

PROPOSTAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: BREVES APROXIMAÇÕES

Edna Furukawa Pimentel

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.
souza@hotmail.com

Resumo: : O objetivo deste estudo é o de apresentar, brevemente, alguns dos principais fundamentos teórico-metodológicos da educação, com recorte a partir do século XVI até o surgimento do Escolanovismo, início do século XX. A opção por tais referenciais se deve à posição que ocupam na história do pensamento educacional e, de forma mais específica, pelo fato de terem imprimido novos rumos à educação no Brasil. Esse entendimento determinou a escolha da perspectiva histórica, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do pensamento filosófico e sua relação com a educação, e, de forma mais específica, as propostas educacionais e suas contribuições teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Fundamentos da Educação. Pedagogia.

Introdução

No período caracterizado como época dos desbravamentos e das descobertas, séculos XV e XVI, ocorreu o movimento renascentista, que contribuiu significativamente para a formação de uma mentalidade assinalada por intensas mudanças políticas, econômicas, culturais e educacionais, que impulsionaram a transição entre a Idade Média e o início da Idade Moderna (GADOTTI, 2005). Para o autor, o Renascimento, filosoficamente, significou a proposta de rompimento com a visão aristotélica e tomista, que não atendia mais aos novos tempos.

Surge o esforço de renovação e construção de um novo conceito de sociedade e de ser humano: livre, independente, orgulhoso e ousado. Esse movimento ligou-se a fatores mais gerais, como as grandes navegações (séculos XV e XVI), a invenção da imprensa por Gutemberg (séculos XIV e XV), a invenção da bússola (século XV), entre outros, dando origem à revolução científica do século XVI. Esse modelo de racionalidade, que presidia a ciência moderna, alcançou maior êxito nos séculos seguintes, especialmente no domínio das ciências naturais (GADOTTI, 2005).

No campo da educação, nesse período, se destacaram o humanismo e o enciclopedismo, representados por importantes educadores, como Vittorino da Feltre (1378-1446), que propôs uma

educação individualizada, alegre e autogovernada pelos alunos; Erasmo de Desidério (1467-1536), que publicou *Elogios da Loucura* (1509), uma sátira contra o obscurantismo da pseudo-religião e da cultura medieval; Montaigne (1533-1592), que também repudiou a erudição e a disciplina escolástica; e François Rabelais (1483-1553), que, com a obra *Gargântua e Pantagruel*, além de fazer duras críticas ao formalismo da educação escolástica, propôs inovações no método educacional, sugerindo que a educação deve ter como ponto de partida as coisas e situações cotidianas, para que se possa aprender efetivamente as palavras e seu significado (VALDEMARIN, 2004).

O movimento renascentista, ao ressaltar o indivíduo e o livre-arbítrio, repercutiu na Igreja e contribuiu para sua ruptura, produzindo as bases da Reforma Protestante, cujo líder foi o monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546). A Reforma foi considerada a primeira revolução burguesa, conforme pode ser constatado na carta escrita por Lutero em 1527, destinada aos regedores de todas as cidades da nação alemã, em que afirma: “[...] a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente as classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis” (GADOTI, 2005, p. 64).

1.1 *Ratio Studiorum* e o método de ensino

Conforme Saviani (2007) a Igreja Católica reagiu intensamente contra a Reforma Protestante, no Concílio de Trento (1545-1563), criando três importantes instrumentos de combate: o Índice ou a lista de livros proibidos; a Companhia de Jesus (1534); e a Inquisição (1542). Quanto à Companhia de Jesus, Loyola e sua ordem tinham por missão converter os hereges e fortalecer a fé dos cristãos hesitantes. Com esse intuito, uma das estratégias foi fundar colégios destinados a jovens ávidos por conhecimento e potenciais candidatos a jesuítas. Com a demanda cada vez maior pelos colégios e a falta de experiência dos professores, passaram a elaborar o Plano de Estudos da Companhia de Jesus – o *Ratio Studiorum*, concluído em 1599. Um plano eficaz na normatização do trabalho docente e na disciplina do aluno (SAVIANI, 2008).

Para o autor, o *Ratio Studiorum* constituía-se em uma proposta de ensino com planos, programas e métodos da educação católica, com ênfase na formação em latim, grego, filosofia e

teologia. Predominando a linguagem verbal, esse método se estrutura em cinco momentos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação, ou, conforme o *Ratio Studiorum*:

Todos os dias, exceto o sábado, os dias feriados e festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim, um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre tempo, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quanto nada de novo se aduz corte a argumentação (*RATIO STUDIORUM apud FRANCA, 1952, p. 146*).

Segundo Franca (1952), o método estava voltado principalmente para o exercício da repetição, disputa e interrogatório dos assuntos ensinados em sala de aula, pois a finalidade era a memorização das informações de forma acrítica, mas corretamente reproduzida pelos alunos quando se fizesse necessário. Essa forma de aprender envolvia castigos físicos dolorosos, entendidos como parte da rotina escolar.

O objetivo era formar pessoas eruditas, capazes de defender os preceitos da Igreja. Esse documento vigorou por quase dois séculos, até que o Papa Clemente XIV determinou a extinção da Companhia de Jesus, em 1773. Décadas depois, em 1814, o Papa Pio VII restaurou a ordem, nomeando uma comissão para revisão do *Ratio Studiorum*, concluída em 1832.

Se a intenção inicial foi renovar o ensino para frear o movimento reformista, o que existiu na prática foi a revitalização dos princípios da educação escolástica, a qual influenciou na formação de importantes intelectuais, como Descartes (1596-1650), Montesquieu (1689-1755), Rousseau (1712-1778), entre outros (FRANCA, 1952).

Declara o autor que a influência da filosofia idealista, da lógica formal e do método escolástico contribuiu para consolidar, ao longo do tempo, os pressupostos conservadores do método de ensino. O método escolástico se expandiu por todo o ocidente, chegando inclusive ao Brasil, no século XVI, com os jesuítas.

Foi nos séculos XVI e XVII que a burguesia, classe de maior ascensão e poder, implantou outras formas e meios de produção, alterando substancialmente a filosofia dominante até então.

Com forte crítica à escolástica e ao seu método,¹ diversos filósofos e cientistas passaram a discutir o problema do método de conhecimento e a estimular a produção de novas técnicas e ferramentas em diversos campos: Giordano Bruno (1548-1600) na astronomia; Galileu Galilei (1564-1642) na física; Francis Bacon (1561-1626), fundador do método científico moderno; René Descartes (1596-1650), com seu *Discurso do Método*. Enfim, grandes pensadores e cientistas fincaram as bases da nova ciência, do método matemático e do domínio cada vez maior da natureza.

Maior representante do racionalismo, René Descartes, ao propor a matemática como modelo da ciência perfeita, inaugurou, decisivamente, o pensamento moderno, indicando o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade. Propôs princípios para essa nova forma de produção de saberes, caracterizada por uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer e sua redução às partes mais simples. Esse novo método científico substituiu a fé pela razão, a filosofia pela ciência (GADOTTI, 2005).

Poucos foram os momentos da humanidade em que se vivenciou uma tensão tão profunda. Esse contexto representou uma mudança conceitual de visão de mundo, provocada pela insatisfação com os antigos modelos explicativos. Sem dúvida, a transição do pensamento aristotélico e cristão para o paradigma cartesiano foi um divisor de águas na história da humanidade, conforme Capra (1996, p. 34):

Nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica e na teologia cristã, mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna. Essa mudança radical foi realizada pelas novas descobertas em física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica, e associadas aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton. (CAPRA, 1996, p.34).

¹ “[...] fundamentado no idealismo, no dogmatismo, no argumento de autoridade, no espírito especulativo, no distanciamento da observação empírica, da experiência e da prática que levava a conclusões sem fundamento na realidade” (SILVA, 2007, p. 27).

Esse conjunto de teorias, ligado ao nascimento do método científico, constituiu importante fator desencadeador da forma de pensamento da modernidade. Nesse embate, duas grandes correntes se destacaram: o racionalismo e o empirismo, que influenciaram efetivamente os educadores, suas propostas e métodos de ensino.

1.2 Influências racionalistas e empiristas em comênio

Segundo Saviani (2008), foi a partir do século XVII, que a finalidade ética e a questão metodológica na educação tenderam a se unificar. Essa iniciativa partiu de Comênio (1592-1670), que, influenciado por Francis Bacon (1561-1626), procurou equacionar os aspectos metodológicos da pedagogia. Para isso, buscou construir um sistema em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios. Neste sentido, propôs uma didática como possibilidade de ensinar tudo a todos. Deve-se ressaltar que, antes de Comênio, não havia grande interesse no campo do método de ensino.

Considerado como um dos grandes expoentes da educação do seu século, Comênio, desde cedo, identificou problemas na sua própria trajetória escolar, que o fizeram perceber que os procedimentos educacionais eram inadequados e completamente distantes dos avanços da ciência, especialmente do empirismo de Bacon. Ele também sofreu influência do movimento renascentista, que já demonstrava que a aprendizagem poderia ser mais agradável e fácil, e das ideias de Descartes (COVELLO, 1991).

Para a autora, seu pensamento representou uma composição das ideias de um novo projeto de sociedade, tornando-se uma proposta de renovação da escola, influenciada por valores que superavam o dogmatismo e o autoritarismo, até então presentes na sociedade.

Todas essas influências permitiram a Comênio escrever a *Didática Magna* (1676), em que apresentou um método pedagógico de ensinar com rapidez e sem cansaço. Essa obra contribuiu para alterar os fundamentos da pedagogia, ainda influenciada pelo método escolástico.

No contexto em que viveu Comênio, a ciência moderna, respaldada na “[...] precisão, rapidez, objetividade, racionalização, universalização, perfeição, excesso de organização, rigurosidade, fragmentação, certeza” (SANTOS, 2006, p 115), passou a substituir a base filosófica até então dominante na sociedade e a influenciar a educação.

Absorvendo as influências de seu tempo, inclusive do racionalismo, Comênio tinha semelhanças e divergências com Descartes:

Para começar, tanto um como outro se haviam decepcionado com as humanidades ensinadas nas escolas de seu tempo [...] Tanto Comenius como Descartes foram intelectuais do método e ambos defendiam o método como condição para aquisição do saber. [...] Descartes, da mesma forma que Comenius, aspirava a uma ciência universal que pudesse ser alcançada por todos. [...] Mas as divergências entre os dois pensadores eram igualmente grandes. Enquanto Comenius encarava a ciência como meio de aproximação com Deus, Descartes preconizava a ciência para fins exclusivamente humanos, sem colorido religioso. [...] Descartes queria uma ciência com base na razão e repudiava a Bíblia como fonte de conhecimento científico. Para ele, a Bíblia era apenas fonte de salvação. Já Comenius encontrava nas Sagradas Escrituras os fundamentos de seu sistema filosófico e em todas as suas obras a Bíblia é mencionada como fonte de sabedoria. Ciência e religião unem-se em Comenius, ao passo que, no entender de Descartes, esses dois campos devem permanecer separados, cada qual a desempenhar sua própria função: verdades reveladas nada têm que ver com verdades científicas. A postura cultural de Descartes é a de um racionalista puro. A de Comenius é a de um intuitivo. (COVELLO, 1991, p. 62-63).

Comênio entendia que a educação deveria formar o homem de acordo com finalidade previamente estabelecida. Neste sentido, propôs uma forma lógica para organizar o ensino, definindo os fundamentos do ensinar e do aprender com facilidade e rapidez:

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exatidão não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres, ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. (COMÊNIO, 1976, p. 186).

Quanto à influência naturalista, Comênio buscou na natureza os fundamentos para a arte de ensinar, comparando-a à do jardineiro que lança a semente no jardim. Nesse processo, passou a considerar a capacidade de cada criança, a valorizar sua experiência, seu conhecimento, propondo

um currículo que contemplasse a vida e a natureza. Propôs a utilização de imagens, gravuras e objetos que favorecessem a memorização.

Como os sentidos são fiéis colaboradores da memória, àquela que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre. Por certo, se já experimentei açúcar, vi um camelo, ouvi o canto de um rouxinol, estive em Roma e visitei (com atenção), tudo isso terá fixado em minha memória, de onde não poderá mais desaparecer. Por esses exemplos podemos notar que será fácil imprimir na mente das crianças, por meio de imagens sensíveis, trechos bíblicos e outras histórias. (COMÊNIO, 1976, p.234).

Para o autor, os livros de texto eram inadequados, os programas, desinteressantes, e a ênfase, na memorização, por meio da explicação verbal. Entretanto, mesmo diante dessa constatação e das contribuições, tanto dos educadores renascentistas, quanto de Comênio, no que se refere à forma, o método de ensino praticamente não se alterou, continuou predominando o ensino abstrato, distante da vida e dos interesses das crianças.

No século seguinte, considerado “O Século das Luzes”, inaugurou-se definitivamente o apego à racionalidade e a luta em favor das liberdades individuais. Segundo Cambi (1999), o iluminismo foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII, que procurou mobilizar o poder da razão para reformar a sociedade contra a tradição medieval. Seus principais representantes foram Spinoza (1632-1677), Locke (1632-1704) e Newton (1643-1727). Criaram a Enciclopédia (1751-1772), editada por Diderot (1713-1784) e D'Alembert, contando com as contribuições de centenas de filósofos e intelectuais, como Voltaire (1694 -1778) e Montesquieu (1689-1755).

1.3 Naturalismo rousseuriano

O gérmen de uma nova tendência educacional, que se contrapôs à pedagogia tradicional, surgiu no século XVIII. Com objetivos explícitos de se opor à educação de seu tempo, Rousseau (1712-1778) fez duras críticas aos métodos de ensino utilizados até ali, propondo substituí-los pela experiência direta das coisas (VALDEMARIN, 2004).

Rousseau (1979) escreveu *Emílio*, um tratado filosófico em forma de romance, que trouxe extraordinárias contribuições para a educação da época e influenciou importantes educadores, como Pestalozzi, Froebel, Claparède e outros grandes nomes da educação moderna.

Ao defender novas ideias, Rousseau afirmou que o ser humano não se constitui apenas de intelecto, mas, também, de emoções, instintos e sentimentos, que existem antes do pensamento elaborado, por isso essas dimensões primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos sociais impostos ao indivíduo. Para ele, o desconhecimento do adulto em relação aos modos de agir, de sentir e de pensar das crianças pequenas é nocivo, pois “[...] nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros” (ROUSSEAU, 1979, p. 178). O autor exemplifica esta afirmação, utilizando o ensino da geometria: “Ao invés de nos fazerem encontrar as demonstrações, ditam-nas; ao invés de nos ensinar a raciocinar, o professor raciocina por nós e só exercita a nossa memória” (ROUSSEAU, 1979, p. 179).

Propondo um desenvolvimento atrelado aos ritmos da natureza, seja a natureza exterior, seja a da própria criança, Emílio será criado no campo:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la [...]. Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais? (ROUSSEAU, 1979, p. 175).

Provavelmente o autor foi de alguma forma, influenciado pelo método de ensino de Rabelais e de Comênio, com forte influência empirista, ao enfatizar a importância da educação dos sentidos, denominada posteriormente de método de ensino intuitivo (VALDEMARIN, 2004). No entanto, Rousseau rompeu com a perspectiva da pedagogia tradicional: ao colocar o aluno como figura central no processo de ensino-aprendizagem, desloca o eixo da formação, que antes estava centrada

na memorização, para a atividade prática, através de métodos que despertassem o interesse, considerando a aprendizagem como um processo.

Rousseau morreu uma década antes da promulgação da Revolução Francesa, mas suas ideias avançadas embasaram o projeto burguês de sociedade. Após a Revolução, a população reivindicou um sistema educacional, exigindo que a Assembleia Constituinte apresentasse projetos que garantissem a educação nacional. Neste sentido, destacaram-se os projetos de Condorcet (1743-1794), que propôs o ensino universal como meio para eliminar as desigualdades, ou as ideias de Lepelletier (1760-1793), que defendia a formação revolucionária, garantida por meio de internatos obrigatórios, gratuitos e mantidos pelas classes dirigentes.

No entanto, nenhum desses projetos obteve êxito; ao contrário, com a ascensão da burguesia ao poder, Lepelletier, por exemplo, acabou morto na guilhotina: “[...] No final, a própria revolução recusou o programa educacional de universalização criado por ela mesma” (GADOTTI, 2005, p. 90). Isso porque a burguesia logo entendeu que, para se manter no poder, teria que oferecer educação diferenciada, distinta para cada classe.

1.4 Proposta hebartiana

No século seguinte, com apoio da burguesia, o modelo de ciência, antes restrito às ciências naturais², passou a ser ampliado, estendendo-se às ciências sociais emergentes, o que serviu para fomentar as bases do novo paradigma científico, denominado paradigma dominante ou paradigma cartesiano-newtoniano (SANTOS, 2002).

Dessa forma, a ciência moderna, numa espécie de racionalidade hegemônica, estendeu a lógica do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Esse entendimento foi sistematizado pela corrente filosófica positivista, representada pelo francês Augusto Comte (1798-1857), defensor da ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Desconsiderando a teologia, a metafísica e as demais formas do conhecimento que não pudessem ser comprovadas cientificamente, essa teoria gerou a defesa de que o progresso da humanidade dependeria exclusivamente dos avanços científicos. Segundo Cambi (1999), o positivismo, ao

²Que tinha como base a teoria heliocêntrica de Copérnico, as leis de Kepler, as leis de Galileu, a síntese de Newton e a consciência filosófica que lhe atribuíram Bacon e, sobretudo, Descartes.

ênfatizar o determinismo, a hierarquia e a obediência, se posicionou, explicitamente, a favor do governo e da elite intelectual.

Essa visão de ciência e de conhecimento dominante nos séculos XIX e XX caracterizou-se pelo predomínio da física como modelo canônico da ciência moderna, que teve no positivismo comteano um forte aliado para generalizar-se até as ciências sociais. Tal forma de pensamento teve repercussão direta na educação, influenciando importantes educadores do século XIX e XX, conforme sugerem Amado e Boavida (2008, p. 9):

Herbart, por exemplo, é por muitos considerado o pai da Pedagogia Científica ou Ciência da Educação; é, pelo menos, alguém que influencia de forma extraordinária o pensamento pedagógico do século XIX e início do século XX, quer pelo pendor moralista que defende para a educação, quer pela exigência de aplicação da psicologia (AMADO E BOAVIDA, 2008, p. 9).

Para esses educadores, seria interessante formular uma pedagogia, que, de alguma forma, garantisse instrução mínima para a classe trabalhadora, disciplina e incorporação da visão de mundo burguês. Quanto à elite, deveria ser preparada para o avanço tecnológico. Para consolidar esse projeto, era necessário definir o objeto e a forma específica da ciência pedagógica, em oposição à prática espontânea, predominante até então. Surgiu, assim, a pedagogia científica (DEMIS, 1990).

Para Saviani (2007), se Comênio (1592-1670) tentou unificar a finalidade ética, orientadora da atividade educativa, reforçando a importância do aspecto metodológico, foi só com Herbart (1776-1841), dois séculos depois, que esses dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos e unificados num só sistema: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; quanto aos meios educacionais, a mesma pedagogia elabora com base na psicologia (SAVIANI, 2007).

Ainda segundo Saviani (2007), a proposta educacional herbartiana apresentava sintonia com os interesses do grupo dominante da época. Atribuindo rigor e certa cientificidade ao método, fomentou uma proposta de ensino bastante específica, disciplinar, caracterizada por um método de ensino objetivo, rigoroso, com passos bem definidos a serem seguidos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação.

Saviani (1999, p. 55) assinala a similaridade do método de Herbart com o método de Bacon.

Método de Herbart: dividido em cinco passos: 1) preparação: recordação da lição anterior, ou seja, do que já é conhecido; 2) apresentação: o aluno é colocado diante de um novo conhecimento, que deve assimilar; 3) assimilação – comparação: a assimilação ocorre por comparação, onde o novo é assimilado a partir do velho; 4) generalização: o aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; 5) aplicação: verificar através de exemplos novos, se o aluno realmente assimilou o que lhe foi ensinado. [...] Método de Bacon: 1) observação: os três primeiros passos de Herbart correspondem ao primeiro passo de Bacon: identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos; 2) generalização: subsunção sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinadas classes de fenômenos de todos os elementos (observados ou não) que integram a uma classe de fenômenos; 3) confirmação: se os alunos aplicam corretamente os conhecimentos adquiridos a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem.

O autor considera o século XIX como o berço da pedagogia herbartiana, que, pela primeira vez, formulou uma pedagogia organizada e abrangente com fins claros e meios definidos. Essa proposta de ensino, além de imprimir um caráter científico à pedagogia, também propõe a psicologia aplicada como eixo central da educação, reafirmando a supervalorização do método e o seu formalismo lógico. Neste sentido, “[...] Comenius, Pestalozzi e Herbart trataram de formular um método que, dotado de valor universal, fosse capaz de imprimir ordem e unidade em todos os graus do saber” (CANDAU, 1996, p. 156).

O século XIX foi também o período de instalação das grandes redes de ensino público na Europa, que utilizaram especialmente a pedagogia herbartiana como orientadora do ensino. Dessa forma, buscou-se contemplar o ensino humanístico da cultura geral, centrado no professor, transmissor da verdade universal e enciclopédica, através de uma ação pedagógica hierarquizada e vertical, com ênfase na teoria dos cinco passos formais de Herbart. Sob essa influência, a didática era entendida como um conjunto de regras que visavam assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente

Interessante ressaltar que, pelo fato de ser uma pedagogia elitista, com ênfase na instrução, na cultura erudita, não se esperava que pudesse ampliar efetivamente a cultura da massa

trabalhadora. No entanto, contraditoriamente, essa pedagogia elevou o nível cultural das massas, o que passou a incomodar a burguesia, que logo buscou estagnar esse processo, utilizando a pedagogia escolanovista, de base filosófica pragmática.

1.5 Influências do pragmatismo de dewey

O conjunto das teorias educacionais denominadas de Pedagogias Tradicionais, com propostas voltadas para a transmissão de conhecimentos pelo professor, pela ênfase nos conteúdos e na formação intelectual do aluno, predominou até a segunda metade do século XIX, quando começa a existir o germen do movimento Escolanovista.

O norte-americano John Dewey (1859-1952), um dos mais expressivos representante do movimento da Escola Nova, instituído no fim do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos e Europa, propôs o ensino pela ação. Representante de uma educação pragmática, voltada para a preparação dos cidadãos para o trabalho, para o exercício prático e para a competição, elabora o método ativo de ensino, organizado em cinco passos: atividade, problema, dados, hipótese e experimentação, ou nas palavras do autor:

[...] colher os dados do problema, os elementos do fenômeno; observar e examinar os fatos para localizar, esclarecer a dificuldade e em seguida elaborar uma hipótese ou sugerir uma solução possível obtida pelo raciocínio e afinal procurar a confirmação da idéia elaborada, aplicando-a como uma chave a outras observações, a novas experiências (DEWEY, 1953, p.218-219).

Observa-se que a proposta de Dewey enfatiza a liberdade e autonomia do aluno, através de atividades lúdicas, jogos e trabalhos manuais, cujo objetivo era implantar uma educação oposta aos principais modelos vigentes: o ensino escolástico e a pedagogia herbartiana.

Saviani (2008, p. 168) assevera que:

Do ponto de vista pedagógico, o eixo deslocou-se do intelecto para as vivências, do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma

pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica, para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida pelo nome de escolanovismo.

Para o autor, as condições, no final do século XIX e início do século XX, propiciaram um contexto ideal para a implantação desse novo projeto denominado de Escolanovismo. Assim, a demanda de política de escolarização generalizada e obrigatória, favoreceu grandes mudanças no ensino, estimulando a exigência de uma educação de base científica, ancorada inicialmente na Psicologia e depois, na Sociologia da Educação.

Conforme Saviani (2008), nesse grupo das correntes renovadoras, encontram-se desde Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Nietzsche, passando pelo movimento da Escola Nova, especialmente Dewey, assumindo na atualidade novas versões, entre os quais o construtivismo. O autor destaca que:

A ênfase aqui recai na questão de como aprender, isto é, das teorias da aprendizagem. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática sobre a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados oriundos da própria atividade dos alunos com o acompanhamento do professor. (SAVIANI, 2008, p. 82-83).

É também nas primeiras décadas do século XX, quando se começa a duvidar da aplicabilidade educativa das grandes teorias da aprendizagem da Psicologia. Começa a ganhar espaço, além da proposta educacional de John Dewey, outro expoente da Sociologia da Educação, o discípulo de Augusto Comte, o francês Émilé Durkheim (1858-1917).

Durkheim (1858-1917), influenciado pelo positivismo de Augusto Comte (1798-1857), considerava a educação como fato social, portanto, possuidora de duas características: a exterioridade e a coercitividade. Exterioridade, porque consistem em ideias, normas ou regras de conduta que não são criadas isoladamente pelos indivíduos, pois já existiam antes de o indivíduo nascer. Coercitivos, porque essas ideias, normas e regras devem ser seguidas pelos membros da sociedade e se acaso um destes transgredir esse conjunto normativo e valorativo, poderá eventualmente ser sancionado pelo grupo social (DURKHEIM, 1978). Na condição de fato social, seria possível construir para a educação explicações positivas e científicas.

O francês explicita a base da sociologia funcionalista, entendendo a educação como um fato social que contribuiria para a “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 1978, p.41). Desta forma, a Sociologia vai se constituindo como saber legítimo, científico, competindo a ela fixar os fins da educação, pois estes variam conforme os estados sociais.

Desta forma, Durkheim é considerado o sistematizador das bases da Sociologia da Educação. Atribui-se a essa disciplina a função de explicar a sociedade para a qual a educação estaria voltada. É relevante destacar que Durkheim atribuía à Psicologia da Educação a função de fornecer os meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Quanto à Filosofia da Educação, ele a considerava um saber geral, panorâmico, amplo e filósofo, um especialista de generalidades (TOMAZETTI, 2003). Para a autora, é perceptível o distanciamento cada vez maior dos fundamentos filosóficos na Pedagogia, dando lugar às ciências: Psicologia e Sociologia da Educação, produzindo as bases para a disseminação e renovação escolar em grande proporção.

Considerações finais

Para Saviani (2007), se nos séculos XVII a XIX a ênfase se concentrava nos métodos de ensino formulado a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século seguinte a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação.

Demis (1990) destaca que as propostas educacionais que constituem os principais referenciais teórico-metodológicos são exemplos de que os países tecnologicamente desenvolvidos

avançam na produção intelectual, enquanto os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento acabam por importar teorias, ideias, concepções, valores, tendências, que modificam o discurso, mas não impactam a prática, pois elas pouco correspondem à realidade educacional. Ao contrário, geralmente essas propostas contribuem para ampliar a desvinculação entre o discurso e as condições e necessidades concretas da escola, do professor e dos alunos.

Observa-se que ao longo da história da educação, especialmente a partir do advento capitalista, a classe dominante vem impondo a heteronomia aos indivíduos, dificultando que outras concepções e propostas divergentes sejam instituídas e assumam posições de crítica aos modelos postos. Neste sentido, também se destacaram, no século XX, propostas contra-hegemônicas de educação, dentre elas, a de Makarenko, Saviani, Pistrack, Snyders.

Ressalta-se, por fim, que a escolha por esses representantes do pensamento educacional se deve ao fato de que essas e outras abordagens continuam, com menor ou maior intensidade, influenciando as práticas pedagógicas dos professores no Brasil.

Referências

AMADO, J.; BOAVIDA, J. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Ed. Coimbra, 2008.

CAMBI, FRANCO. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CAPRA, Fritof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRILES, René. **Makarenko**. São Paulo: Scipione, 1989

COMÊNIO, J. A., **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius, a construção da pedagogia**. São Paulo: SEJAC, 1991.

DEMIS, Olga Teixeira. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar.** Dissertação de mestrado. UNICAMP. 1990.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro. Agir Editora, 1952.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2ª edição; Líber Livros Editora, 2005

GASPARIM, J.L. **Uma Didática para uma Pedagogia História Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia.** Tradução de Benôni Lemos. 9. ed. São Paulo: Paulus, 1981, v.1.

PIMENTEL, Furukawa Pimentel; MONTENEGRO, Zilda Maria C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento Freiriano: uma construção possível?. **Práxis Educacional**, v. 3, n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537>.

RATIO STUDIORUM. **Versão do Padre Leonel franca.** Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/r.html. Acesso em 14.08.2012.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação.** Rio de Janeiro. Difel, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos da globalização. A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 4ª edição. São Paulo:Cortez, 2006

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** S.Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1972.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Liliana Rombert Soeiro. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação:** um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Coleção fronteiras da educação.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do método do ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.