



AS MANIFESTAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENQUANTO PROCESSO FORMADOR DE UMA PEDAGOGIA PLURAL

THE MANIFESTATIONS OF PEDAGOGICAL TRENDS AS A PROCESS
FORMING A PLURAL PEDAGOGY

Émerson Dias De Oliveira
Cleiton Costa Denez
Éderson Dias de Oliveira

RESUMO: O objetivo do presente texto é resgatar um pouco das principais contribuições que cada tendência pedagógica propiciou para a formação da pedagogia vigente na contemporaneidade. Para a construção desse trabalho, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, onde foram revisados diversos autores da educação, de políticas públicas, da sociologia e da filosofia atrelados a temática abordada. Quanto às contribuições levantadas nessa pesquisa essas se assentam na importância de pensar uma pedagogia com unidade, em constante processo de construção e reconstrução, e ao mesmo tempo plural. Com isso pode-se entender que apesar das divergências teóricas metodológicas e de matizes ideológicas que subsidiaram cada paradigma pedagógico, todos eles contribuíram positivamente para uma melhor compreensão do mundo. Por fim, pode-se perceber que não se adota aqui um discurso que invalida, essa ou, aquela tendência pedagógica, mas a defesa de uma pedagogia crítica, referenciada nas características de uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Liberal; Pedagogia Progressista; Emancipação Social.

ABSTRACT: The objective of the present text is to recover a little of the main contributions that each pedagogical tendency has provided for the formation of the pedagogy in force today. For the construction of this work, the methodology adopted was bibliographic research, where several authors of education, public policies, sociology and philosophy were reviewed, linked to the theme addressed. As for the contributions raised in this research, these are based on the importance of thinking a pedagogy with unity, in a constant process of construction and reconstruction, and at the same time plural. With this it can be understood that despite the theoretical methodological divergences and ideological nuances that supported each pedagogical paradigm, all of them contributed positively to a better understanding of the world. Finally, it can be seen that a discourse that invalidates this or that pedagogical tendency is not adopted here, but the defense of a critical pedagogy, referenced in the characteristics of a given society and at a given historical moment.

Keywords: Education; Liberal Pedagogy; Progressive Pedagogy; Social emancipation.

INTRODUÇÃO

A necessidade de se compreender as pedagogias vigentes na contemporaneidade passa necessariamente pelo entendimento das práticas e teorizações pedagógicas já realizadas anteriormente no meio social, sendo este o desafio colocado no presente estudo, um esforço que



teve como propósito refletir a importância histórica dessa questão, deixando de lado a propensão em desconstruir as teorias pedagógicas a cada evolução que lhe sobrevinha. Esse comportamento que explica as tendências pedagógicas, se pautando na ‘reprovação’ das práticas pedagógicas até então vigentes acaba por tornar ‘desanimador’ o estudo dessa questão, pois a cada nova pedagogia discutida, a precedente é desconstruída, sendo validadas e prestigiadas apenas as colocações indicadas na discussão em debate no presente.

Em vista disso, está aqui colocada uma discussão que busca um entendimento abrangente e de totalidade da pedagogia enquanto ciência e prática social, sendo que para além de uma apresentação sucinta envolvendo cada tendência pedagógica, serão enunciadas as contribuições que elas exerceram/exercem na pedagogia contemporânea. A provocação está investida de considerar o contexto espaço-temporal em que cada uma das tendências pedagógicas teve uma validade mais significativa, mostrando que todas foram de vital importância para as atuais apreensões prático-teóricas da pedagogia, haja vista que muitos dos atuais comportamentos envolvendo a pedagogia hodierna são heranças de experiências e experimentações pedagógicas vigentes em tempos pretéritos, resultando na mesclagem de tendências para a constituição/consolidação do fazer pedagógico.

Assim sendo, através desta problemática busca-se compreender como as teorias pedagógicas aplicadas ao longo da história contribuíram/contribuem na consolidação de uma pedagogia em sua totalidade e pluralidade na contemporaneidade. Para tanto, a elaboração do presente estudo utilizou enquanto método científico a pesquisa bibliográfica, uma vez que tal procedimento possibilitou uma melhor conexão ao tema proposto, sendo que a sua realização ocorreu através de um esforço revisar publicações referentes ao assunto em questão. As características desse método permitem a abrangência e o fácil entendimento de fontes de conhecimento, através de artigos, livros, jornais e etc.

Para Marconi e Lakatos (2003), o aporte bibliográfico “oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (p. 183). Corroborando desta ideia, Lakatos (1991) destaca que esse tipo de pesquisa “não é apenas uma repetição do que já foi falado ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, uma forma de examinar o tema sobre um novo enfoque, podendo chegar a conclusões inovadoras” (p. 66). A discussão aqui levantada é também fruto da necessidade de se abordar uma pedagogia de totalidade e sinérgica, de forma que toda a construção social da área educacional instituída até então sejam postos a serviço de uma pedagogia plural e que não esteja pautada na dicotomia e/ou fragmentação das teorias pedagógicas.

O estudo segue a proposta definida por intermédio dos trabalhos de Libâneo (2006), sendo abordada uma discussão inicial tratando das tendências pedagógicas liberais e em seguida segue uma reflexão acerca da percepção progressista. Assim, estão colocadas no decorrer de cada alinhamento teórico as principais contribuições e implicações envolvidas com a realização prática e teórica da pedagogia, um esforço que busca ao final tratar de forma abrangente todas as contribuições que essas pedagogias vêm defendendo no decorrer de seu processo histórico. Essa questão ganha importância pelo fato de que “a ação pedagógica pressupõe, portanto, a compreensão do significado social de cada comportamento, no conjunto das condições de existência em que ocorre” (LIBÂNEO, 1985, p. 67).

Nesse sentido, conhecer as virtudes e equívocos dessas correntes pedagógicas se apresenta como uma atividade de aprofundamento acerca dos pressupostos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, contexto em que são apresentadas “diversas teorias filosóficas que



pretendem dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional, em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 53). Trata-se de um desafio que busca apresentar as diversas perspectivas diretas da ação docente, incluindo-se aí convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, o que favorece a realização de uma docência estruturada, significativa, elucidativa e, sobretudo, conveniente para os educandos.

CONTRIBUIÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

A cada temporalidade e espacialidade social existem regras e crenças ideológicas que legitimam a adoção de determinadas práticas e comportamentos, com isso aqui já se tem um posicionamento contrário aos ditames em que permeiam os debates políticos e acadêmicos da chamada “Escola sem partido”, proferido enfaticamente por uma ala do Parlamento brasileiro. Afinal, o ensino é na verdade uma realização social que carece ser plural e propositivo, uma vez que não existe neutralidade na ciência, pois antes do professor, do pesquisador, do próprio aluno, enfim, dos sujeitos, existe um arcabouço de crenças que o singulariza no meio social. “O aluno não é um ser abstrato; não existe personalidade humana básica e universal ou uma natureza humana padrão” (LIBÂNEO, 1985, p. 67).

Assim, é com essa noção de diferença que historicamente houve várias tendências pedagógicas que se voltavam para interesses e intencionalidades próprias de sua cotidianidade. É com esse sentido que cada escola pedagógica defendia os seus ideais e propósitos. Para Libâneo (1985), a pedagogia liberal refere-se a um posicionamento que compreende a função da escola com a noção de preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais, ocorrendo em alinhamento com as aptidões próprias de cada sujeito. Trata-se de um entendimento que postula a necessidade dos indivíduos se ajustarem aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, por intermédio do desenvolvimento da cultura individualista. Aqui ganha sentido a noção de igualdade social, dada a existência de oportunidades iguais aos sujeitos, contudo, a desigualdade já presente em cada contexto é desconsiderada.

Os sentidos de uma escola “liberal” estão longe de representar uma situação ‘avançada’, ‘democrática e/ou ‘aberto’ como aparenta tal nomenclatura, pois a sua finalidade cumpre fielmente os postulados ideológicos que sustentou por vários séculos. E consequência de uma doutrina político-econômica (Liberalismo) que enfatiza fundamentalmente os valores individuais da liberdade e da igualdade. A origem do pensamento liberal se dá no decorrer do século XVII, em virtude das pesquisas sobre política publicadas pelo filósofo inglês John Locke. Entre tantos autores que contribuíram para a consolidação dessa ideologia, o economista escocês Adam Smith é sem dúvida um dos mais lembrados, dada as suas ideias enviesadas no liberalismo econômico. Assim, em nome da liberdade e valorização do homem foi superada as credences religiosas e místicas da Idade Média, favorecendo a chegada da burguesia ao poder, o que levou ao acometimento de várias barbáries tendo como propósito a acumulação mercantilista e mais recente a mais-valia capitalista.

Portanto, é decorrente das imposições colocadas por essa superestrutura (estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica) que o ensino ditado na escola foi organizado com o sentido de formar indivíduos enviesados com atribuições instrumentalizadas e que tem a razão como única verdade a ser considerada. Com isso, tem-se a institucionalização de uma sociedade estruturada



tão somente pelos interesses do indivíduo social, baseada na propriedade privada dos meios de produção, o que a lhe denominou sociedade de classe. A pedagogia liberal, portanto, é uma representação típica desse tipo de sociedade em que os alunos são educados e instigados desde pequenos a serem ‘bem sucedidos na vida’, por meio de seu esforço próprio (LIBÂNEO, 2006). A própria religião se ajustou a essa interpretação capitalista do mundo ao enfatizar a necessidade do trabalho árduo, a disciplina e a frugalidade enquanto resultado de uma subscrição da pessoa para os valores expostos pela fé Protestante (WEBER, 2009).

O enfoque liberal na educação teve uma influência mais acentuada com a chegada do século XIX, refletindo as ideias colocadas pela Revolução Francesa (1789), com o lema “igualdade, liberdade, fraternidade”. Nesse cenário, os educadores liberais colocavam que a educação e o saber já realizado (conteúdos) eram mais importantes que a experiência vivida pelos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, se instala uma lógica permeada pela relação de poder entre o dominador e dominado. No caso brasileiro, essa tendência é muito forte e se faz presente ainda (parcial e até integralmente) “[...] nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência” (LUCKESI, 1994, p. 54). A questão é que a pedagogia liberal percebe a escola apenas como um instrumento para “moldar” os indivíduos e alocá-los na sociedade capitalista, deixando de lado o preparo político e ativo para compreender de fato as perversidades socioeconômicas do mundo. A pedagogia liberal está presente em várias tendências, a saber: Tendência tradicional; Tendência renovada progressiva; Tendência renovada não-diretiva (Escola Nova) e Tendência tecnicista (LIBÂNEO, 2006).

Para Filho (2011), a tendência pedagógica tradicional, a qual também é conhecida como “conservadora” data do fim da Idade Média, em decorrência da ascensão da burguesia ao poder. Nesse período a escola tinha ainda uma forte vinculação com a educação religiosa católica, sendo que o papel do professor se colocava enquanto autoridade principal (magistrocêntrica) e que determinava os conhecimentos com uma didática inquestionável, ou seja, pautava-se em um discurso de verdades absolutas. Libâneo (2006) corrobora desse sentido ao postular que “o professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio” (p. 24). Portanto, inexistente uma interação professor-aluno e/ou aluno-aluno, dado ao acentuado autoritarismo docente, sendo que os métodos avaliativos se caracterizam por serem do tipo quantitativo, pouco democrático e significativamente distante da realidade cotidiana do aluno. Fundamentado nos ideais, a pedagogia tradicional foi à base da educação escolar por mais de quatro séculos, perpetuando sua influência até hoje.

Discorrendo dessa realidade, Garcia (2008, p. 35) aponta que:

[...] o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, os alunos passam a estudar ‘para se dar bem na prova’ e para isso tem de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Assim sendo, percebe-se que a educação tem completa autonomia (estando dissociada) em relação à realidade social, pois a transmissão dos conteúdos é privilegiada em detrimento da real



assimilação do conhecimento. Aqui não se fala da educação jesuítica que se fez presente no Brasil quinhentista, mas de um modelo que compõe uma leva de cenários pedagógicos na contemporaneidade, restando a cada sujeito partícipe da comunidade escolar perceber e questionar os comportamentos e proposituras que contribuem na permanência de uma pedagogia tradicional. Por outro, lado é inegável a adaptação de alguns métodos desta pedagogia, principalmente em questões atreladas ao posicionamento ativo e disciplinador do professor, um comportamento volta-se para criação de respeito e não de medo junto aos alunos, pois a valorização do papel discente não significa a anulação docente, ou seja, é necessário um determinado grau de hierarquia nesse meio para que em cada situação adequada tais instâncias políticas sejam de fato mobilizadas no sentido de garantir uma aprendizagem significativa, sendo que tais condicionantes serão continuamente ajustados a cada realidade temporal e espacial da prática do/discente (FREIRE, 1996).

De acordo com Libâneo (1994), como forma de superar a tendência pedagógica tradicional, surge no velho mundo em fins do século XIX uma nova teoria pedagógica em oposição a até então vigente. Nomeada como pedagogia renovada (Educação Nova), essa se dividiu em várias correntes que se associavam a uma pedagogia ativa, a qual teve uma inspiração baseada no positivismo de Augusto Comte e na ideologia republicana. Segundo Aranha (1996), é nesse momento que a criança passa a ser percebida enquanto sujeito da educação, tendo um posicionamento no centro do processo educativo (pedocentrismo), desconstruindo a noção de adulto em miniatura, um entendimento que permite o atendimento as necessidades e peculiaridades de sua natureza infantil. Esse propósito pedagógico busca o atendimento das diferenças individuais, os interesses e necessidades discentes, ressaltando os processos mentais e capacidades cognitivas imprescindíveis à adaptação dos sujeitos na sociedade. Com isso, o educando fica colocado enquanto centro e sujeito do conhecimento em que o enfoque não está mais no aprender, mas no “aprender a aprender”.

Para Libâneo (1994), manifestaram-se várias versões pedagógicas da tendência liberal renovada, com destaque para a renovada progressista ou pragmática, que o pedagogo norte-americano John Dewey como um dos seus principais expoentes; a renovada não-diretiva, inspirada nos estudos do psicólogo estadunidense Carl Rogers, que enfatiza a igualdade e o sentimento de cultura (desenvolvimento de inclinações individuais e contrariando o posicionamento positivista); a culturalista; a piagetiana; a montessoriana; sendo todas atreladas aos pressupostos da Escola Nova ou Escola Ativa. Luzuriaga (1984) divide essa tendência em quatro etapas fundantes:

[...] o da criação das primeiras escolas novas na Europa e nos Estados Unidos: em 1889 e 1893 foram criadas duas escolas na Inglaterra; em 1898 foi criada uma na Alemanha e outra na França; e, em 1896, fundada por John Dewey, foi criada uma em Chicago, Estados Unidos; o da formulação das novas ideias ou teorias da educação nova, entre 1900 e 1907, na qual se desenvolvem as duas principais correntes pedagógicas, uma baseada no pragmatismo ou instrumentalismo de John Dewey e a da escola ativa ou do trabalho, com as reformas do ensino feitas por Kerschensteiner, na Alemanha; o da criação e publicação dos primeiros métodos ativos, que vai de 1907 a 1918, quando surgem os métodos de Maria Montessori, em Roma, o método dos Centros de Interesse, de Decroly, em Bruxelas, o Plano Dalton e o Método de Projetos, de William Kilpatrick; o da difusão, consolidação e oficialização das ideias e métodos da nova proposta de educação, que se desenvolve a partir de 1918. Nesta etapa, surgem outras contribuições, como as de Cousinet e Freinet e



surgem, também, reformas escolares que adotam o ideário escolanovista em vários países europeus (LUZURIAGA, 1984, p. 228-229).

Na realidade brasileira, essa tendência está didaticamente distribuída em duas versões: a renovada progressivista/pragmatista (volta-se aos processos internos de desenvolvimento do indivíduo) inspirada nos Pioneiros da Escola Nova, a qual entende que “[...] não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; intervém-se, é para dar forma ao raciocínio dela” (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Já a tendência renovada não-diretiva, com inspiração em Carl Rogers e no educador escocês Alexander Sutherland Neill, preocupando-se mais para o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais. Esse último entendimento chegou “[...] à conclusão de que a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo” (ROGERS, 1977, p. 249).

Em seus estudos, Gadotti (1993) colocou que a prática da tendência da pedagogia renovada no Brasil reflete a realidade social vivenciada pelo país, tendo destaque os anos 1920, dado aos movimentos cívicos contrários as práticas oligárquicas executadas pela chamada “República-Velha”. Assim, vai se formando uma relativa homogeneização e unificação do discurso pedagógico, que constrói uma crescente e contínua incorporação do léxico escolanovista. Essa agitação culminou na elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, endossada pelos principais expoentes do setor educacional brasileiro, um movimento que teve sua liderança em Fernando de Azevedo e apoiado por Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles, entre outros. A grande questão se dava na inexistência de um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país.

Na prática, o que se buscou foi institucionalizar uma “Nova Escola” para uma “Nova Sociedade”, um cenário em que novamente o interesse burguês se fez presente, uma vez que se materializou o aprimoramento do ensino das elites e o rebaixamento do ofertado as classes populares. Portanto, seguindo o modelo educacional já instituído em outros países (capitalistas), priorizou-se um ideal burguês de sociedade, o qual não atendia a um projeto de transformação social, apenas se ajustava às urgências sociais, na qual a função da escola e, do ensino em particular volta-se em reproduzir a ideologia hegemônica. “A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil” (SILVA, 2007, p. 03).

tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Essa rentabilidade servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola nova deveria preparar os jovens para o trabalho, para atividade prática, para o exercício da competição. Neste sentido, a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalistas. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade (GADOTTI, 1993, p. 144).

Discorrendo dessa situação, Camurra (2008) coloca que essa pedagogia propôs uma finalidade alargada para além dos limites das classes, tendo assim uma feição mais humana enquanto função social. A noção da igualdade de direitos de educação continua sendo prospectada, uma estrutura que tem o intuito de formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”. O que percebeu nesse período foi o declínio de uma classe social figurada pela elite agrária rural e a ascensão da burguesia industrial, bem como o crescimento do



proletariado urbano. O fato é que, mesmo com a promessa de uma educação universal, laica, gratuita e democrática, a Escola Nova sustenta a ideologia liberal e não questiona a estrutura social, pois em tese, “[...] as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social” (ARANHA, 1996, p. 168).

Também inserida nas tendências pedagógicas liberais o modelo tecnicista é uma corrente que ainda hoje exerce uma forte influência nas pedagogias vigentes. O surgimento da pedagogia tecnicista, herdeira do cientificismo, deu-se nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, sendo que o meio educacional acabou sendo um instrumento para legitimar e consolidar a ideologia capitalista perante o socialismo, uma intencionalidade que permeou praticamente todos os países da América Latina. “Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2001, p. 15). Para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental, uma situação em que fica evidenciada a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Tendo em vista a realidade brasileira, essa pedagogia foi inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, a qual passou a ter uma maior influência no país com o golpe militar de 1964. Trata-se de um esforço voltado a acolher os interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, com o preparo de uma mão-de-obra para atender à demanda das multinacionais que se instalavam no país. Essa realização deu-se por intermédio da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estado Unidos da América. O foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções profissionalizantes no mercado de trabalho (LUCKESI, 1994).

a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 1994, p. 61).

Na prática o que se buscava era a institucionalização de uma educação em escala empresarial para as massas populares, pois o Brasil tinha baixo nível de escolarização, sendo que essa tendência pedagógica apareceu com o argumento, de ao mesmo tempo, sanar essa questão e ainda preparar mão de obra especializada para ingressar no “milagre econômico” brasileiro. No cotidiano escolar, essa pedagogia desvaloriza o professor e dá prioridade as técnicas e os sistemas, uma realidade que apesar de muito combatida pelos discursos pedagógicos continua presente no ensino contemporâneo, permeando tanto a ação docente como a sua própria formação acadêmica.

Portanto, fica nítido que as tendências pedagógicas liberais apresentam uma validade e presença muito mais destacada atualmente do que se imagina. Isso decorre dado que a educação escolar está fundamentada em processos de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos peculiares, necessários para que sua clientela seja aceita na máquina do sistema social global. Essa ação se percebe na disseminação de uma educação (com destaque para o setor privado) que desde os anos finais do Ensino Fundamental está alinhada com os principais vestibulares do país, com um posicionamento curricular sem qualquer preocupação com uma formação emancipatória dos sujeitos. Ou seja, as tendências liberais são responsáveis ainda pela maior parcela da lógica educacional brasileira, mesmo com toda a crítica e posicionamento militado pelas tendências



pedagógicas progressistas.

CONTRIBUIÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

Da mesma forma que as pedagogias liberais são fruto do momento cultural e político do qual surgiram, as pedagogias progressistas igualmente originaram das mobilizações sociais que lhes caracterizaram, resultando em uma prática pedagógica que reflete diretamente nas pedagogias vigentes no Brasil contemporâneo. Como já posto anteriormente, a América Latina é historicamente influenciada pelo julgo da lógica capitalista estadunidense. Portanto, é necessário melhor entender os paradigmas educacionais que busca superar determinados posicionamentos que a pedagogia liberal institui numa visão fragmentada e superficial do ensino no país. A principal oposição que essa pedagogia (progressista) combate é o tecnicismo, sendo que a sua fundamentação se baseia nos postulados marxistas e atua na perspectiva da luta de classes, onde seus princípios metodológicos emergem da teoria do conhecimento marxista, pela dialética materialista, pela mobilização de continuidade e ruptura (LIBÂNEO, 2006).

No âmbito nacional, a metodologia progressista se manifestou por meio de três vertentes pedagógicas: a libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que agrupa pensadores da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos (pedagogia histórico-crítica), que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, tendo origem nas pesquisas do professor José Carlos Libâneo. A institucionalização do viés progressista é um desafio que carece de ser construído cotidianamente, pois o caminho “[...] para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atende aos anseios históricos da época” (BEHRENS, 2011, p. 26). Busca-se assim uma nova realidade escolar, na qual o professor seja um educador e também sujeito do processo, tendo um vínculo horizontal com os alunos que tem no diálogo seu método de produção do conhecimento.

A busca em superar os pressupostos da pedagogia tecnicista foi à bandeira central da pedagogia libertadora, uma vez que essa última entende que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Essa tendência é progressista porque parte “[...] de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1986, p. 32), sendo que o seu principal expoente é o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Ele iniciou nos anos 1960 uma militância pedagógica que lutava por uma “pedagogia libertadora” gestada no interior do movimento de educação popular (na maioria das vezes não amarrada ao ensino escolar), a qual confrontava o autoritarismo imposto pelo governo militar no Brasil. Era a busca por instituir uma concepção problematizadora e libertadora ou humanista em detrimento da concepção bancária/domesticadora que reflete um mundo opressor e discriminatório, no qual os alunos são vistos como recipientes vazios (FREIRE, 1996).

Dito isso, essa tendência buscava consolidar uma escola que pautasse sua ação pedagógica em discussões de temas sociopolíticos e em materialidades concretas atreladas com a realidade social imediata dos sujeitos (temas geradores), na qual o docente se posiciona como um coordenador de atividades, aquele que organiza e age conjuntamente com o grupo discente. Assim, ao se falar da educação em geral, essa passa a ser percebida como “[...] uma atividade pela qual, professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de



aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 1994, p. 64). Esse entendimento é endossado por Freire (1992, p. 106), ao frisar que ao educador “é indispensável à reflexão crítica sobre os condicionantes que o contexto social tem sobre nós”, referindo-se as atitudes e valores docentes, além de que não se dá de forma desvinculada da vida dos educandos.

É nítida a vontade de institucionalizar uma educação tendo o diálogo e ação como pilares fundamentais, uma vez que se tem um diálogo horizontalizado e libertador e não um monólogo opressivo do educador sobre o educando, o que acaba por lhe conferir um caráter essencialmente político nesse fazer pedagógico. Portanto, está proposto um modelo que vai exatamente de encontro ao conhecimento e leitura do mundo de maneira crítica, elaborada pelo próprio oprimido, a qual se dá através do seu literal entendimento perante o meio que lhe cerca. Ao discorrer do método Paulo Freire, Gadotti (1996, p. 83-84) destaca que “[...] essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade somente poderá constituir-se como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança”.

Assim como as pedagogias progressistas, a pedagogia libertária tem na contribuição filosófica e política da educação um caminho para a transformação da sociedade. Nessa tendência o indivíduo é compreendido como um produto social que tem o seu desenvolvimento realizado na coletividade, sendo a autogestão o conteúdo fundante do seu modelo metodológico. Isso decorre pelo fato do aluno ter liberdade na escolha do que estudar ou não, pois o trilhar pedagógico se ajusta aos interesses e intensidade dos seus integrantes, contribuindo na constituição de entendimentos próprio do mundo, distinto daquele forjado pelas ideologias que pregam a exclusão, a dominação e a exploração (VALLADARES, 2011). Com isso, essa pedagogia que propõe o desenvolvimento de mecanismos de mudança institucional e no aluno (pedagogia institucional), “[...] pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação; dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia” (LIBÂNEO, 2006, p. 36).

Conforme De Santana (2018), a perspectiva pedagógica libertária vai ao encontro dos ideais políticos anarquistas, estando bem próximo dos desdobramentos prático-teóricos dessa vertente, os quais ganharam força inicialmente na Europa chegando posteriormente em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, onde teve e continua existindo várias experiências exitosas.

No Brasil, essa tendência tem uma maior influência com a abertura democrática da década de 1980, com o retorno ao país dos exilados políticos e a paulatina conquista da liberdade de expressão, através dos veículos de comunicação de massa, dos meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Nesse instante, “[...] os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e professores” (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 17). Esse período ficou conhecido em toda a América Latina como “a década perdida” no âmbito econômico, contudo, sob o ponto de vista social e político, aquela foi literalmente uma década frutífera. A maioria dos atuais direitos e garantias individuais/sociais, incluindo a própria constituinte brasileira (1988), é resultado da luta e resistência popular desse cenário, sendo que a educação se fazia presente como uma das várias bandeiras requisitadas pelas mobilizações sociais em ação.

Nesse mesmo período surge no Brasil à última das tendências pedagógica progressista, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, histórico-crítica, a qual propõe contribuir para emancipar por meio do conhecimento, os sujeitos dominados, isso em uma



lógica que valoriza os processos mentais e as habilidades cognitivas do educando. Na realidade essa pedagogia, com uma contribuição fundamental do professor Demerval Saviani, realiza uma exposição dos principais paradigmas da educação, com um destaque polemizado e denunciativo em relação à pedagogia escolanovista como uma pedagogia burguesa. Esse fenômeno é denominado de “[...] mecanismo de recomposição de hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita” (SAVIANI, 2001, p. 31). Por fim, expõe uma teoria crítica (contra-hegemônica) da educação, organizada do ponto de vista da classe trabalhadora.

A grande questão dessa teoria é a propositura de um método de intervenção sólido e aplicável no meio educacional, “[...] viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 02). A sua realização tem um embasamento fundante na questão dos conteúdos trabalhos na instituição escolar, pois carece de ser pautado em finalidades práticas que propicie no aluno uma percepção crítica da sociedade e da realidade envolvente. Os conteúdos didáticos e apostilados são aqui colocados como insuficientes para a construção do conhecimento, pois estes últimos são compreendidos e representados a partir do real e da materialidade concreta. “Trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica” (SAVIANI, 2001, p. 09).

Para Saviani (2001), as teorias educacionais classificam-se em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo (pedagogia tradicional; pedagogia nova e pedagogia tecnicista) foi em larga escala criticada pelo segundo (teoria do sistema de ensino como violência simbólica; teoria da escola como aparelho ideológico do estado e teoria da escola dualista), sendo apontados de forma insuficiente e exaustiva os seus equívocos e intencionalidades (primeiro grupo), contudo, não deixaram de contribuir direta e indiretamente para uma pedagogia mais plural em todo o mundo. Já as teorias crítico-reprodutivistas, nomenclatura que advém do fato de que, apesar de compreenderem a determinação social da educação (críticas), avaliam que a educação mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivista), pois “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função da própria educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2001, p. 16).

O que está colocado é a busca por uma ação pedagógica que articula teoria e prática (práxis), intencionalidade essa que contribui para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Para tanto, a teoria da educação proposta por Saviani tinha sujeito e método, ou seja, voltava-se aos interesses e necessidades da classe trabalhadora e fundamentava-se no materialismo histórico-dialético. Com isso:

a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância



com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2013, p. 420).

Nesse sentido, o fato das teorias crítico-reprodutivistas concentrarem esforços em profundas análises sociais (determinismo social) e não indicarem uma efetiva proposta pedagógica contribuiu para a mobilização da pedagogia histórico-crítica no campo educacional, uma realização que germina em fins dos anos 1970 e ao longo da década seguinte. Dada essa finalidade pedagógica mais operacional surge a Associação Nacional da Educação (ANDE) em 1979; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977 e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978. “A década de 80 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 403). Essa ideia não propõe apenas a valorização dos conteúdos ou a qualidade do ensino, mas, a busca pelo fim da sociedade fragmentada e produtivista que caracteriza o modo de produção capitalista, sendo que uma das ferramentas dessa superação é “[...] a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2001, p. 31).

Diante das breves apresentações teóricas incorridas ao longo desse estudo é nítida a identificação própria que cada abordagem pedagógica apresenta, a qual influencia tanto no sentido de reproduzir a ideologia hegemônica como também lhe pode desmascarar. Portanto, “[...] se a educação consiste na educabilidade do indivíduo concreto, produto de relações sociais, ela deve centrar-se na análise das condições concretas da vida dos homens, a forma de interação, a luta com o ambiente e o cotidiano do trabalho” (LIBÂNEO, 2006, p. 67). Esse entendimento só foi possibilitado em razão das contribuições que cada pedagogia construiu ao longo da história humana, pois por mais afundo que se vá às teorias pedagógicas, apenas parte da sua essência é colocada em cena, pois a sua efetiva compreensão fica restrita aos atores/atores sociais que a conceberam. Assim, nos resta utilizar da riquíssima literatura que envolve essa questão para fazer e viver uma pedagogia inclusiva, a qual se distancie dos equívocos e perversidades que permearam as práticas pedagógicas passadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evidência possibilitada com a explanação desse estudo é de que a pedagogia referencia-se em uma realização carregada de práticas (práxis) e teorias que continuamente se elaboram, pois é nos desafios do meio social que emergem os métodos e técnicas pedagógicas, desde que a dignidade humana seja colocada enquanto finalidade central nesse cenário. É pela organização da pedagogia enquanto um ‘meio’ que se alcança o seu ‘fim’, ou seja, uma transformação que esteja articulada com os movimentos sociais populares que lutam pela vez e voz dos sujeitos, dos lugares, da cotidianidade, da diferença, enfim, do cada ‘eu’ que existe na sociedade. Logo, apesar das diferenças teóricas e ideológicas que subsidiaram cada paradigma pedagógico, todos eles contribuíram positivamente para uma melhor compreensão do mundo, ainda que de forma opressora e/ou autoritária, sendo que desse processo foram se instituindo novos olhares acerca da lógica vigente, aliás, conforme assevera Marx (1976), a contradição presente no interior da luta



de classes é o motor da história.

Assim, defende-se aqui uma pedagogia enquanto processo e não de uma forma acabada e pronta para ser reproduzida na mesma intensidade e metodologia em toda a sociedade, afinal, são sujeitos do campo, da cidade, da periferia urbana, do assentamento rural, entre outras inúmeras espacialidades que se distinguem substancialmente entre si. Fala-se assim em um modelo pedagógico que busque a integração dos demais padrões de ensino-aprendizagem, pois não é o fato de uma dada pedagogia estar à margem do padrão hegemônico (marginalizada) é que ela está equivocada. Se existem diversos mundos num só mundo, é evidente que igualmente existirão várias pedagogias decorrentes das especificidades de seus respectivos atores sociais.

Esse entendimento deixa claro que a superação do ensino mnemônico presente no paradigma newtoniano-cartesiano, com fins produtivistas (aprovação no vestibular), é uma utopia, pois inexistente um método pedagógico universal que consiga inserir todas problemáticas sociais do dia a dia. Então, é necessária a continuidade do trabalho fundamental que milhares de professores (as) exercem em suas localidades cotidianamente, os quais mantêm esse desígnio mesmo com o descaso cada vez maior exercido pelo poder público, uma atuação que percebe a realidade do aluno como a principal referência de aprendizagem. Além disso, é crucial enfatizar a organização e funcionamento dos cursos de formação de professores, momento em que os desafios pedagógicos carecem de serem bastante problematizados, enfoque esse bem distinto do vigente em determinados cursos superiores no país, aonde a quantidade sobrepõe-se em relação à qualidade de seus egressos.

Os obstáculos contemporâneos que impedem a efetiva realização de uma pedagogia na/da realidade social dos sujeitos confirmam a continuidade de práticas e ideologias vigente tanto no paradigma liberal da pedagogia como também da progressista, pois muitas das crenças tradicionais e escolanovistas ainda continuam ativas, isso até mesmo em cursos superiores de formação pedagógica. Portanto, não se posiciona aqui um discurso que invalida essa ou aquela tendência pedagógica, mas a defesa de uma pedagogia crítica que esteja referenciada nas características de uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Dessa feita, tem-se a realização uma pedagogia não só conteudista, mas que também propicie sentido àquilo que se pratica, uma vez que acontece com um olhar plural e humanizado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: **Diálogos em pedagogia libertária: memória da 1ª Jornada de Pedagogia Libertária**. Recife: Difusão Libertária, 2013.

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.



CAMURRA, L. **Escola Pública**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação. Novembro de 2008, UNIOESTE - Cascavel. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em 22 jul. 2019.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DE SANTANA; G. X. **Pedagogia libertária**: um breve histórico dialogando teoria e prática. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12489/pdf>. Acesso em 23 jul. 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

FILHO, G. F. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. rev. Campinas, Átomo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire: UNESCO: Cortez, 1996.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª Ed., Petrópolis: DP e Alii, p. 25-42, 2008.

KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Didática**, Cortês, 1994.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, ano 3, nº. 06, p. 11-23, 1983.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 15ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.



MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. Atlas, São Paulo, 2003.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 4.^a edição, trad. M. J. Carmo Ferreira, Morais Editores, Lisboa, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: autores associados, 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. C. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. 2007, UNIOESTE - Cascavel. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbEqC.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

VALLADARES, E. **A educação anarquista na república velha**. Verve, São Paulo, v. 07, 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5024/3566>. Acesso em: 23 jul. 2019.

VALE, J. M. F. Escola pública e o processo humano de emancipação. In: VALE, J. M. Ferreira (et. al.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. **Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica**. Revista Brasileira de Economia. [online], vol. 62, n.º 02, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 6.^a reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2009.