

**A PRESENÇA
DAS TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Maria Elisabeth Blanck Miguel*

Resumo: O trabalho discute as tendências pedagógicas na educação brasileira e as conceitua como a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação que, provenientes do desenvolvimento social, conformam-se e se traduzem em políticas educacionais. Moldam a organização do sistema escolar e da escola, com métodos próprios, seleção e valorização de conteúdos, formas de avaliação e relação professor-aluno. Realizam-se quando expressas na práxis, pois necessitam da condição de materialidade. O Humanismo tradicional, na vertente jesuítica da Contra-Reforma; o Humanismo moderno, e o Tecnicismo, são as tendências apontadas bem como as propostas que lhes são decorrentes.

Palavras-chave: História da educação; tendências pedagógicas; educação brasileira.

A história da educação no Brasil aparentemente possui tendências bem definidas, uma vez que nela imprimiram suas marcas a Igreja, o Estado e hoje, preponderantemente, o mercado. Tais tendências podem ser analisadas tomando-se como referência o predomínio das categorias da essência ou da existência, apontadas por Suchodolski (1984) ou partir da classificação, já elaborada por Saviani (1987). Segundo este autor, sob a influência das concepções fundamentais da Filosofia da Educação, ou seja: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética, a história da educação brasileira poderia ser assim periodizada:

até 1930 - predomínio da tendência 'humanista' tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências 'humanista' tradicional e 'humanista' moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência 'humanista' moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência

'humanista' moderna e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la (SAVIANI, 1987, p. 33).

Esta periodização apresentada pelo autor considera a perspectiva do modo como elas se articulam com o “movimento do real” (id.). Neste trabalho, esta articulação é buscada na conseqüente organização escolar e na concretização em sala de aula.

Os períodos nos quais cada uma das tendências marca a educação são aproximados e, como já foram explicados por Saviani, não se constituem em fases homogêneas e fixas, mas antes, são períodos nos quais suas características prevaleceram ou ainda prevalecem.

A tendência pedagógica humanista tradicional foi preponderante no Brasil, de 1554 até 1920. A tendência humanista moderna marcou a educação, a partir desta data até 1971, e daí em diante preponderou a tendência tecnicista. Cada uma dessas tendências, com uma determinada concepção de homem e de mundo, influenciou a organização do sistema escolar e da escola, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino-aprendizagem, as formas de avaliação e a relação professor-aluno.

Estas formas de concretização das tendências pedagógicas são aqui consideradas como categorias orientadoras do estudo. Segundo Saviani, em palestra proferida na Universidade Salesiana, em Americana (S. P, abril de 2003), “categoria é o conceito que ocupa posição chave em determinada teoria”. Aceita esta conceituação, categorias podem ser entendidas como conceitos preponderantes em determinada teoria ou podem ser assim considerados aqueles que agrupam informações provenientes de pesquisas e que traduzem fenômenos ou fatos existentes na situação pesquisada.

A eleição, aparentemente “a priori,” das categorias orientadoras, isto é, a organização do sistema escolar e da escola, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino-aprendizagem, as formas de avaliação e a relação professor-aluno procedem do reconhecimento de que, no processo histórico da educação no Brasil, estas estiveram presentes desde a educação jesuítica.

CURY (1986, p. 21) quando trata das “categorias” as conceitua como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Mas, chama a atenção para o fato de que devem:

...corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa. As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma prática educativa. Elas só têm sentido quando instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e de um lugar determinados. (id.)

A partir das possibilidades de enfoques de categorias apresentadas pelos autores citados, é válida a consideração das mesmas enquanto categorias teóricas, isto é, conceitos que ocupam posições-chaves em determinada teoria, e de categorias metodológicas, aqueles que fazem a mediação entre a totalidade (contexto) e a especificidade do objeto pesquisado. No caso deste estudo, as primeiras são: a concepção de homem e de mundo bem como a de cultura e de educação. São consideradas categorias metodológicas: a organização do sistema educacional e da escola, os métodos de ensino, as formas de avaliação e a relação professor-aluno.

Faz-se ainda necessário conceituar o que se entende por “tendência pedagógica”, bem como as relações entre esta e o campo no qual se situa.

Saviani ao tratar de “Tendências e Correntes da Educação Brasileira” (1987) considera “tendências” como “determinadas orientações gerais à luz e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’”. E, afirma: “Assim sendo, nos inclinamos a identificar as ‘tendências’ com as concepções de Filosofia da Educação.” Explica que “as correntes (...) concorrem para tornar explícitas as tendências, isto é, as concepções de Filosofia da Educação”. Desta forma, o autor considera “tendências” como as próprias correntes da filosofia da educação. É pertinente aqui, lembrar GRAMSCI (1986, p. 34) quando afirmou a necessidade da filosofia atuar sobre a sociedade:

É possível dizer que o valor histórico de uma filosofia pode ser ‘calculado’ a partir da eficácia ‘prática’ que ela conquistou (e ‘prática’ deve ser entendida em um sentido lato). Se é verdade

que toda filosofia é a expressão de uma sociedade, ela deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos. À medida que ela reage é justamente a medida da sua importância histórica, de não ser ela 'elucubração' individual, mas 'fato histórico'.

A respeito, Saviani destaca dois aspectos fundamentais da Filosofia da Educação: enquanto processo e enquanto produto. Enquanto processo, caracteriza-se como uma “reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”. (1987, p. 22) Enquanto produto, a Filosofia da Educação é designada por “ideologia”, entendida então como “orientação da ação”. Alerta, no entanto, para o fato de que ambos os aspectos, processo e produto, “estão intimamente relacionados, só sendo distinguíveis por um ato de abstração” (id.) Ainda ressalta a necessidade de tratar a filosofia da educação considerando-a articulada ao “desenvolvimento do processo educativo no contexto histórico-concreto.” (id.)

Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de “ideologia,” uma vez que a mesma tem sido exaustivamente tratada, principalmente pela historiografia da educação de matriz crítica. Mas, faz-se necessário citar alguns autores que abordaram as tendências na educação brasileira relacionadas à ideologia. Já foi citado Saviani e Gramsci. Concorda-se com o primeiro, quando prioriza o significado da ideologia enquanto orientação da ação mesmo que esta orientação, muitas vezes tenha também o significado de falsa consciência. E, considera-se que para o presente trabalho, a afirmação de Gramsci quanto ao que ele chama de “reação da filosofia sobre a sociedade, provocando nela efeitos positivos ou negativos” é da maior importância, pois é desses efeitos que depende o modo como a tendência se concretiza nas práticas pedagógicas.

No sentido empregado pelo materialismo histórico e dialético, ou seja, como uma forma de expressão das idéias da classe dominante que mascaram as contradições existentes nas lutas de classe que se dão nas relações sociais de produção da sociedade capitalista, outros autores enfocam a ideologia na educação.

Assim, Machado (1987), adotando a concepção de Althusser¹ ao tratar da política educacional no Paraná e mais propriamente das relações entre Estado, Escola e Ideologia, no período de 1947 a 1973, reafirma a concepção de ideologia como ocultação da realidade, repassada pela escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Cury, ao estudar a

presença dos católicos e liberais na educação brasileira, no quinquênio inicial da década de 30, adota a mesma concepção, porém chama a atenção para o seguinte: “Entretanto, há intelectuais a serviço da proposição e definição da ideologia das classes dominadas. São os funcionários da contra-ideologia que denunciam a imposição ideológica da classe dominante sobre o conjunto da sociedade e tematizam a ideologia das classes dominadas”. (CURY, (1986, p. 4)

Outros autores que têm tratado do tema abordado neste trabalho situam a educação no processo cultural e conseqüentemente, as tendências pedagógicas como manifestações, mais ou menos articuladas, desse processo.

AZEVEDO (1996), adotando o conceito de “cultura” de Humboldt², ou seja, como a manifestação das formas mais desenvolvidas do espírito humano, tanto intelectual quanto nas artes e na moral, conceitua a educação como a apropriação de parte dessa herança cultural pela população escolar. No entanto, somente uma pequena parcela da população teria condições, pelo seu desenvolvimento individual, de participar das formas mais elevadas da cultura.

Azevedo deixa entrever na mesma obra, que as tendências foram manifestações das idéias mais elaboradas (de acordo com a concepção por ele adotada, de cultura) sobre o desenvolvimento intelectual, artístico e moral, sustentada nas necessidades da nova sociedade industrial que se formava no Brasil, no início do século XX. Neste sentido, a escola seria a transmissora da cultura e formadora do novo homem para a nova sociedade.

Já, Nelson Werneck SODRÉ, parte da concepção materialista histórica de cultura e nela insere a educação como uma das formas de sua expressão. Cultura é considerada como:

... o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade na instrução, na ciência, na literatura, na arte, na filosofia, na moral, etc., e as instituições correspondentes. Entre os índices mais importantes do nível cultural, em determinada etapa histórica, é preciso notar o grau de utilização dos aperfeiçoamentos técnicos e dos desenvolvimentos científicos na produção social, o nível cultural e técnico dos produtores dos bens materiais, assim como o grau de difusão da instrução da literatura e das artes entre a população (ROSENTAL e IUDIN, 1950, p. 104, citado por SODRÉ, 1989, p. 4).

A partir das considerações de Sodré, é possível pensar que tendências pedagógicas seriam as manifestações da sociedade humana, de possibilitar a participação de toda a população na produção da vida social e dos bens culturais.

Os conceitos de ideologia e de cultura são necessários quando se trata das tendências pedagógicas, pois se entende que elas expressam o contexto no qual estão inseridas: são a expressão não só das idéias hegemônicas, mas se traduzem em ações intencionais; representam também a expressão de determinada etapa da cultura, bem como o nível de desenvolvimento tanto material quanto espiritual de determinada sociedade.

Por “tendência pedagógica” compreende-se a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação que, provenientes do desenvolvimento social, conformam-se e se traduzem em políticas educacionais moldando uma forma específica de ser da organização do sistema escolar e da escola, com métodos próprios, seleção e valorização de conteúdos, formas de avaliação e relação professor-aluno. Deste modo, as tendências pedagógicas realizam-se quando são expressas na práxis; isto é, elas necessitam da condição de materialidade. São conceituadas no âmbito ideológico porque, ao expressarem-se, manifestam através de uma ação orientada, o predomínio de um conjunto de idéias sobre educação que traduzem também a hegemonia de uma determinada classe social. A formalização das tendências se dá como políticas educacionais que, para serem aceitas e vividas pela sociedade necessitam das condições de cultura e de desenvolvimento que as gerem ou acolham.

No entanto, não se consideram aqui os aspectos formais ou retóricos das referidas políticas, mas sim suas reais concretizações. É neste sentido a afirmação de Saviani sobre a não concretização da Pedagogia da Escola Nova, uma vez que, segundo ele, a mesma não se traduziu enquanto sistema educacional. “O movimento da ‘escola nova’ não logrou constituir-se em ‘sistemas públicos de ensino e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais.” (1987, p. 29) A respeito, pretende-se retomar esta afirmação e discutir-la no decorrer do trabalho quando da abordagem da Tendência Humanista Moderna.

Porém, tomando de empréstimo as palavras de Casemiro dos REIS FILHO (1981) quando salienta o relevante papel da História da Educação na formação dos professores, somente a pesquisa e os estudos “analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal

como foi constituída” são capazes de formar o pensamento crítico dos professores, como queria o autor, mas também de comprovar a tradução de determinadas tendências em ações concretas na práxis educativa.

Também GRAMSCI (1986, p. 21), quando discute o papel de uma nova síntese elaborada pelo homem que, através da educação, adquire uma nova consciência, se reporta à questão de duas forças ideológicas: a do dominado e a do dominante. Diz ele: “A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias políticas’, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração do real”. Para a abordagem das tendências pedagógicas, neste momento, interessa salientar da argumentação de Gramsci, o reconhecimento da existência de outra ideologia que não somente a dos dominados.

Sem recorrer à luta de classes enquanto categoria de análise teórica, muitos pesquisadores em História da Educação, hoje buscam estudar o modo como instituições ou pessoas, em função do meio e da cultura interpretaram as influências recebidas e realizaram sua práxis. Casemiro dos Reis Filho (1981), ao enfatizar a importância dos estudos das diferentes e diversas realidades brasileiras aponta para o nexo que interliga as categorias do universal e do particular.

Tais categorias possibilitam a apreensão, pelo pesquisador e estudioso da Educação, de perceber o singular. Também Alves, ao explicar a relação entre o nacional e o regional nos estudos de História da Educação, adotando o materialismo histórico como posição teórica, afirma o seguinte:

Os termos regional e nacional são expressões, em escalas diferentes, do singular. O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao lócus em que esse movimento se realiza, uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade. Nesse sentido, as expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São, isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza. Como são formas sempre peculiares, em decorrência dos condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são, por isso, expressões singulares de realização do universal.

Sob esse aspecto, ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto, realiza o movimento pertinente ao universal e como, para cada objeto investigado, se dá a mediação do nacional. (ALVES, 2001, p. 164),

Singular, portanto, é o modo como as tendências pedagógicas se concretizam no real. E aí se realiza o que se está denominando de “pedagógico”. Justifica-se, assim, o fato das tendências, ao concretizarem-se nas práticas de sala de aula, serem consideradas pedagógicas. Nesse processo de realização, os aspectos ideológicos e culturais, bem como os sócio-econômicos e políticos, moldam as questões educacionais que encontram sua viabilização, de maneira singular, nas instituições escolares.

Antes de tratar das tendências pedagógicas tais como elas se desenvolveram na educação brasileira, deve-se retornar a Suchodolski (1984). Este autor registra e analisa, na história da Pedagogia, duas vertentes: uma, sob a influência da filosofia da essência; outra, influenciada pela filosofia da existência. A primeira, idealista, teria seu princípio em Platão. A segunda, a da existência, tomando o homem como categoria fundamental, já estaria presente em Rousseau. Ambas as vertentes filosóficas caracterizam, ainda hoje, as tendências que orientam a educação. Porém, como bem alerta o autor, as posições pedagógicas não são homogêneas e convivem sempre mescladas, revelando-se em múltiplos aspectos.

HUMANISMO TRADICIONAL

O Humanismo tradicional é aqui considerado tal como foi concretizado pela educação jesuítica representando o movimento de expansão colonialista português alicerçado na ideologia católica da Contra Reforma. Neste sentido, os autores que têm estudado o período colonial da educação brasileira são unânimes em afirmar a inserção da atuação jesuítica no processo de expansão mercantilista de Portugal.

Os que consideram o contexto sócio-econômico, político e cultural daquele período histórico, encaminham as análises nesse sentido; outros o fazem detendo-se na obra jesuítica enquanto ação religiosa e pedagógica.

Sodré (1989) analisa a história da cultura brasileira tendo como principal categoria, o transplante cultural, isto é, a imposição de uma

cultura dominante, a portuguesa, sobre a dos indígenas. Deste processo, são decorrentes a alienação e a assimilação. Assim, o conjunto de valores materiais e espirituais já criados pela humanidade e apropriados por uma classe que governa ou que detém o poder, teria sido transplantado para a colônia.

Durante os dois séculos da presença da ordem no Brasil, no período colonial, os jesuítas seguiram o *Ratio Studiorum*, definido em 1599. É relevante considerar este Código, pois ele influenciou a educação brasileira nos séculos seguintes ao seu descobrimento, principalmente na formação dos professores. É, também desse Código, que procedem os princípios e normas presentes na organização do nosso sistema educacional.

As condições objetivas do Brasil, no início de sua colonização, influenciaram a educação oriunda da proposta inaciana. Porém, o processo educacional sofreu modificações nas práticas pedagógicas, principalmente aquelas inseridas por Nóbrega que tentou adaptá-las à língua tupi. Catequese, colonização, escolarização, fizeram parte do mesmo projeto inspirado pelo ideário da Contra-Reforma, no qual as ciências e a educação pública, não tinham prioridade.

A educação não fugiu a esse processo. Do Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia, Luiz da Grã dava notícias a Inácio de Loyola, contando que os jesuítas tinham muitas esperanças nos meninos, pois estes nadavam e pescavam muito bem; porém “eram muito inconstantes e afeiçoados à vida de seus pais.” (SODRÉ, 1989, p. 52). Ao lado das aulas de ler, escrever e da doutrina cristã, ou como partes dela, os meninos índios eram levados às práticas de flagelação. Na mesma carta, Luiz da Grã, contava que, na casa dos Meninos de Jesus da Bahia, “há disciplina muitas sextas-feiras do ano, santa quaresma, advento e depois de Corpus Christi até a Assunção de Nossa Senhora. Faz muita devoção no povo. Disciplinam-se muitos homens e toda esta casa com Padres, irmãos e meninos.” (SODRÉ, 1989, p. 52).

Outros autores, dentre eles PAIVA (2000, p. 43) consideram o processo educacional jesuítico como um elemento da cultura portuguesa e buscam entendê-lo como manifestação da forma de relações sociais. Segundo este autor, “as letras deviam significar plena adesão à cultura portuguesa.” Ainda, segundo ele, as letras não tinham o significado de devocionismo, mas representavam um fundamento da cultura que se implantava, isto é, a organização da sociedade. O grau de acesso às letras determinava a própria estrutura social. Este princípio fez com

que os colégios fossem logo destinados aos filhos dos colonizadores e constitui-se em um traço que marca, ainda hoje, a cultura brasileira. Está historicamente inserido na organização do nosso sistema educacional: escola profissionalizante para os provenientes das classes menos favorecidas e cursos superiores, para os filhos das classes dirigentes.

No cenário da imposição da nova cultura, o ambiente que se tem notícia através dos documentos históricos consultados pelos autores, era o de guerra. Segundo Paiva, neles repete-se muitas vezes a notícia de que muitos índios eram mortos e também muitos negros e portugueses. Porém, (...) nada abalava o currículo nem a disciplina. A vida do colégio parecia continuar impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. (PAIVA, 2000, p. 47)

O fato do ensino, nas escolas jesuíticas e principalmente nos colégios, pautar-se por princípios que não guardavam relação com o que se passava fora dos muros escolares, traduz o caráter formal da educação aristotélico-tomista, matriz do modelo pedagógico adotado pelo movimento da Contra - Reforma. Nessa concepção, o mundo é obra divina, acabada, perfeita. As imperfeições são decorrências da imperfeição humana deformada pelo pecado. Ao homem resta tornar-se perfeito, mortificando-se, flagelando-se ou admirando a obra divina.

Decorrente da concepção de mundo e de homem priorizava-se na educação os princípios da autoridade e da disciplina. O formalismo presente nos conteúdos literários selecionados dos clássicos, as disciplinas que compunham o trivium e o quadrivium (plano de estudos para os colégios e que substituiu o plano de estudo de Nóbrega), a ênfase nas atividades literárias e acadêmicas, o sistema de ensino retórico, mnemônico e que carecia de sentido para os aprendizes, caracterizavam o aspecto formal da educação.

No entanto, tal educação caracterizada pelo formalismo cultural (PAIVA, 2000) se dava nas relações de produção da vida material e espiritual, nas quais a cultura brasileira era construída. E, mesmo em situações inóspitas, foi organizado o sistema educacional brasileiro³, que segundo Fernando de AZEVEDO (1996), garantiu a unidade nacional, por meio de três fatores: a língua, que tinha o significado de expansão da colonização portuguesa; pela base ideológica e religiosa comuns, e pela organização de um único sistema de ensino, de norte a sul do Brasil.

HUMANISMO MODERNO

A expulsão da ordem, em 1759 e a reforma empreendida pelo Marquês do Pombal, marcaram o início, segundo alguns autores, do ensino público no Brasil. Esta afirmação não é de todo procedente, se a expressão “ensino público” for entendida enquanto um sistema educacional acessível a toda a população. O significado que esses autores querem dar é que a reforma pombalina foi inspirada pelas idéias iluministas e teve a intenção de iniciar o ensino público.

No entanto, a criação das aulas régias esparsas pelo Brasil e, na grande maioria das vezes, lecionadas por ex-alunos dos colégios jesuítas, assim como a criação do subsídio literário não chegaram, na Colônia, a caracterizar uma proposta educacional consistente. A influência da reforma pombalina atingiu os filhos das classes mais abastadas que faziam seus cursos na Universidade de Coimbra, uma vez que foi sobre esta instituição, que se fez sentir, com maior vigor, os efeitos da proposta iluminista, em Portugal. Há a ressaltar a experiência do Seminário de Olinda no Brasil enquanto proposta de inserir a educação dos seminaristas nos propósitos da economia fundamentada na mineração. Constituiu-se, porém, como experiência isolada.

Somente na segunda metade do século XIX, o incremento da lavoura cafeeira trouxe consigo mudanças na economia, na política, na formação da sociedade e na própria cultura. No seio dessas transformações surgiram duas novas classes sociais: a chamada burguesia industrial e o operariado. Para elas, a educação revestiu-se de importância. O comércio estimulado e as novas instituições financeiras criavam novos cargos e novos postos e padrões de trabalho. Segundo NAGLE (2001, p. 152) no sistema educacional brasileiro, a escola primária, tornou-se importante, “quanto aos objetivos, aos conteúdos e função social”. Nela se integraram o humano e o nacional iniciando-se a difusão do seu caráter obrigatório, dotado de significado democrático e republicano. Seria esta instituição a responsável pela diminuição da diferença entre a elite e o povo. Surgiu aí a idéia da escola enquanto formadora do homem produtivo.

A década de 20 caracterizou-se por reformas estaduais, que de acordo com suas condições objetivas, procuraram realizar as intenções impressas no ideário educacional.

As principais características dessas reformas consistiam em propostas de alfabetização, transmissão dos conhecimentos básicos de História, Geografia e Ciências Naturais, aquisição de hábitos de higiene e

de formação moral, com ênfase nos Trabalhos Manuais (trabalhos de agulha para as meninas e pequenos trabalhos com madeira, para os meninos). A importância dos Trabalhos Manuais não estava nas habilidades que pudesse desenvolver nos alunos, mas sim enquanto formador de hábitos de disciplina para o futuro cidadão e trabalhador.

O desenvolvimento da industrialização no Brasil provocou a implantação e a consolidação de uma pedagogia considerada necessária para desenvolver o homem produtivo: a Pedagogia da Escola Nova. Iniciada na Europa, no final do século XIX, desenvolveu-se e consolidou-se naquele continente, passando para os Estados Unidos e propagando-se por toda a América Latina depois da 2ª guerra mundial, quando os Estados Unidos afirmaram-se como país capitalista hegemônico.

As origens desse movimento, segundo Palácios estavam nas transformações sociais, econômicas, e culturais (também demográficas, segundo o autor), criadas pelo industrialismo que transformou a família patriarcal em nuclear, ao retirar do ambiente doméstico, as mulheres e também as crianças. Além disto, as mudanças políticas foram caracterizadas por aspirações democráticas, “por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyada su expansión.” (1987, p.27)

As influências das inovações educacionais recebidas de autores europeus e norte-americanos, e o conhecimento de novas experiências nesse campo, adicionaram às necessidades que o contexto brasileiro apresentava, os ingredientes para a solicitação de novas propostas. As idéias de Dewey, na leitura de Anísio Teixeira, orientaram reformas no ensino e marcaram nosso ideário pedagógico.

As novas idéias apareceram como uma resposta educacional às modificações socio-econômicas e políticas, mas para Azevedo (1996), elas surgiram também porque, até então, o Brasil carecia da organização de um sistema educacional que garantisse bases comuns e tivesse as mesmas diretrizes a orientá-la.

Essa concepção de educação modificou conseqüentemente, a concepção de professor, aluno, trabalho pedagógico, conteúdos, formas de avaliação e ainda, a relação com o educando durante o processo ensino-aprendizagem. O professor passou a ser visto como aquele que, na sua tarefa educativa, se utilizaria do método científico levando para a sala de aula as experiências no campo pedagógico; experiências inspiradas, prin-

principalmente pela Biologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e, ainda pela Sociologia. A formação do professor passou, a partir desse momento, a ser percebida como necessariamente muito mais sólida, uma vez que não se fundamentava apenas na vocação.

É importante salientar que nessa concepção, o apreender é um ato interior do aluno, dependendo necessariamente de crescimento e maturação. Este conceito gerou um dos princípios da aprendizagem, segundo Dewey, o de que o aluno deve “aprender a aprender”. Hoje, este princípio, é retomado pela Pedagogia, assim como o da metodologia do “ensino com pesquisa” e, ainda, o conceito do professor enquanto um “facilitador” da aprendizagem. No entanto na nova abordagem, reduz-se o conceito maior somente ao de aprendizagem, minimizando desse modo a função do professor. A Escola Nova no Brasil, não logrou a mudança da educação brasileira para um patamar de qualidade extensivo a todos os cidadãos, ou seja, não conseguiu compor um sistema de educação pública para todos, como desejavam os signatários do Manifesto da Educação Nova (1932). As mudanças de conceitos atingiram as Escolas Normais e conviveram com as práticas tradicionais na escola brasileira.

A Escola Nova no Brasil pode ser conceituada como uma pedagogia burguesa que pretendeu expandir a escolarização até os limites permitidos pelo capitalismo e que representou a forma mais acabada que tomaram, no plano educacional, as idéias representativas do Humanismo Moderno, isto é, como predomínio da Razão Humana, enquanto ideal iluminista. Manifestou-se na metodologia científica procurando manter a divisão entre as classes sociais, justificada pelas diferenças individuais. Conviveu com a estrutura patriarcal e oligárquica e conseqüentemente com o Humanismo Tradicional. Alicerçada no Liberalismo e expressão de uma nova classe que surgia, com a primeira mediu forças e por fim negociou suas teses. Mas, do seu seio surgiram novos conceitos, incontestáveis e irrevogáveis, que marcaram definitivamente a história da educação, abrindo-lhe um novo rumo.

O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO

O Tecnicismo, ao se instalar na educação brasileira deslocou o sujeito da educação. Se, na tendência Humanista Tradicional, o professor ocupava este lugar e no Humanismo Moderno, o aluno passou a ser o centro do processo educativo, no Tecnicismo, o sujeito passou a ser a técnica. Este deslocamento procedeu das modificações educacionais so-

fridas em função de mudanças no contexto sócio-econômico e político.

Com a imposição de novo modelo econômico e conseqüente mudança do modelo político, alterou-se também o modelo educacional. Na verdade, foi pensado um novo tipo de homem que valesse para o mercado enquanto fator de produção. Assim, sob a influência norte-americana, viabilizada na educação pelos acordos MEC-USAID, adotou-se a concepção de homem enquanto recurso humano.

Segundo SCHULTZ (1973, p.53) a distinção do capital humano é que ele faz parte do homem.

É humano (em itálico, no original) porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo.

Esta visão do homem enquanto capital na sua própria natureza modificou profundamente a educação. Aliada à concepção taylorista de “trabalho,” determinou mudanças radicais no sistema educacional que estava em processo de reconstrução.

A reforma expressa nas leis 5540/68 e 5692/71, a primeira relativa ao ensino superior e a segunda relativa aos ensinos de 1º e 2º graus, deram aos respectivos níveis de ensino nova direção, resultado das mudanças estruturais sofridas.

As mudanças no ensino superior caracterizaram-se pela racionalidade administrativa e modernização de meios em função dos fins ditados pelo sistema que se implantava. No entanto, apregoava-se a neutralidade da ciência e forçava-se a universidade apolítica, por medidas tomadas nos Atos Institucionais que tolhiam a liberdade de expressão, bem como as reuniões de grupos, as discussões acadêmicas, o discurso crítico.

A Pedagogia Tecnicista marcou profundamente a educação brasileira, modificando sua estrutura em todos os níveis, os conteúdos, a formação dos professores, a relação professor-aluno, os métodos e as técnicas de ensino. Mas, modificou, sobretudo, os objetivos da educa-

ção nacional, atrelando-a definitivamente ao mercado de trabalho voltado para o capital internacional. Desta forma, considera-se que, ao lado da Pedagogia Tradicional, essa foi também a tendência que chegou a todas as salas de aula.

A globalização entendida como a expansão do modo de produção capitalista em escala mundial criou a conseqüente expansão da competição e trouxe para a educação, principalmente nos países dependentes de tecnologia e que ainda não deram conta da escolarização de sua população, o recrudescimento do problema de tipos de educação diferenciada conforme as classes sociais, criando defasagens cada vez maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as tendências Humanista Tradicional e Humanista Moderna ainda estão presentes na educação brasileira. A primeira, na dissociação entre o real e o formal, na separação entre a educação das diferentes classes sociais e no enfraquecimento da escola pública. O Humanismo Moderno faz-se presente nos cursos e disciplinas que priorizam as descobertas e experiências e valorizam a razão humana. Porém, o Tecnicismo é preponderante, embora se utilize de princípios e conceitos da Pedagogia da Escola Nova, tais como o “aprender a aprender” e o “método de projetos”. Esta tendência concretizou uma separação entre as tendências humanistas e o homem enquanto recurso humano. A influência do Tecnicismo está presente hoje, na distribuição diferenciada do conhecimento que consagra a permanência de modelos diferenciados de ensino, contribuindo para a diferença entre as classes sociais.

O Humanismo Tradicional e o Tecnicismo constituem-se nas duas tendências que definitivamente conformaram (a primeira) e conformam (a segunda) a educação brasileira porque suas concepções de mundo, de homem e de educação abrangeram todo o sistema educacional, nos diferentes períodos modificando os conteúdos, a formação dos professores e a relação professor-aluno.

Notas

¹ A teoria dos aparelhos ideológicos do Estado foi publicada com o título “Les appareils ideologiques de l’Etat”, pela Revista La Pensée, em Paris, 1970.

² Conforme palavras textuais de AZEVEDO, ele adotou na obra “A CULTURA BRASILEIRA”, como conceito de cultura, a concepção clássica francesa e alemã, enunciada por Humboldt, ao escrever CULTURA E CIVILIZAÇÃO. No entanto, não fez a citação completa da obra.

- ³ Fernando de Azevedo considera a construção do sistema educacional desde o período jesuítico, enquanto que outros autores como Dermeval Saviani, afirmam que temos redes de ensino, mas não sistema educacional.

Referências

- ALVES, G. L. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: SBHE. *Educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: SBHE, 2001. p. 163-188.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- MACHADO, L. Z. *Estado, escola e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.
- PALÁCIOS, J. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, 1978.
- REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. MENDES, D. T. (Coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SODRÉ, N. W. *Síntese de História da cultura brasileira*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência*. 3. Ed. Lisboa: Horizonte, 1984.

Abstract: The work has the objective to discuss the pedagogical trends presents in the Brazilian education: the traditional Humanism, in the Jesuitical counter-reformation; Modern Humanism and the Technicism. It appraises "pedagogical trends" as the expression of determined conceptions of man, world and education that proceeding from the social development, they are interpreted as educational policies. They mould the educational system and school organization, with proper methods, selection and valuation of contents, forms of evaluation and relation professor-pupil. The pedagogical trends become fulfilled when they are expressed in praxis; that is, they need the material condition.

Key-words: *History of the education; pedagogical trends; Brazilian education*

* Licenciada em Pedagogia (UFPR), Mestre em Educação: Currículo (UFPR), Doutora História e Filosofia da Educação (PUCSP). Professora aposentada da UFPR, Titular em História e Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pesquisadora e membro do HISTEDBR, Sócia fundadora da SBHE. E-mail: maria.elizabeth@pucpr.com.br