

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRAGMÁTICA E SUA INTERFACE COM A RAZÃO INSTRUMENTAL

Lílian Brandão Bandeira¹

Resumo

Este texto resulta de um estudo teórico que objetivou refletir sobre a relação entre o pragmatismo e as concepções hegemônicas de formação de professores na contemporaneidade. Para isso, realizo uma discussão sobre o pragmatismo e suas principais características, buscando articulá-las ao debate acerca da precarização da formação docente na universidade e seus possíveis enraizamentos na razão instrumental. Concluímos que o pragmatismo, sobretudo com a influência de John Dewey, tem subsidiado o debate da formação de professores e que essa corrente teórica e filosófica possui vários nexos com a razão instrumental discutida pelos frankfurtianos. A partir dos estudos, constatei que o esvaziamento formativo da universidade tem sido respaldado pelo recuo da teoria e pela lógica de resolução imediata dos problemas da prática. Desse modo, este artigo materializa os anseios de suscitar reflexões acerca da lógica racional norteadora das concepções hegemônicas no campo da formação de professores a fim de compor os estudos de uma tese de doutorado em andamento. Para tanto, é necessário construirmos uma outra lógica para formar nossos docentes, sendo então fundamental que a universidade esteja articulada a uma luta concreta por uma sociedade mais justa e formativa para a classe trabalhadora. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade. A partir deste estudo teórico, vislumbramos a concretização de uma pesquisa social empírica na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt tendo como lócus os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Goiás. Este texto representa a fase inicial da pesquisa teórica necessária ao entendimento das categorias do pragmatismo, da razão instrumental e da Semiformação Cultural e suas interfaces com a formação de professores na contemporaneidade.

Introdução

Este texto resulta de um estudo teórico cujo objetivo principal foi discutir o pragmatismo como fundamento importante das concepções hegemônicas de formação de professores na contemporaneidade. Nesse sentido, realizo um estudo sobre o pragmatismo e suas principais características buscando articulá-las ao debate acerca da precarização da formação docente na universidade e da ideia do professor reflexivo. A partir desse debate, busco também estabelecer um diálogo entre pragmatismo e razão instrumental.

Este estudo teórico integra um projeto de pesquisa em andamento cujo objetivo geral é compreender como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores a partir das propostas de Estágios Supervisionados Curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades goianas. De modo específico, busco entender os nexos existentes entre os fundamentos teóricos da razão instrumental e do

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, Bolsista da FAPEG e professora do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Goiânia, Unidade ESEFFEGO (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás). Email: lilian.bbandeira@gmail.com

pragmatismo; como a racionalidade instrumental subsidia as propostas de formação de professores de Educação Física a partir dos estágios; como se constitui a formação de professores de Educação Física e o seu empobrecimento a partir das propostas de Estágio Supervisionado Curricular; os fundamentos norteadores dos projetos de estágio dos cursos de Licenciatura em Educação Física; a relação entre teoria e prática construída nos Estágios Supervisionados da formação de professores de Educação Física; como o pragmatismo, travestido de discurso crítico e inovador, se materializa nas concepções de formação de professores de Educação Física. Alvejo também suscitar reflexões para a formação de professores e para os estágios das licenciaturas em Educação Física na perspectiva da práxis a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Após as leituras, é notório como o pragmatismo, sobretudo com a influência de John Dewey, tem subsidiado o debate da formação de professores e como essa corrente teórica e filosófica possui vários nexos com a razão instrumental discutida pelos frankfurtianos. A partir dos estudos, constatei que o esvaziamento formativo da universidade tem se respaldado pelo recuo da teoria e pela lógica de resolução imediata dos problemas da prática. Segundo Goergen (2010), há uma interessante coincidência entre o objeto de crítica de Adorno e Horkheimer e o espírito da universidade contemporânea, que incorporou a racionalidade desenvolvida na modernidade. A crítica feita pelos frankfurtianos acerca dos descaminhos da racionalidade instrumental não tem sido incorporada pela universidade nem mesmo no que tange à formação de professores.

Desse modo, este texto materializa os anseios de suscitar reflexões sobre a lógica racional norteadora das concepções hegemônicas no campo da formação de professores. Para tanto, é necessário construirmos uma outra lógica para formar nossos docentes, sendo então fundamental que a universidade esteja articulada a uma luta concreta por uma sociedade mais justa e formativa para a classe trabalhadora. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade.

O debate em torno da qualidade e da natureza da formação de professores no Brasil vem demonstrando a grande influência das teorias do sistema educativo norte-americano. Segundo Rodriguez (2008), no que se refere às teorias educacionais, a América Latina foi influenciada pela França, mas, sobretudo, pelos Estados Unidos, a partir do século XX. Isso porque, com o avanço do capitalismo e a expansão industrial, o campo educacional passa a incorporar os princípios da profissionalização.

E um dos precursores desse movimento foi o pedagogo norte-americano John Dewey, que introduziu a concepção de professor como investigador e profissional que não restringe sua atuação a uma mera arte ou ofício. As ideias de Dewey propunham uma educação orientada para o mundo prático, sendo a escola concebida como reconstrutora da ordem social e o educador como um guia e orientador dos alunos (RODRIGUEZ, 2008).

Portanto, neste texto, desenvolvo, de modo preliminar, algumas ideias da concepção pragmática de John Dewey que subsidiaram o debate da formação de professores e do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. Para isso, busco entender quais são os fundamentos da concepção pragmática e como estes se articulam às propostas hegemônicas no campo da formação de professores no contexto brasileiro. Nesse sentido, busco ainda entender a lógica que sustenta a formação de professores e que tem importante respaldo teórico e filosófico no pragmatismo norte-americano.

Ao buscar entender a influência do pragmatismo de Dewey, analiso as interfaces dessa corrente teórica com os objetivos de formar os professores na perspectiva da Razão Instrumental². Como proposta mais ampla de investigação, proponho-me ao estudo e à pesquisa das relações existentes entre formação de professores, pragmatismo e razão instrumental materializadas no Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades goianas.

Justificativa

A justificativa para a escolha deste tema se dá em virtude da necessidade de se entender os fundamentos teóricos que subsidiam as orientações políticas e ideológicas dos estágios supervisionados das licenciaturas em Educação Física, principalmente no atual contexto de fragmentação da formação profissional³. Ao compor a estrutura curricular das

² A definição deste conceito aparece de forma mais precisa num livro escrito por Max Horkheimer, *Eclipse da Razão*, no qual ele destaca o caráter reducionista da racionalidade. “Mas a força que racionalmente torna possível as ações racionais é a faculdade de classificação, interferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamado de razão subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósito mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos” (HORKHEIMER, 2002, p. 13). Assim, é essa forma de racionalidade, cuja eficiência também pode ser ampliada ao ser usada como método, que se encontra na base dos procedimentos científicos e, potencialmente, no discurso filosófico que vai sustentar a Modernidade.

³ A formação profissional em Educação Física, após a definição das Diretrizes Curriculares da área e a específica para formação de professores, consolidou um processo de divisão entre bacharelado e licenciatura com uma evidente desvalorização dos cursos de formação de professores. Há na literatura da área um exaustivo debate a respeito do assunto. As análises críticas sobre as implicações da divisão da formação em educação física nas modalidades bacharelado e licenciatura expõem as causas principais e seus desdobramentos a partir dos

licenciaturas, os estágios supervisionados tradicionalmente têm se caracterizado num tempo e espaço pedagógico destinado à prática. Os estágios supervisionados se constituem nos espaços onde os professores em formação realizam as intervenções pedagógicas e estabelecem um contato direto com a realidade escolar e com os sujeitos educados nessas instituições. É nesse espaço que a Formação ou a Semiformação presente nas licenciaturas se multiplica e alcança a grande maioria de crianças e jovens educados nas escolas brasileiras. Na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura, os estágios articulam ensino, pesquisa e extensão e tratam com bastante evidência a relação entre teoria e prática.

A pertinência desta pesquisa também atende a um anseio de se entender a importância dada aos estágios pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e a aprovação do aumento da carga horária para 400 horas. Os estágios se constituem como espaços que formam a identidade profissional, pois estabelecem uma relação direta dos professores em formação com o mundo do trabalho. Além disso, o exercício da docência por sujeitos ainda em formação inicial e o modo como ele é orientado nas licenciaturas de Educação Física é um assunto pouco explorado à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Metodologia

O campo empírico para a realização desta pesquisa dar-se-á no Estágio Supervisionado dos currículos das licenciaturas em Educação Física das universidades goianas. Atualmente, segundo pesquisa realizada na plataforma E-Mec, o estado de Goiás possui 30 cursos de Educação Física em 15 instituições, sendo 17 licenciaturas e 13 bacharelados. Deste total de cursos de Educação Física, apenas seis municípios possuem a oferta pública e gratuita. A UFG oferece três cursos em Goiânia, um curso em Catalão e dois em Jataí. A UEG oferece um curso em Goiânia, um em Porangatu, um em Quirinópolis e um em Itumbiara. Em Goiânia, existem seis instituições que oferecem 12 cursos presenciais e um a distância.

A metodologia atende aos princípios da pesquisa qualitativa e tem como matriz teórica e epistemológica a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Esta proposta de investigação se

seguintes elementos: a) não haveria argumentos epistemológicos ou de identidade profissional plausíveis que justifiquem a formação em duas habilitações; b) a separação teria avançado em função do lobby mercantil na área, sobretudo aquele ligado à indústria esportiva e do *fitness* e ao ensino superior privado, articulados pelo conselho profissional da área que possui uma clara visão mercantil do universo da educação física; c) as reformas recentes do ensino superior se constituíram como base de sustentação para a divisão da formação; d) houve, com isso, o recrudescimento das teorias e ideologias biomédicas na área e uma desvalorização das humanidades como elemento constitutivo da formação profissional na área.

pauta na perspectiva da Pesquisa Social Empírica⁴ como práxis a partir da Teoria Crítica da Sociedade.

Os dados empíricos desta investigação estão sendo coletados nos projetos pedagógicos e nos projetos de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura em Educação Física do estado de Goiás, nos documentos orientadores das políticas de estágio e formação de professores de Educação Física (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Lei de Estágio e demais documentos orientadores da política de formação docente brasileira) e em entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de estágio das universidades pesquisadas.

Formularemos categorias de análise a partir do cruzamento entre os objetivos da investigação e as expressões próprias do objeto investigado. Uma premissa deve ser considerada, portanto, em todo o transcorrer da pesquisa, que se refere ao que chamamos de primazia do objeto, *Objektsvorrang*, que se constitui na necessidade de permitir que as vozes do objeto, em sua multiplicidade, se manifestem (ADORNO, 2009). O autor desenvolveu uma teoria dialética de primazia do objeto a partir da qual a possibilidade de uma teoria crítica como práxis se torna evidente (ANTUNES, 2014a).

De modo preliminar, ressalto que as principais categorias frankfurtianas referentes a este estudo são: Razão Instrumental, Formação Cultural, Semiformação Cultural e Indústria Cultural. Durante a realização e a exposição desta pesquisa, atentaremos-nos a estas categorias à luz do referencial teórico pautado pela Teoria Crítica da Sociedade abordada principalmente por Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para Adorno (2000), o processo interpretativo dos fenômenos necessita de algo além da experiência do imediato, requer a intervenção ativa do sujeito pensante. A verdade reside no objeto (primazia do objeto) e será desvelada pelo sujeito racional que o investigará e o analisará. É necessário decifrar o objeto, expondo seu conteúdo de verdade e de inverdade, entendendo-o a partir de suas ambivalências e contradições. Para os frankfurtianos, é importante que o objeto de pesquisa seja compreendido e mediado em seu processo histórico. “Tal historicidade é concebida como a verdadeira gênese do objeto – uma gênese dialética característica de todos os conceitos humanos e sociais” (ANTUNES, 2014b, p. 33).

Assim, busco contemplar, nesta pesquisa, os principais elementos constitutivos da base teórica frankfurtiana, entendendo a formação docente nas universidades através dos

⁴ No texto “Elementos do Antissemitismo”, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que as reflexões contidas no capítulo se referem a pesquisas empíricas sobre preconceito realizadas no Instituto de Pesquisa Social. Personalidade Autoritária também se constitui num resultado de pesquisa social empírica.

estágios supervisionados, o recuo da teoria e a ausência de reflexão como um tipo de microcosmo que contém todos os problemas, contradições, tensões e tendências pertencentes à sociedade atual.

O recuo da teoria e a redução do papel formativo da universidade

Ao longo de todo o processo de consolidação do capitalismo, a universidade tem reduzido cada vez mais seu potencial formativo, vinculando-se ao que Chauí (2001) denomina de Universidade Operacional. A formação humana, numa perspectiva mais ampla, tem sido subsumida à lógica pragmática e instrumental pautada pelos interesses do capital e do mundo do trabalho precarizado. A formação de professores na universidade segue essa mesma lógica e, com isso, atende aos princípios de profissionalização de seus cursos vinculando-os a uma perspectiva estreita de formação técnica. Além disso, há um esvaziamento formativo a partir da ideia das competências e do recuo da teoria com o intuito de resolver, de forma imediata, os problemas da prática.

Toda a orientação da formação e do trabalho de professores materializa os interesses da atual conjuntura política e econômica do modo de produção capitalista. Existe toda uma organização no âmbito das políticas e das concepções de formação, ensino e trabalho docente que contribuem para a intensificação e para o empobrecimento da formação de professores. Segundo Limonta e Silva (2013), as atuais políticas e concepções de formação de professores se constituem a partir de uma visão pragmatista e tecnicista, dissociando trabalho pedagógico e conhecimento.

Esse contexto de sucateamento e precarização da formação docente contribui para a manutenção da ideologia dominante, desdobrando-se para o âmbito escolar no sentido de limitar cada vez mais as possibilidades de acesso e aquisição do conhecimento historicamente produzido pela humanidade por parte da classe trabalhadora.

As licenciaturas têm levado a um tipo tão superficial e frágil de formação que se assiste a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores na escola, chamados a responderem por si mesmos e em si mesmos tanto à comunidade de sua formação quanto aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados no cotidiano. Às escolas e aos professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos de formação e de ensino, verdadeiros “pacotes” que vulgarizam o trabalho a ser realizado em sala de aula e tornam ainda mais frágil o conhecimento dos professores, apresentando-lhes “fórmulas” rápidas para resolver históricas questões que necessitam de muito estudo, conhecimento, investimento e tempo para planejar e realizar um bom ensino. (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 174)

As autoras destacam a importância de se pensar a formação de professores indissociada do trabalho numa perspectiva dialética, visto que a formação frágil e a precarização do trabalho docente têm conduzido a um processo de tecnificação do ensino. Para contrapor essa perspectiva, elas propõem um projeto de formação de professores e de trabalho docente a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora.

Ainda segundo as autoras, há um deslocamento da dimensão técnica para a dimensão prática do trabalho e da formação docente. Os paradigmas da ciência e da produção do conhecimento emergentes entre os séculos XX e XXI influenciam a educação e, conseqüentemente, a orientação ideológica, política e filosófica dos professores, o que se desdobra de forma bastante destrutiva na educação de crianças e jovens das escolas da classe trabalhadora. O intuito é, pois, precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada.

Nos documentos orientadores da formação de professores no Brasil, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, há a valorização da prática em detrimento da teoria. “A relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se, à formação teórica, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância” (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 176). Segundo Pereira e Minasi (2014), a atual política de formação de professores é aligeirada, precarizada e produtivista. Essas características compactuam com os interesses do capital e evidenciam o comprometimento da universidade com a lógica produtivista, mecanicista e positivista do mercado capitalista.

A pesquisa⁵ passa a compor esse cenário como atividade fundamental de formação e trabalho dos professores. Nesse sentido, o movimento de formação pela pesquisa traz a perspectiva da “epistemologia da prática⁶” como concepção hegemônica da formação e do trabalho do professor.

Desse modo, é importante questionarmos, sobretudo na forma de hipótese, em que medida a predominância da prática em detrimento da teoria empobrece a formação dos

⁵ A importância da pesquisa tem sido bastante difundida nas concepções hegemônicas de Estágio Supervisionado nas licenciaturas. Autores como Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, Maria Socorro Lucena Lima, dentre outros, têm discutido amplamente o papel da pesquisa na formação de professores através do Estágio Supervisionado. Nessa intenção de estudo, é importante investigarmos a lógica norteadora dessas propostas e como isso impacta a relação entre teoria e prática e entre pesquisa e conhecimento.

⁶ A epistemologia da prática constitui-se como a matriz original das concepções de professor reflexivo, professor crítico-reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, compactuando com a perspectiva pragmática e neotecnista de trabalho e formação docente (LIMONTA; SILVA, 2013).

professores e contribui para a perpetuação da Semiformação Cultural⁷ dos docentes em formação e dos sujeitos que são educados por eles.

O recuo da teoria é componente político e ideológico da formação de professores e, estratégica e intencionalmente, possui nexos com as propostas de Estágio Supervisionado. Segundo Martins (2010), o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade se constituem em princípios que têm norteado a formação de professores no sentido de desqualificar os conhecimentos clássicos e o ato de ensinar. Esses elementos, segundo a autora, traduzem o irracionalismo pós-moderno. Diante disso, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, a necessidade de se construir uma nova formação de professores e uma nova escola.

Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática. (...) As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*! (MARTINS, 2010, p. 22; grifos da autora).

Nessa perspectiva, a teoria, sobretudo a sua relação com a prática, é pertinente na medida em que atende a uma resolução imediata de problemas oriundos da prática. Essa concepção não compactua com um projeto sólido de formação de professores que vise à autonomia e à emancipação. “Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento” (MARTINS, 2010, p. 23). Contrapondo-se a essa centralidade dada à formação de professores, tem-se a defesa do pensamento reflexivo e a negação da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Há um privilégio da forma em detrimento do conteúdo e dos conhecimentos oriundos do cotidiano escolar em detrimento dos conhecimentos universais.

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar

⁷ A Semiformação (*Bildung*) caracteriza-se como uma das mais significativas expressões subjetivas da indústria cultural, que leva o indivíduo à alienação onipresente e à apropriação da cultura danificada. Esse processo contrapõe-se à Formação Cultural (*Bildung*) e traz um sentido formativo prejudicado, distorcido e falsificado da cultura e da realidade, desestimulando a reflexão e a autonomia do indivíduo. A Semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (ADORNO, 2010).

alternativas necessárias à melhoria da educação escolar. (MARTINS, 2010, p. 27; grifo da autora)

Essa perspectiva de formação de professores concebe o sujeito como único responsável por sua qualificação que deve atender à resolução de problemas práticos imediatos do cotidiano. Essa vertente de formação de professores, tão em voga nas universidades, objetiva preparar os sujeitos para se adaptarem às circunstâncias, não provocando reflexão e compreensão sobre a essência, ou seja, sobre aquilo que está por trás da aparência dos fenômenos sociais. Esse limite no âmbito da formação de professores alcança, com bastante coerência, a educação escolar, distanciando-nos cada vez mais das possibilidades formativas e emancipatórias.

Há um processo de assepsia nas universidades que se caracteriza, dentre outros fatores, pela recusa da teoria (SHIROMA, 2003). Essa concepção de precarização da formação docente e de empobrecimento das possibilidades formativas da universidade reflete também a perspectiva de profissionalização⁸ e desintelectualização dos professores. Esse empobrecimento da formação na universidade e a conseqüente adaptação letárgica, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), atendem aos imperativos econômicos, sobretudo internacionais, que impõem a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensada sob a ótica do desenvolvimento econômico. Ainda segundo as autoras, essas mudanças fazem parte do invólucro conceitual que encobre a mudança do conceito de “universidade” para “ensino superior”.

Articulados a esse contexto de empobrecimento formativo, os professores têm se alienado cada vez mais de uma perspectiva emancipatória de conhecimento e de pesquisa. O recuo e a recusa da teoria, sob a égide do discurso da necessidade de articulação com a prática imediata e com a resolução de problemas do cotidiano, mostram-nos que a validade dessa formação só é legitimada sob a perspectiva da funcionalidade e da utilidade pragmática. Desse modo, tenho como hipótese importante para essa intenção de estudo que os fundamentos que subsidiam o discurso hegemônico da formação de professores na atualidade nos mostra que o pragmatismo se constitui como uma importante concepção norteadora das propostas construídas nas universidades e nas políticas nacionais. Segundo Moraes (2003), estamos diante de uma “marcha a ré intelectual” e teórica.

⁸ Segundo Shiroma (2003), a categoria de profissionalização é um termo usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão se converte em profissão. Segundo a autora, foi a principal estratégia ideológica de sustentação das reformas realizadas nos currículos das licenciaturas e das escolas de educação básica. A profissionalização dos professores se constitui num importante instrumento utilizado pelo capital.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção do terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003, p. 153-154; grifos da autora)

Essa perspectiva está presente nas políticas internacionais e nacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação. A prática desprovida de reflexão tem sido coerente com as imposições ideológicas do campo da formação de professores na atualidade e se mostra pragmaticamente mais eficaz (MORAES, 2003).

A negação da racionalidade e a defesa da irracionalidade pós-moderna, assim como já discutidas anteriormente nesse tópico por Martins (2010), são elementos constitutivos desse cenário de negação da teoria.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático. (MORAES, 2003, p. 155; grifos da autora)

A fim de entender a crítica ao pragmatismo e à razão instrumental aliada a ele, discuto, no próximo tópico deste texto, a racionalidade irracional que temos submetido a formação humana e toda a relação que temos estabelecido com o conhecimento. Os frankfurtianos, principalmente Adorno e Horkheimer, trazem importantes reflexões acerca da racionalidade norteadora da formação humana que se consolidou a partir da Modernidade. Daí a necessidade de dialogar com as contribuições desses autores a fim de compreender o entrelaçamento conceitual e ideológico que existe entre pragmatismo, razão instrumental e as concepções de formação de professores hegemônicas na atualidade. É a partir desse ponto que formulo a problemática central desta pesquisa, que se indaga acerca da relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas, sobretudo da Educação Física. Há ainda um questionamento sobre como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de professores de Educação Física, principalmente no espaço formativo do Estágio Supervisionado Curricular.

Pragmatismo e suas interfaces com a razão instrumental

O pragmatismo, aliado ao recuo da teoria, é uma importante concepção que tem influenciado a formação de professores nas universidades. Essa perspectiva corrobora a restrição de possibilidades formativas dos sujeitos que educarão as gerações futuras.

Neste tópico, exponho um estudo sobre alguns elementos constitutivos do pragmatismo a fim de entender em que medida ele dá subsídios teóricos, epistemológicos, filosóficos e políticos à razão instrumental. Busco também suscitar reflexões sobre as interfaces existentes entre a formação docente nas universidades, a razão instrumental e o pragmatismo. Portanto, em que medida a razão instrumental compõe os fundamentos (de)formativos do pragmatismo tão em voga nas perspectivas atuais de formação de professores na universidade? Em que medida esses fundamentos (de)formativos compõem as propostas de Estágio Supervisionado dos currículos das licenciaturas?

Para tanto, apresento alguns elementos constitutivos do pragmatismo e suas relações com a instrumentalização da razão. Essa discussão vislumbra suscitar reflexões sobre os mecanismos científicos positivistas e pragmáticos utilizados para a educação e para a formação humana e que, até a atualidade, influenciam a escola e a Universidade. Este estudo parte então da necessidade de entender como o pragmatismo compõe o procedimento racional de educação na contemporaneidade materializado na escola, na Universidade e em outras instâncias formativas da humanidade.

Diante da atual conjuntura educacional e científica, torna-se importante refletir sobre a atualidade e a influência do pensamento pragmático, sobretudo o de John Dewey, nos pressupostos norteadores da formação de professores orientada pelos princípios da razão instrumental.

Segundo Souza (2012), a obra de Dewey é marcada por aspectos educacionais e filosóficos. Sua obra educacional pode ser conhecida através de livros, conferências, reformulações curriculares e experiências pedagógicas e possui grande influência dos pressupostos da educação democrática. Ele constrói sua proposta educacional baseada nos princípios filosóficos do pragmatismo. Desse modo, a educação é um importante espaço para a aplicação da doutrina pragmatista e laboratório de aprendizagem da democracia.

No que se refere à formação humana, o destaque à educação, sobretudo escolar, mostra-se importante, uma vez que nela reside um estratégico movimento de contra-hegemonia e de manutenção da ordem social.

Nesse sentido, exponho algumas reflexões sobre o pensamento deweyano a partir de seus fundamentos epistemológicos pautados pelo pragmatismo filosófico. Para isso, busco compreender o pensamento de Dewey e suas implicações na elaboração do conceito de razão instrumental elaborado pelos frankfurtianos.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 2002, p. 29)

Desse modo, percebe-se que a razão instrumental possui enraizamentos epistemológicos significativos no positivismo e no pragmatismo. No entanto, devo atentar, neste estudo, à reflexão de alguns elementos do pragmatismo consonantes com a formação de professores na universidade.

O pragmatismo surge com a intenção de se contrapor a um suposto atraso na filosofia em relação ao mundo moderno, palco de inúmeras revoluções e transformações, principalmente no campo político, econômico e científico. A revolução política, representada pelo pensamento democrático e pautada no liberalismo, a ciência moderna, fundada nos princípios do positivismo, e a transformação política marcada pelos ideais burgueses de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa se constituem como conjuntura importante dessa temática.

O pragmatismo funda-se na escola filosófica norte-americana a partir, principalmente, de três autores: John Dewey (1859-1952), Charles Peirce (1839-1924) e William James (1842-1910). Segundo James (1979, p. 10):

O termo deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras “prática” e “prático”. Foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 1878, em um artigo intitulado “Como tornar claras nossas ideias”, em *Popular Science Monthly* de janeiro daquele ano, Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apta a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática.

Essas ideias apresentadas por James sobre Charles Pierce influenciaram significativamente a elaboração dos princípios educacionais propostos por Dewey, que deve objetivar a renovação da comunidade e operar a transmissão da experiência e a reconstrução de práticas e valores coletivos.

Dewey afirma se filiar à corrente do pragmatismo numa linha de continuidade ao defender que seu instrumentalismo é uma consequência da ampliação do pragmatismo operado por James.

O pragmatismo representa uma atitude perfeitamente familiar em filosofia, a atitude empírica, a representa, parece-me, tanto em forma mais radical quanto em uma forma menos contraditória, em relação a que já tenha assumido alguma vez. O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. (JAMES, 1979, p. 12)

O pragmatismo constitui-se como fundamentação teórica e epistemológica norteadora de toda a lógica da instrumentalização da razão. A escolha de John Dewey mostra-se relevante, neste estudo, em virtude da construção do seu pensamento pragmático corroborar a consolidação de ideias no campo da pedagogia, da educação, da escola e da psicologia. Para Horkheimer (2002, p. 55), “a filosofia de Dewey é a mais radical e consistente forma de pragmatismo”.

Os conceitos de pedagogia e democracia são preocupações de Dewey, demonstrados, principalmente, no livro *Democracia e Educação*. Em sua obra existe uma grande influência dos princípios liberais, pois sua filosofia centra-se no indivíduo educado para a vida democrática (DEWEY, 2007). As ideias de Dewey convergem para o desenvolvimento de uma filosofia da educação sob a lógica pragmática. As ideias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais e práticos. Dewey considera então que a filosofia clássica separou o conhecimento da ação e a teoria da prática. Com isso, defende a legitimidade da medida prática no pensamento.

A filosofia de Dewey constituiu-se na tentativa de conectar o pensamento reflexivo aos acontecimentos da vida cotidiana. O pragmatismo possui raízes no método empírico e requer da filosofia a submissão dos métodos à experiência. Nesse sentido, há uma crítica de Dewey às filosofias que se distanciaram da experiência ordinária, tais como o escolasticismo,

sensacionismo, racionalismo, idealismo, realismo, transcendentalismo e o próprio pragmatismo.

Até mesmo a razão se constituirá como um elemento que deverá ser capaz de proporcionar a percepção das experiências humanas.

A razão é apenas a habilidade de fazer com que os conteúdos das experiências prévias influenciem a percepção do significado dos conteúdos de uma nova experiência. Uma pessoa é racional na medida em que é habitualmente aberta para ver um evento que impressiona de imediato seus sentidos não como algo isolado, mas em suas conexões com a experiência comum da espécie humana. (DEWEY, 2007, p. 104)

Para Horkheimer (2002), o objetivo do pragmatismo é se compor como atividade prática, distinta de compreensão teórica e pautada em experimentos científicos. O ataque à contemplação e ao louvor da perícia técnica expressa o triunfo dos meios sobre os fins.

Há uma transferência do campo das ciências naturais para a filosofia, aproximando a realidade social da realidade dos laboratórios como uma questão de experimentação.

Pierce, que cunhou o nome da escola, declara que o procedimento do pragmatista não é outro senão o método experimental pelo qual todas as ciências bem sucedidas (entre as quais ninguém, em juízo perfeito, incluiria a metafísica) atingiram os graus de certeza que lhes são distintamente adequados hoje; esse método experimental sendo nada mais do que uma aplicação particular de uma regra lógica mais antiga: Pelos seus frutos nós o conheceremos. (HORKHEIMER, 2002, p. 54)

No primeiro capítulo do livro *Objetivos da Educação*, Dewey defende que um objetivo deve sempre representar uma liberação de atividades e modificar as condições de maneira a efetuar nelas alterações desejáveis. “O objetivo estabelecido tem de ser consequência natural das condições existentes” (DEWEY, 2007, p. 17). Para o autor, o objetivo é um meio de ação tal qual qualquer outra parte de uma atividade.

Os objetivos da educação têm função instrumental, pois operam como meio da ação, cujo valor não está nele mesmo ou na coisa buscada, e sim na mobilização que produz ao ser estabelecido. Os objetivos da educação contemporânea devem ser definidos no contexto concreto do educador e dos educandos. “A educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas do presente” (DEWEY, 2007, p. 27).

Para o autor, o movimento de acesso das massas à escola em contraposição ao privilégio das elites foi extremamente importante para a consolidação dos princípios liberais. No entanto, segundo Dewey, esse acesso universal à escola ainda é marcado pelo dualismo

entre os conteúdos liberais e os conteúdos úteis. “O dualismo entre conteúdos liberais e úteis é falso, visto que o desenvolvimento industrial e o novo perfil ocupacional exigem que os saberes científicos, tradicionalmente liberais, sejam aplicados a problemas práticos” (DEWEY, 2007, p. 42).

É necessário que a escola e a sociedade construam um plano de estudos útil e liberal ao mesmo tempo. O elemento utilitário encontra-se nos motivos designados para o estudo, e o elemento liberal, nos métodos de ensino. Segundo Dewey (2007), a educação precisa ser reformulada e, para isso, é necessário que a filosofia esteja articulada com as profundas transformações da vida social, uma vez que ela deve responder às necessidades concretas de seu tempo.

Como podemos notar, há uma articulação coerente entre os princípios liberais e pragmáticos, sendo os parâmetros de cientificidade validados pela sociedade moderna respaldados pelo positivismo.

A ciência positiva sempre envolve, de modo prático, os fins que a comunidade procura alcançar. Isolada desses fins, é indiferente se seus resultados são utilizados para curar doenças ou para espalhá-las, para aumentar os meios de subsistência ou para fabricar materiais bélicos que destroem a vida. Se a sociedade está interessada em uma dessas coisas e não em outra, a ciência mostra o caminho para obtê-la. (DEWEY, 2007, p. 83)

A filosofia metafísica e reflexiva é significativamente desconsiderada. Em consonância com os pressupostos do positivismo, o pragmatismo se opõe às filosofias especulativas, possui como base científica o empirismo e propõe a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica.

Ao tentar transformar a física experimental num protótipo de todas as ciências e modelar todas as esferas da vida intelectual segundo as técnicas do laboratório, o pragmatismo é o correlato do industrialismo moderno, para quem a fábrica é o protótipo da existência humana, e que modela todos os ramos da cultura segundo a produção na linha de montagem ou segundo o escritório executivo racionalizado. (HORKHEIMER, 2002, p. 57)

Todo pensamento deve apresentar um registro de sua utilidade e deve ser aferido por seu efeito na produção ou seu impacto na conduta social e econômica. Os estágios do pensamento são aspectos funcionais da solução prática de problemas à medida que os homens encontram instrumentos mais eficazes para interagir com o mundo.

Para essa filosofia, a previsão é a essência não só do cálculo, mas de todo pensamento como tal. A subsunção da filosofia especulativa e reflexiva aos princípios físicos e matemáticos representam, segundo Horkheimer (2002), o triunfo dos meios sobre os fins e a consolidação da razão instrumental como método de entendimento da realidade.

Probabilidade, ou melhor, o cálculo substitui a verdade, e o processo histórico que na sociedade tende a tornar a verdade uma expressão vazia recebe as bênçãos do pragmatismo, que transforma isso numa expressão vazia dentro da filosofia. (HORKHEIMER, 2002, p. 51)

O conhecimento, para Dewey, configura-se como um agir livremente a partir de novos problemas tendo em vista o que foi experimentado anteriormente. “A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. A palavra ‘livremente’ assinala a diferença entre o princípio do conhecimento e o princípio do hábito” (DEWEY, 2007, p. 99), porque é o conhecimento que torna uma experiência útil para outras experiências.

O conhecimento – diz Dewey – resulta sempre do uso que se faz de acontecimentos naturais experimentados, um uso no qual determinadas coisas são tratadas como indicações do que poderá ser experimentado sob condições diferentes”. (DEWEY *apud* HORKHEIMER, 2002, p. 50-51)

O pragmatismo retira o conhecimento do plano metafísico e o associa à utilidade imediata da vida e retira-o completamente do plano metafísico, sendo essas características que vinculam o pragmatismo ao empirismo. Há, portanto, uma perspectiva de utilidade da vida cotidiana e uma subestimação do pensamento reflexivo e especulativo, vinculando-se, com isso, a experiência aos problemas da existência humana. Ao estabelecer uma relação com o mundo, o homem busca empreender uma ação e, também, resolver seus problemas existenciais.

Segundo Dewey (2007, p. 105):

A teoria do método de conhecer sugerida nestas páginas pode ser chamada pragmática. Sua característica essencial é manter a continuidade entre o conhecimento e uma atividade que modifica propositadamente o ambiente. Essa teoria sustenta que o conhecimento, no sentido estrito de algo que se possui, constitui nossos recursos intelectuais – todos os hábitos que tornam inteligente nossa ação. Só é realmente conhecimento o que foi organizado para nos habilitar a adaptar o ambiente a nossas necessidades e nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos.

O conhecimento faz sentido à medida em que possui relação direta e operacional com nossas necessidades e objetivos de vida. A relação entre o conhecimento e a modificação da realidade para atender nossos anseios é vital para a teoria pragmática. Nesse contexto, a experiência torna-se útil para dar direção e significado a outra.

Segundo o ponto de vista da razão formalizada, uma atividade só é racional quando serve a outro propósito, como, por exemplo, a saúde ou o descanso, que ajude a recuperação da energia produtiva. Em outras palavras: a atividade é simplesmente um instrumento, pois retira o seu significado apenas através de sua ligação com os outros fins. (HORKHEIMER, 2002, p. 44)

Diante da exposição da concepção de Dewey acerca do conhecimento e da razão, percebe-se, a partir da análise de Horkheimer, o enraizamento pragmático existente nos pressupostos de constituição da razão instrumental que se tornou hegemônica na nossa sociedade, sendo definidora como critério de verdade da ciência moderna e como elemento de alienação da humanidade. Os elementos constitutivos da concepção pragmática de Dewey relacionam-se à razão instrumental norteadora das concepções hegemônicas de formação de professores. Assim, o recuo da teoria e a lógica de resolução imediata dos problemas da prática refletem os princípios pragmáticos propostos por Dewey.

Considerações Transitórias

Como vários autores⁹ têm desenvolvido um profícuo debate acerca das influências do pragmatismo na formação de professores, os estudos que subsidiaram este texto buscaram compreender, de modo articulado, a relação existente entre o pragmatismo, a razão instrumental e a lógica (de)formativa que subsidia a universidade contemporânea. Tais estudos compõem um projeto mais amplo de investigação que se encontra em andamento, sobretudo no que se refere à coleta de dados empíricos.

O crescente processo de pauperização da formação dos sujeitos que educarão as gerações futuras reflete a hegemonia das concepções pragmáticas pautadas na lógica de reflexão sobre a prática e na resolução imediata dos problemas do cotidiano. Existe todo um

⁹ Além dos autores citados neste artigo, Facci (2004) desenvolve uma discussão acerca dos fundamentos norteadores da concepção do professor reflexivo. Um ponto importante é a crítica que a autora faz à perspectiva pragmática de Donald Schön, que corrobora a restrição da atuação do professor à prática reflexiva e à resolução imediata dos problemas sob a lógica de negação da teoria. Segundo a autora, o professor se despe do potencial político-epistemológico. Juntamente a esse processo, ocorre a culpabilização do professor no que se refere à falência do sistema escolar.

aparato construído pelas políticas nacionais e internacionais para que essas concepções se legitimem e se consolidem cada vez mais na universidade e na escola.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer 'mais adequado', apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. *Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente.* A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia essa política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77; grifos meus)

Portanto, é necessário construirmos uma outra perspectiva de formação docente que se pautar nos princípios científicos mais elaborados pela humanidade, porque a educação deve perspectivar a emancipação humana e a construção de uma sociedade justa que não se norteie pela exploração do homem pelo homem. A Teoria da Escola de Frankfurt se faz imprescindível nessa proposta de trabalho, que objetiva elucidar de modo científico e crítico o caráter contraditório da sociedade contemporânea, contribuindo para as possibilidades reais de mudanças das condições humanas existentes na atual sociedade. A expressão empírica dessas reflexões teóricas se dá no estágio supervisionado por conter, no interior de sua relação, a proposição de síntese formativa do percurso do curso de graduação em licenciaturas e por deter o conteúdo da tensão entre conhecimento e ação, teoria e prática.

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B; ZUIN, A.A.S; LASTÓRIA, L.A.C.N. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANTUNES, Déborah Christina. **Por um conhecimento sincero no mundo falso**: teoria crítica, pesquisa social empírica e *The Authoritarian Personality*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014a.

_____. A conexão entre reflexão filosófica e pesquisa social empírica como *práxis* na teoria crítica da sociedade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 22, mai-out/2014b, p. 24-42.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FACCI, Marilda G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOERGEN, Pedro. A universidade e a dialética do esclarecimento. In: PUCCI, B; ZUIN, A.A.S; LASTÓRIA, L.A. C. N. **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 217-244.

HOBBSAWN, Eric. J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORKEHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JAMES, William. **Pragmatismo**. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

MARTNS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. p. 13-31.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de

(Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-149.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista.** Revista Contrapontos. Itajaí, v. 12, n. 2. p. 227-233, mai/ago, 2012.