

FACULDADE CALAFIORI  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PERCURSO DA TENDÊNCIA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO  
UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL NA ESCOLA  
CONTEMPORÂNEA

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG

2017

FACULDADE CALAFIORI  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PERCURSO DA TENDÊNCIA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO  
UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL NA ESCOLA  
CONTEMPORÂNEA

Trabalho apresentado à Faculdade Calafiori de São  
Sebastião do Paraíso - MG, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.  
Área de concentração: Educação Escolar.

Orientador: Prof. Me. Cláudio Manoel Person

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

2017

ELIS REGINA DIAS BARBOSA

PERCURSO DA TENDÊNCIA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO  
UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL NA ESCOLA  
CONTEMPORÂNEA

Trabalho apresentado como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso-MG.

Sebastião do Paraíso-MG.

Comissão Julgadora:

Orientador – Prof. Me. Cláudio Manoel Person

---

2º examinador – Prof. Me. César Clemente

---

3º examinadora – Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Regina Leite

---

Avaliação: ( ) \_\_\_\_\_

São Sebastião do Paraíso, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Elias e Sandra por terem sido apoio frequente em todas as minhas decisões e por não terem medido esforços para que eu chegasse ao fim de mais uma etapa na minha carreira. Não só essa, mas todas as vitórias da minha vida são para vocês e por vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pela força e coragem durante essa longa caminhada, por ter sido meu sustento e socorro nas horas de angústia.

À querida amiga e patroa Juliana Capato Peixoto, por ter me apoiado durante todo o processo de construção dessa pesquisa, por ter sido ouvinte e leitora dessas linhas.

À Professora Ma. Adriana Regina Leite, por ter me proporcionado tão gratificante experiência com a construção da brinquedoteca e por tanto ter nos brindado com seus ensinamentos.

À Professora Me. Marília Neves, por ter ido além das salas de aulas e ter despertado em mim um encantamento cada dia maior pela Literatura e acima de tudo por ter dividido conosco o Liter'Arte, projeto que levarei no coração, como um pedacinho meu.

Agradeço à Faculdade Calafiori e as pessoas que aqui encontrei por terem me proporcionado crescimento pessoal e conhecimentos que levarei para a vida inteira.

Por último, e não menos meritório, ao Professor Me. Claudio Manoel Person, por toda sua paciência nessa orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta pesquisa. A realização desse trabalho seria inimaginável sem você.

## O diabo e a escola

Conta o pedagogo suíço que um dia deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem, homens bons e felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância”. Mas mudar a infância, como?! De repente, teve uma ideia luminosa: criar a escola. E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola. “A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constrangem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de motu próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! Durante páginas a fio, Adolphe Ferrière continua o seu requisitório contra a invenção diabólica que é a escola. Diz ele que não tardou que o regime desse frutos. A criança aprendeu adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia, por um instante, que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso. Mas, de súbito, a história vira-se do avesso. O diabo calculara mal o negócio: esquecera-se de fechar a escola a sete chaves. “E viu-se a pequenada fugir para os bosques, trepar às árvores, e até fazer caretas ao pretense homem de Deus. Viram-nos correr à aventura, governarem a vida, tornarem-se fortes, engenhosos e perseverantes. [...] O diabo, então, deixando de rir à socapa, rangeu os dentes, ameaçou com o punho, berrou: Maldita geringonça! E eclipsou-se. E com ele desapareceu a escola, que tão sabiamente imaginara. “As palavras finais do pedagogo suíço representam a moral da história, desafiando todos os professores a acabarem com estas gaiolas à moda antiga e a edificarem escolas novas.”

(FERRIÈRE *apud* NÓVOA, 1995, p. 2)

Barbosa, E. R. D. **Percurso da tendência tradicional na educação: uma análise sobre a presença da concepção tradicional na escola contemporânea.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2017.

## **RESUMO**

Mesmo com tantas tentativas de superação, ainda hoje é visível o embate entre as diversas tendências pedagógicas adotadas no nosso país, entre elas, as tendências Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. Ainda que tenhamos passado pelo momento histórico de cada uma delas a tendência tradicional se mantém dominante na realidade escolar brasileira. A presente pesquisa apresenta as motivações dessa permanência dominante da tendência tradicional nas escolas brasileiras. Para tanto, fez-se uma incursão pela literatura acadêmica, valendo-se de teóricos reconhecidos na área e, com base nas revisões bibliográficas feitas, discorreu-se sobre a influência sociopolítica na educação desde o uso de métodos que atendam à demanda social até a criação de programas e políticas públicas relacionadas ao direcionamento educacional.

**Palavras-chave:** Tendências Pedagógicas. Tendência Tradicional. Conferência de Jomtien

**BARBOSA. R. D. The history of traditional tendency in current education: An analysis of the presence of traditional conception in contemporary school.** Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso, 2017.

## **ABSTRACT**

Even with so many attempts to overcome, still today is visible the clash between the various pedagogical trends adopted in our country. Although we have passed through the historical moment of each of them the traditional tendency remains dominant in the Brazilian school reality. The present research intends to present the motivations of this dominant permanence of the traditional tendency in the Brazilian schools. In order to do so, we use an incursion into the academic literature, using recognized theorists in the area, based on the bibliographical reviews we made about socio-political influence in education, from the use of methods that meet social demand, to the creation of programs and public policies related to educational guidance.

**Keywords:** Pedagogical Trends. Traditional Trends. Conference of Jomtien.



## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIACÕES E SÍMBOLOS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

MEC-USAID – Ministerio da Educação e Cultura e United States Agency for International Development

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. UM BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DE COMENIUS A COFERÊNCIA MUNDIAL DE JOMTIEN.....	17
1.1 Uma Pequena Visão de Educação.....	18
1.2 Um Relato Sobre a Educação Brasileira: De 1823 a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.....	20
1.3 Conferência de Jomtiem: Reflexo no Brasil.....	25
1.4 Produções Acadêmicas: Estudos Atuais.....	28
2. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: SUAS INFLUÊNCIAS E MUDANÇAS COM O TEMPO.....	32
2.1 Tendência Tradicional.....	33
2.1.2 Escola Nova.....	34
2.1.3 Tecnicismo.....	35
2.2 Tendências Progressistas.....	37
3. DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DE TENDÊNCIAS PEDAGOGICAS.....	40
3.1 Tendência Redentora.....	40
3.1.1 Teoria Crítico-Reprodutivista.....	41
3.1.2 Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado.....	42
3.1.3 Teoria da Escola Dualista.....	43
3.1.4 Educação Para Transformação da Sociedade.....	44
3.2 A Tendência Tradicional Sob a Ótica de Teóricos Brasileiros.....	44
4. CONSIDERAÇÕES.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

## INTRODUÇÃO

De forma sucinta, retratarei aqui minha trajetória escolar. Nascida em 1992, registrada pelo nome de Elis Regina Dias Barbosa, sempre fui atraída pela educação. Mesmo antes de entrar na escola, a minha brincadeira predileta sempre foi escolinha. Aos seis anos, adentrei pela primeira vez uma sala de aula; por decisão da direção da escola Estadual Comendador João Alves de Figueiredo, fui direto para a antiga primeira série. Um ano mais nova que todos os colegas, não fiz o pré – que compreendia uma parte da Educação Infantil para crianças de 2 a 6 anos, antes da sua entrada obrigatória no 1º ano do ensino Fundamental - entretences, em nada esse fato atrapalhou a minha alfabetização. Permaneci nessa mesma escola até findar a 8ª série.

Cursei os três anos do Ensino Médio na Escola Estadual Benedito Ferreira Calafiori. No último ano tivemos um curso intensivo de redação, voltado para o Enem e vestibulares e um dos primeiros temas trabalhados foi o programa de cotas. Após discutirmos em sala o tema, entregamos nossas redações e, por achar um instrumento correto e extremamente necessário à equidade social, discurssei a favor das cotas. Bastou o fato para que os demais alunos se achassem no direito de dizer que eu apenas entraria em uma faculdade se usasse o sistema de cotas. Ainda que não tivessem a intenção de me ofender, esse fato me marcou para o resto da vida, me fazendo decidir naquele momento que não usaria as cotas para entrar na faculdade, não sei dizer se queria provar-lhes minha capacidade ou a mim mesma, mas foi essa decisão que tomei e me mantive firme.

Quatros anos se passaram do término do Ensino Médio até o momento em que ingressei na faculdade. A escolha de qual carreira seguir nunca foi um problema, por que essa certeza se instaurou em mim eu não sei, mas sempre o desejo de ensinar falou-me mais alto. História, Biologia, Letras e Literatura, cada uma dessas especializações figurou num dado momento entre minhas escolhas, era a vontade de ser professora que nunca me deixou desistir. Tive professores maravilhosos em minha trajetória escolar, docentes que me incentivaram e me inspiraram, e como eles eu gostaria de ser.

No ano de 2013 prestei mais uma vez o Enem e dessa vez todos os esforços foram recompensados, consegui não apenas uma, mas duas bolsas integrais. A primeira, para cursar Letras na UNIP e a segunda, Pedagogia na Faculdade Calafiori. Por motivos pessoais, escolhi permanecer na cidade de São Sebastião do Paraíso e fazer o curso. Pedagogia nunca foi a

minha preferência, entretanto, pensava no curso como um trampolim, para que ao findar dele pudesse ter a tão sonhada graduação de especialista.

Ainda no primeiro ano do curso me descobri gostando mais dessa profissão do que jamais imaginara, os projetos como Liter'Arte e a construção da brinquedoteca me abriram um novo olhar sobre a profissão e por menor que tenha sido nesse primeiro momento o contato com as crianças foi fator decisivo. A certeza veio no ano seguinte, fazer os estágios foi ao mesmo tempo difícil e apaixonante, e foi neles que eu me encontrei. E, sim, a sala de aula é o meu lugar.

Todos nós passamos por um processo de construção na faculdade, e comigo não foi diferente. Cresci dia após dia com apoio dos professores e colegas de sala, descobri um universo onde a educação pode e deve mais do ensinar a ler códigos, ensinar o educando a ser um cidadão autônomo e crítico. E aqui encontramos a raiz da escolha do tema desse estudo: como garantir ao aluno essa autonomia e criticidade se fazemos uma educação muitas vezes opressora, conteudista, positivista e que não lhe abre espaço para a construção do conhecimento?! Pesquisamos frequentemente tendências mais adequadas, com o uso de projetos, na interdisciplinaridade, no erro como ponte para construção do conhecimento, no professor como mediador, no construtivismo e inúmeras outras situações imprescindíveis para que se alcance o objetivo no final do processo de ensino-aprendizagem. Esse mundo pintado dentro das salas de aula de uma faculdade não é mesmo que se nos apresenta quando fazemos o estágio e não o será quando assumirmos a nossa sala de aula. E é isso que questiono em toda essa situação: se temos teóricos pensando e escrevendo essa forma de educação, por que não a colocamos em prática? Por que as leis que regem a educação garantem algo que não somos capazes de fazê-lo? O trabalho de conclusão de curso deve abrir um leque de possibilidades a todos aqueles que nele procurarem respostas às indagações acerca do assunto eleito, ele precisa nos instigar a fazer uma reflexão crítica e a lançar um novo olhar mais atento à realidade educacional na qual estamos inseridos e ele precisa servir ainda como um agente de transformação da sociedade, e esse é o intuito desse estudo. Cito aqui um desejo de Rubens Alves (2004) que faço meu, que é o deixar de sermos escolas-gaiolas e, enfim, nos tornamos Escolas-Asas.

## AS DIFERENTES TENDÊNCIAS

Ao longo dos séculos, a educação tem passado por momentos díspares e extremistas de ser, vista ora como salvadora de todo um país e, por conseguinte, do mundo, ora como mera reprodutora da realidade social. Muitos já pensaram a educação, entre eles Michael Foucault, Paulo Freire e Comenius, alguém sempre tem algo a acrescentar ou a criticar sobre a forma de se fazer a educação, os métodos a serem utilizados, a estrutura, os programas, a didática e até mesmo o currículo. Seguindo as linhas econômicas e políticas do país, a educação brasileira já passou e ainda passa por inúmeras mudanças, agregando novas teorias, posturas e estruturas. No entanto, o produto final da educação, que é o processo ensino-aprendizagem, tem se mantido se não o mesmo, com resultados muito semelhantes aos do passado.

O processo educacional revela-se falho no que se diz respeito a formar um cidadão crítico e autônomo em vez de apenas ensinar a tecnologia de codificar e decodificar a língua. A busca pela excelência no modo de educar é incansável, tendo sido feita de várias maneiras diferentes no nosso país, passando pelas pedagogias Tradicional, Tecnicista, Escolanovista e Progressista. Ainda que todas essas teorias tenham sido de alguma forma implantadas nas instituições de ensino, aspectos ferrenhos da pedagogia tradicional se mantêm firmes dentro dessas escolas, não lhes permitindo que sigam qualquer novidade ou modismo extramuros. A pedagogia tradicional figurou em grandes momentos da história da educação e, repleta de controvérsias, mantém um método muito questionado de alfabetizar, e pesquisadores como Paulo Freire (2001) e Libâneo (1994) têm muito a dizer sobre o impacto que essa tendência pode causar na formação educacional e pessoal do sujeito.

Não passa despercebida a semelhança da estrutura escolar à de outras instituições que em princípio servem para moldar e normatizar o indivíduo – hospícios e presídios - que também não conseguem alcançar o resultado final esperado, passando por uma complicada relação entre os pilares: escola, família e sociedade. As escolas, como genericamente são conhecidas, abrangem todo um conceito de instituição também social, a partir do momento em que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 ) determinou em seu Título II, Art. 3º, XI, a “vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais”, não podendo mais a escola se ocupar apenas da sistematização do ensino poderoso, as instituições de ensino têm função social dentro da sociedade, que é organizada política e economicamente. Essa mudança na função e estrutura das escolas derivou da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990), na Tailândia, resultando na

universalização da educação. Para tanto, foram também formulados os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1997, que determinam em suas linhas:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, p.27)

Há então que se questionar: Se houve tantos progressos na educação, por que se manter presos a esses ideais tradicionais? Por que esse modelo de ensinar se mantém arraigado nas nossas escolas? Quais os fatores que realmente influenciam a escolha da práxis docente? A Tendência Tradicional é capaz de assegurar ao sujeito o que a LDB e os PCN lhes garantem por lei?

Dividida em três capítulos, esta pesquisa objetiva elucidar como ocorrem e chegam até nós tendências que orientam a educação brasileira, as similaridades entre as instituições de ensino e a instituições totais, além de procurar mostrar onde se encontram as falhas do uso da Tendência Tradicional.

Em termos metodológicos, a escolha foi realizar uma revisão da literatura, tendo como fonte escritores reconhecidos na temática selecionada, evidenciando concepções sobre as várias facetas da Tendência Tradicional. Para esse fim, a pesquisa bibliográfica parte de pressupostos muito bem definidos

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites sobre o tema a estudar. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 31-32).

Em consonância com as definições feitas por Fonseca (2002), Gil (1994, p. 71) afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite que se conheçam conceitos sobre a problemática apresentada e a forma mais acertada de mensurá-la.

Entende-se esse estudo como de caráter exploratório e crítico sobre o tema, intencionando novos olhares e aprofundamentos sobre ele. Vê-se na questão deste estudo um

problema social e na presente pesquisa, a oportunidade de explicá-lo ou compreendê-lo mais satisfatoriamente.

Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos (MINAYO, 2002, p. 17-18).

A sociedade existe de acordo com as manifestações sociais, culturais e econômicas que a regem. A história mostra que essas realidades sofrem mudanças de acordo com as necessidades e ações dominantes, os problemas do passado muitas vezes nem mesmo são considerados nos dias de hoje, o mesmo não se pode falar desse embate com relação à educação. Passadas décadas desde que se iniciaram tais discussões, o problema ainda persiste assim como as tentativas de se elaborar novas hipóteses para resolver tal problema.

Deslandes (2002), no seu artigo “A Construção do Projeto de Pesquisa”, afirma que:

Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito. [...] Estamos, sim, falando de uma característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disso) (DESLANDES, 2002, p. 34-35).

Não seria diferente com esta pesquisa. Conhecendo as dificuldades reais a enfrentar seguindo o mencionado modelo de ensino, opta-se pela escolha de uma base teórica que reafirme o pensamento de mudanças na educação. Para se chegar às respostas das indagações acima enunciadas e considerando todas as relações histórico-sociais, parte-se para a pesquisa sob a ótica qualitativa, que:

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa parte, pois, de um conjunto de técnicas que respeita a realidade social e se preocupa mais em entender sua perspectiva de existência para então responder aos questionamentos que com ela surgem. Os sujeitos agem sobre a sociedade e ela se transforma, trazendo junto às suas modificações novas problemáticas.

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças,

valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 2002, p. 24).

O primeiro capítulo, de caráter histórico, contempla os conceitos gerais de escola e instituição e faz menção a como se chegou à educação que é ainda hoje praticada no país. Posteriormente, há uma incursão à literatura, expondo os referendados teóricos e seus ideais, Libâneo (1994), Paulo Freire (2001), entre outros grandes intelectuais do movimento escolanovista que há décadas já tinham uma clara visão sobre uma nova forma de se fazer educação e de que o formato tradicional, como era trabalhado, não mais servia às necessidades das pessoas.

Orientado por esses preceitos, o estudo finaliza-se explanando sobre o real motivo do uso da tendência tradicional nas escolas brasileiras e se essa tendência atende aos reais interesses dos alunos, sugerindo ainda uma saída para que a escola não seja apenas vista como mais uma instituição e, sim, como um ambiente de formação.



## **1 UM BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DE COMENIUS À CONFERÊNCIA MUNDIAL DE JOMTIEM**

É inegável a semelhança entre a escola e as instituições totais, que lidam em examinar, purgar e salvar – sejam elas manicômios ou presídios -, cuja similitude pode ser encontrada tanto nos aspectos físicos dos prédios quanto na maneira pela qual são dirigidos. Rotinas, alarmes, horários rígidos e até mesmo os resultados finais encontrados nestes ambientes tendem a não atender ao objetivo específico de cada um deles. No livro “Manicômios, Prisões e Conventos”, Goffman (1961) define instituições totais:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1961, p.11).

As instituições totais buscam controlar e regulamentar a vida daqueles que nela estão inseridos, limitando e até mesmo substituindo a interação social pelas alternativas impostas pelo ambiente. A vigilância e vários níveis de punições praticadas nesses espaços visam a moldar o sujeito, evidenciando uma visível relação de opressor e oprimido. A disciplina nesse modelo pode levar o indivíduo à institucionalização, processo este que se define por prejuízos causados pela aplicação opressiva e abusiva dos controles sociais, levando inúmeras vezes à redução ou perda do senso crítico. As estruturas, rotinas, vigilâncias e disciplinas a essas pessoas infligidas na tentativa de torná-las aptas a serem reinsersidas na sociedade podem, a bem da verdade, fazer delas ainda mais insípidas e desprovidas de todo e qualquer princípio de individualidade.

No primeiro capítulo de seu livro, Goffman (1961, p. 16) afirma que “toda instituição tem tendência de fechamento”, e falar em uma instituição fechada faz pensar em muros altos, grades, portas e portões trancados, seja para o bem de quem está na instituição, seja para a proteção daqueles que fora dela se encontram. Outro fator observável é o uso invariável de espaços comuns – refeitórios, quartos e banheiros - pois, conforme Goffman (1961, p. 18) “quando pessoas se movimentam em conjuntos podem ser supervisionadas”, proporcionando uma ruptura do ser com a sua subjetividade, dada pela frequente autoridade que dirige todos esses momentos, obrigando o indivíduo a participar de atividades que atendam aos objetivos da instituição. Partilhar aspectos da vida e atividades com um grupo de pessoas na instituição

não é uma busca pela socialização do indivíduo e, sim, uma forma de supervisionar e vigiar, para fazer com que todos façam o que lhes foi imposto.

### 1.1 Uma Pequena Visão de Educação

A educação existe desde os primórdios da história da humanidade, ainda que não acontecesse da forma conhecida na contemporaneidade. Os ensinamentos eram passados pela oratória, com contação de histórias, mitos e teatro, tendo geralmente os anciões das comunidades a maior responsabilidade em passar os saberes adquiridos, fossem eles culturais, emocionais ou profissionais. Voltada para o ensino das práticas da vida em grupo e da própria sobrevivência, a sociedade primitiva educava para a vida. Na Grécia é que o conceito de educação tomou forma mais parecida com o que hoje se entende por escola, ainda sem divisões de série ou salas de aula - os filósofos fundadores se assentavam com seus discípulos na maior parte das vezes em praças e jardins, onde estes, por meio de questionamentos e retóricas, discutiam áreas como a filosofia e a matemática. De acordo com Franco Cambi:

um tipo de formação cultural e aberta, que valorizava o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social [...], na concepção de Paideia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas (CAMBI, 1995, p. 82).

Uma educação patriarcal e elitista preocupava-se com o falar bem – retórica - e o escrever bem.

Palavra vinda do grego, *scholé* se traduz em “lugar de ócio”. Os centros de ensino recebiam esse nome por receberem as pessoas em seu tempo livre, para um momento de reflexão. Mas não eram todos que tinham acesso a esse direcionamento educacional, invariavelmente o mestre filósofo se ocupava com apenas 4 ou 5 pupilos, ou seja, crianças tuteladas, sob proteção de alguém mais influente ou poderoso. Os pupilos eram das classes dirigentes da sociedade grega e deveriam aprender política, filosofia, aritmética e artes.

Somente na Idade Média a educação passou a ambientar-se nas escolas e nos moldes aos quais se está habituada, com crianças nas carteiras e professores. O conhecimento estava então todo nas mãos da Igreja e era ela a responsável por ensinar a ler, escrever e contar, juntamente com o catecismo. A obra “Didática Magna”, de Comenius, é um marco na sistematização da didática e seus ideais poderiam ser resumidos na máxima “Ensinar tudo a todos” e, mais, “ Ensinar tudo a todos com gentileza”.

Que essa mesma formação se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente [...]. Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, ou ainda a reter e a recitar de cor a opinião dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade (COMENIUS, 2001. p. 154).

A gentileza pregada por Comenius pressupõe tratar o aluno como ser que possui sentimentos e tem pensamentos próprios, gentileza diz sobre respeitar o outro. Por apontar a didática como arte de ensinar, fica subentendido que o conteúdo a ser transmitido deva ser de responsabilidade de um adulto educador e detentor do conhecimento legítimo.

No Brasil a educação começou a tomar formas ainda no período colonial, com a chegada dos padres Jesuítas, que tinham como objetivo levar os índios brasileiros à conversão ao cristianismo. No entanto, para se chegar à catequese era preciso que os nativos fossem capazes de ler; o ensino das letras aos indígenas foi bilíngue, em Português e Tupi, carregado de orações e ensino dos dogmas católicos. A educação dada pelos jesuítas era regida pelo *Ratio Studiorum*, que era uma sistematização dos encargos e procedimentos pedagógicos que os docentes jesuítas deveriam seguir.

O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações [...] (FRANCA, 1952, p. 155).

Essa organização era semelhante à educação contemporânea, visto que os alunos aprendiam em salas de aulas, divididos em níveis e realizavam provas. Em 1759, o Marquês de Pombal procedeu à expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, paralisando todos os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos na colônia.

Como primeira consequência lógica as escolas devem ser orientadas por pessoas da confiança régia porque a educação é uma atribuição real, daí que se torne necessário retirar a Igreja e em particular os Jesuítas, o monopólio do ensino e fixar um certo número de normas a que devem obedecer aos encarregados de ministrar a educação proposta (ALVES, 2012, p.51).

Com o intuito de substituir o trabalho dos jesuítas, surgiram as aulas régias, instituídas pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, que sistematizou o ensino público e laico. Ademais, pouco mudou na educação, os padres que aqui permaneceram continuaram a

educar em suas casas e paróquias. Somente no ano de 1772 foi implantado no Brasil o ensino público oficial, conhecido como as aulas do rei.

## **1.2 Um relato sobre a Educação Brasileira: de 1823 à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**

A Educação brasileira teve importância secundária para os nossos governantes, sem muita preocupação em estruturar uma política nacional de educação, segundo Alexandre Shigunov Neto (2015, p. 75), afirmando que “no período que antecede a Constituição de 1823, era de extrema precariedade [...] nas poucas províncias em que existia instrução pública, esta era ineficiente e insuficiente para atender à demanda escolar”.

A já aludida Constituição de 1823 pregava o princípio da liberdade de ensino e, não houvesse restrições, todos os cidadãos teriam pela lei o direito ao ensino primário gratuito, intencionando ampliar a instrução pública a todos os níveis. Contudo, é preciso lembrar que nem todos eram considerados cidadãos no Império - a cidadania (em consequência a educação) se restringia à elite aristocrática, ao homem branco, de posses e cristão.

Somente a partir de 1930 as reformas na educação passaram a ter característica mais brasileira, tendo como principal movimento o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que declarava a insuficiência da pedagogia tradicional e exigia acima de tudo uma educação voltada para todos, sem exclusão de classes sociais, cor ou gênero. O Manifesto contava com a organização de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Sampaio Dória e Carneiro Leão, que promoviam um dos primeiros movimentos organizados de política educacional, associado a um ideal pedagógico (GHIRALDELLI, 2009).

Assim, o “movimento de renovação educacional” teria vindo para escapar do “empirismo dominante” e retirar a escola e os programas de ensino dos “quadros de segregação social” vigentes, adequando a escola à nova sociedade urbano-industrial emergente. A nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade e, para tal, deveria aplicar sobre os problemas educacionais toda ordem de métodos científicos (GHIRALDELLI, 2009, p. 24).

O Manifesto rechaçava a escola tradicional que tinha um interesse classista, pois era ofertada a quem pertencia à condição econômica e social privilegiada e, em contrapartida, propunha a criação da escola socializada, que reconheceria a todo e qualquer indivíduo o direito de ser educado.

Inúmeras reformas se sucederam na história da educação brasileira, com as mudanças de direção do governo novas leis eram implementadas ou novas redações lhes eram acrescentadas. Entre essas tantas reformas, destaca-se a Reforma Benjamin Constant (1891), pois, como primeiro ministro responsável pelo Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, declarou o ensino livre, laico e gratuito. Conforme Ghiraldelli (2009, p. 15), “Pode-se somar a seus méritos, no seu caso, o fato de ter dividido as escolas primárias em dois graus, o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15 e de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do Magistério para escolas públicas”. Seus projetos se pautavam na doutrina positivista, buscavam atender às necessidades do Estado e às demandas da sociedade.

Ghiraldelli (2009) registra que em 1930, com a vitória da Aliança Liberal, Getúlio Vargas chega à Presidência da República, como Chefe do Governo Provisório, tendo como um de seus primeiros atos o anúncio de um programa de reconstrução nacional, em que ele tratava como prioritários os setores de educação e saúde. Vargas colocou a educação como uma questão social e agente de transformação na vida do trabalhador, criando assim, em novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Foi nessa fase que surgiram os técnicos em escolarização, que se responsabilizaram por pensar os assuntos educacionais - surgiam então os educadores profissionais. Muitas foram as medidas tomadas por esse governo no âmbito educacional, entre elas a criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que tinha as funções de orientar e fiscalizar o ensino técnico e profissional em todo o país. O ano de 1931 ficou marcado pela aprovação da Reforma Francisco Campos, que estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Ela imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. A Lei passou a dar ao Ensino Médio um caráter profissionalizante: agora o Ensino Médio não preparava apenas o aluno para o ingresso no Ensino Superior, mas também para o ingresso no mercado de trabalho.

A promulgação da Carta Constitucional de 1934 dedica todo um capítulo com 11 artigos à educação, em seu artigo 149, capítulo II, declara: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...] e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”. Trazia grandes contribuições em suas linhas, entre elas: o direito de cátedra - princípio que assegura a liberdade e autonomia didática -, a criação do Conselho Nacional de Educação, criação de fundos da educação,

regulamentação da contratação de professores por concurso público e dava a União a obrigação de criar um Plano Nacional de Educação que coordenasse e fiscalizasse a educação em todo o país. A Carta Constitucional de 1934, pela primeira vez, atribui à União o dever de delinear diretrizes para a educação brasileira e zelar por seu funcionamento em todo território.

O golpe de 1937 instaurou no Brasil o Estado Novo – regime autoritário regido por Getúlio Vargas – e a nova Constituição traria uma nova faceta ao processo educacional. Para Ghiraldelli (2009, p. 64), “O Estado Novo praticamente abriu mão da sua responsabilidade com a educação pública [...] também a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 1934, ficou maculada na Constituição de 1937”, isso porque em seu artigo 125 ela colocou a União como colaboradora subsidiária a essa educação e no artigo 130 afirmou que a gratuidade não excluía o dever solidário dos menos necessitados - a quem não alegasse falta de recursos no ato da matrícula seria exigida uma contribuição mensal para a Caixa Escolar. Assim sendo, a carta de 1937 explicita em suas linhas:

o dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se os pobres quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares (GHIRALDELLI, 2009, p. 65).

Em decorrência de um longo período inflacionário e de uma situação política fragilizada, o ano de 1945 ficou marcado pela renúncia de Vargas; o ano seguinte, pela edição da nova Constituição, que apesar de não apresentar grandes mudanças relativas à educação, regulamentou dois princípios que seriam posteriormente norteadores da educação brasileira - a liberdade e solidariedade -, e trouxe pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases” em sua redação. Entre os anos de 1942 e 1946, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs as Leis Orgânicas, também conhecidas como Reforma Capanema, que tinha como um dos seus objetivos

[...] formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (SCHMIDT, 2011, p. 139)

Tais Leis Orgânicas foram direcionadas aos Ensinos Primário, Secundário, Industrial, Comercial e Agrícola e ainda houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Shigunov (2015, p. 161) aponta que a aprovação dessas leis “pretendia unificar a organização dos níveis de ensino em todo o território nacional”. No ano de 1951,

Vargas foi reconduzido à Presidência do país, como primeiro Presidente eleito pela oposição, anunciando em seu discurso o princípio de igualdade de oportunidade a todos. No entanto, esse mandato durou apenas três anos e meio, extinguindo-se com o suicídio do então presidente.

Juscelino Kubitschek assumiu em 1956 a presidência e implementou seu Plano de Metas, que destacava para o setor educacional 30 objetivos a serem alcançados, entre eles o programa de formação do pessoal técnico, que visava atender à abertura econômica e de crescimento industrial que seria a marca desse governo. Durante esse mandato, explodiu um debate entre os defensores da escola pública gratuita e os militantes das instituições de ensino particulares. Logo em 1959 se tornou público o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, que trazia consigo princípios do Manifesto dos Pioneiros, no entanto, ele não se preocupava com a parte pedagógico-didática, propondo-se a tratar questões das políticas educacionais. O Manifesto não priorizava a educação integralmente pública

O Manifesto não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado. Ao contrário, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular, mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial (GHIRALDELLI, 2009, p. 79)

Apenas em 1961 o Brasil viu surgir a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apesar de ela ter sido prevista quase 30 anos antes pela constituição de 1934. A LDB (Lei 4.024/61), foi um grande ganho para os brasileiros, definia ela em sua estrutura os 180 dias letivos obrigatórios, a obrigatoriedade à matrícula nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, regulamentava a existência dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, o ensino religioso como facultativo e a formação do professor. A lei registrou no seu bojo uma preocupação em desenvolver o indivíduo para o trabalho e, dentre seus objetivos, a formação profissional era a solução para a mão de obra qualificada de que a indústria brasileira necessitava. Dentre as mais notáveis contribuições feitas pela lei, está a obrigatoriedade de a União investir no mínimo 12% dos recursos arrecadados com impostos na educação.

A LDB estabeleceu graus e modalidades de ensino e reformulou o ensino técnico industrial, que deixou de ser um ramo específico e passou a integrar o ensino secundário. No entanto, e que mais passou por alterações foi o ensino médio que incidiu em ser dividido em três modalidades: o secundário, o técnico e o normal, que se destinava a formar professores para os ensinos primário e médio.

Com a lei:

Verifica-se uma nova etapa da educação nacional: é o surgimento, ainda que incipiente, das futuras propostas educacionais neoliberais, marcadas principalmente pela preocupação da melhoria da qualidade e dos índices de produtividade do ensino em relação aos custos (SHIGUNOV, 2015, p. 184).

Mesmo não estando determinados na lei, princípios mencionados já vinham sendo discutidos nas rodas educacionais, ainda que não claramente. Surgia com a lei uma inquietação relacionada à expansão e democratização educacional, processo este que se intensificou com o golpe de 1964. No ano de 1963, durante o mandato de presidente Janio Quadros, apresentava-se um quadro de extrema preocupação educacional e Guiraldelli (2009, p. 90) traz à luz esse cenário ao afirmar que “metade da população continuava analfabeta: somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançavam o Ensino Superior”. Então, para resolver tal problemática, o presidente fixou como prioridade a expansão do ensino primário.

O ano de 1964 ficou marcado e conhecido como o ano do golpe, ano em que o Regime Militar tomou para si a direção do país, e teve a duração de 21 anos esse período autoritário que, em termos educacionais, se organizou pela repressão. Vigente durante o Regime Militar, a LDB não foi revogada, mas sofreu alterações para se enquadrar ao modelo político, vindo a se tornar obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica e a chegada de um novo modelo de educação, em decorrência de um acordo assinado com o MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*). O Brasil adotava uma Educação Tecniciста, incentivando o ensino técnico e profissionalizante ao invés do Ensino Superior.

Como forma de tentar reduzir a taxa do analfabetismo no Brasil, foi criado nesse período o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Paulo Freire, em entrevista a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa, afirmou que “o Mobreal nasceu para negar meu método, para silenciar meu discurso”. Freire, que nesse ínterim estava exilado pelo Regime, tinha um método que se preocupava em ensinar ao sujeito primeiro a leitura de mundo antes que a das letras, assim como priorizar e partir da vivência do ser para a construção do conhecimento. No entanto, o método de Paulo Freire se tornou inviabilizado pelo MOBREAL que usava da cartilha, de textos desconexos à realidade do educando, que não considerava seus conhecimentos prévios e ensinava o adulto assim como ensinava a uma criança.

Já 1971 trouxe consigo a segunda LDB brasileira, a lei 5692/71, que não rompeu com a anterior, pelo contrário, incorporou objetivos educacionais elencados pela primeira. Sua mais acentuada contribuição se deu na reformulação dos ensinos primário e secundário:



O ensino primário, que tinha duração de quatro anos, passou a ser denominado de ensino de 1º grau, com duração de oito anos, já o ensino médio, que tinha duração de sete anos[...], transformou-se em ensino de 2º grau, com duração de três anos. O ensino médio, com reforma aprovada, foi unificado no ensino de 2º grau com duração de três anos e com caráter profissionalizante (SHIGUNOV, 2015, p. 199).

O ensino de 1º grau passou a atender crianças de 7 a 14 anos e o 2º grau se tornou integralmente profissionalizante, não obstante, essa mudança foi um tanto quanto desastrosa e assevera Guiraldelli (2009, p. 114) que “não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante”. Os professores não tiveram formação ou capacitação para trabalhar nesses termos. E, nesse processo, o ensino normal para formação de professores para as quatro séries de anos iniciais do Ensino Básico acabou desativado e essa formação deu lugar à Habilitação de Magistério.

Com o fim do Regime Militar e início do governo democrático, fermentou-se pelo Brasil a busca por uma nova postura educacional, que atendesse à real democratização do ensino e implantasse novos rumos à educação brasileira. Dava-se aqui o pontapé para o longo processo de formulação da LDB 9304/96.

### **1.3 Conferência de Jomtiem: reflexo no Brasil**

Um país que busca sua democratização por meio da elaboração de leis condizentes à realidade e por uma nova estrutura de vida, o Brasil encontra um novo norteador para a educação: Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia (1990), que realizou com todos os seus participantes um pacto educacional sob o nome de “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos” e tinha o objetivo de prover satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A Conferência delimitou parâmetros para o desenvolvimento da educação primária e para a melhoria dessa mesma educação básica, assim como procedeu a novas abordagens e metas a serem atingidas pelos Governos Participantes. Financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, o documento gerado nessa conferência se tornou indispensável para a educação, ele incentivou que os governos organizassem Planos Decenais de Educação Para Todos de forma que contemplassem as diretrizes discutidas e fixadas pela Conferência.

Já em seu artigo 1º, a Declaração mostra suas intenções humanistas e democratizantes

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 3).

Tal concepção de educação, que respeita o indivíduo como pessoa com suas subjetividades, que se preocupa com a realidade social do sujeito e a sua inserção na sociedade de forma consciente e autônoma, assim como se preocupa com as aprendizagens educacionais foram ao encontro dos anseios e necessidades de democratização da educação.

No Brasil o reflexo se fez presente na elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), na nova LDB 9394/96 e no PCN (1998). Todos esses planos e leis se preocuparam em atender e atingir o que havia sido proposto em Jomtien, a educação brasileira encontra nessa Declaração um novo caminho a seguir em sua busca por uma melhoria. Portanto, essa conferência não foi apenas um marco nacional, ela rompeu paradigmas educacionais em todo o mundo. Entre as justificativas apresentadas para a concepção da Declaração destacam-se:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; (...) Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível (...) (UNESCO; 1990; p. 2-3).

Fica clara a preocupação em garantir que a educação chegue a todas as pessoas, de forma a suprir, além das necessidades pessoais do indivíduo, as do país em suas relações sociais, econômicas e culturais. No entanto, para Libâneo (2012, p. 15), um aspecto negativo da Conferência se faz presente nas “contradições mal resolvidas entre a quantidade e qualidade em relação ao direito à escola”, gerando um grande embate a ser resolvido no Brasil, a que Libâneo chama de Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira. A garantia de vagas em uma escola não assegura que a qualidade seja alcançada, ou que seja possível formar integralmente o sujeito que adentra as portas da escola. Em diversos momentos a Declaração cita a importância de universalizar o acesso à educação, assim como de oferecer condições para que a população alcance um padrão mínimo de qualidade na educação.

Em face dos apontamentos de Libâneo (2012) sobre esse dualismo derivado da Conferência de Jomtiem (1990), fica em evidência a Tendência Tradicional, seja como uma ferramenta para se garantir as metas da Conferência, seja como meio mais fácil de prática docente.

circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças[...] (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

De acordo com essa lógica, a escola de Tendência Tradicional não será capaz de alcançar os objetivos da Conferência, já que está alicerçada em conteúdos e não se adapta e flexiona a novos contextos. A escola que descreve a Declaração precisa ter espaços a ações socioeducativas e de integração social, portanto, a escola do conhecimento poderoso estaria cedendo lugar a uma escola do social, que preza pela assistência social em detrimento da construção do conhecimento.

Um dos questionamentos de Libâneo (2012, p. 20) se dá em relação ao papel do professor diante dessa escola de acolhimento social, caracterizada por “treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD [...] formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário”, de forma que a formação do docente se tornou em muitos aspectos deficitária.

Entre outros aspectos, a Declaração (1990, p. 5) traz à tona a necessidade de se cuidar para que haja igualdade no acesso à educação para as pessoas com deficiências e para a educação infantil, lembrando que “a aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e educação inicial na infância”, como preconiza o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), que enaltece o binômio educação e cuidado. O educar e o cuidar são eixos nos quais se baseia essa etapa da educação básica.

(...) necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os

mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23).

No 6º artigo, a Declaração (1990, p. 5) trata da formação de ambiente adequado às aprendizagens, expondo a responsabilidade social da escola com o indivíduo e toda a comunidade, afirmando que a aprendizagem não acontece sozinha, portanto, é preciso que se garanta aos “educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional”. O aspecto social que a escola agrega às suas responsabilidades deve servir para propiciar ao sujeito uma experiência de educação de qualidade.

#### **1.4 Produções acadêmicas: estudos atuais**

Com o intuito de acrescentar à presente pesquisa o registro das mais recentes produções científicas relativas ao tema desenvolvido e de interesse ao âmbito educacional, concentrou-se a procura de embasamento teórico em artigos, teses e dissertações que apresentassem visão ampla e pertinente aos objetivos do trabalho. E, nesta busca, a primeira referência é ao artigo “Dermeval Saviani: Notas para uma releitura da Pedagogia Histórico-Crítica”, publicado em 10 de setembro de 2001, pela Revista Profissão Docente, da Universidade de Uberaba. A autora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margarita Victoria Rodriguez e a coautora Maria de Lourdes Ribeiro apresentaram as principais ideias contidas no livro “Pedagogia Histórico-Crítica” do autor Dermeval Saviani. Em um primeiro momento, as autoras expõem a vida e obra de Saviani, desde seu nascimento em 1944, na cidade de Santo Antônio da Posse - SP.

Ribeiro e Rodriguez (2001) acreditam que as obras de Saviani ultrapassam o tempo, pois mesmos os assuntos tratados em suas primeiras publicações se mantêm atuais e carecem de atenção, assim como servem de referências para as reflexões e construções de muitas pesquisas.

Preocupado com a escola pública, Saviani tem defendido a instituição e os valores necessários para se alcançar a libertação dos oprimidos; suas obras partem de um aspecto político-social que se preocupa também em repensar, entre outras coisas, a sua própria atuação enquanto professor de sala de aula e sua relação com os alunos. Por ter essa inquietação de aliar a teoria e a prática, Saviani buscou alternativas que expôs em “Pedagogia Histórico – Crítica”.

Ribeiro e Rodriguez (2001, p. 6) comentam em sua análise:

A base da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica é a tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não críticas como também os das teorias crítico-reprodutivistas e o empenho em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo.

A obra de Saviani possui um caráter crítico tendo como parâmetros as dimensões sociais e a históricas, mostrando a necessidade de analisar o problema educacional e não de apenas apontá-los e de propor orientações pedagógicas que sejam alternativas para solucionar os problemas de tecnicismos e não dialéticos da concepção crítico-reprodutivista.

O método escolhido por Saviani faz referência a 5 momentos, sendo que o primeiro envolve a prática social comum tanto aos professores quanto aos alunos, ainda que estes apresentem níveis diferentes de conhecimento e experiência. O segundo momento é o da problematização, que tem como objetivo identificar os conflitos; o terceiro momento é a instrumentalização, quando ocorre a apropriação dos elementos práticos e teóricos necessários à resolução. O quarto momento é a catarse que se define como a apropriação dos elementos culturais e a forma de entender as transformações sociais e o quinto e último momento é a prática social em si.

As autoras asseguram que:

O projeto pedagógico resultante da pedagogia Histórico-Crítica é pautado nessas reflexões sobre o conceito de educação e de escola e a tarefa a que se propõe essa Pedagogia em relação à educação escolar (RIBEIRO; RODRIGUEZ, 2001, p. 12).

Por si só o método não garante o sucesso e nem mesmo uma mudança significativa na compreensão da prática social, para tanto, é preciso que os agentes mediadores sejam ativos e comprometidos com essas transformações da sociedade, assim como com o processo de mediação.

Em suas considerações finais, afirmam que “a pedagogia histórico-crítica significa um avanço na construção coletiva de uma sociedade democrática, na medida em que centra as preocupações na educação escolar” (RIBEIRO; RODRIGUEZ, 2001, p. 13). Ela é de extrema importância para o processo educacional, pois torna possível formar sujeitos capazes de entender e agir ativamente sobre a sociedade.

Seguindo essa linha de realce aos teóricos que norteiam este estudo, tem-se o artigo de Judas Tadeu de Campos, publicado na Revista E-Curriculum, PUCSP – SP, em dezembro de 2007, denominado “Paulo Freire e as novas tendências da educação”. Focado na realidade brasileira e nas mudanças que ocorridas em virtude de atender às necessidades políticas e econômicas, Campos analisa algumas tendências que prevalecem nas escolas e algumas que estão surgindo sob uma ótica que considera as contribuições de Paulo Freire.

Campos (2007) afirma que a educação brasileira acompanhou os países ocidentais que estavam sendo influenciados por duas ideologias centrais: a Dialética e o ressurgimento do Liberalismo.

Segundo Campos (2007), Anísio Teixeira foi um dos representantes dessa Educação Liberalista, adepto das convicções de Émile Durkheim, trouxe para o Brasil o movimento conhecido como Escola Nova, que defendia no seu célebre Manifesto dos Pioneiros (1932) que as escolas brasileiras utilizassem os ideais da escola liberal e pregava que a educação deveria ser um agente transformador da realidade social e cultural.

Já a educação Dialética chegou ao Brasil na década de 70, baseada nas ideologias de Karl Marx e Paulo Freire foi um dos pensadores influenciados por ela, surgindo assim no Brasil o que ficou conhecida como Teoria Crítica da Educação.

A Teoria Crítica marca o aparecimento das primeiras propostas brasileiras de concepção de educação. Ela considera a pessoa concreta inserida na sua realidade (Que pessoa vou educar? Para viver em que sociedade?). Desse ponto de vista, o enfoque sociológico supera o pedagógico (CAMPOS, 2007).

Para a Teoria Crítica é primordial para a educação formar o aluno para o exercício da cidadania, e não formar mais um profissional que vá apenas integrar o mercado de trabalho, assim sendo, Paulo Freire traz a ideia de que o docente tem um papel político-pedagógico e que essa educação crítica tem o poder de transformar o sujeito.

Campos finaliza seu artigo arrolando as chamadas tendências emergentes, como: o Multiculturalismo, Transversalidade, Multidisciplinaridade e a Alquimia do Conhecimento. Para ele:

As obras e ideias de Paulo Freire têm muito a ver com as novas mudanças paradigmáticas que estão ocorrendo na educação e poderão dar uma grande contribuição para configurar a nova escola que os educadores brasileiros esperam para o século XXI (CAMPOS, 2007, p. 14).

Não menos significativo que os outros dois, o último artigo listado foi escrito pela Psicóloga, Mestre e aluna especial do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED – UFC, Denise Maria Maciel Leão, em julho de 1999. Intitulado “Paradigmas Contemporâneos da Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista”, o artigo é uma versão adaptada de primeiro capítulo da dissertação de mestrado da autora, defendida em 1996. O texto se preocupa em mostrar os aspectos de cada tipo de escola, levando em consideração os pontos mais marcantes de cada uma delas.

A escola tradicional já passou por várias transformações e vem resistindo ao tempo, mesmo sendo questionada frequentemente sobre a urgência de se adequar à realidade atual. As teorias da educação tradicional vêm norteadando a prática escolar e os métodos que foram surgindo depois dela. Apesar das mudanças das concepções da escola tradicional, Leão (1999) acredita que hoje a prática tradicional não é tão diferente à do seu início. Leão (1999, p. 190) afirma que a abordagem tradicional do ensino “parte do pressuposto de que a inteligência é faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas”. Assim sendo, o conhecimento passa a ter uma finalidade meramente cumulativa, em que o educando, indivíduo passivo, deve apenas absorver os conhecimentos que lhe são transmitidos, ignorando completamente qualquer elemento de ordem emocional, cultural ou social que o sujeito possa conter. No final, se o aluno for capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, mesmo que mecanicamente ou na base do decorar, haverá, sim, aprendizagem.

Quando se fala em Construtivismo, Leão é extremamente pontual:

Construtivismo não é um método. Construtivismo não é uma técnica. Veremos que esse novo paradigma de ensino na verdade não é exatamente uma metodologia e sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento” (LEÃO, 1999, p. 195).

O construtivismo difunde o entendimento de que o conhecimento não é dado, ele se dá pela interação do sujeito com o ambiente social, em que ele se torna capaz de construir seu próprio conhecimento. Logo, na visão construtivista, o educando que passa pelas fases de assimilação, equilíbrio e acomodação, é que deve ser o centro do processo ensino-aprendizagem e não o professor como o era no modelo Tradicional. O sujeito deve chegar ao conhecimento e é na preocupação com esse processo que o construtivismo mais se distancia da escola tradicional.

Em relação aos métodos utilizados, as duas concepções divergem extremamente, enquanto a escola tradicional preza pelos métodos e técnicas de alfabetização, os professores construtivistas entendem que as técnicas por si só não têm algum efeito no processo educacional. Partindo dessa lógica, o construtivismo jamais prioriza o método ou as técnicas sobre o conteúdo; não tendo um método fechado de ensinar, o construtivismo aceita e reconhece a individualidade de cada aluno, assim como as suas experiências prévias.

## 2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: SUAS INFLUÊNCIAS E MUDANÇAS COM O TEMPO

No decorrer de toda sua história educacional, o Brasil já se apropriou de diversas tendências pedagógicas para suprir os interesses daqueles que detinham o poder. Nessa perspectiva, Saviani (1983) afirma que a educação assume a função de “reforçar a dominação”, servindo como um aparelho ideológico do Estado. Para tanto, a cada nova necessidade econômica, social, política ou cultural se adotava um modelo educacional que atendesse às particularidades do momento.

não há como se ter uma proposta pedagógica sem pressuposições (no sentido de fundamentos) e proposições filosóficas, desde que tudo o mais depende desse direcionamento. Para lembrar exemplos corriqueiros, a "Pedagogia Montessori", a "Pedagogia Piagetiana", a "Pedagogia da Libertação" do professor Paulo Freire, e todas as outras sustentam-se em um pensamento filosófico sobre a educação. Se nem sempre esses pressupostos estão tão explícitos, é preciso explicitá-los, desde que eles sempre existem. Por vezes, eles estão subjacentes, mas nem por isso inexistentes (LUCKESI, 1994, p. 33).

Serão a seguir apresentados os estudos de Saviani (1983), Luckesi (1994) e Libâneo (1985), em que eles definem as Tendências de maior impacto no nosso país, ressaltando que será considerada a demarcação de tendências feita por Luckesi (1994) como sendo “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 53).

A tendência pedagógica adotada interfere diretamente na prática educacional, partindo desde a criação do Projeto Político-Pedagógico à escolha de material didático e sua aplicação na sala de aula, assim como a forma que se dá a relação professor aluno. É visível que a realização da práxis docente está intimamente ligada aos pressupostos teórico-metodológicos, seja implícita ou explicitamente - a maneira como o docente organiza, avalia e se coloca dentro de sala de aula é o reflexo do que a tendência predetermina em sua concepção.

Muitos docentes, se não a maioria, baseiam a sua prática pedagógica em teorias que viraram senso comum, seja por sua própria experiência em sala de aula, seja pela troca de experiências com os colegas de profissão. Há ainda aqueles que simplesmente se apegam a modismos educacionais sem pelo menos refletir se realmente as novas práticas trarão



respostas às suas indagações ou se se encaixarão à realidade vivida pela sua comunidade escolar. Paulo Freire (1996, p. 11) argumenta dizendo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”, deixando, com essa afirmação, muito claro que o docente deve e precisa fazer uma análise crítica e reflexiva acerca dos métodos que ele irá aplicar em sala de aula.

Existe uma limitação quanto à classificação dessas tendências que se explica pelo fato de elas não serem puras e de nem sempre se apresentarem sozinhas dentro das escolas. Libâneo (1985) afirma ser necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar, esclarecendo que as tendências se misturam, ora se completam, ora divergem entre si.

## **2.1 Tendência tradicional**

A Tendência Tradicional pode ser tida como a corrente pedagógica mais influente e recorrente dentro das escolas, com um ideal de educação que partia do rigor, da disciplina e da autoridade se ocupava apenas do emprego do conhecimento poderoso; a essa tendência pouco importa o aspecto social do indivíduo ou suas particularidades.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1983, p. 6).

Não existe na corrente tradicional a construção de conhecimento pelos alunos ou a consideração de seus conhecimentos prévios, vê-se aqui o professor como único e verdadeiro detentor de todo o saber e responsável por ser o transmissor desse conhecimento aos alunos, como se estes fossem uma tábua rasa, pronta apenas em receber o que o professor depositar:

A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para que se recorre frequentemente à coação (LIBÂNEO, 1985, p.10).

Assim, o docente da tendência tradicional não leva em consideração as singularidades próprias de cada idade ou, como diria Piaget, a preparação do indivíduo em cada etapa de seu

desenvolvimento. Nesta tendência, tem-se ainda a repetição como método de ensinar e o decorar como garantia de retenção desse conhecimento; a avaliação se dá por meio de provas e tem como recompensa e classificação as notas. Tanto as notas quanto as provas são usadas nessa tendência como ferramenta disciplinadora e de punição.

Saviani (1993) denomina essa corrente como uma Pedagogia Tradicional, enquanto Libâneo (1985) segue uma linha que a nomeia como Tendência Liberal Tradicional, tornando muito essencial explicitar que ainda que levem nomes diferentes é a mesma tendência, agindo da mesma forma dentro das salas de aula, não sendo possível diferir entre elas.

### 2.1.2 Escola Nova

A tendência tradicional sofreu muitas críticas por não ser capaz de alcançar todos os seus objetivos. Logo, como forma de suprir essas necessidades, foi crescente o anseio por um novo modelo educacional. O movimento se tornou conhecido genericamente como “escolanovismo” e, mais uma vez, também esse modelo encontra diferentes nomes no que diz respeito aos dois pesquisadores. Para Libâneo (1985), ela é uma Tendência Liberal Renovada Progressivista, enquanto Saviani (1983) dá-lhe o nome de Pedagogia Nova.

Sua maior contribuição se dá em reconhecer e procurar ter

um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único.[...] diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (SAVIANI, 1983, p. 8).

De acordo com essa nova visão, caem por terra alguns métodos orientadores da Tendência Tradicional, já que agora se reconhece que, como as pessoas são diferentes, eles aprendem de formas diferentes, em tempos diferentes e com interesses diferentes. A educação deve se dar, portanto, a partir das necessidades do indivíduo e da sociedade,

deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade;[...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1983, p. 9).

A escola passa então a se preocupar em proporcionar aos alunos experimentações para que eles cheguem à própria educação. O “aprender a aprender” imprime ao processo educacional mais valor do que ao conhecimento propriamente dito, torna-se mais valoroso

como o aluno chegou até esse saber pois, reconhecendo a heterogeneidade do ser, a escola nova respeita as etapas de desenvolvimento dos alunos;

A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal (LIBÂNEO, 1985, p. 12-13).

O professor não tem mais um papel privilegiado no processo educacional e tampouco é visto como disciplinador e o docente deve, segundo essa tendência, intervir quando houver necessidade de orientar o pensamento dos alunos; o relacionamento democrático entre professor e alunos é uma prévia da vida em sociedade e é assim que o discente deve se ver dentro da escola.

Libâneo (1985, p. 7) aponta ainda que nessa tendência ocorre uma divisão, apresentando a Tendência Renovada não-diretiva “orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers”.

Nesta visão de Tendência, a escola deveria se preocupar mais com o psicológico do aluno em detrimento do social ou do pedagógico. Portanto, o processo ensino-aprendizagem fica relegado a um segundo plano dentro das escolas, como se os conhecimentos fossem dispensáveis.

Rogers considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia (LIBÂNEO, (1985), p. 14).

Nessa visão conceitual de ensino, o professor fica relegado ao papel de “facilitador”, que deve ser confiável, receptivo e nunca duvidar da capacidade de autodesenvolvimento de seu aluno, pois toda e qualquer intervenção pode ser vista como ameaçadora e inibir a aprendizagem. Ao docente cabe apenas apoiar o aluno e ter um bom relacionamento interpessoal com ele para que o mesmo se desenvolva e alcance seu crescimento pessoal.

### **2.1.3 Tecnicismo**

Chegando o final da primeira metade do século XX, a escola nova começa a demonstrar indícios de que toda a esperança depositada nessa formação de ensino seria

frustrada e, mais uma vez, o Brasil vê uma de suas tendências não ser capaz de atingir todos os propósitos pretendidos.

Em mais uma busca para suprir as necessidades políticas, sociais, econômicas e educacionais, o Brasil adota uma nova tendência. Trata-se do Tecnicismo que, assim como as outras, chega-nos diferindo em sua nomenclatura de acordo com a concepção dos pesquisadores - para Saviani (1983), Pedagogia Tecnicista e para Libâneo (1985), Tendência Liberal Tecnicista.

Saviani salienta que essa corrente pedagógica parte

do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1983, p.13).

Consoante a essa perspectiva, a tendência tradicional se construiu sobre elementos que supervalorizavam a racionalização e o método em detrimento da subjetividade do indivíduo, ou de qualquer fator que pudesse influenciar a eficiência desse processo. Nesse processo o objeto de central importância não é nem o professor como na tendência Tradicional e nem o aluno como na tendência Nova e sim o método, ou a técnica, o material didático, assim como a organização.

Nesse caso, a relação aluno-professor torna-se quase que inexistente.

A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem (LIBÂNEO, 1985, p. 18).

Só o que se faz imprescindível no processo educacional tecnicista é que o professor transmita o conteúdo nos moldes em que foi instruído e que o aluno aprenda e fixe os conhecimentos. Cabe à educação formar sujeitos capazes de se tornarem profissionais capacitados e qualificados para assumirem cargos nas indústrias do país, na mesma medida em que esses profissionais não questionem nada, apenas obedeçam e cumpram com o estabelecido. Portanto, esta tendência se mostra muito próxima do encontrado em Instituições Totais, com institucionalização do indivíduo. O processo pedagógico aproxima-se agora de condicionamento. Libâneo (1985) ratifica que esse condicionamento é trabalhado através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino.

No entanto, mais uma vez a tendência não se faz suficiente e não ajuda em nada a formação do sujeito brasileiro.

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 praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.[...] o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 1983, p.16).

Ainda que essa tendência demonstrasse a preocupação de que nada viesse a intervir no processo educacional, não foi esse o resultado final encontrado, pelo contrário, cada vez mais viu-se alunos fora das escolas e desmotivados com a realidade escolar.

## 2.1 Tendências Progressistas

Entre as tendências progressistas encontramos as tendências Libertadora, Libertária e Crítica-social dos conteúdos. Com semelhanças e diferenças entre si, as três tendências se preocupam em valorizar o subjetivo do indivíduo, assim como proporcionar-lhes situações de reflexão e crítica.

Mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, a Tendência Progressista Libertadora atribui extrema importância ao processo de aprendizagem. Para o trabalho em sala de aula o docente faz uso de “temas geradores”, temas esses que são extraídos da realidade dos discentes. A maior crítica dessa tendência se volta para a tendência tradicional e sua “educação bancária”. Posto isso, pode-se afirmar que a pedagogia de Paulo Freire recusa os métodos de ensino tradicionais e seus conteúdos.

Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa e cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Sempre se valendo do diálogo, a tendência Libertadora coloca docente e discente no mesmo plano de relação horizontal, em que se extermina a ideia de autoritarismo do professor, que passa a ser um parceiro na construção do conhecimento. Para Libâneo (1985),

o que se aprende não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O docente deve para isso conhecer o seu alunado e estar atento às suas características, assim como ao desenvolvimento próprio de cada um. O uso de situações-problema para o trabalho em sala é feito a partir das necessidades do aluno, para que ele chegue a um nível crítico de sua realidade social; diante disso, é impossível negar o caráter político embutido nessa tendência.

Semelhantemente à Tendência Libertadora, a Tendência Progressista Libertária registra em sua concepção o repúdio ao autoritarismo e a valorização da experiência vivida como base do processo educacional e como um de seus pontos mais evidentes tem a autogestão pedagógica. Nesse sentido, é papel da escola transformar a realidade do aluno, introduzindo modificações institucionais, como o uso de conselhos, eleições, associações e reuniões. Também nessa tendência percebe-se o ideal político,

(...) um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político (LIBÂNEO, 1985 p. 26-27).

Com relação à construção do conhecimento, os conteúdos até são colocados à disposição dos discentes, no entanto, não são exigidos, já que o que é realmente relevante são os conhecimentos adquiridos nas experiências grupais, sobretudo em sua vivência e participação crítica, “ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo”, segundo Libâneo (1985).

A relação entre aluno-professor é vista de uma forma não-diretiva, posto que se acredita que métodos à base de obrigações e ameaças são inconsistentes. O professor é um orientador que deve se misturar ao grupo para uma reflexão em comum. O docente pode ainda ser visto como conselheiro ou um instrutor-monitor, mas nunca como um modelo a ser seguido, uma vez que a tendência libertária rejeita todo e qualquer tipo de autoridade ou poder.

Fechando as Tendências Progressistas, Libâneo (1985) apresenta a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos que, assim como as anteriores, tem um papel político voltado para a mudança social do individual e como ele age na sociedade.

Em síntese, consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1985, p. 30).

Tanto o conteúdo quanto a metodologia e a relação aluno-professor estão subordinadas ao ideal de primazia do conhecimento. Os conteúdos devem dar ao aluno a possibilidade de

construção e mudança necessária para agir sobre a sociedade. Os métodos não são então nem semelhantes aos de transmissão de conhecimento em que se retira de fora e deposita e nem mesmo aos espontâneos em que tudo parte do interesse interior do aluno, mas, sim, de uma relação direta entre a experiência vivida pelo aluno e o saber proposto pelo docente.

Diferentemente das anteriores, a relação aluno-professor, nessa tendência, não passa de forma nenhuma pela não-diretividade: o professor enquanto mediador tem um papel insubstituível no processo ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1985), o docente, por ter mais experiência acerca das realidades sociais e dispor de uma formação acadêmica para ensinar, possui conhecimentos e cabe-lhe analisar os conteúdos confrontando-os com as realidades sociais. Portanto, para Libâneo (1985), é necessária a intervenção do professor para que aluno acredite em seu potencial.

Dentre os pesquisadores da crítico-social dos conteúdos destaca-se em solo brasileiro Dermeval Saviani, que desenvolve investigações relevantes acerca do tema. De forma definitiva, a Tendência Progressista Crítico-social dos conteúdos define que aprender

é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes (LIBÂNEO, 1985, p. 34).

A relação aluno-professor-conteúdo é direta e precisa necessariamente existir para que a aprendizagem ocorra de fato.

### 3 DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Depois de conhecer tantas tendências pedagógicas e suas diretrizes de prática, não se pode esquecer de um panorama referente à educação: qual o sentido e a que ela serve. Existem inúmeros desencontros entre essas duas assertivas - para alguns a educação é a única salvadora da realidade social, outras vezes, ela é vista como uma mera ferramenta de manipulação do Estado ou como apenas mais uma reprodutora da realidade social, como já registrado anteriormente. Tanto Libâneo (1985) quanto Saviani (1983) explanam acerca da questão.

#### 3.1 Tendência Redentora

A tendência redentora coloca a educação em âmbito social de muita importância, em que ela se torna extremamente responsável por adaptar os indivíduos à vida social.

Com esta compreensão, a educação, como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente (LUCKESI, 1994, p. 38).

Dessa forma, a escola não sofre influência na sociedade, mas é responsável por influenciar e moldar a sociedade, tendo por obrigação curar as mazelas sociais encontradas. A maior referência para a crença nesse estado redentor da educação é Comenius (2001, p. 62), que em sua Carta Magna lamentou o desequilíbrio que a sua sociedade vivia e apontou que “sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude”. Para ele, eis o caminho para os problemas sociais: a educação. Pois só por ela é possível chegar à resolução dos males que afligem a sociedade.

Esse ideal influenciou e ainda influencia pesquisadores, assim como os membros da sociedade em si, que depositam na escola toda a responsabilidade de uma mudança de vida, sem levar em consideração a realidade em que ela está enquadrada, assim como o fato de a escola não ser dona exclusiva de si mesmo, já que sobre ela agem aspectos políticos e econômicos.



### 3.1.1 Teoria Crítico-Reprodutivista

Vários autores apontam uma visão de educação que difere da redentora e, com vistas aos objetivos propostos, serão apresentados apontamentos de Saviani e Luckesie sobre o assunto. Tanto a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica quanto a Educação como Reprodução da Sociedade apontam um fim comum para a educação: a manutenção e reprodução da realidade social imposta.

Explicitada nos livros de Bordieu e Passeron (1975), a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica não fala exclusivamente da educação enquanto fato social, mas sim da possibilidade de existir uma educação em qualquer lugar, em qualquer tempo e em qualquer sociedade. Para tanto, eles partem sempre de um enunciado universal para uma aplicação particular.

Em suma, o axioma fundamental (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema de ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3) (SAVIANI, 1983, p. 19).

O termo “violência” provém do fato de os autores conceberem em seu livro que toda e qualquer sociedade tem sua estrutura firmada em uma relação de poder entre as classes, relação baseada em sua maioria numa dominação econômica.

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde à violência simbólica (dominação cultural) (SAVIANI, 1983, p. 20).

A violência simbólica tem inúmeras manifestações, podendo ser feita pela mídia, por uma pregação religiosa, pela atividade literária ou até mesmo pela educação familiar. Importa saber sobre essa violência simbólica que foi institucionalizada e que acontece dentro das escolas, no método de ensino e ação pedagógica. Dessa forma, a ação pedagógica impõe de forma arbitrária a cultura das classes dominantes sobre os dominados. A teoria não deixa margem para dúvidas de que o papel das escolas e da educação é o de reproduzir as desigualdades sociais.

Seguindo essa égide crítico-reprodutivista de Saviani (1983), de ver a educação como parte da sociedade e reprodutora da mesma, Luckesie (1994) assevera:

A interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos — portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (LUCKESIE, 1994, p. 41).

Apesar de trazer uma linha crítica em seus ideais, essa teoria é reprodutivista à medida que vê como fim da educação apenas reproduzir seus próprios condicionamentos. Diferente de todas as outras tendências aqui já mencionadas, a reprodutivista não tem uma ação pedagógica, ou seja, ela não define um modo de fazer a educação, somente expõe como essa educação atua dentro da sociedade; segundo Luckesie (1994, p. 42) “não propõe uma prática pedagógica, mas analisa a existente, projetando essa análise para o futuro”.

Essa reprodução feita pelas escolas se dá pelo ponto de vista qualitativo que é o cultural, de forma que ela ensina à medida que é interessante à classe dominante do momento. Ensina-se a ler, a escrever e a contar, também ensina que não há a necessidade de ir muito longe nos estudos, apenas o suficiente para aprender as técnicas mais relevantes para ser mão de obra qualificada. É também a escola que condiciona o indivíduo às boas regras de comportamento e, mesmo que implicitamente, a posição de trabalho que ele deverá ocupar, muitas vezes imputando na cabeça do sujeito que determinado cargo é o máximo que sua capacidade lhe permite alcançar.

A educação não conduz só a aprendizagem do saber, mas também ensina a se comportar, de forma condizente com as necessidades da classe dominante. Dessa forma, por mais que o docente busque diferenciar o seu trabalho, será sempre em vão já que a educação nunca fará mais do que reproduzir.

### **3.1.2 Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado**

A idéia de AIE (Escola enquanto aparelho ideológico do Estado) foi disseminada por Althusser, que afirma que a escola é AIE, de criação do estado para a manutenção da realidade social.

(...) é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve, pois ela não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também introjeta valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante (LUCKESIE, 1994, p. 45).

Assim, a escola trabalha de forma massiva pela ideologia sobre o aluno, já que ela tem sob a sua orientação as crianças e adolescentes, que estão em fase de formação, ou seja, no

momento propício para se imputar ideias sobre eles. Dessa forma, a escola garante a hegemonia da classe dominante. Saviani (1983, p. 24) afirma categoricamente que “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção” e reprodução das desigualdades sociais.

Visto isso, ressalte-se que o poder dominante é tão forte que não existe espaço para que a escola trabalhe em busca de transformação, portanto, fica muito claro sob a perspectiva de Luckesie que

A escola, pois, age por valores e otimiza, ao máximo, o sistema dentro do qual está inserida e ao qual serve. Não é a escola que institui a sociedade, mas, é, ao contrário, a sociedade que institui a escola para o seu serviço. [...] a escola é o instrumento de reprodução e, por isso mesmo, de manutenção do sistema social vigente (LUCKESIE, 1994, p. 48).

### **3.1.2 Teoria da Escola Dualista**

Tal teoria se preocupa em explicitar que a escola não é unificada, e sim dividida em duas, divisão essa compatível com a realidade capitalista de burguesia e proletariado na qual ela está inserida. Diante do exposto nessa teoria, reafirma-se a teoria do tópico anterior da escola enquanto AIE, atestando, dessa forma, uma ideologia proletária e uma ideologia burguesa.

Dentro das escolas a ideologia burguesa é imposta implicitamente a todos os alunos. Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa., sabendo-se que pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Todas as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto.

Assim sendo, a escola procura intervir e frear as manifestações operárias.

Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês (SAVIANI, 1983, p. 30).

O que Saviani expressa em sua afirmação é que a escola jamais será um meio de equalização social, o que ela fará é ser mais um fator de marginalidade social.

### 3.1.3 Educação para Transformação da Sociedade

Em contrapartida às teorias reprodutivistas e de dualidade educacional, essa teoria vê a educação como um agente de mediação social, de forma que ela nem reproduz e nem redime a sociedade, mas pode ser um meio de transformação da sociedade. Luckesie (1994, p. 48) afirma que é “possível compreender a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização”. Portanto, essa teoria não nega o papel ativo da educação na sociedade, mas também reconhece o aspecto histórico-social que ela desempenha e defende que existe a possibilidade de que essa educação possa agir a partir desses condicionamentos na sociedade.

Portanto, a educação é vista como crítica

na medida em que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos (LUCKESIE, 1994, p. 49).

A educação serve como mediadora para se atingir um ideal de sociedade, podendo ele ser transformador, democrático, estando assim agindo para a libertação da sociedade.

## 3.2 A Tendência Tradicional sob a Ótica de Teóricos Brasileiros

As tendências surgem de acordo com as necessidades sociopolíticas da época, no entanto, algumas se mantêm presentes dentro das escolas mesmo com o surgimento de novas tendências. É nessa realidade que se encontra a tendência Tradicional, que se mantém arraigada nas salas de aulas e na formação dos professores.

Tanto Paulo Freire (1994) quanto Libâneo (1990) fazem críticas muito fortes à forma de se fazer essa educação tradicional, seja na relação aluno-professor ou quanto aos métodos, os autores expõem em seus livros que essa tendência não é capaz de fornecer aos alunos todo o suporte necessário para que eles se tornem cidadãos críticos, autônomos e capazes de agir na sociedade.

Paulo Freire (1994, p. 33) apelidou a Tendência Tradicional de concepção bancária, já que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e educador, o depositante”, o professor apenas insere informações nos discentes, que devem

repetir tais informações até memorizá-las. De acordo com essa lógica, educar é um ato de transmissão de conhecimento e nunca de construção.

Ainda segundo Paulo Freire (1994, p. 24), essa lógica se faz falha, à medida em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esta afirmação enfatiza a falha da tendência tradicional na formação de seus alunos, por não lhes ofertar tempo e oportunidades de se tornarem autores de seu conhecimento. Gadotti (2013, p. 8) afirma ainda que o professor tem que deixar de ser “um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. Para ele, o professor deve ser fazer “um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Ele deixa claro que o docente que apenas transfere conhecimentos não tem mais lugar na realidade educacional brasileira, é preciso mais da prática docente.

Ratificando as afirmações de Gadotti e Freire e exemplificando o que mais o docente deve fazer, Libâneo (1994) assim se expressa:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

O trabalho do professor em sala de aula vai muito além de repassar ao aluno algum conhecimento, a relação entre as partes é aspecto decisivo para o sucesso durante o processo ensino-aprendizagem. O docente deve articular os conhecimentos, deve despertar no aluno a curiosidade e a partir dela propor construções de conhecimento.

Há ainda que se questionar a formação do docente e as escolhas feitas por ele para trabalhar pois, segundo a tendência tradicional, o professor é o detentor de todo e qualquer saber verdadeiro e responsável por inserir tais conhecimentos nos alunos. No entanto, a qualidade educacional depende muito da qualidade de um bom profissional, que deve sim saber a teoria, mas que precisa também ter didática. Após a democratização do ensino no Brasil, originada da Conferência de Jontiem (1998), o Brasil garantiu o ingresso dos estudantes à escola, mas a sua permanência é outro quesito.

A formação docente ficou deficitária e os professores precisavam ser formados para atender à clientela que ingressava nas escolas. Sobre a boa formação do professor, Gadotti (2013) afirma:

Para se formar bem, o professor precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico, isto é, saber contar histórias, isto é, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser ético, dar exemplo. A ética faz parte da natureza mesma do agir pedagógico. Não é competente o professor que não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipe, ser solidário (GADOTTI, 2013, p.12).

Eis que a formação docente é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, sendo nela que o professor tem suportes teóricos para decidir a forma mais adequada de sua práxis. Porém, o que fazer quando a formação docente é deficitária? Paulo Freire (1995, p. 59) aponta a solução encontrada para a má formação docente

O que se observa há muito tempo é que, em nome de uma má capacitação de grande quantidade de educadores no Brasil, em vez de se fazer uma política de luta pela boa capacitação, a saída foi a mais fácil: equipes pequenas, apropriando-se do método, os colocam os livros-guias para ser reproduzido pelos professores mal-capacitados (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES. 1995, p. 59).

Temos aqui um problema educacional ligado a outro, agora o docente não teve apenas uma formação deficitária, mas ele também tem um material didático que deve usar, que em muito se parece com a Tendência Tecnicista, em que o método vem pronto para o docente e ele apenas deve aplicá-lo. Se a formação docente não for eficaz, não será ele capaz de analisar com competência o material didático que usará em sala de aula.

E se o professor tem problemas em sua primeira formação, surge como resposta a formação continuada. Gadotti (2013, p.12) afirma que muitas vezes o professor é competente, mas, no entanto, “faltam-lhes as condições de ensinar. A escola deve oferecer ao professor formação continuada com a sua equipe, principalmente para refletir sobre a sua prática”. E, ainda que a escola ou o Estado não forneça a oportunidade de formação continuada ao professor, cabe-lhe formar-se a si mesmo, cabe ao próprio docente buscar formas e métodos de aprimorar sua prática e cabe-lhe, com esforço próprio, não parar de pesquisar, estudar e se manter atualizado.

A última crítica apresentada nesta pesquisa diz respeito ao uso da avaliação como ferramenta de punição e controle dos alunos dentro da Tendência Tradicional. Apesar de ser parte integrante e indissociável do processo ensino-aprendizagem, a avaliação é muito criticada pela forma que tem sido trabalhada nas salas de aulas, usada para a classificação dos alunos entre bons ou ruins e até mesmo como forma de taxá-los entre inteligentes ou burros. Entre os maiores equívocos da avaliação, está o dos professores que tomam

a avaliação unicamente como o ato de aplicar a prova, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje, a professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar (LIBÂNEO, 1994, p. 198).

O docente que se utiliza da avaliação dessa forma ignora a sua importância na verificação e sobre a sua própria metodologia, a prova deve servir ao professor como um indicativo de qualidade de sua própria metodologia e como uma reflexão acerca de caminhos que devem ser tomadas para realmente atingir às necessidades dos alunos. Não obstante, os docentes fazem dos alunos os culpados pelo fracasso escolar

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes (FREIRE, 2003, p. 125).

Freire (2003, p. 126) é categórico ao afirmar que a qualidade ou o fracasso da educação tem a ver com a docência dos professores e que de todos os culpados a se apontar pelo fracasso escolar o aluno será sempre o último deles. Já que é de responsabilidade da escola ensinar, de acordo com Gadotti (2013, p.13) cabe-lhe “oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem”.

## CONSIDERAÇÕES

Discorrer acerca de Tendências Pedagógicas é pensar a educação em um contexto contemporâneo e extremamente próximo da realidade educacional brasileira. O conhecimento tem lugar garantido em qualquer projeção que se faça da educação no futuro ou em análise sobre o atual contexto educacional. Levando em consideração esse fato, faz-se muito importante que sejam frequentes as pesquisas e estudos sobre um tema que tanto influencia a práxis docente e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No transcorrer dessa pesquisa, buscou-se desvendar os fatores responsáveis por se ter a Tendência Tradicional tão presente nas escolas brasileiras, assim como investigar a sua relevância na construção integral de indivíduo crítico e autônomo, construção essa que foi e ainda é garantida pela LDB 9394/96. Para tanto, a pesquisa pautou-se nas produções acadêmicas acerca do tema para um bom posicionamento sobre o assunto.

De acordo com o estudo, constatou-se que as tendências pedagógicas estão intimamente relacionadas às necessidades sociopolíticas de cada realidade, por isso seu fator histórico não passa despercebido e fica nítida a influência dessa concepção na escolarização quanto nas mudanças de programas e políticas públicas brasileiras. Arelada à direção política, a educação sofre modificações rápidas e sucessivas para se adaptar aos ideais da classe dominante. É preponderante ressaltar que as orientações educacionais são feitas de acordo com a ideologia do grupo político que gere o país, portanto, as tendências sempre serão vinculadas aos interesses do Estado, sejam eles financeiros ou de controle social.

A LDB 9394/96, assim como os PCN, assegura a formação de um educando crítico, capaz de atuar na sociedade efetivamente e com consciência; no entanto, diante de tudo o que foi pesquisado, percebe-se que a Tendência Tradicional não é capaz de formar esse indivíduo idealizado, já que ela não leva em consideração a subjetividade do sujeito, não se preocupando com as necessidades ou particularidades sociais de seus alunos. A escola de Tendência Tradicional não se flexibiliza às inovações e novas perspectivas de relações, ela se mantém alheia a tudo que foge do seu padrão de educação.

A presente pesquisa mostrou as tendências pedagógicas conhecidas e adotadas pelo Brasil, fases pelas quais o nosso país passou e constatou que ainda assim a mais forte e presente dentre elas nas nossas escolas é a Tradicional. E por que isso acontece? Para esse questionamento, acredita-se numa resposta simples. É mais interessante para o Estado que



assim seja. A Tendência Tradicional tende a não ofertar aos alunos possibilidades de construção de conhecimento, de reflexão crítica sobre a realidade, até mesmo podando a criatividade do indivíduo aprendiz - situações que tornam a população mais maleável, mais facilmente influenciável e, por que não dizer? - mais alienada com relação ao que ocorre ao seu redor. Em termos financeiros, a Tendência Tradicional também demanda menos investimentos, seja na capacitação do professor ou na aquisição de recursos tecnológicos e didáticos. Para esse modelo de educação, só se faz necessário um professor, o material didático e um aluno receptível às informações que serão transferidas.

Após muito refletir sobre o sistema educacional brasileiro, percebe-se que a educação precisa ser ainda muito mais estudada, muito mais pesquisada e que esse estudo não pode encontrar o fim na sua conclusão, haverá de prosseguir, ir além, questionando quais são os caminhos a se tomar para que a educação trace novos rumos. Deve-se pensar em quanto se reproduzem erros severos nas salas de aulas por ingenuidade, desatenção ou falta de conhecimento. A prática docente se faz no cotidiano escolar, dentro das limitações impostas pelas estruturas escolares, no entanto, isso não quer dizer que o professor precise se render a tudo o que lhe é imposto, assiste-lhe um direito único e irrevogável: o Direito de Cátedra.

Em virtude de tudo o que foi mencionado, alcançados os objetivos pretendidos, a presente pesquisa se finda com uma última reflexão: Educação é lidar com pessoas, é lidar com sonhos, e não podemos fazer desses indivíduos que passam por nós cobaias de nossos programas, projetos e tendências. Não podemos brincar de educar, não podemos testar em nossas crianças as novidades que se nos apresentam apenas porque parecem mais satisfatórias a um grupo dominante ou a política nacional e mundial. A educação brasileira precisa deixar de ser apenas números para gringos verem e financiamentos acontecerem e essas mudanças passam primeiramente pelos sentimentos dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. M. **História da Educação: uma introdução**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dez. de 1996. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 mar. 2017

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2017

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2017

CAMPOS, Judas Tadeu de. **Paulo Freire e as novas tendências da educação**. Volume 3, número 1, São Paulo: Revista E-Curriculum, PUC – SP, Dezembro 2007.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>> Acesso em: 11 mar. 2017

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FRANCA, S.J., Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”:** **Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**, 4ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GHIRALDELLI, P. JR. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula**, 2ª ed. , Barueri, SP: Manoele (Saude- Técnico) - GRU , 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos da educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista.** Cadernos de Pesquisa. Número 107, Julho, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública** - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Distribuidora Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. v. 38, nº 1. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2012.

LUCKESIE, C. C. **Filosofia da Educação.** 14ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MINAYO, M.C. de S. et al. **Pesquisa Social** - teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Relação Escola/Sociedade:** Novas respostas para um velho problema. São Paulo: UNESP, jan. 2010.

RIBEIRO, Maria de Lurdez; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Dermeval Saviani:** Notas para uma releitura da Pedagogia Histórico-Crítica. v.1, nº 3. Uberaba: Revista Profissão Docente, Set/Dez. 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

SCHMIDT, S. M. M. Auxiliadora. **Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952.** v.30, nº.2, p. 126-143. São Paulo: ago/dez, ISSN 1980-4369. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742011000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 28 ago. 2017

SHIGUNOV, Alexandre Neto. **História da Educação Brasileira:** Do Período Colonial ao Predomínio das Políticas Educacionais Neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien Tailândia: WCEFA, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 11 out. 2017