro e, à guisa de provocação para futuros debates sobre os rumos da formação de professores no sudeste goiano, pretendem ainda interrogar se o surgir e o rápido propagar-se da pedagogia pragmática do “saber-fazer” sugerem a exaustão da pedagogia crítico-política.

Questões-problema

Para muitos, falar do desencontro entre teoria e prática não elude o lugar comum das observações e críticas sobre o cotidiano educacional no sudeste goiano, tampouco vai além da obviedade e da rotina do dia-a-dia das práticas de ensino, nessa região. Isto porque, durante várias décadas, nossos docentes dos cursos de formação de professores, ou profissionais de instituições que mantêm a formação continuada, produziram e foram sensíveis a esse debate epistemológico. Entre nós, muito se discutiu/escreveu sobre as alternativas de alguns enfoques que vêm o pensar e o agir relacionando-se dialeticamente.

Entretanto, nossa escola fundamental e média e, quiçá, nossa universidade, não forjou, a despeito de experiências pontuais, um currículo que suprimisse tal dicotomia. Se esse impasse já foi devidamente problematizado, por que as práticas de ensino escolar/universitário do sudeste goiano que vemos, e de que participamos, revelam um currículo oculto no qual existe a existência imperiosa e dissimulada de um saber e um pensar enclausurados e indiferentes ao fazer pedagógico? Ou mesmo, se tem havido uma crescente demanda e interesse pela pedagogia pragmática do saber-fazer, este fenômeno seria consequência de uma eventual exaustão da pedagogia ético-política?

No nosso entender, essas questões são fundamentais na composição deste debate. Elas transitam pelos territórios da epistemologia, da didática e do currículo e são responsáveis por acirradas querelas.

Mais especificamente, a primeira questão insinua ou especula, como hipótese, se o debate sobre a dicotomia já mencionada não acaba por legitimá-la, ou reproduzi-la, tornando-se ele próprio – o debate – um exercício asséptico de um pensar que se basta a si mesmo quando julga transformar e referenciar-se na realidade. A segunda indaga se este bastar-a-si-mesmo da crítica e do debate não contribui para uma eventual exaustão do discurso ético-político em favor de discursos pragmáticos.

Antes de analisarmos essas questões, entendemos como importante uma breve reflexão sobre a dicotomia teoria x prática.

A dicotomia Teoria *versus* Prática

Muitos pensadores tematizaram o (des)encontro de teoria e prática: Marx e Engels (1991), Vazquez (1990), entre outros. Optamos pelos dois primeiros por serem a principal referência dos demais e em razão das limitações e dos recortes inerentes a um texto como este.

Uma leitura ideologizada e descontextualizada da célebre XI tese de Marx e Engels contra Feuerbach² pode ter contribuído, sobretudo no universo pedagógico, para um culto à prática e um desprezo pela teoria que, não raro, resvalou em direção a ações políticas ativistas, sectárias, sem respaldo teórico, sem legitimidade histórica. Por décadas, o adjetivo “teórico” tem conotação pejorativa que sugere um indivíduo ensimesmado, pedante e indiferente às causas sociais e políticas. Esta inversão acerca do que são teoria e prática encontra respaldo no idealismo,³ concepção que emancipa a idéia, lhe confere vida e sentido próprios.

² XI tese: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”(MARX; ENGELS, 1991, p. 14).

³ Neste trabalho, a expressão “idealismo” está inspirada no pensamento marxista, segundo o qual o afastamento das questões concretas das relações de produção da vida material é típico do idealismo. Assim, apesar do pensamento platônico ser comumente entendido como “realismo das idéias”, optamos por entendê-lo como idealista. No nosso texto, o que Castoriadis (1992) chama de “torção e distorção platônica” será entendido como torção idealista, ou idealismo platônico.

A importância da superação do idealismo está presente em toda a obra de Marx e Engels, sobretudo em “A ideologia alemã” (1991). O que representam os homens, o que eles dizem, o que eles imaginam podem ser expressões de suas idéias, e somente delas, e podem não ter eco na cotidianidade e na materialidade de suas vidas.

Totalmente ao contrário do que ocorre na Filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 1991, p. 37).

Fizeram Marx e Engels um culto à prática, ou mesmo uma apologia do utilitarismo ou do pragmatismo? Não, em absoluto! No contexto de sua obra, a prática em si é inócua se não for relacionada com a atividade teórica e reflexiva do pensamento, ou seja, se não for concebida na perspectiva da *práxis*. Na realidade, ambos intencionavam, no nosso entender, criticar o idealismo alemão tão bem ilustrado pelo pensamento de Feuerbach. Para aqueles, o teórico está material e espiritualmente *nas* práticas sociais. Seu discurso deveria ser *a partir de* e não *sobre* elas. Ao descrever a gênese e o processo de divisão do trabalho humano, Marx e Engels (1991, p. 44-45) descrevem as características e as pretensões do idealismo:

A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da *práxis* existente, representar realmente algo sem representar algo real; desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da Filosofia, da moral etc., “puras”.

Uma teoria e um pensamento “puros”, não maculados pelo cotidiano, insensíveis aos conflitos práticos da vida cidadã, somente poderiam ser pensados do ponto de vista do idealismo. Uma crítica que se poderia fazer a esse raciocínio marxiano é de que ele, no mais legítimo molde determinista modernista, e por causa da lógica da causalidade, associa a divisão do trabalho material à divisão do trabalho espiritual. Será que foi por tal divisão que a consciência se envaideceu e emancipou? Uma indagação pertinente para aprofundamentos e debates. De qualquer forma, em Marx e Engels, o idealismo é a expressão da emancipação da idéia que, auto-suficiente, ignorou as determinações da vida material.

Em uma outra direção, estes pensadores crêem que o saber é produto das idéias, dúvidas e intuições presentes nos desafios da vida concreta. Torna-se saber crítico pela ação da teoria e mediação da prática, num movimento circular, retornado ao cotidiano como saber dinâmico determinando e sendo determinado pela realidade: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX; ENGELS, 1991, p. 37). O verbo determinar, aqui, sugere a relação entre teoria e prática. Poderíamos, parafraseando esta sugestão, dizer que os desafios humanos devem balizar a cultura da escola e esta, por sua vez, deve tê-los como horizonte motivador, como referência e sentido para sua própria existência.

É, portanto, uma injustiça o que muitos fazem com a teoria e com a prática, colocando-as em oposição simplista uma à outra, negando a relação que as constitui e enfatizando uma pretensa oposição conceitual. Tal oposição também pode ser percebida nas concepções epistemológicas, antropológicas e sociais da Metafísica-Cristã medieval, do Positivismo, do Romantismo pedagógico moderno, entre muitos exemplos que revelam a dicotomia teoria x prática através de alma x corpo; homem do pensamento x homem da vida na cidade; educação na natureza x educação na civilização urbana. Estas identidades tecidas no imaginário coletivo construíram ramificações na cultura escolar e tornaram-se difíceis obstáculos aos projetos de práticas de ensino mais conectados com a realidade e com a expectativa dos indivíduos.

Quando o debate basta

Uma vez analisada a dicotomia, a primeira questão, metaforicamente, refere-se ao fato de a **teoria ou prática adquirirem vidas próprias** ou passarem a **bastar-a-si-mesmas**, caracterizando uma das formas do idealismo. Um exemplo disso pode ser observado nas dinâmicas e na estrutura dos departamentos universitários, ensimesmados e divididos em feudos epistemológicos que ilustram muito mais as preocupações subjetivas das pesquisas dos professores que um eventual projeto do departamento em resposta às demandas da sociedade. Do mesmo modo, nossas escolas do Ensino Infantil até o Ensino Médio, de um modo geral, não conseguem implementar projetos inter/pluri ou multidisciplinares que superem a concepção de um currículo que, sob o âlibi de alteridades epistemológicas, forja, na realidade, o egoísmo e o isolamento de ações “pedagógicas”.

O idealismo que cinde teoria e prática e lhes confere auto-suficiência é fruto de contradições históricas exclusivamente atuais e/ou modernas? Não necessariamente! Dado o grande período histórico que os separa e os diferentes contextos que os produziram, não intencionamos identificar o idealismo platônico com o idealismo alemão ou mesmo o atual. Entretanto, cremos que tais idealismos remontam a Platão.

Assim, já no interior da **segunda questão**, interessa-nos chamar a atenção para o fato de que aquela atitude idealista do saber **sobre**, e não **a partir** das práticas sociais é detectável na origem da filosofia, nos primeiros grandes filósofos. Foi uma espécie de “torção” do pensamento filosófico, como bem disse Castoriadis (1992, p. 249):

Com Platão começa a torção, e distorção, platônica que dominou a história da Filosofia ou pelo menos sua corrente principal. O filósofo [teórico] deixa de ser um cidadão. Sai da Pólis, ou coloca-se acima dela, e diz às pessoas o que devem fazer, deduzindo isso de sua própria *epistémé*. Procura, e crê que encontra, uma ontologia unitária – isto é, uma ontologia teológica. No centro dessa ontologia, como de tudo mais, coloca a meta-idéia da

determinidade (peras, Bestimmtheit). Tenta derivar dessa ontologia o regime político ideal. E, mais tarde (com os estóicos, e, muito mais, com o cristianismo), santifica a realidade, isto é, começa a racionalizar o que existe em todos os domínios.

Aqui fazemos uma analogia entre pensamento filosófico e a teoria, de um modo geral. Em tal analogia, “torção e distorção” implicam um retrocesso. Ora, se o surgir da reflexão, do pensar, da teoria e da democracia representavam um avanço na superação dos mitos, das idéias perenes, definindo o processo de amadurecimento da consciência (consciência que supera a clausura,⁴ abre-se publicamente ao “outro”, aceita o debate e a ordem democráticos), o retrocesso representa um “des-serviço” à história do Ocidente.

A admiração pelo compromisso político de Sócrates e a frustração/decepção face ao idealismo platônico estão explícitas em muitos trechos da obra de Castoriadis (1992, p. 114-115):

O último dessa linhagem [filósofo cidadão] – o último grande, em todo caso – é Sócrates. Sócrates é filósofo, mas é também cidadão. Discute com todos os cidadãos, na ágora. Tem família e filhos. Participa de três expedições militares. Assume a magistratura suprema, é epistato dos pritanes (presidente da República por um dia). [...] É difícil pensar um discípulo que mais tenha traído o espírito de seu mestre do que Platão. Platão retira-se da cidade; às suas portas, estabelece uma escola para discípulos escolhidos. Não se conhece campanha militar de que tenha participado. Não se conhece a família de Platão. Platão não fornece à cidade, que o alimentou e o fez ser o que é, nada do que todo cidadão lhe deve: nem serviço militar, nem filhos, nem aceitação das responsabilidades públicas.

Consideramos relevante salientar os critérios para o compromisso cidadão, na perspectiva de Castoriadis, que pretende ser fiel aos costumes da época: ter filhos, lutar pela cidade e participar da administração pública. Eis aí três funções básicas esperadas de um

⁴ Segundo Castoriadis (1992), “Clausura” representa uma atitude dogmática segundo a qual nossa visão do mundo é a única verdadeira e que tem sentido; as “outras” são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais.

cidadão grego. *Pensar e viver* não podem existir desconectados. A ação teórica não pode ser um exercício asséptico que resiste ao contato com as contradições (a “sujeira”) da prática do existir humano. Tampouco a ação prática pode prescindir da reflexão. Sócrates é um exemplo de um pensador que se esquivou do fascínio pela assepsia teórica ou prática. Na praça pública, seu pensamento tocava a vida cotidiana e era por ela tocada.

No dia-a-dia, como profissionais do ensino e cidadãos, mesmo quando utilizamos espaços acadêmicos, ou educacionais de um modo geral, para efetivar nossa crítica, corremos o risco de nosso debate resvalar para o idealismo. Isso porque a contradição entre o trabalho prático e o trabalho do espírito acontece originalmente nas práticas sociais e vai aos poucos se instituindo como ideologia e, mais especificamente no nosso caso, adentra e legitima as concepções e práticas do cotidiano escolar.

Por que o discurso crítico, em si mesmo, não representa a superação do idealismo? Porque a própria expressão “discurso crítico, em si mesmo” sugere um enclausuramento do discurso. Ou seja, como se o discurso produzisse um prazer antecipado de uma transformação desejada. Uma analogia à fantasia psicológica pode ser elucidativa: o prazer do discurso dispensa o prazer da transformação porque a oralidade antecipa (dispensa?) o real. É o prazer da retórica, narcíseo, que se basta a si mesmo e, por mais paradoxal que pareça, em falando das práticas sociais, as ignora. Todos os discursos têm o álibi da intenção revolucionária, embora muitas vezes não eludam o paternalismo ou a nostalgia idealistas.

Eis por que os feudos epistemológicos (corporativismo?)⁵ dos departamentos universitários, as práticas de ensino nos diversos níveis e os eventos de debate de idéias correm o risco de sucumbir ao sedutor terreno do discurso, das idéias, ou mesmo do pragmatismo, ainda que

⁵ Entendemos que o corporativismo tem duas faces que prefiro chamar de “positiva” e “negativa”. A primeira representa a luta de uma categoria pelos seus interesses, sensível à sociedade como um todo. A segunda, por outro lado, representa a luta de uma categoria pelos seus interesses, à revelia dos interesses comuns da sociedade.

(sobretudo?) façam a profissão consciente de fé na revolução, ainda que revelem a intenção explícita de mudar a prática tanto quanto se inspirarem nela.

Os pragmáticos, aqueles que se preocupam apenas com o fazer mesmo que estrategicamente mencionem a importância da teoria imitam-se ao saber técnico, ou prático, de suas áreas de conhecimento e resvalam para o ativismo, para a burocracia e para tarefas administrativas das instituições educacionais, tarefas geralmente resistentes à mediação da consciência crítica, humanista e política.

Na universidade, é sugestiva a indiferença que cursos das áreas “exatas”, “biomédicas” têm em relação ao enfoque ético e político. Em contrapartida, os cursos das “humanidades” não são menos indiferentes aos demais, considerando-os exclusivamente técnicos e não críticos. Portanto, a dicotomia teoria x prática é uma evidência e um transtorno político, epistemológico e curricular na vida acadêmica, entre outros espaços sociais. Este é um tema muito complexo e relevante, porém extrapola o recorte por nós efetuado, face às limitações deste texto.

A ênfase na teoria e o debate ensimesmado poderiam forjar a exaustão do discurso moral ou ético-político?

Neste ponto da nossa análise, adentramos, por meio de três indagações, à segunda questão: a assepsia epistemológica que dicotomiza teoria e prática não contribui para uma eventual exaustão do discurso ético-político de cursos como o de Pedagogia, em favor de discursos pragmáticos? Em outras palavras, a crescente demanda pela pedagogia do saber-fazer, por metodologias pragmáticas e pela formação de professores como “tecnólogos do ensino” não seria uma das conseqüências de um teorismo extenuante e inócuo? Ainda, no contexto de sociedade globalizada e neoliberal, com políticas educacionais advindas do Banco Mundial e buscando hegemonia em diversos países, a dicotomia teoria x prática, na formação dos profissionais do ensino, não contribuiria para tornar-se ilegítimo e extenuante o discurso de resistência?

Com o intuito de esclarecer um conceito que pautará reflexões no corpo deste texto é importante enfatizar o que a professora Ilma Passos A. Veiga (2002, p. 71) afirma em seu artigo “Professor: tecnólogo do ensino ou agente social”:

A formação do professor como tecnólogo do ensino: a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; b) parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício; c) está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista.

Um dos méritos desse trabalho de Veiga, no nosso entender, é o de ir além da crítica à formação do profissional do ensino pela ótica do “tecnólogo”, na medida em que apresenta uma proposta de formação de educadores como “agentes sociais”.

Inicialmente, cabe uma ilustração que também compõe e revela a dicotomia teoria x prática, no cotidiano escolar, no currículo. Trata-se da oposição **processo** ou **conteúdo** tão presente nos debates curriculares das últimas décadas. Teremos como referência teórica o curriculista norte-americano Michael Apple. Em um interessante ensaio intitulado “Curriculum, teaching, and justice: a response to Cornbleth, Weis, and Zeichner” (1990), Apple revela distanciamento e crítica em relação às teorias “reprodutivistas”. Reitera sua perspectiva como sendo “relational analysis”, segundo a qual as escolas não têm existência independente das demais relações sociais. Estão inseridas na vida cultural e social interferindo e recebendo interferências, determinando e sendo determinadas.

Talvez a melhor forma de evidenciar isto [aproximação entre conteúdos escolares e a vida social] seja observar que, quando eu adentro uma sala de aula de minha universidade, e acendo as luzes, eu não a ilumino simplesmente. Eu também estabeleço

uma relação anônima, mas bastante real, com os mineiros (muitos dos quais morreram ou se machucaram durante o trabalho), que escavaram o carvão que é queimado para a produção da eletricidade que consumimos. Acender as luzes não é um ato tão simples como parece. Ele nos envolve em um nexo de relações sociais, algumas delas exploradoras, e que passam despercebidas se não pensarmos nas conexões entre nossas vidas e a sociedade em sua totalidade. (APPLE, 1990, p. 95-96. Tradução nossa. Conteúdo original em nota de rodapé⁶).

A citação acima revela a sensibilidade sócio-relacional desse autor, despertando-nos para uma obviedade que geralmente nos escapa na rotina dos nossos afazeres: somos seres sociáveis, nossas vidas estão relacionadas com as vidas das demais pessoas de nossa sociedade. Do mesmo modo, os saberes relacionam-se entre si e com as práticas sociais. Portanto, como poderíamos falar de currículo, ensino ou escola/universidade por si sós, “*in a vacuum*”?

Como instituição conectada aos diferentes poderes e relações, a escola/universidade sofre influência dos poderes hegemônicos, que tentarão definir os conhecimentos de valor e os sem valor, assim como a cultura que deve ser transmitida. Portanto, o conhecimento que deve ser legitimado é uma opção política. Mas, o poder dessas agências, instituições e grupos de interesses internacionais revela-se, na prática, tão decisivo e determinante na estruturação da nossa escola/universidade pública?

Após reiterar que a instituição de ensino é um aparelho reprodutor da ideologia dominante, afirmação tão comum entre os crítico-reprodutivistas da década de 70, Apple assegura, criticando a posição de Cornbleth, que a discussão curricular tem privilegiado a análise do **processo** de construção curricular e ignorado o **conteúdo**.

⁶ Perhaps the best way to think about this is to think about the fact that when I walk into a room at my own university and turn on a light, I have not simply illuminated a room. I have also, and profoundly, just had an anonymous but very real social relationship with the miners (many of whom must die or be badly injured) who dug the coal that is burned to produce the electricity for that light to go on. Turning on a light is not as simple an act as one might imagine. It involves us in a nexus of social relations, some of which are exploitative, that are missed if we don't think about the connections between our daily lives in schools and elsewhere and the larger society. (APPLE, 1990, p. 95-96).

Ela [*“constructivist position”*] enfatiza o processo em vez do conteúdo. Não quero desmerecer a preocupação em torno do processo uma vez que ele é essencial. Entretanto, debates sobre currículo têm constantemente priorizado análises de processo, por décadas. Deliberações curriculares profissionais, na sua maioria, têm freqüentemente objetivado e problematizado técnicas de estabelecimento de metas, de escrita de objetivos, de planos e de avaliações. O que elas [deliberações resultantes dos debates] não têm se preocupado é com o quê (conteúdo) nós trabalharemos (APPLE, 1990, p. 98, tradução nossa. Conteúdo original em nota de rodapé⁷).

De fato, concordamos com a crítica de que os debates sobre currículo têm, na sua maioria, privilegiado análises dos processos políticos de produção curricular e negligenciado a elaboração de propostas curriculares alternativas e contra-hegemônicas. Em outras palavras, a crença no *bastar-se-em-si* da teoria, do discurso e da reflexão tem impedido que forças progressistas sejam mais propositivas e interfiram, concretamente, nas práticas de ensino, virtude esta que as forças reacionárias têm demonstrado com competência!

Tal equívoco, analítico, político-pedagógico e prático, segundo Apple (1990), deixou uma lacuna que os conservadores souberam muito bem preencher. As reformas conservadoras, nos Estados Unidos, tiveram, aos olhos da opinião pública, o mérito de indicar ou propor conteúdos concretos para o ensino em lugar de se limitarem a análises de processo de construção ou implementação curriculares.

Apesar de as análises de Apple referirem-se às políticas curriculares norte-americanas, percebemos o mesmo movimento das forças conservadoras no Brasil, por meio de projetos concretos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais e a “Pedagogia da Competência”, projetos que têm alcançado legitimidade mediante o *marketing* de que são ações efetivas e não se perdem em discussões estéreis.

⁷ It emphasizes process rather than content. I do not want to dismiss the concern for process since it is essential. However, debates over curriculum have steadily shifted to ‘how tos’ for decades. Professional curriculum deliberations have most often focused on techniques of goal setting, of writing objectives, of planning, and of evaluation. What they have decidedly not spent enough time on is what it is we shall actually teach. (APPLE, 1990, p. 98).

Tantas décadas em que os profissionais do currículo se esmeraram em análises de conjuntura política e ênfase no processo de construção curricular e nas relações de poder subjacentes foram responsáveis por criar, no imaginário coletivo, a impressão de que as forças progressistas não têm feito mais que interpretar o processo de construção do currículo, ou seja, tem sido um exercício hermenêutico inócuo! O que importa de fato é transformar e propor conteúdos/metodologia alternativos.

Para não incorreremos, novamente, em dicotomias, entendemos que as análises de conjuntura das teorias “progressistas” do currículo são necessárias, importantes e não devem prescindir de proposições ou, em outros termos, de práticas efetivas de resistência. Seria uma forma de mostrar um outro tipo de competência, mais abrangente.

Essencialmente, o que estou dizendo é que nós nos tornamos incompetentes. Não somos mais aptos a produzir respostas sérias para o mais importante tema curricular (o que devemos ensinar?), porque nos esforçamos muito com análises (temas) de processo. Análises importantes, sem dúvida, mas que prejudicam se forem abordadas com exclusividade (como se fossem a única questão curricular relevante). Até que possamos ou desejemos dizer o que deve ser ensinado, nós simplesmente fracassaremos politicamente. (APPLE, 1990, p. 99. Tradução nossa. Conteúdo original em nota de rodapé⁸).

Interessa-nos, acima de tudo, apropriarmo-nos do alerta de Apple para o que estamos afirmando sobre o equívoco da teoria adquirir sentido em si-mesma: se o debate teórico (ético-político) não culminar em proposições exequíveis, não se materializar em ações efetivas perderá sua legitimidade, seu poder de seduzir e sensibilizar, restando apenas a exaustão. Cabe-lhe um exercício de legitimação que inclui ressaltar a utilidade e a exequibilidade do que propõe, sem resvalar para o

⁸ In essence, what I am arguing is that we have deskilled ourselves. We are no longer able to provide serious answers to the most important curriculum question (What should we teach?) because we have devoted all too much of our energies to issues of process, issues that are important to be sure but which are disabling in another way if they became too important. Until we are willing to say what it is that should be taught, we will simply fail. (APPLE, 1990, p. 99).

utilitarismo, estratégia que os grupos conservadores têm implementado eficazmente, por meio do que aqui chamamos de “Pedagogia Pragmática”.

Temos consciência das imposições burocráticas, dos condicionamentos político-curriculares que nos chegam das agências superiores (reitorias, secretarias, ministérios, além das agências internacionais). Entretanto, acreditamos ser possível ocupar espaços locais de resistência (brechas no currículo), com propostas progressistas. Isto porque condicionamento e determinação não são a mesma coisa, muito bem nos lembrou Paulo Freire (1997). A idéia de condicionamento admite o poder político exterior, mas insere a possibilidade da reação local por meio das brechas e das lacunas. A idéia de determinação é mecânica, fatalista.

Apesar de considerarmos as análises dos processos de construção curricular como sendo uma tarefa importante e necessária, para “descobrir” as forças condicionadoras, cremos que, atualmente, mais carecemos de propostas curriculares que, efetivamente, estejam a favor das lutas progressistas propositivas em defesa da escola pública, da cidadania e da democracia.

Diversas vezes fomos questionados a respeito da nossa crítica aos “denunciadores”, como se eles não tivessem efetivamente contribuído, ou mesmo elaborado proposições conseqüentes às suas obras. Não negamos que alguns denunciadores tais como os “crítico-reprodutivistas” inspiraram ou mesmo forjaram proposições e projetos. Entretanto, a cultura pedagógica legitimada por autores ou tendências como os reprodutivistas não é, em-si, propositiva. Este em-si apóia-se no fazer pedagógico como ponto de chegada. Se um discurso denunciador, no ponto de partida (elaboração teórica), enfatizava a denúncia, mas contemplava a proposição apenas com um adendo evasivo ou discreto do texto, o que se materializa como discurso e prática efetivos é o que foi enfatizado. É o mesmo que dizer que o

⁹ Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1997, p. 59) enfatiza que “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” e analisa a diferença entre condicionamento e determinação: “a consciência do inacabamento”.

livro e a tendência teórica adquirem vidas próprias quando saem do seu nascedouro (ponto de partida) e sofrem a mediação das subjetividades e materialidades do cotidiano educacional até se adequarem às práticas efetivas do dia-a-dia escolar (ponto de chegada). Quanta re-elaboração acontece nesse caminho!

Enquanto as forças progressistas se limitarem a produzir análises de processos de construção curriculares (debates teóricos), discursos ético-políticos ou morais, que bastam-a-si-mesmos, resistindo ao desafio concreto de elaborar proposições curriculares sensíveis ao cotidiano escolar (práticas), não superaremos as dicotomias processo-conteúdo e teoria-prática. Não nos restará, também, quando formos confrontados com as propostas das forças conservadoras, senão o papel medíocre e humilhante da suspeita pela suspeita, da crítica pela crítica ou da rejeição preconceituosa, tão própria dos amantes das dicotomias.

No nosso entender, o equívoco epistemológico da pedagogia ético-política, aliado à imagem pragmática, utilitária e ativa da pedagogia do saber-fazer, contribui para a crescente demanda pela segunda e a aparente exaustão da primeira, no dia-a-dia da cultura escolar, no sudeste goiano.

Considerações finais

Se a crescente demanda pela pedagogia do saber-fazer, no cotidiano escolar do sudeste goiano, não é consequência somente de equívocos no plano do debate teórico; se tem sido condicionada por interesses originados em macro-projetos internacionais e reproduz a lógica desses projetos ao se efetivar, não podemos, entretanto, deixar de enfatizar o papel decisivo dos equívocos epistemológicos, aqui analisados. Eles constituem uma possibilidade de ação efetiva contra os macro-condicionamentos mediante as micro-estratégias de intervenção pedagógica.

Lutas locais podem minimizar o efeito de condicionamentos “universais”, por meio de brechas e lacunas curriculares, oportunidade

em que uma práxis pedagógica pode efetivar-se. Para essa efetivação, não precisamos esperar uma situação, uma escola e uma formação idealizadas. Referimo-nos às práticas de ensino, a projetos interdisciplinares, do nível infantil ao superior, que superem a dicotomia teoria-prática, contemplando a realidade e os desafios da vida social e sendo contempladas por eles.

A superação da dicotomia explicitaria as dimensões utilitárias e pragmáticas da teoria tanto quanto da prática, assim como suas limitações. O “teórico” seria mais propositivo, e o “prático”, mais crítico. São condições de possibilidade para a superação da dicotomia teoria x prática e do corporativismo epistemológico, invertendo a tendência da exaustão da pedagogia ético-política, uma vez que se evidencia sua competência, seu poder transformador e sua pertinência frente aos desafios e necessidades das práticas sociais.

Não significa que consideramos ilegítimos ambos os modelos de pedagogia. Na lógica da “Curvatura da Vara” (SAVIANI, 1989), os antagonismos são propedêuticos, ou seja, o que realmente interessa são as sínteses futuras. Assim, nossa perspectiva crê muito mais numa relação entre diferentes enfoques. Um movimento dinâmico que transforme e se permita ser transformado. Em outras palavras, cremos que a busca deve ser por saberes e competências integradoras, nos quais o ser esteja inter-relacionado com o saber e o saber-fazer, jamais um convite ao pragmatismo ou ao criticismo enclausurados.

Portanto, não se trata, no nosso entender, da exaustão desta ou daquela perspectiva pedagógica, porque acreditamos ser mais urgente e relevante o resgate do sentido integrador e dialético do pensamento e das práticas sociais. Este sentido, sim, há que evidenciar a tão sonhada exaustão dos sectarismos, dos modismos, dos corporativismos e das dicotomias comuns no cotidiano da cultura escolar.

**CRESCENT DEMAND FOR A PRAGMATIC PEDAGOGY:
EXHAUSTION OF MORAL AND POLITICAL DISCOURSE IN
PEDAGOGY?**

Abstract: This article relates a crescent demand for a pragmatic pedagogy such in discourse as in teaching practices in southeast of Goiás State, Brazil, and inquires if this happens because of an occasional exhaustion of the moral discourse in Pedagogy. It understands this phenomenon as an impasse that dichotomizes theory x practice. This article also analyzes and criticizes this dichotomy according to the epistemology. Finally, it denies the exhaustion of the moral pedagogy and defends a dialectic understanding between teaching practices, thinking and social life.

Key words: Dichotomy. Pragmatic pedagogy x moral pedagogy. Teaching practices.

Referências

APPLE, M. Curriculum, Teaching, and Justice: A response to Cornbleth. In: WEIS, L.; ZEICHNER, C. **Curriculum for Tomorrow's Schools**. State University of New York at Buffalo: Graduated School of Education Publications. 1990. p. 95-107.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pátio**, ano 5, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?
In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-96 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Artigo recebido em: 17/08/2006

Aprovado para publicação em: 15/03/2007