

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL



**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERMANÊNCIAS
E MUDANÇAS**

**CURITIBA
2004**

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL.



**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERMANÊNCIAS
E MUDANÇAS**

Trabalho apresentado como requisito ao
Exame de Professor Titular na Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

**CURITIBA
2004**



CONCURSO DE PROMOÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

DE: Adjunto PARA: Titular

À
Pró-Reitoria Acadêmica

ATA

CANDIDATO: Maia Elisabeth Blank Miguel
DISCIPLINA: História da Educação
CURSO: de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

PROFESSOR:

Liliana Rosa Wachowicz
Dama Susia Paschoa Ferraz
Antonio Adriano Bortolotto

ASSINATURA:

Liliana Rosa Wachowicz
Dama Susia Ferraz
Antonio Adriano Bortolotto

RESULTADO DO CONCURSO

PROVA DE TÍTULOS: MÉDIA: 10 (dez inteiros)
DEFESA DE TRABALHO ACADÊMICO: MÉDIA: 10 (dez inteiros)
MÉDIA GERAL: 10 (dez inteiros)

DATA: 16/02/2004

OBSERVAÇÃO: _____

Miguel, Maria Elisabeth Blanck
M636t Tendências pedagógicas na educação brasileira : permanências e
2004 mudanças / Maria Elisabeth Blanck Miguel – 2004,
[vi], 60 f. ; 30 cm

Tese (professor titular) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2004
Inclui bibliografias

I. Educação. 2. Educação - Brasil. 3. Educação – Brasil - História.
I. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Centro de Teologia e
Ciências Humanas. II. Título.

CDD- 21.ed. 370
370.981

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Na vida, algumas pessoas ajudam-nos a direcionar nossos caminhos, nos protegem, estão sempre ao nosso lado. Este trabalho, eu dedico à minha tia Carlota: tia, segunda mãe, amiga, protetora, uma de minhas raízes.

Um trabalho é sempre uma construção coletiva. Assim, quero agradecer ao Bakker, meu marido, que com dedicação e paciência, esteve ao meu lado durante a produção do texto; aos meus filhos (principalmente ao Felipe que me auxiliou numa dificuldade específica), às enteadas, e a toda minha família, que sempre me apoiaram.

À Claudete Maria Zaclikevic, futura pedagoga, que, com atenção e gentileza, prestou-me assessoria. A todos, obrigada.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo discutir as tendências pedagógicas presentes na história da educação no Brasil. Conceitua "tendências pedagógicas" 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. Essas moldam 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. As tendências pedagógicas realizam-se quando são expressas na práxis; isto é, elas necessitam da condição de materialidade. As categorias de cultura e ideologia são consideradas como necessárias à conceituação das tendências enquanto as mesmas só se realizam num determinado contexto econômico-político e sócio-cultural. Considerando o contexto histórico no qual se inseriu a educação brasileira, se aceita a classificação das tendências pedagógicas, segundo SAVIANI (1987) e a partir, também de outros autores, as mesmas são enfocadas como expressão do Humanismo tradicional, na vertente jesuítica da Contra-Reforma; Humanismo moderno, Tecnicismo e, a partir dos anos 80, a conformação da Pedagogia Histórico-crítica como um novo humanismo, enquanto proposta de contribuir para a formação do homem brasileiro, principalmente aquele proveniente das populações menos favorecidas e trabalhar para a superação da sociedade capitalista. São também focalizadas as propostas decorrentes das respectivas tendências, bem como as permanências e mudanças de seus traços característicos na pedagogia atual. Apresentam-se indicadores do Tecnicismo na chamada pedagogia neoliberal.

ABSTRACT

The work has as objective to discuss the pedagogical trends present in the history of the education in Brazil. It appraises "pedagogical trends" as the expression of determined conceptions of man, world and education that proceeding from the social development, are interpreted as educational policies.

These mold a specific form of being of the organization of the educational system and the school, with proper methods, selection and valuation of contents, forms of evaluation and relation professor-pupil. The pedagogical trends are become fulfilled when they are express in praxis; that is, they need the materiality condition.

The categories of culture and ideology are considered necessary to the conceptualization of the trends while the same ones only become fulfilled in one certain economical-political and social-cultural context.

Considering the historical context in which the Brazilian education was inserted, it is accepted the classification of the pedagogical trends, according to SAVIANI(1987) and also to other authors, these are focused as expression of the traditional Humanism, in the Jesuitical counter-reformation; Modern Humanism, Tecnicism and, from the 80's on, the conformation of the Historical-Critical pedagogy as a new humanism, while proposal to contribute for the formation of the Brazilian man, mainly that proceeding from the poorer parts of population and to work for the overcoming of the capitalist society.

Also the consequent proposals of the respective trends are focused, as well as the permanency and changes of its characteristic traces in the current pedagogy. They present indicators of the Tecnicism in the called neoliberal pedagogy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
1 INTRODUÇÃO	1
2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, CULTURA E IDEOLOGIA.....	7
3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	12
3.1 HUMANISMO TRADICIONAL	14
3.2 HUMANISMO MODERNO.....	18
3.2.1 Mudanças na sociedade e as reformas da década de 20.....	21
3.2.2 A Pedagogia da Escola Nova	28
3.2.2.1 A Pedagogia da Escola Nova no Brasil.....	29
3.2.2.1.1 A Pedagogia da Escola Nova no Paraná	35
3.3 O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO	44
3.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	50
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
5 REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Quando nos vemos diante do momento de escrever um trabalho para um concurso de professor titular, necessariamente pensamos o que temos vivido enquanto professores. qual tem sido a tônica dos trabalhos que produzimos, qual o rumo que temos tomado, o caminho que temos mostrado aos orientandos, a ótica pela qual vemos os acontecimentos sociais, particularmente os educacionais. Como diria Paulo FREIRE, como nos sentimos no mundo. E isto faz com que abandonemos de imediato a expressão “nós” e, para facilitar a reflexão adotemos o “eu”, como modo de buscar maior fidelidade ao que irá ser produzido.

Estar no mundo, na expressão freireana, significa para mim, hoje, rever a minha prática pedagógica, não de modo isolado, mas no âmbito das relações sociais que extrapolam as relações escolares. Significa também, ao produzir este texto, não poder fugir das marcas da minha própria formação que, de certo modo, conformam o meu modo de pensar, de agir, a minha práxis.

Para concorrer a uma vaga no Curso de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi solicitado aos candidatos que apresentassem o seu Memorial-curriculum-vitae circunstanciado. Então me dei conta do modo como as diferentes tendências educacionais estiveram presentes na educação das crianças e jovens, tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares.

Enquanto aluna de grupo escolar na década de 40 e depois, na década seguinte, aluna de colégio de freiras, e mesmo mais tarde, já na Universidade Federal do Paraná cursando Pedagogia na década de 60, recebemos, eu e meus colegas e, por pressuposto a população escolar da época, a influência das diferentes tendências: Pedagogia Tradicional, da Escola Nova, Tecnicista, Histórico-Crítica e agora, o que, por falta de uma melhor denominação ou, porque ainda não sabemos bem as conseqüências do que estamos vivendo na educação brasileira, o que se convencionou chamar de Pedagogia Neoliberal. Tais tendências na práxis educacional vivida, tanto como aluna quanto como professora e pesquisadora, estiveram sempre mescladas, embora houvesse a predominância de uma delas, dependendo das modificações que ocorriam ou ocorrem no contexto social, econômico, político e cultural, nos quais a práxis educativa se insere.

Ao referir-me ao conceito de práxis, recorro a VÁZQUEZ (1986, p.197-198):

A práxis produtiva é assim a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmem neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.

Considerando que o processo educacional vivido, a partir do qual formaram-se cidadãos e, ao qual devo, particularmente minha formação profissional, constituiu-se numa práxis produtiva, tomo as minhas experiências como ponto de partida para aprofundar as reflexões que não se fazem somente sobre idéias mas, sobre realizações humanas.

Na escola primária que freqüentei, a professora do 4º ano orientava as crianças a organizarem na classe, um museu escolar: bichinhos empalhados ou conservados em álcool em frascos de vidro; ou então borboletas caçadas pelas próprias crianças nos arredores da escola. Também se cultivavam plantas em vasos sob os cuidados das crianças e tais atividades ilustravam as aulas de Ciências Naturais. Era bem marcada a influência da Pedagogia da Escola Nova, na formação da professora.

Porém, no ambiente escolar permaneciam ainda os sinais de um nacionalismo deflagrado pela participação do Brasil na 2ª guerra. Então os alunos formavam no pátio para cantar o hino nacional recebendo orientações de cidadania, cujo objetivo era respeitar os símbolos da Pátria. Da mesma forma, quando fomos preparados para receber no dia seguinte, na classe, como colega, uma menina polonesa fugida da guerra e que não falava nosso idioma, aprendemos a conviver com quem, em nossa cabeça de crianças, era o “diferente”.

O processo educacional era um caldeamento de tendências, no qual a pedagogia tradicional estava presente na divisão das classes em alunos médios, fracos e fortes, ficando subentendido nas entrelinhas que dificilmente os fracos seriam aprovados.

Quando aluna do colégio de freiras, durante o ginásio e o magistério, mergulhei na pedagogia tradicional católica de cunho conservador e, ao lado de muitos conteúdos, aprendi a estudar sob o lema “gaguejou... ficou”. O “ficar” significava que, enquanto não soubesse o ponto de cor, não seria liberada, conseqüentemente não voltaria para casa. Porém, ao lado de tanto rigor sentia-se a amizade, os cuidados e zelos dos professores.

Aprendia-se os conhecimentos considerados necessários à formação da “boa moça”. Nada a lamentar! O ideário educacional conseqüente com a sociedade brasileira daquele momento (segunda metade dos anos 50) dividia a educação em masculina e feminina e traduzia-se no preceito “a co-educação não é aconselhada”, tantas vezes repetido pelas irmãs.

A formação em Pedagogia, na Universidade Federal do Paraná, consolidou alguns conceitos formados na Escola Normal. Pesquisa recente realizada por mim com a colaboração de VIEIRA e participação de bolsistas do CNPQ (MIGUEL e VIEIRA, 2003) demonstrou que a formação do professor nos cursos de Pedagogia em Curitiba, até a década de 60 sofreu forte influência da Escolástica enquanto visão de mundo.

No Curso de Mestrado (UFPR, 1982) a preocupação com o social, sob a influência das leituras da Pedagogia Histórico-Crítica fez com que elegeisse como problema central de dissertação, o estudo das necessidades pedagógicas das crianças das escolas de periferia de Curitiba.

Porém, a influência não era somente da tendência socialista que também marcava os discursos da redemocratização da sociedade brasileira e a análise das funções das instituições sociais, dentre elas a escolar.

O motivo direcionador da escolha teve origem nas aulas de Prática de Ensino, no 4º ano de Pedagogia, com a orientação da professora Eny Caldeira. As aulas eram desenvolvidas sob a forma de pesquisa no laboratório de aprendizagem, e então Dona Eny, ex-aluna de Maria Montessori transmitia às alunas a concepção da “criança” montessoriana:

... a criança como ser psíquico. É toda a vida do homem no seu evoluir desde o nascimento, que constitui o problema prático. Desconhece-se a página da história da humanidade que relata a aventura do homem como ser psíquico - ser sensível que encontra os seus obstáculos e se vê imersa em insuperáveis conflitos com o adulto mais forte que ela, que a domina sem a compreender. É a página em branco onde ainda não se escreveu o ignorado sofrimento que perturba gravemente o campo espiritual infantil, puro e delicado, organizando no seu subconsciente um homem inferior, diferente do que teria sido destinado pela natureza. (MONTESSORI, 1969, p.25)

Ao final do ano chegamos, em conjunto, à conclusão de que a criança atrasada na aprendizagem escolar era aquela não atendida em suas necessidades. Hoje, tenho a certeza de que na dissertação de Mestrado, o que eu buscava era identificar as necessidades pedagógicas, ou seja, aquelas que somente eram possíveis de serem atendidas pela escola.

Naquele momento, falar em “necessidades pedagógicas” era considerado limitador. Obra marcante do período, “A escola está morta”, de REIMER (1979) inspirou muitas das idéias sobre a falência da escola. Na ânsia de buscar-se ampliar os limites das instituições sociais e redemocratizar-lhes as funções, politicamente adequado era estudar as “necessidades educacionais”. Quando se proclamava nos países ocidentais industrializados a morte da escola e a sua função como capaz de ser realizada por comunidades alternativas, igrejas e sindicatos,

parecia um discurso conservador referir-se ao fato de que as crianças, principalmente as mais pobres que habitavam a periferia da cidade possuíam necessidades que, naquele momento histórico (e, ainda atual) só poderiam ser atendidas pela instituição escolar.

Assim, senti-me na contingência de defender minha posição, ou melhor, defender a função pedagógica específica da escola. JUIF e DAVERO (1972) subsidiaram a fundamentação teórica, pois afirmavam que a Pedagogia é a reflexão crítica sobre a ação da educação, isto é “o domínio da ação é aquele da Educação, então uma reflexão sobre esta ação será do domínio da Pedagogia” (1972, p.18 in PASSOS, 1983, p.17). Também a obra de FREIRE “A Pedagogia do Oprimido” (1970) e no artigo “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação” (1983) influenciaram o trabalho.

O fato da tendência de um novo tipo de educação voltada para as classes populares marcar a educação brasileira já na década de 60, reforçou a preocupação que eu possuía desde que iniciei a prática de magistério na Escola Isolada.

Naquele momento, o entendimento de que o pedagógico poderia ser a reflexão na ação, ainda não estava claro para mim, embora a prática de magistério tivesse contribuído para as aulas no Curso de Pedagogia.

O que havia aprendido como professora primária, alfabetizadora, professora de Jardim da Infância, de jovens e adultos para imigrantes japoneses numa escola noturna de Apucarana e, mais tarde, em Curitiba como professora da cadeira de Filosofia no 3º ano do Curso Científico, forneceu-me o substrato orientador das minhas aulas, guiando-me pelo que eu já conhecia da escola e dos estudantes brasileiros.

Entre a prática e a teoria, ou seja, na práxis, da qual eu ainda não tinha consciência, pois até então a teoria era o que lia sobre educação e a prática era o que vivia em sala de aula como professora, cheguei ao Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Lá, mergulhei profundamente nas leituras de Hegel, Marx, Dewey e Gramsci.

Porém, escolhi como objeto da tese, o estudo da Escola Nova no Paraná partindo da hipótese de que, ao instalar-se esta tendência na educação brasileira e, particularmente, na formação do professor, “estavam em jogo, não apenas a transmissão de valores das camadas urbanas mais privilegiadas, mas parte do saber sistematizado, fundamental para a instrumentalização das camadas menos favorecidas, na busca de melhores formas de vida social que se traduzem em melhores condições para competir no mercado de trabalho e na participação nos bens culturais”. (MIGUEL, 1992, p. 07).

A busca de fontes documentais fez-me percorrer 40 anos de história da educação no Paraná (de 1920 a 1961) cotejada com a conjuntura nacional e internacional, determinante para a definição de políticas nacionais e estaduais. A hipótese de estudo foi confirmada mas, conclui o trabalho afirmando que ao iniciá-lo eu tinha o entendimento “da Pedagogia da Escola Nova na sua pureza de traços, isto é, como ela se conformava nos textos dos pedagogos que defendiam os princípios da Escola Ativa”. (MIGUEL, 1992, p. 7). Tinha também uma noção caricata do que foi o movimento.

No entanto, após realizar a investigação daquele período histórico podia afirmar que:

... as idéias da Pedagogia da Escola Nova no Paraná, não conviveram sozinhas, mas estiveram mescladas com o humanismo clássico, principalmente após 1938 e acabaram por caracterizar-se como um conjunto de vertentes um tanto diferentes, enfeixadas numa transmissão de parte da herança cultural, através da metodologia ativa, racionalização da organização e do trabalho escolar, conhecimento científico do desenvolvimento da criança, adequação do processo ensino-aprendizagem e do domínio, em profundidade, pelo professor, do saber que iria transmitir, bem como do modo de fazê-lo. (MIGUEL, 1992, p. 10)

Esta tendência foi seguida pela chamada Pedagogia Tecnicista que, por sua vez foi analisada e refutada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

O caminho sinuoso que percorro ao escrever este texto seguindo o fio de minha própria história lembra as palavras de BERMAN quando, ao apresentar sua obra “Tudo o que é sólido desmancha no ar” diz o seguinte: “Este livro está longe de ser um livro confessional. Apesar disso, como o levei dentro de mim por muitos anos, creio que é, de algum modo, a história da minha própria vida” (2003, p. 9) e tal como Berman, o caminho percorrido traz-me ao momento atual, no qual parece que todas as certezas se desvanecem e, também as relativas à educação, diante das rápidas mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo e que criam, por sua vez, outras mudanças.

É interessante recorrer novamente ao autor citado, quando o mesmo conceitua a época atual como modernidade. Segundo ele:

Existe um tipo de experiência vital-experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida- que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como ‘modernidade’. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor-mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num

turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, 'tudo que é sólido desmancha no ar'. (BERMAN, 2003, p. 15)

Diante deste cenário no qual nos encontramos, permanece a pergunta: as diferentes tendências que marcaram a educação brasileira foram superadas? Estamos diante de um novo mundo no qual os princípios e meios educacionais que elas pregavam foram definitivamente ultrapassados? Ou, ainda é possível reafirmar as teorias educacionais que alimentaram as tendências pedagógicas dizendo que elas, por meio de permanências e/ou transformações continuam oferecendo as chaves de leitura com as quais os educadores interpretam o mundo escolar?

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, CULTURA E IDEOLOGIA

Para afirmar ou infirmar tais questionamentos é necessário retomar as principais tendências da educação brasileira, conceituar o que entendo 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 ainda 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.

GRAMSCI (1986, p. 34) afirma 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. A medida em 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 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. Concordo 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, considero

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), ao tratar da política educacional no Paraná e mais propriamente das relações entre Estado, Escola e Ideologia, no período de 1947 a 1973, adota a concepção de ideologia como ocultação da realidade, repassada pela escola enquanto aparelho ideológico do Estado. CURY, (1986, p. 4) estudando 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".

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 Humboldt¹, ou seja, como a manifestação das formas mais desenvolvidas do espírito humano, tanto intelectualmente 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. Porém, embora se posicione no âmbito de um conceito elitista de educação, participou da tendência humanista laica, conforme veremos adiante.

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

¹ 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.

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 de cultura e nela insere a educação como uma das formas de sua expressão. Cultura 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. (ROSENAL 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 ao abordar as tendências pedagógicas, pois entendo que elas são a expressão do contexto no qual estão inscritas; 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" compreendo 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, pretendo retomar esta afirmação e discuti-la no decorrer do trabalho quando tratar da Tendência Humanista Moderna.

Porém, tomando de empréstimo as palavras de Casemiro dos REIS FILHO (1981) quando aborda 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. Neste ponto é importante resgatar a questão trazida por Cury e já citada neste trabalho, a respeito da ideologia da classe dominada, trazida à luz por aqueles que denunciam a hegemonia da classe dominante e procuram sistematizar a ideologia dos dominados.

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 nexos que interliga as categorias do universal e do particular.

Tais categorias possibilitam a apreensão, pelo pesquisador e estudioso da Educação, de perceber o singular. ALVES (2001, p. 164), 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 locus 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.

Singular, portanto é o modo como as tendências pedagógicas se concretizam no real. É aí realiza-se o que estou 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 embutidos no que chamamos de 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, devo registrar ainda a análise de 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 nos alerta o autor, as posições pedagógicas não são homogêneas e convivem sempre mescladas, revelando-se em múltiplos aspectos.

3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA 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 matriz as influências filosóficas apontadas por Suchodolski ou partir da classificação, já elaborada por Saviani. 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 periodizada, esquemática e provisoriamente, da seguinte maneira:

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 por Saviani, sob a perspectiva do modo como elas se articulam com o "movimento do real" (id.) e a organização escolar tem norteado aqueles que buscam compreender esta questão na história da educação no Brasil e, ainda, tem guiado autores desta área, que seguem nos seus estudos, esta periodização.

Partindo da conceituação de tendências pedagógicas que apresento neste trabalho e priorizando a tese de que elas assim são consideradas porque tiveram ou têm ação sobre o sistema escolar e a escola, é possível aceitar a classificação apresentada por Saviani e procurar aprofundar o entendimento das mesmas, objetivando compreender suas permanências e mudanças, à medida em que a sociedade brasileira desenvolveu-se. A tendência Humanista tradicional deixou marcas? Está ainda presente, de alguma forma, nas práticas pedagógicas que ocorrem no cenário educacional? Seu ideário ainda orienta os enfoques dos conteúdos e sua própria seleção? As mesmas indagações cabem em relação às demais tendências. Os princípios das pedagogias oriundas do Humanismo Moderno continuam ditando formas de agir, concepções de aluno, de professor ou de metodologias? As inovações em educação, hoje anunciadas, assim o são de fato?

Os períodos nos quais cada uma delas marca a educação, são aproximados e, como já foi explicado por Suchodolski e 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, aproximadamente; a tendência humanista moderna marcou a educação, a partir desta data até 1971, e daí em diante prepondera a tendência tecnicista. Cada uma destas 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 serão aqui consideradas como categorias orientadoras do estudo. Segundo Saviani, em palestra proferida na Universidade Salesiana, em Americana (S. P.), em abril de 2003 “categoria é o conceito que ocupa posição chave em determinada teoria”. Aceita esta conceituação, penso que categoria pode ser entendida como idéias preponderantes em determinada teoria ou podem ser assim consideradas as idéias que agrupam informações provenientes de pesquisas e que traduzem fenômenos ou fatos existentes na situação pesquisada.

A eleição, aparentemente “a priori” das categorias orientadoras deste estudo, 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 (1987, p. 21) quando trata as “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”.

A partir das possibilidades de enfoques de categorias apresentadas pelos autores citados, é válida a consideração das mesmas enquanto categorias teóricas, isto é, idéias que ocupam posições-chaves em determinada teoria, e de categorias metodológicas, ou seja aquelas 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. As categorias metodológicas compreendem: a organização do sistema educacional e da escola, os métodos de ensino, as formas de avaliação e a relação professor-aluno.

3.1 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, teriam sido transplantados para a colônia.

Porém, faz-se necessário relativizar este conceito, uma vez que, como é sabido, a cultura ibérica guardou por mais tempo, os traços do medievalismo e constituiu-se num espaço no qual o processo de inserção no capitalismo industrial foi retardado. A educação enquanto uma das formas de transmissão da cultura acompanhou tal atraso. É importante considerar aqui, o estágio no qual estava imersa, a educação em Portugal.

Em 1549, quando aqui aportaram os primeiros jesuítas, em Portugal dominava o analfabetismo, não só entre o povo e a pequena burguesia, mas também entre os nobres. Segundo MATTOS (1958, p. 38) a alfabetização era privilégio de poucos, entre eles o clero e

a “alta administração pública.” O sistema escolar era embrionário e formado pelas escolas de ler e escrever “enquanto preparatórios apressados para as ‘eschollas de grammaticas’. Todas elas se destinavam ao sexo masculino”. (MATTOS, 1958, p. 39) Eram divididas em escolas particulares e de misericórdia. As primeiras, destinavam-se aos filhos da nobreza, enquanto preparação para os estudos superiores, na Universidade de Coimbra. As segundas, eram destinadas aos “órfãos e ‘patifes,’ isto é, crianças abandonadas ou perdidas.” (MATTOS, 1958, p. 40)

O ensino secundário (escolas de gramática), compreendia: o oficial ou Colégio dos Nobres mantido pelo Real Colégio das Artes de Coimbra; o das ordens religiosas para aqueles que se destinavam ao sacerdócio; estes aceitavam também os filhos dos pobres. E, o ensino particular, mantido pelas iniciativas particulares, no qual os alunos pagavam. O ensino superior, representando a cúpula do sistema educacional português, objetivamente concretizado na Universidade de Coimbra, constituía-se no centro irradiador da cultura e das letras.

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 deste Código, que procedem os princípios e normas que estarão presentes na organização do nosso sistema educacional.

As condições objetivas do Brasil, no início de sua colonização, influenciaram as modificações, os contornos, os conteúdos e as práticas pedagógicas oriundas da proposta inaciana. 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 cultura trazida entrou na nova terra com a força da barbárie e sofreu o impacto da cultura primitiva do habitante da terra. Para SODRÉ (1989, p. 11-12), o processo não poderia haver se dado de modo diferente, uma vez que:

...nas condições apresentadas pelo Brasil, no alvorecer do século XVI, a transplantação (...) representou expediente historicamente necessário, para permitir, rompendo o ritmo de desenvolvimento, a passagem da extensa área de domínio da comunidade primitiva, sob organização tribal- no estágio da pedra lascada – à fase mercantil, em que se insere como objeto de empresa de consideráveis proporções. A transplantação, no caso, importava em queimar etapas intermediárias. O processo tem todos os traços de brutalidade, de que será consequência, inclusive a destruição da comunidade primitiva indígena e de seus valores

culturais, na área em que se implanta, com os recursos humanos e materiais importados, a grande propriedade escravista fornecedora de mercados externos.”

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 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 parte 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) considera o processo educacional jesuítico como um elemento da cultura portuguesa e busca 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. Este é 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, principalmente os considerados mais “nobres” (medicina, engenharia e direito), 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 repetem-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. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando clássicos, afeiçoando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita. (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 decorrência da imperfeição humana deformada pelo pecado. Ao homem resta tornar-se perfeito, mortificando-se, flagelando-se ou admirando a obra divina.

Decorrente da concepção escolástica, ou seja, da filosofia aristotélica cristianizada por Santo Tomaz de Aquino, a questão maior na educação jesuítica era revelar ao gentio a verdade divina, tradução pedagógica do problema fundamental dessa filosofia: o de "levar o homem à compreensão da verdade revelada." A questão maior da Escolástica é "o exercício da atividade racional (ou na prática, o uso de uma certa filosofia determinada, a platônica ou a aristotélica) com vistas a aceder à verdade religiosa, a demonstrá-la ou esclarecê-la nos limites em que isso é possível e de organizar para ela um instrumental defensivo contra as heresias e as incredulidades." (ABBAGNANO, 1982, p. 326) Como se pode apreender, os jesuítas eram fiéis ao princípio filosófico e religioso que lhes dava arcabouço à obra missionária.

A Escolástica, ainda segundo Abbagnano, tem como limite o ensino religioso, o dogma, não se fiando somente na razão, mas apelando para o auxílio da autoridade e da disciplina.

Decorrente da concepção de mundo e de homem, estavam presentes na educação, os princípios da autoridade e da disciplina. Tanto a concepção de homem e de mundo, quanto os princípios que norteavam a obra jesuítica, determinaram o seu modo de ser.

O formalismo presente nos conteúdos literários selecionados dos clássicos, as disciplinas que compunham o trívium e o quadrívium (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 se dava nas relações de produção da vida material e espiritual. E, mesmo em situações inóspitas, foi organizado o sistema educacional brasileiro, 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.

Neste sentido, a educação jesuítica teria sido um fator desagregador das diferenças regionais, mas também o grande instrumento de um plano de internacionalização das formas de produção da vida material e dos valores espirituais.

Azevedo considera ainda que os jesuítas desenvolveram a primeira experiência de “educação popular” ao reunir nos pátios das aldeias, os curumins para ensinar-lhes a ler, escrever e cantar. Enquanto fundadores dos colégios, orientando os alunos para prosseguimento dos estudos nas universidades de Évora e Lisboa, “tornaram cedo a Universidade, um ideal comum.” (AZEVEDO, 1996, p. 512)

Pela ação pedagógica exercida nos colégios, seus alunos exerceram o papel de “elementos de urbanização e de universalização” num meio dominado pelos senhores das casas-grandes, cujo poder eles souberam romper por meio dos filhos-padres, dos capelães e do confessionário, segundo, ainda as palavras de Azevedo. Esta foi uma forma de penetração na cultura que se estabelecia e que não se deu pela escola.

Pelo modo como se instalou no Brasil, constituindo um sistema educacional único, de norte a sul, com os mesmos tipos de escola, o mesmo currículo, os mesmos conteúdos, a mesma metodologia e a forma de desenvolver as relações com os alunos, buscaram realizar, mesmo que em situações adversas, o ideal inaciano inserido no projeto mercantilista português, de colonização e expansão. Certamente tiveram a lhes guiar, um ideal maior fundamentado na crença de aproximar de Deus, o gentio. Marcaram indelévelmente a educação brasileira e conformaram a primeira tendência pedagógica calcada no Humanismo tradicional, pela vertente conservadora.

Outras missões, com o objetivo de formar consciências por meio da ação educacional estiveram presentes no Brasil. No entanto, não desenvolveu ação educativa tão robusta e coesa, quanto a empreendida pelos jesuítas nos dois primeiros séculos após a descoberta do Brasil.

3.2 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. Certamente, esta

afirmação não é de todo procedente, se a expressão “ensino público” for entendida enquanto um sistema educacional acessível a toda a população. Na verdade, 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 literário², 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.

AZEVEDO (1996, p. 531), afirma que as mudanças em Coimbra, serviram “para infiltrar na elite colonial a corrente de espírito moderno e inaugurar, com algumas figuras de escol, a cultura científica do Brasil.” Entre essas figuras, cita-se José Bonifácio de Andrada e Silva e Azeredo Coutinho, fundador do Seminário de Olinda.

Foi por meio do Seminário de Olinda, que penetraram no Brasil, pela primeira vez, as idéias de Locke e Descartes, através da influência de Verney³ sobre Azeredo Coutinho.

A ação educacional de seu fundador e Bispo de Olinda, fundamentou-se na idéia de que a restauração da grandeza de Portugal proviria:

...da aplicação de uma política centrada na utilização racional de novos recursos. O mercado se estabelecera em escala mundial e a circulação de mercadorias, em fins do século XVIII, encontrava-se sob o controle da potência capitalista mais avançada do universo: a Inglaterra. Os novos recursos divisados por Azeredo Coutinho são o desenvolvimento da agricultura, a expansão das manufaturas e o pleno conhecimento das riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica. (ALVES, 2000, p. 67).

O autor citado desenvolve um exaustivo e profundo estudo sobre o Seminário de Olinda e analisa a proposta curricular. Afirma então, que a mesma desenvolveu-se em função

² O subsídio literário: imposto criado pela Carta Régia de 10 de novembro de 1772, destinado à manutenção das escolas primárias. Dizia o seguinte: “Item. Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabelecimento o único imposto: a saber, nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra (mais ou menos um litro) de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; de 160 réis por cada pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar.” (ALMEIDA, 1989, p. 37)

³ Segundo Elpidio Marculino CARDOSO (1975), citado por ALVES (2001), Azeredo Coutinho filiou-se ao pensamento de Luis António Verney, pela influência da obra deste último, denominada “Verdadeiro método de estudar.” (ALVES, 2001, p. 52)

de ideais burgueses. Assim, o ensino da Gramática Latina, Retórica, Geometria e Teologia tiveram uma orientação pragmática, objetivando formar um novo sacerdote capaz de orientar aqueles que iriam desenvolver as novas atividades econômicas da Colônia e contribuir para a retomada do engrandecimento de Portugal.

Segundo Alves, o ensino do Latim era considerado importante porque era a base para a compreensão da língua nacional. Dois critérios orientavam estes estudos: a utilidade e a praticidade. O ensino de Retórica, além dos clássicos latinos, compreendia a História e a Geografia, “disciplinas cujo desenvolvimento havia sido fecundado pelo movimento de expansão do mercado mundial e que estavam na base de um novo ideal pedagógico.” (ALVES, 2000, p. 70). A Filosofia privilegiava, além da filosofia racional e moral, os estudos de filosofia natural compreendendo a Física experimental, a História natural e a Química. Assim, por meio do conhecimento das ciências modernas, formar-se-ia o filósofo naturalista que auxiliaria, “o levantamento das riquezas naturais do Brasil e, na seqüência, a sua exploração econômica pelo reino português.” (ALVES, 2000, p. 70). A Geometria abrangia estudos de Aritmética, Trigonometria e Álgebra elementar.

A inclusão no currículo de tais disciplinas, demonstram a orientação dos estudos para as ciências objetivando uma aplicação dos conhecimentos ao meio circundante do ambiente escolar. Certamente, esta foi uma novidade no panorama educacional do Brasil Colônia, que, porém, não se sustentou. Em 1817, com a participação de muitos de seus alunos na Revolução Pernambucana, e as conseqüentes perseguições posteriores, entrou em crise e, finalmente transformou-se em seminário dedicado somente à formação eclesiástica.

Para Alves, a tendência que ocorria no interior da própria Igreja, em processo de aburguesamento, teria forçado a necessidade da divisão entre os poderes temporais e espirituais, levando-a a concentrar-se na formação de seus quadros clericais, enquanto que o Estado formaria o cidadão.

Deixando de lado, por não ser meu objeto de discussão, as lutas e transformações que ocorreram no seio da Igreja, penso que a Revolução Francesa trouxe como um dos seus ideais a transformação do súdito em cidadão, por meio da participação dos conhecimentos produzidos até então, pela humanidade. É deste ideal que surge o modelo burguês de escola pública. Também é nas revoluções burguesas que se dá a separação entre os poderes da Igreja e do Estado. Estes poderes, embora separados pela República, no Brasil, nunca estiveram completamente desvinculados e, a escola pública, enquanto um projeto de formação do cidadão brasileiro, ainda não foi alcançado.

Na segunda metade do século XIX, o desenvolvimento das relações de produção começaram a se modificar com o incremento da lavoura cafeeira que trouxe consigo, mudanças na economia, na política, na formação da sociedade e na própria cultura. A abolição da escravatura e a substituição da mão de obra por imigrantes europeus, fez com que aqui surgisse um novo tipo de escola - o da escola comunitária. A organização escolar dos imigrantes tinha como objetivo transmitir a herança cultural e preservar os valores da pátria de origem, além de escolarizar.

Este modelo de educação comunitária, no qual a própria comunidade construía o prédio escolar e selecionava o professor, muitas vezes vindo da Europa, compreendia também outras formas de atendimento à sua instituição escolar. A própria comunidade pagava os proventos do mestre, acompanhava o desenvolvimento das atividades escolares e culturais e, nos dias de exame, ausentava-se de suas lavouras para assisti-los.

Vários fatores fizeram com que esse tipo de escola comunitária, tão diferente da escola pública brasileira sempre em precárias condições, fosse proibido por ato oficial (Decreto de nacionalização de 1938, do governo Vargas): o crescimento econômico de famílias de imigrantes nos centros urbanos, a participação de operários de origem europeia nas greves de fábricas e o fato das escolas de estrangeiros ensinarem nos seus próprios idiomas buscando transmitir os valores da pátria de origem.

3.2.1 Mudanças na sociedade e as reformas da década de 20

A transformação do capital agrícola do café em capital financeiro criou, nesse período, modificações na sociedade brasileira. Octávio LANNI (1989, p. 29) explica que esse

...percurso não é simples e imediato. Como a economia nacional está inserida no mercado internacional, que lhe dá alguns dos seus significados marcantes, a passagem do capital agrícola ao industrial se realiza pela mediação do *capital comercial* e do *capital bancário*. (em itálico, no original) Ocorre uma sucessão de diferenciações, geradas a partir do capital agrícola, que se completam somente ao assumir a sua forma industrial, que é a sua concretização mais fecunda.

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.

CIAVATTA (2002), em interessante trabalho de resgate fotográfico sobre as modificações que aconteciam no Rio de Janeiro, no período de 1900 a 1930, demonstra que a nova reorganização da sociedade brasileira buscava, também arquitetonicamente, apagar as manchas da sociedade escravocrata de um passado recente, demolindo casas de pessoas pobres e de negros, para erigir ali os edifícios necessários à nova cidade.

No trabalho, a organização urbana também esperava que a educação cumprisse sua missão de progresso dentro da ordem. Ilustrando uma foto que retrata uma mesa de trabalho das telecomunicações há a seguinte explicação: “Rio de Janeiro. Escola de emendadores de cabo”. E prossegue :

Outra manifestação do movimento de modernização é a presença das empresas estrangeiras de serviços públicos - gás , luz, bondes e telefone - como a Light e a Companhia Telefônica Brasileira, ambas pertencentes ao grupo canadense Light que operava no Rio e em São Paulo. A aprendizagem e o treinamento de menores e adultos trabalhadores seria um investimento a ser realizado pela sociedade que, embora reconhecesse que a instrução levaria o indivíduo a reclamar seus direitos, acreditava que os homens ‘dirigidos pela inteligência’ cumpririam obedientes os deveres impostos pela sociedade. (CIAVATTA, 2002, p. 34)

A educação passou a ser percebida como “forma de moldagem da alma nacional” segundo expressão de CARVALHO (1989), e da transformação dos habitantes em povo culto, higiênico e trabalhador disciplinado. Essa tarefa de educar o povo brasileiro foi assumida, ao menos no ideário, pela “elite” nacional. Segundo NAGLE (2001, p. 152) no sistema educacional brasileiro, a escola primária, reveste-se de importância, “quanto aos objetivos, aos conteúdos e função social”. Nela iam se integrar o humano e o nacional. Iniciou-se então 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 é caracterizada por reformas estaduais, que de acordo com suas condições objetivas, irão procurar realizar os objetivos impressos 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.

As reformas foram implantadas em alguns estados brasileiros por educadores que já estavam comprometidos com um projeto de renovação da educação brasileira. Assim, a reforma foi implantada em São Paulo em 1920, por Sampaio Dória; no Paraná, também no período de 1920 - 1928, por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa; no Ceará, em 1924, por Lourenço Filho; na Bahia, em 1925, por Anísio Teixeira; de 1922 a 1926, no Rio Grande do Norte, por José Augusto e, no mesmo período, Carneiro Leão empreendeu a reforma no Distrito Federal e em 1928, em Pernambuco. Finalmente, em Minas Gerais, Francisco Campos efetivou-a em 1927-1928. Fernando de Azevedo empreendeu nova reforma no Distrito Federal, ainda nesta data.

Essas reformas não se limitaram a alterar apenas os currículos, mas reorganizaram o sistema educacional e reformularam a formação de professores. Foram feitas levando em conta os recenseamentos da população em idade escolar. Também nesse período, começam a surgir no Brasil, os Códigos de Ensino. Documentos estaduais que procuravam padronizar a organização escolar e tudo o que lhe dizia respeito.

Para melhor compreender o significado das reformas estaduais, cito como exemplo a reforma paranaense. Esta foi datada por Azevedo (1996) e por Ribeiro (1991) como acontecida em 1928; porém após pesquisa em fontes documentais que realizei, afirmo (MIGUEL, 1997) que a mesma iniciou-se em 1920, levada a efeito pelo professor Prieto Martinez, na ocasião, ocupando o cargo de Inspetor geral do ensino, no governo de Afonso Camargo e complementou-se com a reforma na Escola Normal, implementada por Lysímaco Ferreira da Costa.

O Paraná se desenvolvia em função da extração, beneficiamento e comércio do mate com as Províncias Platinas; no entanto não se caracterizava como um estado industrial. Porém seus principais municípios ligados a essa atividade econômica se urbanizavam e sofriam o impacto da industrialização paulista.

Também a elite paranaense, isto é a classe que detinha o poder, os industriais ervateiros e donos de grandes extensões de terra, continuavam ligados às elites paulistas.

O bloco de poder compreendia as facções oligárquica latifundiária e industrial ervateira. Esta última estava ligada à extração da madeira e não se constituía em fração de classe com base na propriedade de terras, embora muitos de seus componentes fossem latifundiários. No entanto, valorizava também a propriedade fundiária e a via sob o ângulo capitalista, desde os tempos em que alugava os campos como inverno, como possibilidade de investir a longo

prazo, valorizando o capital, 'como bem de troca ou como fonte de matéria-prima' (Magalhães Filho, citado em Machado, 1987, p.138). (MIGUEL, 1997, p. 23)

Segundo Balhana (1969, p.138, citada por MIGUEL, 1997), as elites paranaenses prestavam "solidariedade incondicional" às oligarquias cafeeiras paulistas. Assim, as idéias de renovação dependeram também da ligação deste estado, com São Paulo.

Mas, é possível afirmar que tais idéias aqui penetraram por duas vias: pela influência paulista e pelo caminho do Prata. Por São Paulo, porque Prieto Martinez era professor da Escola Normal de Piratininga, juntamente com Lourenço Filho, quando foi convidado para exercer o cargo de Inspetor geral do ensino, no Paraná. As idéias de sistematização e organização do sistema escolar aplicadas por ele, já faziam parte do ideário pedagógico nacional. Também, antes de proceder-se à reforma paranaense, entre 1918 e 1919, uma comissão de professores visitou aquele estado, para lá colher sugestões; assim foi trazido o método analítico de leitura. No entanto, Lysímaco Ferreira da Costa, diretor da Escola Normal nesse período, também era funcionário da empresa exportadora de erva mate (Da Veiga & Ltda.) e numa de suas viagens a Buenos Aires para comercializar o produto, teve contato com dois pedagogos: Patrascoiu e Pablo Pizzurno. O primeiro lhe passou uma obra sua sobre a metodologia de Herbart. O conhecimento da metodologia herbartiana inspirou a reforma na Escola Normal, esta sim, implantada em 1928.

Porém, não foi somente o entusiasmo por essa pedagogia, a única razão da reforma. Antes, a Escola Normal funcionava anexa ao Ginásio Paranaense e os professores que lecionavam para este curso eram os "lentes" do Ginásio. Estes eram considerados como livres pensadores e posicionavam-se contra o que chamavam "as amarras da Igreja Católica." O governador Caetano Munhoz da Rocha era católico praticante e foi o único governador a entronizar publicamente a imagem do Sagrado Coração de Jesus em sua casa, como exemplo para as famílias paranaenses. Assim, a linha ideológica do governo do Estado manifestava-se publicamente como católica.

Na década de 20, no Paraná estavam presentes duas correntes ideológicas representadas pelos liberais e pelos católicos. As disputas entre os representantes dessas correntes faziam-se sentir também no campo escolar e se manifestavam nas discussões entre ambas as partes. Segundo WESTPHALEN (1991, p. 76, citada por MIGUEL, 1997, p. 19)

...as atividades e as medidas tendentes à organização eclesial da Diocese de Curitiba, ou seja, de sua conformação com as diretrizes pontifícias e conciliares, introduzindo-se sobretudo

Congregações e Ordens religiosas com vistas ao ensino religioso, deram motivo a um embate entre clericais e anticlericais (...), que permaneceu por mais de duas décadas.

A polêmica tornou-se particularmente aguda quando Dario publicou o seu (...) trabalho, a *Derrocada Ultramontana*, (em itálico, no original) no qual resumia as teses do anticlericanismo, motivando candentes artigos do Padre Deschand.

O púlpito da Catedral Metropolitana era também tribuna de combates aos anticlericais. As missas de Domingo constituíam atração para os intelectuais curitibanos pelas oportunidades da difusão de réplicas aos livres-pensadores. Nas aulas do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, professores católicos rebatiam seus colegas anticlericais e vice-versa. Apesar de todos os embates, a Diocese de Curitiba se organizou, haja visto que, em 1922, contava com seis colégios masculinos, 35 colégios femininos e um Seminário Diocesano.

Tais divergências foram um dos motivos para a separação entre a Escola Normal e o Ginásio Paranaense. Construído o prédio, onde hoje funciona o Instituto de Educação do Paraná, foi solenemente inaugurado em 07 de setembro de 1922, como uma das comemorações pelo centenário da independência do Brasil e recebeu o nome de Palácio da Instrução. Os seus professores foram selecionados entre as normalistas recém formadas, moças muito jovens, procedentes das consideradas "melhores famílias curitibanas". Segundo Lysímaco da Costa, não era tão importante que o professor fosse bem formado intelectualmente, mas sim que fosse obediente ao Estado. (COSTA, 1997)

Quanto ao currículo, este sofreu transformações, sendo distribuído em 3 anos de um curso geral e 1 ano e meio de curso especial. Sua orientação era profissionalizante e tinha o objetivo de formar professoras enquanto funcionárias do Estado, para que melhor o pudessem servir. Essa intenção tornava-se mais clara quando, ao justificar a supressão do Francês e do Latim, Lysímaco criou a possibilidade dos alunos cursarem "Francês, Alemão, Inglês e Polaco no Instituto Comercial do Estado", conforme consta do Regulamento da Escola Normal Secundária, cap. I. Dizia ele que preferia as alunas estudando tais línguas pois não se preparavam professores para conhecer as coisas francesas, mas sim, para melhor poderem enfrentar os "campos e sertões paranaenses" (COSTA, 1987, p.141) e servirem o Estado nas colônias de imigrantes. A metodologia utilizada era os passos formais de Herbart, em todas as disciplinas que compunham o currículo.

Prieto Martinez deu início à reforma paranaense, pois tomou medidas de racionalização do sistema escolar que o Paraná possuía, reorganizando a distribuição de escolas, fechando aquelas situadas onde não existia população escolar, pelo menos em número significativo, para reabri-las em locais de maior número de alunos; normatizou as transferências dos professores permitindo que estas fossem feitas apenas nas férias e não mais

no período letivo; reorganizou os programas e horários e criou a adoção de uniformes e de livros didáticos na rede estadual de ensino.

Quanto às mudanças na Escola Normal levados a efeito por Lysímaco, representaram a consolidação da reforma paranaense e o início da implantação da Pedagogia da Escola Nova no Paraná. A concepção herbartiana de educação, bem como os passos formais de sua metodologia, segundo a versão de Patrascoiu, aqui implantados, eram, segundo Erasmo Pilotto (1954, p. 93, citado por MIGUEL, 1997) “uma das versões de Herbart, mais mecânicas e atrasadas dentro da própria escola herbartiana, pecando por um formalismo desolador” e, na sua opinião, foi o “ponto baixo da reforma”, pois em todo o mundo, as vozes mais vivas da renovação metodológica já se faziam ouvir. No entanto, isso não anulava o valor das medidas implantadas.

A concepção de homem que se depreende dessa reforma, quer em Martinez, quer em Costa, é a do homem como recurso humano para o progresso da nação, isto é, o homem produtivo. Para isso era necessário aplicar na escola, a lógica racionalizadora do trabalho. Quando Martinez escrevia sobre a organização escolar, citava textualmente o modelo fabril. Dizia ele: “Sendo o ideal das democracias levar a instrução a todas as camadas sociais, é mister que esse ideal se cumpra sem prejuízo de outros problemas que envolvam o futuro do país.” Ponderava ainda sobre a possibilidade da exploração dos recursos brasileiros e da necessidade do homem preparado para esse trabalho: “Com os recursos naturais que possuímos, podemos, entretanto, levar o ensino a toda parte. Os benefícios auferidos por essa medida são incalculáveis. De pobre que ainda somos, chegaremos a ricos porque cada cidadão alfabetizado produzirá muito mais e então os tesouros de que dispomos serão realmente nossos.” Consequentemente: “Que nos resta então fazer? Instruir o povo; e para isso devemos fazer da escola pública primária e gratuita o instrumento que nos deve dar a felicidade almejada.” (PARANÁ. Relatório, 1921, p. 4, citado por MIGUEL, 1997, p. 27).

Nesta ótica, a concepção de mundo é a do mundo industrial, no qual os produtos naturais são transformados para gerar valor, as relações entre o homem e o mundo do trabalho são estabelecidas no processo de geração de riquezas, e a educação é a técnica pela qual capacita-se o homem enquanto gerador de mais recursos. Essas concepções de homem, de mundo e de educação somadas aos princípios de racionalização e de sistematização implantados na rede escolar, inseriam o Paraná no contexto do liberalismo educacional, que também permeava as demais reformas educacionais brasileiras.

Também o Positivismo influenciou a reforma paranaense através das idéias de Lysimaco Ferreira da Costa, cuja formação deu-se na Escola Militar de Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, uma das instituições de influência positivista sobre os militares, no Brasil, pois que, segundo AZEVEDO (1996, p. 640) “o núcleo da elite positivista estava influenciado por Benjamim Constant.”

A nova ordenação escolar, a educação e o homem, pensados por Martinez situavam-se na necessidade de organização da sociedade industrial. Ora, o Paraná não se industrializava, mas sofria os impactos da nascente industrialização paulista; conseqüentemente a forma de organizar a rede escolar era precária, o ensino era pobre e a formação do professor, deixava muito a desejar. No entanto, na projeção de uma sociedade industrialmente desenvolvida, também as maiores questões sociais assim o estariam. Este tipo de pensamento não era prerrogativa de Martinez, mas fazia parte do ideário educacional que buscava atender às necessidades sociais e econômicas solicitadas pelas modificações no modo de produção.

É possível interpretar as idéias que nortearam a reforma paranaense e que por extensão, também estiveram presentes em maior ou menor grau nas demais reformas brasileiras, segundo o pensamento de Durkheim. WARDE, ao aprofundar estudos sobre o Liberalismo e buscar compreendê-lo como se conformou na educação no Brasil, assim explica:

Durkheim acreditava que a sociedade industrial contemporânea trazia a possibilidade de pacificação e unificação(...), porque a indústria unificava os homens. Essa nova sociedade permitia um tipo de solidariedade superior que ele chamava de orgânica (por oposição à mecânica, das sociedades pré-industriais), na qual os conflitos, os desajustes são anormais. Essa opinião de Durkheim vinha da forma como interpretava a nova divisão social do trabalho onde os homens se interdependiam cada vez mais e criavam responsabilidades cada vez maiores: isto é a divisão social do trabalho era, para Durkheim, a divisão de funções que permite a cada um desempenhar ‘naturalmente’ aquilo que lhe cabe em complementaridade aquilo que cabe a outro.

Se, por um lado as idéias que transparecem dos planos de Martinez ou das ações que empreendeu, podem ser interpretadas à luz de Durkheim, por outro estavam presentes nas falas de Costa, assim como nas ações de Munhoz da Rocha, isto é o entendimento da prioridade da essência do homem sobre sua existência, o que denotava a presença do Humanismo tradicional convivendo com as idéias do Humanismo moderno, para o qual a existência do homem precede a sua essência.

As considerações sobre a reforma paranaense dos anos 20 representam um esforço, no sentido de captar o modo “singular” pelo qual se expressaram na educação, as mudanças que ocorriam no contexto social, econômico e político brasileiro, no período da passagem do capitalismo agrícola para o industrial e as articulações com as mudanças que também aconteciam na educação brasileira, num espectro bem mais amplo. Lembrando as palavras de ALVES (2001, p. 164), “as expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São, isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza.” As peculiaridades da reforma paranaense, o “singular”, por serem condicionadas por aspectos econômicos e culturais com algumas diferenças dos que aconteciam em outros estados, mas ligando-se a eles, ou mesmo por responderem de forma peculiar a esses condicionantes, faziam parte do contexto maior, ou seja, do “universal”.

3.2.2 A Pedagogia da Escola Nova

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 (1978, p. 27) 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 disso, 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.”

Ainda, segundo Palácios, as origens da Escola Nova, embora os autores partam de bases comuns, divergem quanto aos caminhos que a mesma teria percorrido. Porém, são unânimes em reconhecer nela três períodos ou fases; a primeira, idealista e lírica correspondendo à etapa romântica e tendo em Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Tolstoy, seus principais representantes. A segunda é a fase na qual foram organizados os grandes sistemas e

é rica em experiências e obras: Claparède, Decroly, Dewey, Montessori, Kerschensteiner e Ferrière destacaram-se nesse período. O terceiro desenvolveu-se emparelhado com o segundo e surgiu na raiz da guerra de 1914-1918, tendo como seus principais representantes os ingleses Neill, Reddie, e Hahn, os americanos que realizaram novos planos experimentais e “los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la ‘camaraderia’.” (idem, p. 35) Mas, para Palácios, há uma terceira fase, que é pouco reconhecida pelos estudiosos da Escola Nova: é a fase, segundo ele, de amadurecimento dessa pedagogia. Sua materialização seria a Reforma Langevin-Wallon (França, 1947)

No francês Wallon, a Pedagogia da Escola Nova teria conseguido superar dialeticamente algumas questões que, até então, haviam sido tratadas no plano puramente individual. Ela teria se aproximado de uma proposta socialista de educação e se preocupado com a educação popular.

Também as influências recebidas das ciências, isto é, da Biologia, da Psicologia e da Sociologia ofereciam uma nova interpretação do desenvolvimento da criança e da aprendizagem. Essas contribuições revolucionaram o campo educacional.

As manifestações 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. No Paraná, ao estudar o desenvolvimento dessa Pedagogia e sua atuação sobre a formação dos professores, comprovei a inspiração de Erasmo Pilotto nas idéias de Wallon e Dewey.

3.2.2.1 A Pedagogia da Escola Nova no Brasil

O movimento da Escola Nova no Brasil acompanhou o desenvolvimento do capitalismo industrial que gerava o colonialismo interno, principalmente para São Paulo e o sul do Brasil, além de promover mudanças políticas, com a ascensão de novos grupos ao poder, rompimento de padrões tradicionais de vida e educação e a busca de acesso a novos lugares na sociedade pela via da educação.

As novas idéias apareceram como uma resposta educacional às modificações socio-econômicas e políticas, mas para Azevedo (1996), elas surgem 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.

De fato, desde a expulsão dos jesuítas, com o desmantelamento do sistema educacional por eles organizado, e pela ação do Ato Adicional de 1834, que transferiu às Províncias a responsabilidade da educação primária e secundária, não foi organizado um sistema de ensino.

As reformas da década de 20 nos diversos estados, haviam já manifestado os primeiros traços de um movimento de renovação educacional que se gestava, procurando atender às demandas do desenvolvimento brasileiro ou pela via da modernização, isto é, a aplicação de idéias consideradas inovadoras e nem sempre passíveis de serem assimiladas pelo meio.

Educadores e intelectuais procuravam então, demonstrar que o Brasil carecia de um plano educacional renovador e, inspirados pelo cenário internacional da educação, manifestavam suas idéias. Lourenço Filho publicou a obra *INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA* (1930), na qual expôs as bases biológicas e psicológicas da nova concepção de educação. A seguir, Fernando de Azevedo demonstrou os princípios pelos quais havia orientado a reforma no Distrito Federal, no livro *NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS* (1931). Lourenço Filho criou ainda a Biblioteca da Educação, em 1929 e Azevedo, por sua vez fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Tais iniciativas passaram a veicular as idéias sobre a necessidade de uma nova educação nacional. Nestas obras, os autores afirmavam que a democracia só seria atingida quando se resolvesse o problema da desescolarização e do analfabetismo no Brasil. Para atingir tais resultados era necessário que a população tivesse acesso à educação; isto só seria conseguido através de um sistema público, ao menos no nível primário. Esta posição provocou do Centro D. Vital de São Paulo, órgão que expressava o pensamento católico, uma crítica acirrada, no folheto intitulado *PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA*. A discussão que foi desencadeada, mais tarde, durante o período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases entre os católicos e os liberais teve como a questão da educação pública x educação católica.

Porém, a corrente de educadores católicos também aceitavam a Educação Nova, mas faziam uma distinção fundamental entre a educação e a instrução. Para eles, os liberais defendiam a instrução que seria veiculada através do sistema público de ensino; porém, somente a base religiosa daria a educação que compreenderia não só os conhecimentos, mas também hábitos, atitudes e formação do caráter cristão. Everardo BACKHEUSER, na obra *O*

PROFESSOR, (1946) considerada obra de referência da Escola Nova na vertente da educação católica, analisou o conceito de professor, a formação, a vocação e o exercício do magistério, bem como as vantagens e recompensas, a cooperação, as alegrias e deveres dos professores. Ele o fez, na perspectiva da Escola Nova, porém alimentado pela fé católica. Em determinada passagem do livro, afirma que um agnóstico será, quando muito, um professor, porém jamais, um educador.

O embate entre duas concepções de mundo, de homem e de sociedade, consequentemente de educação, sua organização e financiamento, foi o fulcro das discussões que se estenderam até 1961, quando da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os liberais defendiam a escola pública organizada em sistemas de ensino, desde o Jardim de Infância até a Universidade e trabalhavam com a idéia de “educação popular”, na primeira fase de escolarização. Assim, em AZEVEDO⁴ (s.d., p. 71), encontra-se a abordagem desse tipo de educação, enquanto fator fundamental para a construção da democracia. Segundo ele, a reforma proposta:

...não se esclausurou dentro de ‘escolas’ nem se submeteu a orientações individuais. Não copiou as idéias de Dewey; não adotou Decroly; não perfilhou Kerschensteiner; não se vasou no molde de Lunatscharsky. (...) O que constitui, sobre as idéias básicas, mas em concordância com elas, uma contribuição pessoal de cada autor, um ponto de vista original, assimila-se a essa ‘substrutura comum’, enriquecendo-a e desenvolvendo-a, não ‘por acréscimo’, por superposição, mas logicamente, como um processo de evolução orgânica do sistema de educação popular, orientado para uma nova finalidade pedagógica e social.

Essa concepção de educação modificou consequentemente, a concepção de professor, aluno, trabalho pedagógico, conteúdos, formas de avaliação e também, 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, 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 enquanto um dom inato, mas sim na Pedagogia entendida como a “ciência da Educação.”

⁴ Na obra “A CULTURA BRASILEIRA”(1996) Fernando de Azevedo informa a data da 1ª publicação: 1931; da edição de NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS, de sua autoria consultada para este trabalho não consta a data.

Nas palavras de AZEVEDO (s.d., p. 71) essa concepção da instituição escolar modificou profundamente a função do mestre,

...tornando-a mais elevada e mais sólida, e estreitando as relações entre este e os alunos. Se, se deve entregar o aluno às suas observações e experiências, se o trabalho deve ser feito com interesse em satisfação à sua curiosidade intelectual e às próprias necessidades, compreende-se a delicadeza e a importância do novo papel do mestre, que, para manter com disciplina e sem fadiga a atividade livre e constante dos alunos, tem de ser um despertador do 'interesse' não somente como fonte estimuladora da atividade, mas também como a fonte única de disciplina em escola do trabalho. O aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta. Mais do que um orientador é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum.

Desta explanação de Azevedo sobre escola e tudo que lhe diz respeito, depreende-se a adesão ao Humanismo moderno no qual o homem é o centro do mundo. Não se trata mais de conhecer a natureza somente enquanto ela o leva a realizar seu destino divino, mas, sim, de conhece-la, manipula-la, para realizar a sua própria natureza humana e construir o mundo, num processo constante de renovação. Ao defender o Pragmatismo, enquanto corrente que dá sustentação ao pensamento de Kilpatrick e Dewey, representantes do movimento da Escola Nova nos Estados Unidos, ele afirma que tal corrente percebe o mundo como uma realidade dinâmica, tanto na sua origem quanto nos efeitos do trabalho do homem sobre ela. "Na concepção pragmatista, a realidade não é estática, nem na origem nem nos efeitos que ao homem produza. Está-se *fazendo e refazendo*, (em itálico, no original) flui na experiência humana, amplia-se quando essa experiência se amplie, produzindo novos elementos de compreensão e decisão." (DEWEY, 1959, p. 237). A valorização do método científico como forma de conhecer não só o mundo que o cerca, mas também conhecer-se, passa a fazer parte do cotidiano da escola. O conhecimento, por meio da reconstrução da experiência é o modo de impulsionar os alunos e a sociedade para uma forma mais justa de convivência social- a democracia.

A crença nas ciências enquanto suporte da educação justificava-se, assim, pela aplicação dos seus resultados em benefício da sociedade. O homem e a natureza não são dissociados, mas sim, "um todo contínuo." (DEWEY, 1959, p. 314) O conhecimento é passível de desenvolvimento por meio de tentativas, de experiências, planejadas, desenvolvidas e controladas. Dizia Dewey:

Cada passo avante nas Ciências Sociais – as matérias denominadas história, política, economia política, sociologia – revela que as questões sociais apenas são inteligentemente resolvidas na proporção em que empregarmos o método de coligir dados, conceber hipóteses e pôr a estas em prova na atividade, método que é a característica das ciências naturais; e na proporção em que nos utilizarmos, em benefício do incremento do bem estar social, dos conhecimentos técnicos proporcionados pela física e pela química.

A aplicação do método experimental em educação foi amplamente realizado por aqueles que acreditavam nos princípios da Escola Nova e nos métodos. Essa era uma forma do professor conhecer o aluno e propor novas formas de aprendizagem. Erasmo PILOITTO narra que, quando Secretário da Educação, recebeu uma carta de uma ex-aluna que exercia o magistério no interior. Ela lhe contava que “tentava, em uma escola isolada do sertão paranaense, fazer uma experiência pedagógica, utilizando uma parte da turma como grupo de controle. Diante dos resultados ela se desesperava e escrevia, dizendo que o método experimental era impossível de ser aplicado naqueles confins. Pedia ajuda ao mestre. (MIGUEL, 1997, p. 92-93) A práxis pedagógica lhe ensinava que não existiam certezas absolutas nas ciências humanas.

A interpretação de Dewey e dos demais educadores da Escola Nova quanto à aplicação do método das ciências naturais no estudo das ciências humanas traduzia a concepção positivista que via na ciência, o único conhecimento válido e o método científico, como a única possibilidade de se chegar a ele. Esse método, nessa concepção “deve ser estendido a todos os campos da indagação e da atividade humana: e a vida humana inteira, individual ou associada, deve ser guiada por ele.” (ABBAGNANO, 1982, p. 746) No entanto, a realidade, ou seja, a prática, contradizia esses pressupostos.

Alicerçados pelos princípios da nova Pedagogia, os principais representantes do movimento renovador apresentaram um manifesto, A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL (1932), documento no qual expunham suas principais idéias, analisavam o problema da educação nacional, definiam princípios e traçavam diretrizes orgânicas de um programa geral de educação.

Esse documento propunha uma nova política educacional que, por princípios e normas, desse unidade aos sistemas regionais; colocava a educação sob a tutela do Estado, sem, no entanto, alijar a educação particular; planejava a reestruturação do ensino secundário considerando o desenvolvimento do ensino técnico e profissional e elegia os métodos ativos e o ensino com pesquisa como a metodologia por excelência. A tese da relação dialética entre educação e desenvolvimento permeava toda a proposta. Deste modo, o Manifesto afirmava a

dependência da evolução orgânica do sistema cultural às condições econômicas apontando a impossibilidade de desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem preparar intensivamente “as forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa” tidos como “fatores fundamentais de acréscimo de riqueza de uma sociedade.” (ROMANELLI, 2001, p. 145)

O conteúdo do Manifesto traduzia as lutas que se travavam no seio da sociedade brasileira entre o poder das oligarquias rurais, representada pelos donos de terras e a adesão da igreja católica e a nova classe, a qual se convencionou chamar de burguesia industrial às quais se somavam a pequena burguesia, ansiosa de, pela via educacional, galgar novos lugares na escala social. Esta classe, para ter acesso ao aparelho de Estado e dividir o poder com a oligarquia rural, fez a coligação com o operariado dando origem à chamada Revolução de 30.

CURY (1986, p.172) afirma que a presença de um novo ator no jogo político fez com que o movimento revolucionário fosse desencadeado. A organização da classe operária sob influência do anarquismo e do socialismo pregando o fim das classes, da exploração e da injustiça mostrou que já havia mobilização e que o proletariado estava deixando de ser “massa de manobra”; já poderiam tornar-se “um ator político legítimo. Contra esta mobilização veio a revolução de 30.” Segundo ele, as camadas médias buscavam reformas na linha da liberdade de organização, representação e expressão. A classe dominante, num primeiro momento” acatou “o ideário liberal como forma de alcançar a harmonia social, chamando o movimento operário à docilidade pelas reformas. Num segundo momento, a reação da classe dominante, em germe desde 1930”, explicitou-se em 1937.

Porém o debate se deu efetivamente entre os liberais e os católicos. Estes entendiam a proposta dos liberais como a instalação do monopólio do Estado na educação e, conseqüentemente, seu alijamento do campo educacional. Também preservavam os valores do Humanismo Tradicional, enquanto que os liberais, considerando a sociedade de classes brasileira e o problema do analfabetismo e da desescolarização, defendiam o direito de todos à educação. Por isso fizeram a campanha em prol da escola pública, obrigatória e gratuita. A “escola única” proposta pelos renovadores, era considerada:

...a base da educação, numa democracia social. Mas como o Estado, para formação e desenvolvimento do espírito da democracia, tem interesse público nessa ‘educação inicial uniforme’, obriga todos (daí o princípio de obrigatoriedade) a uma ‘formação inicial comum’, e, como não pode obrigar, taxando o ensino (instituído como base comum), tornando-o acessível a todos, pela gratuidade. A educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita. (AZEVEDO, s.d., p.72-73)

Enquanto o Manifesto estabelecia a relação dialética entre a educação e o desenvolvimento, colocava na filosofia de vida do educador a causa dos problemas educacionais. Segundo ROMANELLI (2001, p.145) dessa forma os signatários do movimento revelavam suas contradições, pois por vezes, deixavam entrever que ainda estavam próximos do liberalismo idealista “dos educadores românticos do século XX.” (idem, p.145)

Os fundamentos do movimento renovador se assentavam na luta contra a estrutura tradicional do serviço educacional, formal e verbalista, e concebiam a educação como um problema social. Decorrente de tais posições reivindicavam a organização do sistema educacional pelo Estado, o ensino laico, colocando o ambiente escolar acima das disputas religiosas, das seitas, e evitando todo o dogmatismo, propunham a autonomia para a função educativa e, ainda, a descentralização do ensino. Com o golpe de Estado de Getúlio Vargas, o movimento renovador se arrefeceu: alguns de seus membros foram cooptados pelo Estado; outros perseguidos, como Anísio Teixeira e outros ainda, refugiaram-se no trabalho pedagógico, como Lourenço Filho.

Os ganhos de tal disputa foram relativos, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A discussão da mesma durante um longo tempo (1948-1961) dividiu-se em duas fases: a primeira, de cunho mais ideológico, concentrou a discussão sobre a natureza da educação, se pública ou privada. A segunda fase, após a intervenção de Carlos Lacerda, transformou-se na disputa das verbas repassadas pelo Estado. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se conseguiu a reorganização do sistema de educação (possível naquele momento), mas não se resolveu o problema da democratização do ensino, idéia fundamental do movimento renovador.

A vertente da Pedagogia da Escola Nova ao ser implementada na realidade brasileira sofreu as contradições existentes nela. E, somente detendo-se no modo como ela foi implantada, torna-se possível perceber suas conformações e o que ela continha.

3.2.2.1.1 A Pedagogia da Escola Nova no Paraná

As primeiras medidas de sistematização e racionalização do sistema educacional paranaense tomadas na reforma da década de 20 representaram o início do movimento renovador. Em um estado cuja população era rarefeita, agrupando-se mais nos centros urbanos; onde predominavam as escolas multiseriadas com um único professor, cuja

formação escolar não ultrapassava de muito a do aluno, as idéias de renovação só tiveram uma via de acesso: a classe mais culta, ou pelo menos mais escolarizada.

Assim, as medidas de organização e reformulação de materiais e de métodos, chegaram trazidas pelo professor Prieto Martinez que, no estado de São Paulo em franco processo de industrialização e urbanização, convivia com as idéias que permeavam as discussões nos centros maiores como Rio de Janeiro e São Paulo, nos quais, também no campo da arte, surgia o Modernismo.

No entanto, o Paraná também viu nascer alguns movimentos culturais nessa época, como a Academia Paranaense de Letras, em 1923, ligada ao movimento simbolista. Dentre seus membros estava Dario Vellozo, então diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, que funcionava em anexo.

Dario posicionava-se fortemente contra a Igreja Católica e, em 1909, havia fundado o movimento cultural intitulado de neo-pitagórico. Dario Vellozo e um grupo de alunos desejavam aprofundar o saber sem qualquer cerceamento, principalmente do que chamavam "as amarras da religião" e posicionaram-se a favor daqueles que defendiam a escola laica. Adotaram a posição de defesa de um neo-espiritualismo "não mais em nome do dogma, repellido pelo espírito humano aclarado, mas como hipótese científica (...), algo a fazer em prol do movimento de reorbitação social (...), o desejo de pôr em prática a Moral Pitagórica, humana, baseada na lógica e no raciocínio, sem superstições e sem autoritarismos." (PILOTTO, 1969, p.120, citado por MIGUEL, 1997, p. 86).

Em 1929, um grupo de intelectuais católicos fundou o Círculo de Estudos Bandeirantes. Este se propunha a seguir "um roteiro sistematizado de cultura que pudesse produzir algo de novo no marasmo existente" rejeitando as ideologias liberais e agnósticas. Entre os intelectuais não católicos houve dissensões: um grupo que se auto intitulava Os Novos e do qual fazia parte Tasso da Silveira, havia se formado na década de 1910. Seus integrantes diziam-se admiradores do grupo liderado por Dario Vellozo e propunham dar continuidade ao movimento intelectual do grupo simbolista. Mais tarde, esse segundo grupo dividiu-se: uns liderados por Tasso da Silveira, passaram a defender 'o espiritualismo de linha católica'(CAROLLO, 1991, p. 154), e denominaram-se daí em diante de Os Novíssimos; o outro grupo permaneceu como Os Novos, marcando sua atuação pelas idéias anticlericais.(MIGUEL, 1997, p. 19)

Ainda em 19 de dezembro de 1912, foi fundada a Universidade Federal do Paraná por intelectuais que pertenciam às elites paranaenses: Vitor Ferreira do Amaral, Nilo Cairo, Daltro Filho, entre outros, os dois primeiros entusiastas do Positivismo. A fundação da Universidade afastou os homens da Escola Normal, ou então funcionou como degrau para o

ensino superior. Os moços que procuravam a Escola Normal e se dedicavam ao magistério eram aqueles provenientes das classes mais pobres.

Do que se encontra na documentação do Arquivo Público do Paraná e em estudos de historiadores, é possível perceber que as disputas ideológicas entre os agnósticos e os clericais se fazia no campo intelectual. No entanto, a questão do ensino enquanto um direito dos cidadãos, na década de 20, ainda não era prioridade dessas discussões; porém era forte a adesão ao Positivismo, coadunando-se com aqueles que, no Brasil também se diziam seus adeptos.

O Paraná unia-se ao contexto nacional, não só pela submissão das oligarquias crvateiras às oligarquias cafeeiras paulistas, mas também porque as ideologias católicas e republicanas (estas ligadas ao Positivismo) pertenciam às mesmas correntes nacionais. Um outro fator, ao meu ver, unia as questões regionais com as questões nacionais: era o fato de que o Brasil era pobre, e enquanto nação de história patriarcal, oligarca e escravocrata, possuía um conceito de cidadania restrito aos homens alfabetizados, de posses e considerados “de família.” Conseqüentemente, não só o conceito de cidadania era restrito como também o conceito de educação.

A partir de 1930, com Getúlio Vargas no poder, as frações da burguesia industrial e comercial paranaense, assim como as oligarquias dos demais centros produtores do café, foram derrotadas e no Paraná foi vitoriosa a fração da burguesia ligada aos latifúndios rurais. O interventor Manoel Ribas era oriundo desta fração de classe. Promoveu, segundo os historiadores, uma administração austera, traço que marcou também a educação.

Após 30, aumentou o processo de colonização no estado e conseqüentemente, a população. Assim novas medidas educacionais foram tomadas: de equiparação de escolas, criação de cursos complementares aos cursos primários para melhor preparar os professores para o ensino rural, criação de inspetorias regionais de ensino, serviço de inspeção técnica nas escolas, reorganização do ensino normal e criação de novas unidades escolares pressionadas pela demanda.

A educação no decreto nº459, de 16 de março de 1933, já aparecia então como “ciência da educação” e a função da Escola Normal era definida como um “centro de cultura e vulgarização pedagógica”. Recomendava-se que na sua atuação, se aproximasse o mais possível da aplicação do método “centro de interesses”, fazendo uso de idéias associadas, de acordo com a pedagogia de Decroly. Medidas de organização escolar também foram recomendadas, “como as práticas pedagógicas, as regências de classe, excursões escolares e

reuniões sob a coordenação das disciplinas de Metodologia Geral e Especial”. Sugeria-se que, na Escola Normal fossem criados “centros de cultura pedagógica e literária”, se organizasse “salas-ambiente para o ensino especial” de cada disciplina do curso geral e do curso especial e promovesse “a fundação, entre os alunos, de universidades populares, com sessões de arte e cultura.” (MIGUEL, 1997, p. 56-57)

Formalmente, a educação no Paraná já estava sob a influência da Escola Nova. O início desta pedagogia em território paranaense traduziu-se pela compreensão da educação escolar como modo de preparação do homem para a sociedade industrial; identificação da pedagogia como ciência pedagógica fundamentada na Biologia, Psicologia e Sociologia, “contando com o auxílio da Estatística para quantificar o fenômeno educativo e subsidiar a organização racional do sistema educacional.” (MIGUEL, 1997, p. 61). Foi enfatizada a conceituação de que as escolas de aplicação funcionavam como “laboratório” da Escola Normal e era forte a influência da Psicologia Diferencial que dava os fundamentos para a aplicação da metodologia e das técnicas no sentido de homogeneizar as classes de alunos.

As medidas de organização e de racionalização do sistema educacional, a necessidade de reunir alunos que tivessem rendimento escolar semelhante (homogeneização das classes: fortes, médios e fracos), a preocupação com a utilização de novos métodos que dessem conta da aprendizagem dos alunos, a reformulação do curso de professores, eram resultado não só da influência das correntes filosóficas como o Positivismo, presentes no ideário nacional e nas facções que exerciam o poder no Estado, mas, também das discussões sobre a necessidade de um novo tipo de educação. Constituíam-se principalmente, em tentativas de respostas às demandas criadas pelo colonialismo interno. Foram essas demandas que impulsionaram as ações relativas ao sistema educacional nos períodos seguintes.

Durante o Estado Novo, as idéias inspiradas pela Pedagogia da Escola Nova foram realizadas contidas nos ambientes da Escola de Professores de Curitiba e no Instituto Pestalozzi. Mesmo assim, é possível considerar que o período constituiu-se como o de consolidação da Escola Nova no Paraná, pois foram tais experiências que, acompanhando a ocupação territorial paranaense, expandiram-se pelas escolas que iam sendo abertas, acompanhando o avanço da urbanização e procurando responder às demandas por escolas e professores.

No entanto, a implantação das novas idéias educacionais não se deu somente nos núcleos urbanos, mas também foram pensadas e aplicadas experiências inovadoras nas zonas rurais.

Para compreender a educação paranaense no período de 1938-1946 é necessário retomar o Código de Educação elaborado anteriormente, mas cuja aprovação foi obstada pela declaração do Estado Novo.

As idéias fundamentais no Código, embora não aprovadas, integraram os conteúdos, decretos e leis após 37. Aí, "a educação era entendida como a 'base do aperfeiçoamento cultural dos indivíduos que coexistem em sociedade, na sua função específica, dirigida e orientada pelo Estado". (GAZETA DO POVO. ANTEPROJETO DO CÓDIGO DE EDUCAÇÃO, 12 mar. 1937, Curitiba, citado por MIGUEL, 1992, p. 89)

A partir do entendimento da "educação", o documento tomava medidas que abrangiam todo o sistema de ensino e propunha a transformação da Escola Normal quanto à duração de cursos, o currículo e às funções de cada instituição. Sugeria que os conteúdos da Sociologia, da Psicologia e da Biologia fossem complementados por "demonstrações e aplicações em laboratórios, no meio social e demais instituições que servissem como fatores de observações e experiências".(idem, p. 90)

A Escola de Professores, em anexo, deveria possuir "um campo de experiências agrícolas" para que os futuros mestres pudessem exercitar-se em práticas a serem exercidas futuramente em tais tipos de escolas. As aulas-modelo, planos de estudos, demonstrações, experiências e observações eram as atividades práticas recomendadas e que deveriam funcionar como complemento das aulas didáticas. Tais medidas codificadas no documento e não aprovadas, foram amplamente vividas nos períodos posteriores, até a reforma 5692/71, durante o período militar. Porém, na instituição formadora do magistério em Curitiba, durante o Estado Novo, conformaram-se de modo a realizar as melhores idéias daqueles que pensavam a educação, não só no Brasil, como no mundo.

Assim, a proposta de formação do magistério, foi enriquecida pela atuação do Prof. Erasmo Pilotto e pretendia formar professores primários, funcionar como um centro de cultura pedagógica e ser, ainda um centro de vulgarização pedagógica, abrangendo a família e a comunidade.

Segundo Pilotto e seguindo os padrões de seleção social da época, os futuros professores deveriam ser selecionados quanto à saúde, tanto física quanto mental e submeter-se aos exames das matérias do ginásio. Nessas medidas, a seleção se enquadrava nos padrões nacionais.

O modo original com que Pilotto dirigiu a Escola de Professores referiu-se à sua ação, pois, a teoria e a prática realimentavam-se enquanto procurava transformar o ambiente

escolar em “uma casa de alunos”, segundo sua própria expressão. Para fugir dos rigores da inspeção do governo, fundou o Instituto Pestalozzi, colocando em prática as recomendações da Escola Ativa segundo Decroly, sem contudo deixar de lado as contribuições de outros, como Montessori. As experiências que davam certo nesse Instituto, ele as aplicava na Escola de Professores.

Sustentada pela Sociologia, Psicologia e a Biologia Educacionais, as ações nessa instituição primaram pelo cuidado para que os alunos se tornassem partícipes da herança cultural; daí decorria uma das prioridades da proposta pedagógica: a cultura geral. Mas, também a orientação diferencial dos alunos deveria ser privilegiada, pois Pilotto pretendia atender às diferenças individuais dos alunos.

O ambiente escolar era cheio de vida, pois os alunos estavam sempre em atividades, ocupados com tarefas específicas que obedeciam a um plano geral. Para a atribuição dessas tarefas, os professores deveriam conhecer os alunos. Para isso contribuía os testes de inteligência aplicados pela orientação educacional, bem como as observações dos professores quanto ao temperamento e caráter dos futuros professores. As observações eram anotadas em fichas e quantificadas estatisticamente. Assim, os alunos eram classificados, sem que soubessem, e recebiam tarefas segundo suas capacidades. Aos melhores alunos, era

...destinada ‘atenção especial de um cuidado individual’ pois, segundo Pilotto, era junto deles que se procurava ‘exercer uma influência direta e pessoal’, era a eles que se confiava ‘as tarefas de direção, ensinando-lhes a iniciativa, a capacidade de liderar, etc’. Era deles que esperavam ‘o maior e efetivo aproveitamento’ quando faziam o ‘ensino do método experimental’; a eles eram atribuídas ‘tarefas especiais, dispensando-os das comuns’. Estavam, ‘sempre’, atentissimamente voltados para os melhores dotados’ e procuravam ‘destinar-lhes uma direção de trabalho de acordo com as suas possibilidades e as promessas de que deles’ podia-se esperar.

‘Para o comum da turma’ destinavam um trabalho de caráter mais prático, mais de acordo com o seu desenvolvimento, com as suas possibilidades’. (PILOTTO, s. d. p.132, citado por MIGUEL, 1997, p. 77)

Os melhores alunos desenvolviam atividades especiais no Centro Superior de Pedagogia. Este Centro foi organizado com o objetivo de, fora do ambiente escolar, influenciar os melhores alunos, para que eles pudessem discutir problemas de seus interesses, freqüentarem cursos de Filosofia Moderna e Contemporânea, entre outros, e aproximarem-se das melhores obras da literatura mundial.

Apesar de influenciado pela Psicologia Diferencial e pela Sociologia, que aplicava os testes a fim de levantar os líderes e com eles realizar um efetivo trabalho, o projeto

pedagógico de Pilotto estava impregnado pela preocupação em fazer com que os alunos conseguissem perceber os princípios, os fundamentos do pensamento pedagógico e, mais tarde, ao atuarem nos municípios mais isolados, pudessem fugir à rotina do trabalho.

Os princípios da metodologia científica impregnavam a proposta pedagógica, mas Pilotto entendia a educação como pública, obrigatória e gratuita e, assim participava do grupo que aderiu às idéias dos pioneiros. Foi influenciado por Anísio Teixeira, ao propor, mais tarde, já como Secretário da Educação, no período de 1949 a 1951, a autonomia das instituições escolares prevista no Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação para todo o Estado (não aprovada).

Nesta proposta, a autonomia das escolas viabilizar-se-ia pela ação dos Conselhos Municipais de Educação, cuja função primordial seria a de estabelecer a relação entre a Secretaria de Educação e os municípios para que os problemas municipais e as sugestões de soluções fossem levados à instância maior. Este Conselho seria composto pelo inspetor de ensino, os diretores dos estabelecimentos escolares estaduais, um representante das escolas isoladas, um do comércio, um da indústria, um da agricultura, duas representantes de mães, um representante dos trabalhadores rurais e um dos operários.

Propunha também a criação de um Conselho Estadual de Educação, com representantes de diversas esferas da sociedade, bem como de instituições (universidade), que assessorariam o trabalho do Secretário.

Tais propostas, se viabilizadas, afastariam a educação da ingerência de políticos; por isso o Anteprojeto não foi aprovado pela Assembléia.

Se, por um lado Pilotto foi influenciado pelo Positivismo da ciência, por outro sua preocupação com os princípios da Pedagogia, derivavam da vinculação dele com o grupo liderado por Dario Velozzo. Ao preocupar-se com o que chamava de "Idéias Gerais", buscava uma "criação categorial" (PILOTTO, 1954, p. 96) ou seja, procurava chegar à compreensão, à apreensão do significado do conhecimento, que na sua ótica, não se fazia de modo puramente técnico, mas revestido de conotação valorativa e, portanto, fundamental na Educação. Velozzo, entretanto, buscava na cultura helênica, inspiração para seus valores (é isso que se depreende de seus escritos).

Também de Gentile, retirou a idéia de que na educação, dever-se-ia buscar "as forças criadoras do espírito". Este argumento reforçava seu pensamento quanto à proposta de trabalhos individualizados para os alunos considerados melhores. Ao propor a educação

diferenciada para alguns, Pilotto procurava formar elites dirigentes que iriam atuar junto aos núcleos populacionais.

A idéia de que a verdadeira cultura é a manifestação mais elevada do espírito humano, encontra-se também em Azevedo, quando o mesmo adota a definição idealista de Humboldt. No caso de Pilotto, ele a encontrou em Gentile. Segundo BETTI (1981, p.30) Gentile alinhava-se ao idealismo ao conceber o “espírito como uma atividade que transcende o indivíduo e encontra sua expressão na história e nas instituições”.(idem, p.30)

Assim, o Idealismo e o Positivismo estavam presentes na educação paranaense no período e revelavam-se não só na fundamentação das “Idéias Gerais”, mas também na definição de “aprendizagem” adotado como um dos fios condutores das propostas e ações educacionais. O conceito de aprendizagem norteador das ações de Pilotto, era o mesmo LOURENÇO FILHO (1963, p. 248) segundo o qual:

...uma situação qualquer de ensino é sempre de cooperação social (...) fundamental na educação (...). Tanto quanto a vida biológica, a existência mental se entretence na interação do organismo e do meio físico, como na interação de cada pessoa com o seu grupo, ou ambiente na qual se insere. À medida que a pessoa se desenvolve, amplia-se também esse ambiente do qual assimila a cultura, vindo depois a dela participar.

Mas, Pilotto acrescentava a esta conceituação, a automatização do apreendido e a assimilação do saber. A apreensão destes dois elementos indicam que “sua concepção teórico-pedagógica ia além da concepção da Pedagogia da Escola Nova, pois ele assimilava os elementos da Pedagogia Tradicional, superando-os, e, juntamente com os elementos da Pedagogia Ativa, colocava-os numa concepção educacional cujo fim último era a transmissão da cultura geral numa escola palpitante de vida. (MIGUEI, 1997, p.138)

É importante salientar que nessa concepção, o apreender é um ato interior do aluno, dependendo necessariamente de crescimento e maturação⁵. 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.

⁵ Piaget trabalhou esta questão, na perspectiva dos diversos níveis de desenvolvimento da inteligência. Embora classificado por diversos autores, entre eles Palácios (1984) como pertencente à Escola Nova, sua influência no Brasil só se fará mais tarde.

Retomando a reflexão sobre o modo como as idéias da renovação educacional se expressaram de forma “singular” na realidade paranaense, cabe ainda considerar que as mesmas não permaneceram fechadas em teorias, mas Pilotto as propagou no período seguinte por todo o Paraná⁶, pela ação dos “líderes” que havia preparado na Escola de Professores de Curitiba.

Este professor, no cenário educacional paranaense, constituiu-se em figura ímpar, notadamente por aliar a teoria à prática, não em momentos alternados, mas consubstanciando-as numa práxis. Se entendermos com VASQUEZ (1977, p. 241) que ‘a práxis é na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro’, reafirmaremos Pilotto como um intelectual-educador. (MIGUEL, 2002, p. 18)

A Pedagogia da Escola Nova conformou-se no Paraná, “como uma denominação genérica unificando vertentes diferentes, entre as quais dava-se relevância ao aluno como centro do processo de ensino- aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional pautada nos avanços científicos da Psicologia, Biologia e Sociologia” (MIGUEL, 1997, p. 92) mas continha contradições, uma vez que consistia num amálgama de vertentes um tanto diferentes, uma vez que adotava o Positivismo da ciência, mas mesclava-se com idéias do Humanismo clássico. Embora tenha sido singular seu modo de expressão em território paranaense, Azevedo afirma que as idéias renovadoras, também no Brasil, não se manifestaram como um conjunto homogêneo. Disse ele:

Nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes, que mal se encobriram sob a denominação genérica de ‘educação nova’ ou de ‘escola nova’, susceptível de acepções muito diversas. (AZEVEDO, 1996, p. 665)

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

⁶ No período de 1946 a 1960, expandiu-se a rede escolar, à medida em que o estado completava sua ocupação e propagaram-se as idéias da Pedagogia da Escola Nova, tal como ela conformou-se no Paraná.

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 mediou 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.

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

Em 1960 estava em curso no Brasil, o processo de opção entre o modelo nacional desenvolvimentista, no qual se privilegiavam as forças produtivas nacionais (iniciada com a industrialização no tempo de Vargas) e o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. O movimento de 1964, organizado por facções mais conservadoras da sociedade civil articulado com os industriais dependentes do capital internacional e tendo as forças armadas como escudo, posicionaram-se a favor deste modelo, determinado pela inserção na economia brasileira, cada vez mais acentuada, desse tipo de capital. Foram vencidas as forças representadas pelo proletariado, a maioria dos intelectuais universitários e parte dos estudantes que defendiam o desenvolvimento das forças produtivas nacionais.

O período compreendido entre 1930-1960, havia se caracterizado pelo equilíbrio “mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria,” (ROMANELLI, 2001, p.193) com o Estado exercendo seu papel de regulador dessa expansão e garantindo as condições para o seu desenvolvimento. Com a inserção crescente do capital internacional (principalmente no governo de Kubitschek), desequilibraram-se essas forças e as contradições entre a direção do sistema político e do sistema econômico se acentuaram, gerando a crise que levou ao movimento de 64, mudando o Estado brasileiro. É pertinente lembrar a conceituação de Estado segundo IANNI (1989, p.117), para quem ele é sempre produto das relações entre classes sociais.

Como mediação nas relações de classes, no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar. Por isso é que às vezes parece um gigante animado, ao passo que outras vezes neutro. Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagonicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição pura e simples da classe dominante.

No entanto ao se acirrare as contradições entre as duas orientações, nacional desenvolvimentista e do desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, e sob forte pressão deste último, a facção conservadora tomou o aparelho do Estado que deixou de exercer o seu papel de mediador entre as classes, passando a representar os interesses da classe vencedora.

Com a imposição do novo modelo econômico e conseqüente mudança do modelo político, alterou-se também o modelo educacional. Na verdade, se necessitava de um novo tipo de homem que valcesse para o mercado enquanto fator de produção. Assim, por meio da 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.

Em Taylor, a gerência científica é exercida em função da divisão do trabalho na produção. Esta divisão é pormenorizada, especializada e a origem do valor atribuído ao técnico sobre o humano. É exercida pelo controle "do modo concreto de execução de toda a atividade no trabalho, desde a mais simples até a mais complexa, isto é, o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho". (SILVA, 1981, p. 43)

Os princípios de Taylor, ou seja o da “dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores”, o da “separação de concepção e execução” e o da “utilização desse monopólio de conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução” (TAYLOR, 1947, p.13-14, citado por SILVA, 1981, p. 43) foram aplicados na educação brasileira e exaustivamente trabalhados em função do mercado.

Ainda as idéias de Mayo, objetivando o aumento da produtividade; as contribuições de Follet, sobre a motivação dos trabalhadores em prol da mesma produtividade, auxiliaram a moldar a educação brasileira, determinando-lhe as características tecnicista e funcionalista cujo fim principal não era mais a formação do homem enquanto ser criado (Humanismo tradicional) ou do homem enquanto realização da sua natureza (Humanismo moderno), mas sim do homem - capital humano, em função do mercado.

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 concretizaram a reforma universitária que vinha sendo solicitada pela sociedade e pelos estudantes, porém não no sentido de melhorar sua atuação, em benefício do maior número possível de alunos e na contribuição da busca de soluções para os problemas nacionais. Mas, sim, no sentido de implantar um sistema caracterizado 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 a reunião de grupos de pessoas, as discussões acadêmicas, o discurso crítico.

A reforma universitária dispôs que o ensino superior fosse ministrado preferentemente em Universidades e só excepcionalmente em instituições isoladas; unificou o vestibular e introduziu o sistema classificatório para o preenchimento de vagas; criou os Departamentos como unidade menor da estrutura universitária, congregando disciplinas afins; criou órgãos de administração junto à reitoria com funções fiscalizadoras e deliberativas; um órgão central de coordenação de pesquisa e pós-graduação e a possibilidade da promoção de cursos de pós-graduação, graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Além disso, alterou os currículos de graduação, criando o ciclo básico e um ciclo profissionalizante.

O significado político da reforma do ensino superior foi o de conformar a Universidade como um dos meios de promover a modernização, ou seja a formação de

recursos humanos em nível superior, capazes de produzirem para o mercado e também de colaborarem na formação de alunos (caso das licenciaturas) para o mercado interno internacionalizado. Ainda, é consenso na historiografia crítica brasileira sobre a Reforma Universitária, a afirmação de que as medidas tomadas em relação ao vestibular e à racionalização do sistema educacional, restringiram as oportunidades de acesso da classe média às melhores oportunidades de condições de vida, papel que esta instituição vinha historicamente realizando.

As modificações implantadas e vividas pela universidade brasileira conformaram-se enquanto parte do sistema educacional e modificaram os fins e meios da educação superior, os conteúdos, a metodologia, avaliação e as relações educativas no ambiente escolar, colaborando para concretizar uma nova tendência pedagógica.

No curso de Pedagogia, a mudança curricular oferecendo as habilitações de Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, retirou deste curso, a possibilidade de investir numa sólida formação pedagógica, substituindo-a pela formação de especialistas. O próprio Parecer 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969, admitia a limitação da proposta: "O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição." (SILVA, 1981, 93). O curso passou a caracterizar-se pelas habilitações e não mais por oferecer a formação do educador. Conseqüentemente, a função do pedagogo junto ao 1º e 2º graus restringiu-se a executar e controlar as tarefas dispostas pelo sistema. O controle foi entendido como "correção de desvios entre o planejado e o executado". (KATZ & ROSENZWEIG, 1976, p. 521, citado por SILVA, 1981, p. 72) Essas funções foram desenvolvidas junto às escolas de 1º e 2º graus, como modo de, além de controlar, também administrar a execução do planejado (Administrador Escolar) e acrescentado às funções de zelar pela disciplina, proceder às sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho (Orientador Educacional).

O exemplo do curso de Pedagogia demonstra bem a dissociação do trabalho pedagógico em planejamento, execução, controle e avaliação, fazendo com que se alijasse do professor, a possibilidade de domínio sobre o processo educacional, concretizando na prática, o proposto pelas teorias que davam fundamento à Reforma.

Quanto aos ensinos de 1º e 2º graus, a Lei 5692/71 unificou o antigo primário e o ginásio, eliminando um dos pontos de estrangulamento do sistema educacional, porém atendendo ao princípio de terminalidade, ou seja, de habilitar o aluno para o exercício de uma atividade. A sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, objetivos da parte de formação especial dos currículos⁷ pretendia, na educação regular, dar formação capaz de assegurar o exercício de uma profissão, já na conclusão desses níveis de ensino, e aliviar a demanda à universidade.

A triagem social levada a efeito pela Escola Nova, ao seleccionar os mais “bem dotados em inteligência e carácter” encaminhando-os para tarefas diversificadas, que lhes garantisse uma formação mais aperfeiçoada e, trabalhos mais rotineiros para os considerados menos capazes, naquele momento da história da educação brasileira, foi realizada de maneira velada, sem que os alunos a percebessem. No entanto, no Tecnicismo essa triagem revestiu-se do aspecto legal, pois foi inserida na Lei 5692/71, sendo aceita e implantada pelos professores. Na Escola Nova, a justificativa do encaminhamento dos educandos para setores diferentes do mundo produtivo, alicerçava-se nas diferenças individuais, ou seja em argumentos baseados na própria natureza humana. No Tecnicismo passou a ser justificado pelas necessidades do capitalismo. Não se tratava mais de dispor os menos capacitados nos lugares que lhes fossem próprios mas, sim, de ocupar “novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas, que exigiam qualificação”. (ROMANELLI, 2001, p. 256) Os argumentos da racionalidade, eficiência e produtividade tornaram-se valores absolutos, isto é tinham validade em si e por si mesmos. (idem, p. 231)

O Tecnicismo reestruturou o sistema educacional, embora sobre o desmonte do que vinha sendo historicamente construído. Quanto aos conteúdos, estes tinham validade enquanto capazes de serem aplicados e foram relegados em função da valorização do ensino por objetivos operacionais. A operacionalização dos objetivos deveria ser trabalhada nos níveis intelectual, afetivo e psico-motor, para que nestes mesmos níveis fossem avaliados. Um dos trabalhos da supervisão educacional era o de conferir se o professor realmente atingia os objetivos planejados. Os métodos de ensino tradicionais ou mesmo aqueles inspirados pela Escola Ativa foram substituídos pelo ensino dirigido, instrução programada ou pelas máquinas de ensinar. Assim, esvaziavam-se os conteúdos e a formação do professor recebida antes da Reforma, era tachada de “conteudista”. No processo de esvaziamento de conteúdos, o

⁷ A Lei estipulava que, nas séries iniciais fosse exclusiva a educação geral e predominante nas finais; enquanto que no ensino de 2º grau, deveria ser predominante a parte de formação especial.

ensino se empobreceu e deu-se início à valorização dos conteúdos técnicos, reforçado pelo banimento da Filosofia e da Sociologia, nos cursos de 2º grau. Dessa forma, o Tecnicismo, por medida de força e de convencimento, implantou mudanças estruturais na organização do sistema educacional, nos conteúdos, nos métodos e na avaliação, constituindo-se numa forma de expressão de uma nova tendência educacional que ainda continua em processo de desenvolvimento.

À Escola Nova tem sido atribuída a origem do Tecnicismo. E, pela valorização dos métodos, assim como pelo papel de orientador da aprendizagem que deu ao professor, parece mesmo ter lançado um dos alicerces para a instalação do Tecnicismo se esta análise considerar as mudanças no interior da escola. Cabe esclarecer que não é possível desconsiderar Saviani (1987), quando este explica as modificações em nível educacional como mecanismos de recomposição da hegemonia da classe burguesa, na sociedade capitalista. Porém, a reflexão elaborada neste trabalho, justamente por considerar as recomposições capitalistas, pressupõe que, também no interior da escola e na própria formação do professor, estavam presentes os componentes facilitadores da assimilação do Tecnicismo.

Os resultados encontrados em pesquisa que elaboramos (MIGUEL e VIEIRA, 2003) nos cursos de Pedagogia da então Universidade Católica do Paraná e na Universidade Federal do Paraná, com dados relativos ao período de 1940 a 1960 (dados relativos ao currículo, conteúdos programáticos, listagens de pontos para provas bimestrais e finais nas modalidades escrita e oral, listagem da bibliografia da matéria, nomes de professores), assim como entrevistas com professores que atuaram naquele período, possibilitaram apontar três categorias de mestres: a)- os de influência marcadamente escolástica, isto é, de base aristotélico-tomista (a maioria dos professores de ambas as universidades); b)- os que possuíam em sua origem formação no magistério primário, categoria representada quase sempre por professoras, cujo trabalho era permeado pelas idéias da Pedagogia da Escola Nova, mais consentâneo com o modelo adotado nas escolas primárias e nas escolas normais do período; c)- os professores cuja formação diversificada dava ênfase na fundamentação científica dos conhecimentos que o pedagogo recebia. Os dois últimos grupos, com um número menor de professores. Concluímos que esses profissionais, com formação diversificada do ponto de vista epistemológico, não eram preparados para trabalhar sob a égide da Pedagogia da Escola Nova e que os fundamentos teóricos que marcaram profundamente os professores constituíram-se na base de sustentação pedagógica para a

instalação do Tecnicismo. A difusão do pensamento escolástico alheio à dinâmica social e desvinculado dos problemas sociais e educacionais enfrentados pela sociedade brasileira contribuiu para a absorção da concepção tecnicista.

Os resultados da pesquisa permitem também perceber que os traços fundamentais das tendências pedagógicas estão sempre presentes embora não apareçam de forma hegemônica. A afirmação de Saviani (1987, p.29) de que as tendências sucedem umas às outras e a primeira é substituída e superada pela segunda e assim sucessivamente “é uma falácia”, pode ser confirmada, pois no período no qual a Pedagogia da Escola Nova parecia ser preponderante na formação dos professores de ensino médio, nos cursos de Pedagogia, a influência era marcadamente escolástica, nas instituições pesquisadas.

O Tecnicismo não foi superado e o sistema de ensino continuou e continua a ser organizado conforme os parâmetros das Reformas pós 64 (como já apontou o autor acima citado), pois as modificações que aconteceram não mudaram as estruturas educacionais. Embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já esteja em vigor, desde 1996, a concepção de educação que parece ser preponderante é a da competitividade colocando o homem a serviço do mercado.

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. No entanto, a influência do Tecnicismo parece estar presente não só na distribuição do conhecimento, mas também na permanência de modelos de ensino extensivos à educação em todas as classes.

3.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na década de 70, iniciou-se um movimento contestatório da função da instituição escolar enquanto instância de transmissão de conhecimentos necessários à população. Em pleno regime ditatorial, muitos educadores brasileiros se identificaram com as reflexões produzidas por intelectuais franceses que, a partir do movimento de maio de 68, em relação ao sistema educacional francês, o denunciavam como responsável pela reprodução de conteúdos burgueses, bem como formador de mentalidades que também reproduziam as relações sociais capitalistas. Propunham pois, a revolução social pela revolução cultural. Althusser (teoria dos

aparelhos ideológicos do Estado-1969); Bourdieu e Passeron (teoria da escola enquanto violência simbólica-1970) e Baudelot e Establiet (teoria da escola capitalista-1971), contribuíram efetivamente para reforçar os argumentos da desescolarização. Outros espaços como as comunidades eclesiais de base, outras igrejas, sindicatos, chãos de fábrica e canteiro de obras poderiam substituir o espaço escolar repassando um saber que fosse de interesse da população. É importante mencionar que o pensamento de Paulo Freire exercia influência sobre essa percepção de espaços alternativos para a educação escolar.

Mas, a idéia da escola enquanto uma instituição social necessária com a função de transmitir um saber fundamental para a construção da cidadania, tomou forma na chamada Pedagogia Histórico-crítica. Esta Pedagogia tem em Dermeval Saviani, seu propositor e articulador maior.

Saviani refuta a idéia dos reprodutivistas relativas ao descarte da escola e à importância do saber que ela transmite, fundamentado no materialismo histórico-dialético, principalmente em Marx e Gramsci. Do pensamento de Marx retira as categorias de historicidade e contradição, assim como “a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações”. E explica que não se trata de uma dialética idealista mas, de uma apreensão do movimento real, isto é, de uma “dialética histórica expressa no materialismo histórico”. (SAVIANI, 2003, p.141) Tal concepção é o caminho para a compreensão do desenvolvimento capitalista no Brasil, assim como a possibilidade de entendimento das contradições que acontecem nesse modo de produção no qual se insere a escola brasileira. Em Gramsci busca as relações do conhecimento com o trabalho pedagógico visto como o modo de elevar os alunos do nível de conhecimento popular para o conhecimento elaborado, situando aí a importância do papel do professor.

Também Sanchez VÁSQUEZ, por meio do conceito de “práxis” dá suporte à Pedagogia Histórico-crítica “entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática”.(idem, citado por Saviani, p.141). No entendimento de Saviani, a práxis é uma prática fundamentada teoricamente.(idem, p.141) do que decorre que a prática é o início e o fim dessa tendência pedagógica:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. (idem, p.142)

A educação inserida na prática social global é então conceituada como a mediação entre o ponto de partida (conhecimento espontâneo do aluno - senso comum) e o ponto de chegada (conhecimento elaborado). Assim, no processo do conhecimento passa-se da síntese à síntese “pela mediação da análise, ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. (idem, p.142)⁸ Partindo do pressuposto da educação como prática social, o conhecimento é historicamente produzido no seio do modo, dos meios e das relações de produção. Conseqüentemente, cabe ao processo educativo viabilizar aos alunos, a incorporação desses conhecimentos, de modo que possam participar das transformações das relações sociais. Nesta concepção, o professor é o agente da passagem de um conhecimento baseado no senso comum que o aluno já tem ao ingressar na escola, para um conhecimento mais elaborado, que no entanto não é o produto final do processo da aprendizagem, mas sim, a prática desses conhecimentos aplicados em benefício das transformações sociais. Gramsci, ao pensar na educação para a classe proletária italiana, afirmava que:

O ensino a ser ministrado na escola elementar deverá ser aquele capaz de fazer frente à concepção folclórica do mundo que as crianças trazem porque a captaram do seu meio ambiente, e isto ocorre principalmente com as crianças mais pobres. Mediante o conhecimento objetivo das leis naturais que concorrem para a criação da sociedade dos homens, os alunos tornar-se-ão capazes de superar tal concepção e terão o ponto de partida para a compreensão da concepção histórico-dialética do mundo.(MIGUEL, 2003)

A questão maior que essa tendência se coloca é justamente o fato de que o saber é uma forma de capital (por isso, Adam Smith recomendava que os trabalhadores fossem educados em doses homeopáticas) e por isso torna-se de fundamental importância a socialização do saber elaborado que difere da produção do saber, pois este é produzido “no interior das relações sociais.”(SAVIANI, 2003, p.77) Aqui, no entanto, cabe uma reflexão: o saber enquanto conhecimento científico também pode ser produzido na instituição escolar, principalmente em nível superior, quando os alunos já dominaram conhecimentos básicos e são capazes de, mediante a pesquisa, produzirem novos saberes. A validade da produção, entretanto só se fará, quando seus resultados forem absorvidos em proveito da sociedade. Uma outra reflexão é a referente ao equívoco da vertente neo-liberal na educação. Esta afirma

⁸ Para a explicitação do método, consultar WACHOWICZ, 1991, p.108.

a produção de conhecimento pelo aluno, no ato da aprendizagem. Creio que o equívoco se refere à compreensão do ato de aprender, que a Pedagogia da Escola Nova explicou como um ato interior do aluno. Na Pedagogia Histórico-crítica, a aprendizagem se faz na passagem da síntese para a análise, e o conhecimento adquirido é validado pela prática social.

No entanto, apesar da sólida elaboração teórica e da Pedagogia Histórico- Crítica ter sido veiculada amplamente no final da década de 80 e início dos anos 90, ela não conseguiu penetrar no cotidiano escolar brasileiro, no qual os professores, na grande maioria das vezes, continuaram trabalhando da mesma forma. Antes da escola brasileira caminhar para a viabilização de uma proposta de formação de cidadania mediante a apropriação do conhecimento sistematizado, parece que a introjeção das propostas de cunho neo-liberal penetraram o ideário pedagógico e pulverizou-se o conhecimento na parcelarização das disciplinas, no entendimento de que os conhecimentos só são válidos enquanto passíveis de aplicação imediata, além da falta de investimento na formação do professor e outros fatores que tem contribuído para que, no século XXI, ainda não tenhamos dado conta do problema da alfabetização e da desescolarização.

O fato desta Pedagogia ainda não ter se concretizado no cotidiano das práticas escolares, deve-se segundo Saviani a três fatores: a ausência de um sistema nacional de educação no Brasil; “a questão organizacional e o problema da descontinuidade.” (idem, p. 129) O sistema de ensino é entendido enquanto proposta de universalização da escola básica: aliás já organizado e viabilizado pela maioria dos países europeus , assim como pelo Chile, Uruguai e Argentina, no final do século XIX. Realmente, um sistema nacional de educação, foi historicamente inviabilizado no Brasil, e traduziu-se no Ato Institucional de 1834 transferindo às províncias a responsabilidade da educação popular. A luta dos Pioneiros da Escola Nova pela organização desse sistema conseguiu somente colaborar para que, em 1946 o Brasil tivesse a sua 1ª lei relativa ao ensino primário. O fato é que, ainda hoje, a questão da educação popular brasileira não foi resolvida. É possível afirmar que temos sistema educacional, mas não um sistema nacional de educação.

O segundo entrave diz respeito à forma de organização das escolas. “As redes escolares são organizadas, segundo determinada concepção que, normalmente, é instituída por meio da legislação, embora contenham também, às vezes de forma contraditória, elementos derivados de concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo aquilo que poderíamos chamar de “senso comum educacional”.”(idem, p.119) Outra questão apontada por Saviani refere-se ao fato de que os governos pós abertura democrática, encamparam as

propostas da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse processo ocorreram duas situações: a primeira, quando as mesmas foram tomadas numa perspectiva populista; a segunda, quando equipes no interior das Secretarias tentaram implementá-las. Segundo Dermeval Saviani, o modo como as escolas estão organizadas inviabilizaram o sucesso da proposta. Isto é, as escolas possuem determinadas concepções de educação, ou orientação teórica que “operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria”.(idem, p.121)

A terceira questão que, até agora, obstaculizou a implantação das idéias dessa tendência pedagógica é a que diz respeito à descontinuidade. Para que um processo educacional, em nível nacional se instale faz-se necessário um determinado tempo, garantindo que as propostas sejam implantadas seguindo uma linha de continuidade.

A Pedagogia Histórico-crítica tem inspirado os educadores nas lutas por um sistema nacional de educação que contemple educação pública, obrigatória e gratuita (tal como os Pioneiros, porém não na concepção liberal, mas na concepção de transformação da sociedade capitalista); lutas estas que demandam por educação pública, obrigatória e de qualidade. Teoricamente organizada, tendo a realidade social brasileira como seu ponto maior de reflexão, possui desafios para implantar-se definitivamente; desafios estes que procedem da própria sociedade.

Resta uma indagação: como classificá-la no quadro das tendências pedagógicas da educação brasileira? Saviani a classificou como tendência dialética. Penso que é possível classificá-la como humanista, pois retoma o homem como centro do processo educativo, porém o considera nas suas reais condições, isto é, de classe e de contexto. No caso, o brasileiro menos favorecido, para que, de posse de sua cidadania tenha possibilidade de realizar-se também como homem, e contribuir para a modificação da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho lancei indagações às quais pretendia, ao final, senão respondê-las, ao menos aprofundar reflexões que clarificassem algumas considerações.

Como primeira consequência dei-me conta de que, para tratar do tema “tendências pedagógicas”, se faz necessário abordar especificamente o conceito de “educação” e não somente ressaltar “cultura e ideologia”. A educação permeia todo o trabalho, tomada no sentido de que ela é o processo por meio do qual o homem “se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2003, p.75), e ainda, no modo como ele é formado, ou se forma, para enfrentar os desafios das conquistas da ciência e da tecnologia.

Percorrendo o caminho da história da educação no Brasil pela via das tendências pedagógicas, foi possível perceber que muitos traços permaneceram, mesmo quando determinada tendência não era mais hegemônica.

A educação na reforma pombalina foi ministrada por professores formados pelos jesuítas; assim muitos traços daquela educação se mantiveram. Mas, sobretudo tais traços não se alteraram porque não mudou o modelo de sociedade brasileira; ao contrário, permaneceu oligárquica, patriarcal e dependente. A experiência do Seminário de Olinda não se fortaleceu, embora pretendesse preparar dirigentes que liderassem a exploração das riquezas minerais brasileiras, pois a sociedade ainda vivia do trabalho agrícola.

A Escola Nova, enquanto expressão mais bem acabada das idéias liberais do Humanismo moderno no Brasil, tentou implantar um sistema nacional de educação; no entanto, esta proposta foi obstaculizada pelo fato da sociedade de classes permanecer com as mesmas estruturas conservadoras. Acrescente-se o fato de estar então, ainda muito próxima do tempo em que era uma sociedade escravocrata e na qual poucos brasileiros eram cidadãos.

No entanto, muitas de suas propostas tiveram influência na educação: o reconhecimento do aluno como sujeito da aprendizagem, o papel do professor enquanto um facilitador do aprender, a metodologia ativa, o conceito de aprendizagem enquanto um ato de construção interior do aprendiz, assim como a divisão dos alunos segundo suas características, (o que hoje chamamos de habilidades ou capacidades), a aprendizagem pelo método de “projetos”, a organização do ambiente escolar e, sobretudo a presença do processo de divisão social embutido na avaliação.

Muitas das diretrizes da Pedagogia da Escola Nova estão presentes também agora, nas orientações metodológicas mais progressistas e, ainda naquelas mais conservadoras. Faz-

se necessário realizar pesquisas que identifiquem com clareza, em quais fundamentos teóricos as novas orientações se apóiam.

A pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia da então Universidade Católica do Paraná e na Universidade Federal (MIGUEL e VIEIRA, 2003) mostrou que a influência da Escolástica estava presente, mesmo quando no Brasil, o Humanismo moderno já havia se instalado. Esta influência se fazia não só pelos conteúdos e metodologia, mas sobretudo pelo distanciamento entre o que se veiculava nas aulas e o que ocorria na sociedade. É interessante notar a defasagem entre as práticas sociais dos alunos, que principalmente na década de 60, tinham maior envolvimento com as questões da política nacional, e os conteúdos, métodos e avaliação que aprendiam e viviam nas salas de aula.

Penso que determinada tendência permanece não só explicitamente, mas também implicitamente na formação do pensamento dos alunos, ou seja, no modo como são formadas suas estruturas do pensamento. Hoje, um menino acostumado com jogos eletrônicos e que passa mais de quatro horas em frente do computador, certamente forma de modo diferente, não só a visão de mundo, mas também o seu pensar. Estas questões são levadas para o cotidiano das salas de aula.

Ainda creio ser importante tecer algumas considerações sobre a pulverização ou esfacelamento da educação escolar. O que chamo de esfacelamento da educação escolar pode ser constatado, se considerarmos a abertura indiscriminada de Centros Superiores de Educação que pressupostamente estariam formando profissionais habilitados, mas que, no entanto não possuem nenhum compromisso com a qualidade da educação oferecida: a falácia de que um aluno é capaz de vencer as etapas do ensino médio ou do fundamental em poucas semanas, como é o caso dos cursos de educação de jovens e adultos e, ainda nestes mesmos cursos, a alfabetização de adultos por meio de material destinado à alfabetização infantil, numa total incoerência com os objetivos da proposta. Cabe acrescentar o sistema de promoção automática, instalado nos cursos fundamental e médio, que vem criando uma legião de escolarizados sem real escolarização. Esta última proposta, para ser viabilizada sem prejuízo para o aluno demanda uma política de educação orgânica, que envolva os cursos responsáveis pela formação dos professores.

Porém, a educação brasileira não é permeada somente de desacertos, mas também de dedicação aos estudos, gosto pela pesquisa, e principalmente pela vontade e coragem em enfrentar desafios. Há um ideal e uma utopia e esta se caracteriza pelo "não" ainda não

alcançado. As filas em frente às escolas públicas nos dias de matrículas atestam que a escola tem uma função social bastante clara para a maioria da população.

NOSELLA (2002, p.154-162), ao tratar a educação no século XXI, afirma que na fase pós-industrial, o fenômeno do desenvolvimento sem trabalhadores, porque substituídos pelas máquinas, criou para a educação o problema do tempo livre. E, se coloca a seguinte indagação: “Como, todavia, traduzir pedagogicamente a integração trabalho e tempo livre?” (idem, p.155) Se esta é uma nova tendência que a transformação dos meios de produção está colocando para o homem do século atual, mais necessária se faz a educação. Segundo o autor citado “quanto mais o aluno precisa sair a campo e mergulhar no mercado, tanto mais precisa de formação e de teoria profunda”. (p.161) Se a mecânica se encarrega dos trabalhos fatigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas”. (p.162) A estas reflexões de Nosella, eu acrescento a seguinte questão: como estamos lendo as modificações que estão acontecendo todos os dias? Quais são as nossas chaves de leitura? Estaremos interpretando as mudanças por meio de uma leitura dogmática? Estaremos fazendo uma interpretação do homem desvinculado do seu próprio processo de construção? Acredito que a reflexão sobre as tendências pedagógicas na educação brasileira nos trás a possibilidade de enxergarmos melhor nosso trabalhos e percebermos nele, as diretrizes que o direcionam.

5 REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L.O Seminário de Olinda. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-78.
- _____. 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.
- _____. **Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, [19-?].
- BACKHEUSER, E. **O professor**. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 19. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BETTI, G. **Escuela, Educación y pedagogia en Gramsci**. Barcelona: Martinez Roca, 1981.
- CARVALHO, M. M. C. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, M. J. F. F. da. **Lysímaco Ferreira da Costa: A dimensão de um homem**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Educação e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- ESCOLÁSTICA. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 326.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: **pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (org.) São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 35.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- IANNI, O. **Estado e Capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MACHADO, L. Z. **Estado, escola e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MATTOS, L. A.. **Primórdios da Educação no Brasil: Período heróico (1949 - 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

_____. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. O Pensamento pedagógico em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, n. 9. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: março de 2003.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. Pedagogia da Escola Nova e tecnicismo na formação do professor. **XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education**, São Paulo, p. 258-260, 2003. Resumo.

MONTESSORI, M. **A criança**. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1969.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOSELLA, P. **Qual compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. São Paulo: EDUSF, 2002.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, F. 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: Laja, 1978.

PASSOS, M. E. M. **Necessidades pedagógicas das crianças que freqüentam as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas de periferia: um estudo em Curitiba**. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná: Síntese sobre o ensino elementar e médio**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, MEC/INEP, 1954. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publ. N. 3)

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

REIMER, E.; TONIE T. **A escola esta morta**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROMANELLI, O.de O. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, N. S. C. **Supervisão educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. 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.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.