

**MARIA TEREZA FIUZA LIMA MASCARENHAS PASSOS**

**A COSMOVISÃO DO PROFESSOR, SUA OPÇÃO  
METODOLÓGICA E SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada como exigência  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação à Comissão Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
sob orientação da Professora Doutora  
Marilda Aparecida Behrens.**

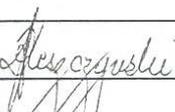
**CURITIBA  
1998**



## ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 107

No dia **12 de maio de 1998**, às **14 horas**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

| MEMBROS DA BANCA  | ASSINATURA  |
|---|---|
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens |   |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sonia Anna C. Leszczynski |    |
| Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar                              |  |

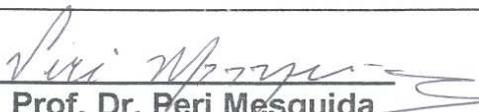
designada para a Exame de Dissertação da mestranda **Maria Tereza Fiuza Lima Mascarenhas Passos**, ano de ingresso 1995, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **"A COSMOVISÃO DO PROFESSOR, SUA OPÇÃO METODOLÓGICA E SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA"**.

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens | Conceito <u>  A  </u>              |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sonia Anna C. Leszczynski | Conceito <u>  A  </u>              |
| Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar                              | Conceito <u>  A  </u>              |
|   | <b>Conceito Final</b> <u>  A  </u> |

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

  
**Prof. Dr. Peri Mesquida**  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

*"Há sem dúvida quem ame o infinito,  
Há sem dúvida quem deseje o impossível  
Há sem dúvida quem não queira nada -  
Três tipos de idealistas, e eu nenhum deles:  
Porque eu amo infinitamente o finito,  
Porque eu desejo impossivelmente o possível,  
Porque quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser,  
Ou até se não puder ser..."*

*Fernando Pessoa*

***(In memoriam)***

*À Jupi, Paulo Roberto e Atahualpa:  
elos de amor que nem a morte rompe.*

## **DEDICO ESTE TRABALHO**

- *À Tide, exemplo de vida, pela felicidade de ser sua filha;*
- *Aos amados filhos, Dimitri e Natasha, pela confiança, incentivo e paciência;*
- *Ao Pedro, meu amor, por partilhar sua vida comigo;*
- *Ao Paulo César, querido irmão, pelo afeto incondicional;*
- *À Sandra, pela verdadeira amizade que nos une;*
- *À Mariângela, colega de mestrado, cuja afinidade ultrapassou os tempos de aula;*
- *À Cida, pela convivência afetuosa;*
- *À Claire, pela silenciosa companhia;*
- *À todos aqueles que lutam incansavelmente pela causa da educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço com especial carinho a Marilda Aparecida Behrens, mais que orientadora, grande amiga, que partilhou comigo as alegrias e as angústias na construção deste trabalho e possibilitou-me a liberdade de criar, sem furtar-se às necessárias críticas e orientações;*

*Agradeço aos professores doutores componentes da banca, pela riqueza de suas contribuições;*

*Aos professores do mestrado, que colaboraram com esta caminhada;*

*Aos colegas professores da UNIVALI/SC, que se dispuseram a contribuir com este estudo, por também acreditarem na utopia de uma educação humanizante;*

*Aos alunos, que dia-a-dia crescem na consciência de si e do mundo;*

*À todos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste trabalho.*

## RESUMO

O presente trabalho constitui-se num estudo crítico-reflexivo sobre a cosmovisão do professor, sua metodologia e o reflexo do conjunto de suas ações na formação dos alunos, na intenção de um redimensionamento teórico-prático da ação do profissional da educação superior.

A opção pelo tema escolhido deve-se à compreensão de que faz-se necessário repensar a práxis educativa, na direção do caráter axiológico da educação, isto é, de seu compromisso com a formação do ser humano, individual e coletivamente, e a transformação da sociedade como um todo.

Iniciou-se este estudo a partir da análise das principais tendências pedagógicas — Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e Progressistas — e sua relação com a Antropologia Filosófica, tendo por finalidade compreender a concepção de homem e de mundo subjacente a cada uma delas.

Na perspectiva de que toda ação educativa possui como base seus pressupostos teóricos, o passo seguinte objetivou identificar os procedimentos metodológicos desenvolvidos nas diferentes tendências pedagógicas, com o intuito de explicitar aqueles pressupostos e fundamentar o que-fazer didático.

A partir desta fundamentação foi possível empreender junto aos professores uma pesquisa que, ao mesmo tempo que informasse a situação atual, fosse capaz de sugerir alternativas para superar as possíveis dificuldades, na direção de uma práxis coerente, competente e relevante.

É necessário ressaltar que a contribuição mais significativa que a pesquisa trouxe refere-se à dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica. Salvaguardados os docentes efetivamente progressistas, cuja representação como atores do processo ensino-aprendizagem apresenta-se coerente com sua práxis (um terço dos sujeitos), os demais demonstram sérias dificuldades em

## RESUMO

O presente trabalho constitui-se num estudo crítico-reflexivo sobre a cosmovisão do professor, sua metodologia e o reflexo do conjunto de suas ações na formação dos alunos, na intenção de um redimensionamento teórico-prático da ação do profissional da educação superior.

A opção pelo tema escolhido deve-se à compreensão de que faz-se necessário repensar a práxis educativa, na direção do caráter axiológico da educação, isto é, de seu compromisso com a formação do ser humano, individual e coletivamente, e a transformação da sociedade como um todo.

Iniciou-se este estudo a partir da análise das principais tendências pedagógicas — Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e Progressistas — e sua relação com a Antropologia Filosófica, tendo por finalidade compreender a concepção de homem e de mundo subjacente a cada uma delas.

Na perspectiva de que toda ação educativa possui como base seus pressupostos teóricos, o passo seguinte objetivou identificar os procedimentos metodológicos desenvolvidos nas diferentes tendências pedagógicas, com o intuito de explicitar aqueles pressupostos e fundamentar o que-fazer didático.

A partir desta fundamentação foi possível empreender junto aos professores uma pesquisa que, ao mesmo tempo que informasse a situação atual, fosse capaz de sugerir alternativas para superar as possíveis dificuldades, na direção de uma práxis coerente, competente e relevante.

É necessário ressaltar que a contribuição mais significativa que a pesquisa trouxe refere-se à dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica. Salvaguardados os docentes efetivamente progressistas, cuja representação como atores do processo ensino-aprendizagem apresenta-se coerente com sua práxis (um terço dos sujeitos), os demais demonstram sérias dificuldades em

identificar a fundamentação teórica de suas ações e agir coerentemente com elas.

Evidenciou-se, ainda, que a causalidade desta dificuldade não se concentra na pessoa do professor mas, sim, na maneira como o Sistema educacional vem se estruturando e atuando historicamente. Em outras palavras, concepções pedagógicas conservadoras e cristalizadas além de não incentivarem a reflexão crítica de suas práticas, ainda contribuem para sua manutenção.

Para finalizar, concluiu-se que somente a partir do momento em que universidade, professor e aluno estiverem engajados na busca de sua formação continuada, será possível transcender a idealização do processo ensino-aprendizagem e vivenciar uma educação intencionalmente comprometida com o crescimento do ser humano.

identificar a fundamentação teórica de suas ações e agir coerentemente com elas.

Evidenciou-se, ainda, que a causalidade desta dificuldade não se concentra na pessoa do professor mas, sim, na maneira como o Sistema educacional vem se estruturando e atuando historicamente. Em outras palavras, concepções pedagógicas conservadoras e cristalizadas além de não incentivarem a reflexão crítica de suas práticas, ainda contribuem para sua manutenção.

Para finalizar, concluiu-se que somente a partir do momento em que universidade, professor e aluno estiverem engajados na busca de sua formação continuada, será possível transcender a idealização do processo ensino-aprendizagem e vivenciar uma educação intencionalmente comprometida com o crescimento do ser humano.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                            | <b>12</b> |
| <b>1.1. Definição e Delimitação do Problema .....</b> | <b>14</b> |
| <b>1.2. Justificativa.....</b>                        | <b>15</b> |

### CAPÍTULO II

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2. COSMOVISÃO - CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DE MUNDO NAS<br/>DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....</b> | <b>20</b> |
| <b>2.1. A Tendência Tradicional .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>2.2. A Tendência da Escola Nova.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.3. A Tendência Tecnicista.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>2.4. As Tendências Progressistas.....</b>  | <b>43</b> |

### CAPÍTULO III

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS<br/>PEDAGÓGICAS.....</b> | <b>60</b> |
| <b>3.1. A Tendência Tradicional e a Metodologia.....</b>                             | <b>62</b> |
| <b>3.2. A Tendência da Escola Nova e a Metodologia .....</b>                         | <b>65</b> |
| <b>3.3. A Tendência Tecnicista e a Metodologia .....</b>                             | <b>68</b> |
| <b>3.4. As Tendências Progressistas e a Metodologia .....</b>                        | <b>71</b> |

### CAPÍTULO IV

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO ESTUDO .....</b> | <b>80</b> |
| <b>4.1. A Instituição .....</b>                           | <b>81</b> |
| <b>4.2. Características dos Sujeitos Envolvidos .....</b> | <b>81</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.3. A Operacionalização da Pesquisa .....</b>   | <b>81</b>  |
| <b>4.4. A Contribuição dos Sujeitos Envolvidos .....</b>                                  | <b>82</b>  |
| <b>4.4.1. Conceção de Ser Humano.....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>4.4.2. Conceção de Educação.....</b>   | <b>89</b>  |
| <b>4.4.3. Dimensão Ética da Educação .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>4.4.4. Significado do Ensinar .....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>4.4.5. Significado do Aprender .....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>4.4.6. Visão de Professor.....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>4.4.7. Visão de Aluno .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>4.4.8. Proposta Metodológica Assumida .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>4.4.9. Procedimentos Metodológicos Desenvolvidos com os<br/>        Alunos .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>4.4.10. Procedimentos Metodológicos na Avaliação da<br/>        Aprendizagem .....</b> | <b>105</b> |

## **CAPÍTULO V**

|   |            |
|---|------------|
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>       | <b>108</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b> | <b>116</b> |
| <b>7. ANEXOS.....</b>                     | <b>123</b> |

## CAPÍTULO I

### 1. INTRODUÇÃO

O papel do professor e sua responsabilidade perante o aluno e a sociedade tem sido, historicamente, objeto de investigação dos estudiosos da Educação.

A escolha do presente tema reside na necessidade premente de atualizar a questão, numa tentativa de obter novas respostas e diretrizes que apontem na direção de uma prática pedagógica comprometida com a promoção do ser humano e da sociedade como um todo.

A problemática em questão pertence ao próprio universo cotidiano da autora, no qual a prática universitária se configura como componente fundamental do vivenciado. Como professora de Filosofia preocupa-a, sobretudo, a efetivação de uma Educação que considere o ser humano não como objeto, e sim como o verdadeiro sujeito da prática pedagógica.

A reflexão sobre a capacitação e a atuação do professor acompanha a autora desde o início de sua carreira de docente, ainda atuando no Segundo Grau. Muito embora não se tratasse de uma análise sistematicamente organizada, sua formação acadêmica contribuiu para que dimensionasse com mais propriedade o valor do professor e o caráter axiológico de sua missão.

Posteriormente, com o Curso de Pós-Graduação em Psicologia para o Magistério Superior, adquiriu subsídios que lhe possibilitaram tornar mais operativa sua concepção de uma prática pedagógica progressista. Ou seja, uma prática que capacite o educando a desenvolver sua consciência crítica, a desvelar a realidade na qual vive e a nela intervir.

Atualmente, com o Mestrado em Educação, novamente alargaram-se seus horizontes. Pode compreender que o Sistema Educacional — uma das mais significativas instituições sociais de todos os tempos — é talvez o único a ser capaz de, num universo desequilibrado pela proliferação incontrolável das ciências e das técnicas, restituir ao homem sua dimensão humana. Pode avaliar a importância do papel do professor, cuja consciência de educador consiste na capacidade de efetuar sua ação pedagógica num ambiente de sujeitos críticos que desenvolvam, além de seus aspectos cognitivos, suas dimensões afetiva, moral e social. Pode, principalmente, constatar a necessidade cada vez mais atual de uma reeducação do professor, no sentido de voltar-se para uma maior conscientização de seu papel de cidadão e educador, e sua responsabilidade para com as mudanças sociais.

No transcorrer de sua carreira a autora tem observado, com frequência, a incoerência entre os níveis teórico e prático da ação do professor. Em que pese a crescente tendência a posicionar-se num paradigma progressista, a ação permanece impregnada pelo mofo do tradicionalismo radical e/ou do tecnicismo exacerbado, inviabilizando a efetivação de uma prática direcionada à humanização do educando.

Como conseqüência, um dos motivos que impulsionaram a autora a realizar o presente estudo reside no fato de sentir-se presa da perplexidade ante a dicotomia existente entre o discurso e a prática pedagógica realizados por seus pares e, ao mesmo tempo, da inconformidade com o descaso ao que considera um dos pontos mais relevantes do processo educativo: a consciência crítica do educando.

Estes sentimentos resultam da observação de que a grande maioria dos universitários — que foram ou são seus alunos — tem demonstrado significativa dificuldade em efetuar uma reflexão profunda, crítica e desmitificada. Possivelmente, refletindo a formação proposta pelos docentes, seja através de sua cosmovisão (concepção de ser humano e de mundo), seja através da opção metodológica que acompanha o professor na sua trajetória profissional.

O que representa a Educação? Quem é o educador e qual é o seu papel? Pretende-se direcionar esta pesquisa na busca de possíveis respostas para estas questões. Nesse processo de investigação objetiva-se lançar uma luz sobre a prática pedagógica dos professores, na intenção de que possam contribuir para com o crescimento dos alunos como pessoas e com sua atuação na sociedade com responsabilidade e independência.

### **1.1. Definição e Delimitação do Problema**

A análise dos dias atuais demonstra que o distanciamento de um projeto humanista tornou o ser humano individualista e competitivo, conforme convém à civilização científicista e capitalista que vem caracterizando este fim de século.

O homem contemporâneo, que bate às portas do terceiro milênio, está desorientado e inseguro diante da realidade multifacetada da qual faz parte e pela qual é o principal responsável. Vive, mais do que nunca, os *tempos sombrios* de BRECHT (1986), nos quais o poder econômico, o avanço tecnológico, as diferenças culturais, as guerras ideológicas e as injustiças sociais cavaram um abismo entre os semelhantes, inviabilizando as relações e dessensibilizando a humanidade.

A inversão de valores que sofre a nossa sociedade reflete (e é reflexo), com maior ou menor intensidade, a prática pedagógica dominante no Sistema Educacional. No sentido de tentar reverter este perverso quadro é que este estudo pretende alertar os professores para uma concepção de educação que não dicotomize o homem do mundo e considere a formação como uma totalidade, salvaguardando a especialização como *uma* das dimensões do conhecimento. A conscientização dos docentes sobre esta situação requer que se ultrapasse o discurso da neutralidade da educação, sob pena de torná-lo alheio à própria problemática em questão. Isto posto, objetivou-se investigar o seguinte problema:

**A cosmovisão (concepção de ser humano e de mundo) do professor determina sua opção por um paradigma metodológico e,**

**conseqüentemente, influencia a sua prática pedagógica com os alunos?**

## **1.2. Justificativa**

Na consciência da importância histórica da Educação para o desenvolvimento da humanidade, o presente trabalho configura-se num estudo crítico-reflexivo sobre a ação do professor, considerando-o elemento fundamental do complexo e dinâmico processo educacional.

O filósofo GUSDORF (1987), ao analisar a Educação, efetua uma reflexão sobre a Pedagogia atual e aponta como sinal inequívoco da crise de consciência de nossa civilização, as grandes dúvidas do processo educacional: o quê, a quem e como ensinar? Ao aprofundar-se na abordagem e tentar responder às questões colocadas, há que se retomar a questão maior, da qual todas as demais deveriam derivar-se: que ser humano pretende-se formar?

Esta indagação insere-se no campo da Ética e diz respeito aos *fins*, isto é, à finalidade última do Processo Educacional. Ainda no mencionado campo, faz-se necessário estabelecer os *meios*, ou seja, os instrumentos e procedimentos segundo os quais os fins serão alcançados. A Universidade se constitui, indubitavelmente, como um meio do Processo Educacional, o que justifica e reforça o caráter axiológico da problemática em questão.

Na análise da Universidade de nossos dias há que se concordar com ZUBIRIA (1988), quando afirma que a mesma parece haver cumprido, em diferentes graus, seu compromisso científico, todavia não cumpriu, na medida de suas exigências, seu compromisso moral. Esse caráter ético da missão da Universidade incide justamente na sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano e para a construção de uma sociedade mais justa.

É sob esta perspectiva que se preconiza um novo conceito de docência, segundo o qual cabe ao educador o papel de mediador entre o saber elaborado e o saber a ser construído individual e coletivamente pelos alunos. Há que se

desenvolver uma nova concepção do que-fazer universitário, ressaltando-se a necessidade dialógica desse espaço, no qual o aluno deva ser incentivado a desenvolver sua consciência crítica, ética e social, através de questionamentos, argumentações e avaliações que lhe permitam crescer como pessoa e atuar na sociedade.

Levantada esta problemática procurou-se, para fundamentar este estudo, suporte teórico na comunidade científica, na qual destacam-se — para efeito deste trabalho — as contribuições de Theodor Adorno, Paulo Freire, Georges Gusdorf, Pedro Demo e Cristovam Buarque.

A obra *Educação e Emancipação* (1995), de ADORNO, é o resultado da intervenção do filósofo no debate da Educação e reflete seu pensamento engajado nas problemáticas sociais. Adorno levanta a bandeira da Educação como formação autêntica, na busca da reconciliação entre o homem e o homem, e entre o homem e o mundo. Defende uma Educação crítica e política, que rompa com o tecnicismo e a eficiência, e se comprometa com a emancipação e a humanização. Apresenta sua concepção de Educação permanente: “(...) *não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira*” (ADORNO, 1995, p.141).

A contribuição de FREIRE, incontestavelmente um dos maiores educadores de nosso século, revela, em sua vasta produção científica, sua vivência e comprometimento social, especialmente identificado com as massas, na elaboração de uma pedagogia dos oprimidos. Nas obras *Medo e Ousadia*. *O Cotidiano do Professor* (1986), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Educação como Prática de Liberdade* (1994) e *Educação e Mudança* (1994), destacadas por sua maior significância com o presente estudo, o autor expõe a Pedagogia Progressista e reflete, entre outras, a questão do dever ético e social do educador-crítico. Enfatiza a responsabilidade do profissional da Educação para com as mudanças sociais e assinala que o verdadeiro educador é capaz de

possibilitar ao educando a elaboração de uma consciência crítica, que lhe permita pensar e atuar com liberdade e autonomia: “*O que teríamos que fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização de seu pensamento*” (FREIRE, 1994, p. 114).

Na obra educativa de GUSDORF, *Professores, Para Que? Para uma Pedagogia da Pedagogia* (1987), o autor analisa a Pedagogia atual e salienta — sob um enfoque bipolar — os paradigmas Tecnicista e Humanista da Educação. Redimensiona o papel do professor consoante as duas concepções: denomina o professor tecnicista, Pedagogo, e ao professor humanista confere o título de Mestre. Assinala que o Pedagogo é um reducionista, apenas um elemento de ligação entre a verdade científica e os alunos. O Mestre é o mediador do conhecimento, o estimulador da reflexão e da consciência crítica. Desta forma, a Pedagogia do Mestre vem desenvolver-se como contraponto da Pedagogia do Pedagogo: o Pedagogo ensina, o Mestre anuncia. Para Gusdorf, a maior parte dos professores não são Mestres.

Esta reflexão, mais que uma denúncia, é um verdadeiro grito de alerta. A principal mensagem deste filósofo de nossos tempos, que sofreu na pele os horrores da guerra, é resgatar a humanidade do ser humano, tendo a Educação como um dos principais caminhos, na reconquista dos verdadeiros valores que viabilizarão uma vida mais digna, harmoniosa e feliz: “*É a personalidade inteira que faz seu aprendizado: sensibilidade, caráter, vontade são postos à prova, e a aquisição do conhecimento surge agregada à tomada de consciência dos valores*” (GUSDORF, 1987, p. 15).

O sociólogo e educador do Brasil contemporâneo, DEMO, revela, no conjunto de suas obras, uma visão aguçada e crítica de nossa sociedade, no sentido de denunciar as injustiças e apontar as necessárias mudanças na Educação como uma das vias de superação da crise social. Em *Educação e Qualidade* (1994) e *Desafios Modernos da Educação* (1995), principalmente, o

autor reitera a importância do papel da pesquisa, como princípio científico e educativo, isto é, como elemento indispensável à produção do conhecimento. Em sua proposta metodológica o educador tem a preocupação de incentivar a curiosidade científica do educando, aqui entendida como a inclinação ao conhecimento, no desafio de *aprender a aprender*. Sob esta ótica, *aprender a aprender* significa não apenas o domínio técnico da ciência, mas a união entre teoria e prática, na qual os processos emancipatórios advêm de uma qualidade formal e política de ensino. “*Não se produz ciência, como a entendemos academicamente, mas produz-se saber, entendido como consciência crítica*” (DEMO, 1995, p. 99).

O educador BUARQUE, pelo conjunto de suas obras, impõe-se como destacado pensador brasileiro. Em *A Aventura da Universidade* (1994) o autor realiza uma análise histórica de nossa Universidade, sob a luz de um prisma científico, ético e social. Preconiza como ideal de Universidade a concepção de que a ciência, a tecnologia, o conhecimento, devem estar subordinados aos interesses sociais e ser encarados não como fins, mas como meios de um projeto libertário. O autor defende a necessidade da formação permanente de professores e alunos, numa perspectiva de que o saber é inacabado e se constrói criticamente. Para a Universidade atual destaca, entre outras, a premência em resgatar a qualidade docente, o respeito pelo aluno e a competência pedagógica. “*Torna-se necessária a implantação de estruturas que complementem a formação dos alunos e dos professores e funcionários, no sentido de ampliar-lhes os horizontes de preocupações, incorporando valores éticos e interesses para com as humanidades em todas as áreas*” (BUARQUE, 1994, p. 97).

Esta investigação pretende aprofundar o significado da docência na Universidade, buscando sensibilizar os professores da instituição envolvida (UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí/SC). Propõe um repensar sobre a cosmovisão (concepção de ser humano e de mundo) do professor, sua metodologia e o reflexo do conjunto de suas ações na formação dos alunos.

Tendo por parâmetro uma Universidade engajada no seu tempo e

comprometida com a crítica e a construção do conhecimento, a formação do ser humano e a busca do bem-estar da sociedade, objetiva-se, com a presente pesquisa, atingir os docentes da universidade enfocada sem, todavia, perder de vista o Sistema Educacional como um todo.

## CAPÍTULO II

### 2. COSMOVISÃO - CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DE MUNDO NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ao tentar-se responder à questão fundamental — quem é o ser humano — que acompanha o homem na longa trajetória da humanidade, há que compreendê-lo “*como uma totalização em curso, o que implica a impossibilidade de efetivamente situá-lo*” (JOLIF, 1970, p. 306). Há que dimensioná-lo, isto sim, sob a perspectiva da historicidade, como um viajante do tempo, construtor de si próprio e autor de sua história.

Historicamente o homem se constitui na trama das relações sociais e representa-se a si mesmo das mais diferenciadas formas, sempre relacionadas à cultura e ao momento vivido. Considerando-se os diferentes modelos de sociedade, é possível estudar o ser humano que a compõe e tentar obter uma resposta à questão ontológica proposta na abertura deste capítulo. É neste sentido que debruçar-se em qualquer teoria e aprofundar-se em seu conteúdo possibilita descobrir a concepção de ser humano que nela subjaz, ainda que não esteja claramente explícita.

Na dinâmica existencial das sociedades organizadas, a Filosofia e a Educação são fenômenos sempre presentes. A primeira manifesta-se como interpretação dos anseios humanos e a outra como veículo prático dessa interpretação. Enquanto a Filosofia propõe o seguinte questionamento: qual a imagem de ser humano que a sociedade idealiza? À Educação cabe buscar a resposta ao desvendar a finalidade para a qual o ser humano deve ser educado, na visão da referida sociedade.

Dentro desta perspectiva, a toda ação pedagógica corresponde uma reflexão filosófica sobre as bases, os pressupostos e os objetivos da educação.

Disto resulta que o processo educativo jamais se caracteriza pela neutralidade. Analisar e refletir toda sua complexidade nada mais é senão que compreender que a finalidade da educação deve ser, sobretudo, atender às necessidades fundamentais do ser humano, manifestas no momento histórico do qual faz parte.

Sob esta ótica pretende-se desenvolver o presente capítulo, analisando as principais Tendências Pedagógicas e sua relação com a Antropologia Filosófica.

### **2.1. A Tendência Tradicional**

A transição histórica efetuada pela educação através dos tempos, encontra na abordagem Tradicional significativo momento. Embora se constitua numa concepção pedagógica validada muito mais por sua manifestação prática do que por uma fundamentação filosófica que lhe confira embasamento teórico, a cosmovisão que nela está implícita lhe garante a configuração de verdadeiro referencial para aquelas abordagens que a sucederam; seja considerando seus aspectos positivos, seja considerando seus aspectos negativos.

O pensamento dominante na Idade Média, berço da Tendência Tradicional de educação, defende a idéia de uma natureza humana universal, idêntica na sua essência, em todos os tempos e lugares. Esta concepção metafísica da natureza humana, também denominada essencialista, explica as diferenças individuais como desvios a serem corrigidos, sempre na perseguição de um modelo ideal de ser humano a ser alcançado (GILES, 1979; SAVIANI, 1991; SEVERINO, 1994; PILETTI, 1995).

Profundamente enraizada no universo medieval, a pedagogia Tradicional é herdeira do ideário cristão predominante no período — fundamentado na concepção essencialista de natureza humana — cujo preceito principal consiste na obediência, incondicional, à *lei divina revelada*. Preceito segundo o qual a vontade de Deus é determinante para que se alcance a virtude, uma vez que a visão cristã-medieval de homem considera o ser humano, por si próprio, incapaz de decidir entre o bem e o mal. Como consequência desta visão é introduzido um

novo conceito de ética, que alia a idéia de dever à idéia de poder, explícito no conhecido aforismo *fora da Igreja não há salvação*.

Em toda a Antigüidade e Idade Média, predominou uma concepção de educação como atualização das potencialidades da essência humana, mediante o desenvolvimento de suas características específicas, visando sempre a um estágio de plena perfeição. (...) Não é, pois, sem razão, que o alicerce filosófico de toda a teoria e prática educacional desse período se constitui a partir das filosofias de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Pouco importavam suas diferenças doutrinárias; no fundamental, elas convergiam para uma visão essencialista do homem (SEVERINO, 1994, p. 33).

A Idade Média caracteriza-se por um longo período denominado teocêntrico, no qual a principal questão epistemológica consiste em tentar conciliar a fé e a razão. Neste contexto surge a Teologia, como Filosofia cristã, e a Igreja instala-se como detentora do poder espiritual e do poder temporal. A Filosofia, reduzida à condição de escrava da Teologia, transforma-se, conforme SEGUNDO (1995), na linguagem “científica” da época, mantendo por via autoritária a hegemonia que dominará toda a Europa.

Como decorrência deste pano de fundo ideológico, a sociedade medieval é hierarquicamente organizada e seu aspecto predominante é a institucionalização do poder: poder do divino sobre o humano, poder do Estado sobre o cidadão, poder do mestre sobre o educando. A vontade singular é controlada pela Religião, pelo Estado, pela Educação, ou pelo conjunto da ação destes sistemas organizacionais. O próprio pensamento é subordinado ao **princípio de autoridade**: “*uma idéia é considerada verdadeira se for baseada nos argumentos de uma autoridade reconhecida (Bíblia, Platão, Aristóteles, um papa, um santo)*” (CHAUI, 1994, p. 46).

Assim institucionalizado, o poder teológico-político produz uma visão de ser humano e de mundo válida para toda a sociedade. “*O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ideológica de sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia de poder que se chama disciplina*” (FOUCAULT, 1994, p.172). O universo dos valores configura-se a partir da dogmática cristã e estabelece-se *a priori*, com o objetivo de conferir apoio ao homem. Esta concepção, absorvida pela práxis pedagógica, defende

"(...) a crença de que é preciso direcionar, orientar, fornecer referenciais, organizar conteúdos e meios que garantam o ensino, a aprendizagem e posterior criação" (SILVA IGNÁCIO, 1995, p. 81).

No âmbito educacional, o ensino é organizado pela ordem religiosa da Companhia de Jesus, fundada em 1535 por Ignácio de Loyola, com o objetivo de dedicar-se à formação da juventude. Tornam-se famosos os colégios jesuítas, que se difundem por toda a Europa por mais de três séculos. No Brasil, surgem com o início da colonização e imprimem indelével marca na nossa educação.

Esta pedagogia instala-se como modelo da Tendência Tradicional de educação e possui como características principais o culto da obediência e a rigidez disciplinar. Sistematizada através da *Ratio Studiorum* — a base filosófica e metodológica da educação jesuítica — a Companhia de Jesus tornou-se a ordem dominante no campo educacional.

Pela primeira vez na história da humanidade, nos colégios fundados pelas ordens religiosas dos séculos XVI e XVII, há a formação de uma escola que visa *absorver totalmente a disponibilidade de tempo da criança*. Ela passa a conviver com colegas da mesma faixa etária e é separada do mundo a fim de não sucumbir aos vícios. A vigilância constante — mesmo dentro dos colégios — torna-se imprescindível, já que se funde na concepção de que a natureza humana é má e corruptível e a educação se esforçará por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta (ARANHA, 1989, p. 100).

Sob este paradigma a escola torna-se o aparelho de aprender, "o espaço escolar uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (FOUCAULT, 1994, p. 138). O mundo é considerado externo e alheio ao educando, e a educação sistemática o fará compreensível, segundo uma ordem de complexidade crescente. Esta dualidade homem-mundo será transmitida ao aluno através de uma relação formal e objetiva, na qual as experiências pessoais e a realidade social são alijadas do processo educacional. "Esta escola é um mundo fechado, à parte da sociedade. Os currículos e programas desvinculados da realidade cotidiana do aluno ignoram os fatos econômicos, sociais e culturais de seu tempo" (NIELSEN NETO, 1990, p. 15).

A pedagogia Tradicional é magistrocêntrica, isto é, centrada no professor e

na transmissão dos conhecimentos (ARANHA, 1996). Nesta visão educacional o professor é o guia que, imbuído da autoridade *ex cátedra*, decide o que e como deve ser ensinado, e impõe sua vontade através de rígida disciplina.

O conhecimento é *transferido* para o aluno, considerado um receptor passivo, conforme a noção de *tábula rasa*, concebida no século XVIII pelo filósofo inglês John Locke. Segundo sua teoria, o indivíduo nasce como uma folha em branco na qual o meio ambiente, progressivamente, imprimirá imagens e informações. O papel passivo atribuído ao educando pela pedagogia Tradicional, gera o que FREIRE (1994) denomina de *concepção bancária de educação*: “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (FREIRE, 1994, p. 38).

A prática pedagógica na Tendência Tradicional de educação é voltada para o passado, e, na medida em que se baseia em modelos que direcionam e formam referenciais, tem como prioridade moldar o ser humano, condicionando-o à sociedade existente. Esta visão, ao considerar como finalidade da educação o ajustamento social do educando, contribui, incontestavelmente, para garantir a continuidade das idéias e das estruturas de poder atuantes na sociedade, uma vez que sua prática desempenha o papel de transmissora de conhecimentos e valores que contribuem para a manutenção do *status quo* (SILVA IGNÁCIO, 1995).

A educação Tradicional no Brasil, representada no passado pela obra dos jesuítas, é direcionada à elite e atualiza o legado grego da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Com ênfase na formação intelectual, a escola privilegia os aspectos cognitivos (aquisição de conhecimentos), desconsiderando os aspectos afetivos, a reflexão e a consciência crítica do aluno, inviabilizando sua formação integral, seu desenvolvimento como pessoa e sua responsabilidade social. “Ainda hoje a pedagogia está às voltas com este

*problema: a integração entre pensamento e ação. A revalorização da ação, ou seja, do jogo dialético ação-pensamento, pensamento-ação, constitui o caminho que conduz à educação integral do homem” (PILLETI, 1995, p. 53).*

Muito embora vários séculos tenham se passado, a educação no Brasil permanece como privilégio das classes mais favorecidas e, como consequência, pouco ou nada comprometidas com as transformações sociais. A História da Educação, através dos estudos de RIBEIRO (1995), fornece irrefutáveis evidências de um panorama passado muito semelhante ao atual:

O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava *‘lá fora’* e servia de modelo. Os *‘letrados’* acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção da dominação externa e não para sua superação (RIBEIRO, 1995, p. 27).

O que se depreende do exposto é que, independentemente do momento histórico da qual é reflexo, esta cosmovisão impõe-se ao ser humano revestida de um caráter autoritário e inquestionável. O saber, proposto como absoluto e imutável, subtrai ao indivíduo a possibilidade de ação, o que — no campo educacional — significa embotar a capacidade de investigar, pesquisar e construir o conhecimento. Diante desta formação cristalizada da sociedade, o homem julga-se impotente para tentar reverter a situação na busca da transformação de sua realidade. Sob a égide desta ideologia surge um ser humano subserviente, acrítico e incapacitado à reflexão e compreensão de seu papel no contexto social.

A Tendência Tradicional de educação sofre duras críticas no decorrer dos tempos, principalmente por desconsiderar as diferenças individuais, a originalidade de pensamento e a responsabilidade social do processo educativo. Pode-se concluir que atravessou períodos de muitas transformações e adaptações, contudo, sua essência permanece inalterada e ainda atuante na nossa prática pedagógica. Reafirma-se, assim, conforme mencionado na abertura desta análise, o predomínio de mais de dez séculos exercido pela concepção cristã medieval de ser humano no mundo ocidental, sem ignorar-se, todavia, que,

embora superado, seu influxo é inequivocamente percebido nas concepções moderna e contemporânea que lhe sucedem.

## 2.2. A Tendência da Escola Nova

A Escola Nova é o movimento educacional que surge no final do século XIX e configura-se numa grande síntese dos estudos sobre Educação efetuados a partir do Renascimento. Este período histórico é marcado por grandes transformações que originam um espírito de confiança na razão e na capacidade crítica do ser humano. Uma nova concepção ideológica — o *antropocentrismo* — conduz o homem ao centro das preocupações, convertendo-o em agente de seu próprio destino. Desta forma, estabelece-se uma autocompreensão do homem, “quando a unidade cultural ou religiosa da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade de culturas e dos tipos humanos, e pelo próprio avançar das ciências do homem (...)” (VAZ, 1991, p. 77). Esta nova mentalidade, característica da Idade Moderna, vem instigar o indivíduo a buscar o conhecimento e a organização social como pleno exercício de sua liberdade.

O movimento de idéias denominado *Iluminismo*, que se desenvolve notadamente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII, deposita na razão o poder que confere ao indivíduo a capacidade de conhecer não apenas o mundo, mas a si próprio e, em decorrência, buscar a evolução e o progresso. Esta filosofia repercute em todas as esferas sociais — política, econômica, religiosa, educacional, artística — e define a nova concepção de ser humano que surgirá: um ser confiante na capacidade da razão, *luz natural*, para libertar-se dos preconceitos religiosos, morais e sociais que o enredaram na Idade Média e conquistar, através do progresso, a liberdade individual e a felicidade social.

Além do Iluminismo, outras correntes filosóficas surgidas posteriormente, vêm dar suporte a esta tendência da Escola Nova, que SAVIANI (1991) denomina *concepção humanista moderna*: Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo e Existencialismo defendem uma concepção de ser humano centrada na existência, na vida, na atividade. “Não se trata mais de encarar a existência como

*mera atualização das potencialidades contidas a priori e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência”* (SAVIANI, 1991, p. 25).

A revolução epistemológica que ocorre na Idade Moderna extrapola o plano teórico da Filosofia, para abranger, principalmente, a formação das ciências, inaugurando o *modo científico de pensar* e estimulando uma mudança radical na cosmovisão que se estabelece a partir de então. Bacon, Descartes, Locke, Hume, Galileu, Kepler, Kant, Leibnitz, Newton, dentre tantos outros filósofos e cientistas, contribuem insofismavelmente para a nova orientação da educação que surge: agora com base na ciência e não mais na metafísica. A modernidade nasce, assim, sob o signo da razão e reveste-se de uma concepção científica e crítica do universo, do ser humano e da sociedade.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) destaca-se entre os pensadores iluministas como o marco divisório entre a velha e a nova escola. Preconiza a natureza e seu funcionamento espontâneo, não deformado pela artificialidade do fato social. Suas principais obras — *Sobre a Desigualdade entre os Homens*, *O Contrato Social* e *Emílio* — permanecem atuais e são lidas ainda hoje. É considerado o precursor da Escola Nova e exerceu grande influência sobre importantes educadores do período, como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Rousseau inaugura o tema da infância na problemática educacional e devolve à criança seu mundo particular, desfazendo a noção vigente, segundo a qual ela era apenas um adulto em miniatura. Defende a idéia de que a criança nasce boa e será pervertida pelos adultos em sociedade: *“No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar”* (ROUSSEAU, 1968, p. 35).

Rousseau ultrapassa os pressupostos do Iluminismo, na primazia da razão, e defende para a natureza humana outras determinações antropológicas,

tais quais, o sentimento, o impulso, a espontaneidade, o instinto. “*O instinto natural vale mais que a razão*” (FULLAT, 1995, p. 375). Em defesa do desenvolvimento espontâneo da criança, o filósofo deposita no cultivo e estudo dos sentidos importância fundamental: “*As primeiras faculdades que se formam e aperfeiçoam em nós são os sentidos; portanto, são estas as que deveriam ser cultivadas em primeiro lugar*” (ROUSSEAU, 1968, p. 10). A vida rústica e ao ar livre preconizada por Rousseau caracteriza a perspectiva sensualista por ele defendida.

A exemplo dos demais pensadores do Iluminismo, Rousseau também subjugava a razão aos comandos da consciência. Afirma que o homem natural é deformado no decorrer do processo histórico, pelas instituições sociais: religião, moral, política, pedagogia. Conclui que, por ser perfectível, o ser humano está à mercê das alterações das circunstâncias e enfatiza a importância do trabalho pedagógico:

A propriedade dos bens, colocada no início da história humana, é a causa da degradação do homem, já que o poder deste sobre as coisas degenera-se rapidamente para o poder do homem sobre o próprio homem. (...) Rousseau busca a “redenção do ser humano” e espera obtê-la principalmente por meio da política — O Contrato Social —, mas ainda mais, mediante o trabalho pedagógico — Emílio (FULLAT, 1995, p. 386).

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e educador norte-americano, exerce grande influência sobre a educação contemporânea. Sua filosofia da educação foi fundamental para a propagação do movimento da Escola Nova pela maior parte do mundo. Defensor da Escola Ativa, que propõe a aprendizagem como atividade pessoal do aluno, Dewey introduz como princípios educacionais a *iniciativa*, a *originalidade* e a *cooperação*, na busca da liberação das potencialidades do educando. Embuído de idéias progressivas, o educador difunde, entre outras, a importância do aspecto psicológico no processo da aprendizagem, o auto-governo dos estudantes e a escola pública, no sentido de atender às necessidades mais prementes dos alunos.

Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre;

a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo de mudanças (DEWEY, 1976, p. 6)

Historicamente, o período de transição compreendido entre o feudalismo e o capitalismo, promoveu a ascensão da burguesia nascente à categoria de classe dominante, impulsionada pelos revolucionários ideais de liberdade, conforme o depoimento de GADOTTI :

Depois de tantos séculos de sujeição feudal à Igreja, a burguesia estava arrancando daquela o monopólio da educação. Apresentava uma *teoria educacional nova*, revolucionária, que afirmava os direitos do indivíduo. (...) Naquele primeiro momento de triunfo, a burguesia assumiu de fato o papel de defensora dos direitos de todos os homens, afirmando o ideal de igualdade e fraternidade (GADOTTI, 1995, p. 93).

A pedagogia da Escola Nova surge para fazer face a essas grandes transformações que se sucedem, quer a nível de idéias, quer a nível de práticas sociais. Adota como princípio preparar o indivíduo para uma sociedade dinâmica e democrática, propiciando a todos, indiscriminadamente, o acesso ao saber. Assim, diante da nova concepção de ser humano e de sociedade, esta abordagem pedagógica introduz um novo paradigma, segundo o qual:

A Escola Nova representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, nem de educá-los para a realização de sua *essência verdadeira*. A pedagogia da existência se volta para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo educativo (pedocentrismo)" (ARANHA, 1996, p.167).

Carl R. Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano, contribuiu significativamente com esta abordagem. A partir de seu método de Terapia Centrada no Paciente, formulou a *Teoria Centrada no Aluno*, que se constitui como importante representante das teorias não-diretivas da educação. "A teoria rogeriana caracteriza-se sobremaneira pelo não-dogmatismo, pela ausência de postulados rígidos e principalmente por uma flexibilidade e fluidez do pensar" (BRITTO, 1986, p. 45).

ROGERS (1991), defende que o ser humano tem plenas condições para resolver seus problemas por si só, desde que seja dotado de autocompreensão ou *percepção do eu*. Esta noção transferida à educação, mais precisamente ao processo ensino-aprendizagem, confere ao professor o papel de criar condições para que o aluno possa atuar com liberdade e autonomia. Cabe à ele, como facilitador da aprendizagem, apresentar algumas características essenciais, tais como, a autenticidade de uma pessoa dotada de sentimentos reais e a capacidade para aceitar e compreender o aluno como ser humano imperfeito, mas repleto de potencialidades.

No exercício de suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações. Dá-se conta de que só pode proporcionar liberdade a seus alunos na medida em que se sente confortável ao dar esta liberdade. Só pode ser compreensivo na medida em que deseja realmente entrar em comunhão com o mundo interior dos seus alunos. Pode "partilhar-se" apenas na medida em que se sente relativamente em condições de correr este risco. Só se integra no grupo, como membro, quando se sente, de fato, que ele e seus alunos se acham em situação de igualdade, como aprendizes (ROGERS, 1978, p. 166).

Na perspectiva escolanovista, a prática pedagógica deve centralizar-se no aluno (pedocentrismo) e não mais no professor, como na abordagem Tradicional (ARANHA, 1996). A escola é um verdadeiro laboratório da pedagogia prática, que busca na Psicologia da Aprendizagem e no reconhecimento das diferenças individuais subsídios para estimular o aluno em suas etapas de desenvolvimento. Trata-se de *aprender a aprender*, isto é, são mais valorizados os processos mentais e as habilidades cognitivas enquanto aquisição de conhecimento, do que o saber em si, tornando a aprendizagem uma auto-aprendizagem. Cabe à Escola Nova o papel de organizar-se no sentido de assemelhar-se o mais possível à vida e adequar as necessidades individuais às sociais, propiciando a integração do indivíduo ao meio.

Nesta concepção pedagógica, que Claparède (1873-1940) denomina de *escola ativa*, a criança é o centro das atividades educacionais, baseadas, por sua vez, na tríade existência-interesse-necessidade. "*O princípio da escola ativa deriva muito naturalmente da lei fundamental da atividade dos organismos, que é a lei da necessidade, ou do interesse: A atividade é sempre suscitada por uma*

*necessidade*” (CLAPARÈDE *in* Silva Ignácio, 1995, p. 101).

Esta pedagogia é uma reação ao intelectualismo e ao didatismo da tendência educacional Tradicional. Para os pedagogos da Escola Nova a ação educativa consiste em proporcionar ao educando uma situação-aprendizagem na qual ele aprenda a fazer fazendo. O ambiente escolar deve ser de cooperação e compreensão, e, para tanto, é estimulado o trabalho em grupo como forma de trocar experiências, na busca do desenvolvimento. O ensino passa a ser encarado como instrumento de construção política e social, numa proposta de escola democrática, isto é, pública e acessível à todos.

O ideário escolanovista requer uma precisa contextualização histórica sobre o momento sócio-político que o gerou, para ser compreendido em toda sua plenitude. O avanço do processo industrial provocou a demanda de mais escolas, bem como a própria dinâmica social rumo ao progresso exigiu a preparação para os novos tempos. A Escola Nova apresenta-se, assim, como fiel representante da pedagogia liberal, compreendida aqui como aquela oriunda do *liberalismo*, a teoria político-econômica da burguesia, baseada na propriedade privada dos meios de produção. Conforme LIBÂNEO (1992): “*A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual*” (LIBÂNEO, 1992, p. 55).

Pode-se concluir que, não obstante o inquestionável mérito de muitas conquistas alcançadas na educação com o advento da Escola Nova — problematizar os pressupostos esclerosados da escola tradicional, valorizar as diferenças individuais, reconhecer a capacidade de autonomia do aluno, a preocupação com a realidade da vida, entre outros — esta corrente pedagógica é alvo de muitas críticas.

No Brasil, as principais críticas que sofre esta abordagem são de origem

político-econômica. A democratização da educação, através da *escola redentora*, na qual todos os indivíduos teriam igualdade de condições a partir de seus próprios esforços, não passou de mera ilusão. Na verdade, o que paradoxalmente sucedeu foi que a Escola Nova veio contribuir para a reprodução do sistema, mantendo a elitização da educação e as diferenças sociais, e perpetuando o *status quo*, haja vista que à classe burguesa — enquanto detentora do poder — não mais interessavam as transformações sociais (ARANHA, 1993).

NOGUEIRA *in* Rays (1990), ao focar a posição de Saviani sobre a Escola Nova, comenta:

A pedagogia da existência, em profundidade, defendia a legitimidade da desigualdade, ou seja, defendia que os homens não são essencialmente iguais, e que as diferenças entre os homens devem ser respeitadas. Tais diferenças consistem em que uns são mais capazes que outros, aprendem mais rapidamente, se interessam por uma coisa, outros por outras. É a legitimidade da desigualdade. A pedagogia da existência toma posição e o caráter reacionário contrapõe-se ao movimento de libertação da humanidade ou da sociedade em particular (NOGUEIRA *in* Rays, 1990, p. 103).

Ainda comentando a crítica de Saviani, Nogueira demonstra que, muito embora a Escola Nova tenha proposto um paradigma de caráter democrático, no sentido do livre acesso à educação para todos, na prática esta tendência pedagógica comprovou que a experiência democratizante não atingiu o povo, o operário, o proletariado. “O ‘povão’ mesmo continuou a ser educado basilamente pelo método tradicional. As experiências restringiram-se a pequenos grupos, constituindo-se privilégios àqueles já bem aquinhoados pela sociedade” (Idem, p.105).

Cabe ressaltar que RIBEIRO (1995), em *História da Educação Brasileira*, ao analisar a implementação da Escola Nova no Brasil, afirma ter ocorrido aqui “mais um processo de transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade” (RIBEIRO, 1995, p. 123). Prossegue relatando ter sucedido, por parte dos educadores brasileiros, uma análise deficiente dos processos de transformação das sociedades nas quais originou-se aquele movimento educacional, generalizando situações históricas profundamente diversificadas,

como a européia, a norte-americana e a brasileira.

As distintas situações infra-estruturais das sociedades citadas resultam em diferentes situações superestruturais e, portanto, educacionais, tanto ao nível das idéias, como ao nível das instituições existentes (...) O desconhecimento dessas causas fundamentais e peculiares da situação, bem como o puro consumo de idéias, comprometem basicamente a concretização dos objetivos dos educadores "novos" (RIBEIRO, 1995, p. 124).

A autora expande sua análise e conclui que o movimento escolanovista como um todo (não apenas o ocorrido no Brasil) foi comprometido por uma leitura superficial (ingênua) da realidade. Segundo esta posição, a proposta de uma nova concepção de homem ideal para a sociedade capitalista vai de encontro ao fato fundamental de que esta sociedade é dividida em dominantes e dominados, ou seja, em quem detém os meios de produção e em quem não os detém, privilegiando desta forma o primeiro grupo. Esta é uma demonstração inconteste de que a educação plenamente democrática que a Escola Nova propõe ainda não ocorreu, sequer nos países capitalistas mais avançados (RIBEIRO, 1995).

Pode-se concluir, do exposto, que a Escola Nova trouxe-nos uma nova cosmovisão: não mais um ser humano passivo, subserviente e despersonalizado e, sim, um indivíduo singular, capaz e criativo; não mais um mundo cristalizado, voltado para o passado e, sim, um mundo dinâmico, uma natureza em transformação; e, também, a conscientização de que homem e mundo devem interagir na busca de uma vida mais harmoniosa. No aspecto educacional, contudo, se esta concepção não envolveu toda a sociedade, teve o mérito de diagnosticar e denunciar suas deficiências, e propor significativas modificações. E, o que é mais importante, acendeu a chama de um ideal de educação verdadeiramente democrático, no qual toda a humanidade esteja no mesmo patamar, na mesma igualdade de condições.

Finalmente, deve-se salientar a necessidade de extrapolar a visão ingênua da Escola Nova, que considera a educação fator determinante para as necessárias transformações sociais — a idéia da *educação redentora* — e redimensionar toda a complexidade do contexto na qual a mesma está inserida, quando se pretende verdadeiramente que a sociedade se modifique.

### **2.3. A Tendência Tecnícista**

Com a consolidação da Revolução Industrial e o advento da Revolução Tecnológica altera-se novamente a cosmovisão da sociedade. O início do século XX realiza uma transição epistemológica quando o universo do conhecimento relega à segundo plano a metafísica e passa a ser dominado pela ciência. O conhecido aforismo de Francis Bacon (1561-1626), “saber é poder”, resume esta nova posição ideológica e define sua expressão exacerbada: *“A ciência moderna nasce vinculada à idéia de intervir na Natureza, de conhecê-la para apropriar-se dela, para controlá-la e dominá-la”* (CHAUI, 1994, p. 255).

Esta concepção vem ao encontro das necessidades do capitalismo emergente, que conta com a aplicação da ciência — através da tecnologia — para tornar o trabalho humano mais racional, produtivo e eficiente. Como resultado, agiganta-se a idéia de que a prosperidade e o progresso de uma sociedade estão diretamente relacionados com a formação científica de seus membros.

O novo paradigma educacional, configurado na Tendência da Escola Tecnícista, fundamenta-se nos pressupostos da filosofia Positivista e vários autores referem-se também à psicologia Behaviorista como corrente influente na base teórica dessa abordagem.

A filosofia Positivista surgiu na França, no século XIX, com Augusto Comte (1798-1857) e compreende uma teoria da ciência e uma proposta de reformulação da sociedade. Segundo seu autor, o conhecimento científico representa a maturidade do espírito humano, atingida historicamente após ter passado pelo estado teológico e pelo estado metafísico, de forma sucessiva. É neste terceiro estágio, o positivo ou científico, que o indivíduo torna-se capaz de observar o fenômeno, raciocinar sobre o mesmo e estabelecer relações, criando as leis.

Assim, a visão positivista dos fatos transfere o eixo de interesses na

questão do conhecimento: da busca da causalidade dos fenômenos (postura de caráter teológico ou metafísico) para a pesquisa de suas leis, compreendidas enquanto relações constantes entre fenômenos observáveis. Uma vez sistematizadas, as leis fornecerão possibilidades de *previsão racional* e de *controle* da sociedade positiva: “*O conhecimento das leis dos fenômenos, cujo resultado constante é fazer com que sejam previstos por nós, evidentemente pode nos conduzir, de modo exclusivo, na vida ativa, a modificar um fenômeno por outro, tudo isso em nosso proveito. (...) Em resumo, ciência, daí previdência; previdência, daí ação*” (COMTE, 1991, p. 23).

No que concerne à reformulação da sociedade, COMTE propõe a física social, ou Sociologia, como a mais importante das ciências. “*O Positivismo declara que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes. Em uma palavra, o positivismo anuncia no século XIX o advento da tecnocracia, que se efetiva no século XX*” (CHAUI, 1987, p. 28).

O filósofo francês apresenta sua teoria como a solução definitiva na busca da ordem e do progresso social: “*Só a filosofia Positivista pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas*” (COMTE, 1991, p. 17).

No Brasil, o Positivismo inicia-se a partir de 1850. Em 1876 foi criada a primeira “Sociedade Positivista do Brasil”, tendo como principais expoentes Miguel Lemos (1854-1917), Raimundo Teixeira (1855-1927) e Benjamim Constant (1836-1891).

RIBEIRO (1995), em *História da Educação Brasileira*, assinala que o fim do tráfico de escravos (1850) contribui para aceleradas transformações na nossa sociedade:

Liberais e cientistas positivistas estabelecem pontos comuns em seus programas

de ação: abolição de privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 1995, p. 65).

Segue a historiadora ressaltando que projetos de reformas e novas modalidades de ensino, bem como críticas à organização escolar, foram uma tônica neste período. Mas é com a Proclamação da República (1889) que a influência positivista fortalece-se no setor educacional, como consequência das mudanças políticas, e inicia a difusão de seus ideais através da educação formal:

Uma das intenções era tornar os diversos níveis *formadores* e não apenas preparadores dos alunos. (...) A outra intenção era fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanística clássica, responsável segundo os promotores da reforma, pelo academicismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral). (Idem, p. 73)

Caracteriza-se, desta forma, o início de um dos grandes dilemas da educação brasileira: a dicotomia entre formação integral humanista e instrução científicista.

A psicologia Behaviorista nasce no início deste século, nos Estados Unidos, com o psicólogo John Watson (1878-1958). De acordo com a concepção positivista de que a ciência para ser respeitável deve seguir métodos objetivos e rigorosos, tais como, experimentação, observação e testes, Watson revoluciona as práticas introspectivas até então adotadas pela psicologia norte-americana e propõe o estudo dos eventos ambientais (estímulos) e do comportamento observável (respostas).

Ivan Pavlov (1849-1936), médico e fisiólogo russo, foi o primeiro cientista a investigar os mecanismos do condicionamento e muito contribuiu, com sua Teoria do Reflexo Condicionado, para o avanço do estudo do comportamento. O condicionamento estudado por Pavlov é chamado *condicionamento clássico*, que consiste no processo pelo qual o organismo aprende a responder especificamente a um estímulo que, associado a outro, produz uma resposta

involuntária.

PAVLOV estabelece, após exaustivas pesquisas de laboratório, as leis principais que regulam os reflexos condicionados, e argumenta que : *A ciência natural tem por mister determinar apenas a relação exata que existe entre o fenômeno natural e a reação do organismo vivo a esse fenômeno, ou, em outras palavras, averigüar inteiramente como um ser vivo se mantém em constante equilíbrio com seu meio* (PAVLOV, 1980, p. 30).

A contribuição de B.F.Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano contemporâneo de WATSON, é no sentido de abraçar suas idéias e ampliá-las, tornando-se, então, o mais conhecido e conceituado representante do neo-behaviorismo. Estudioso dos fenômenos da aprendizagem, este autor contribui, de forma efetiva, para a sistematização da *teoria do comportamento operante*, segundo a qual o comportamento é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma. Desta forma, o comportamento é estruturado pelo meio ambiente e o ser humano é conseqüência das influências que o meio exerce sobre ele.

Segundo a visão científica, uma pessoa é um membro de espécie modelada pelas contingências evolucionárias de sobrevivência, manifestando processos comportamentais que a mantém sob o controle do ambiente no qual ela vive, e em grande parte sob o controle do ambiente social que ela, e milhões de outros como ela, construíram e preservaram durante a evolução de uma cultura. A direção da relação de controle se inverte: a pessoa não atua sobre o mundo; o mundo é que atua sobre ela (SKINNER, 1983, p. 157).

A maneira de COMTE, SKINNER também elabora uma teoria composta de dois aspectos: o primeiro diz respeito a uma teoria científica que denomina *ciência do comportamento* e o segundo constitui-se numa proposta de remodelação da sociedade. Para pôr em prática o primeiro aspecto de sua teoria, a *ciência do comportamento*, Skinner lança mão do que chama de tecnologia comportamental, isto é, técnicas e procedimentos segundo os quais as contingências devem ser alteradas para que se obtenha a modificação do comportamento.

A tecnologia tem tido mais êxito onde o comportamento pode ser razoável e

facilmente especificado, e onde as conseqüências apropriadas possam ser estipuladas — por exemplo, no cuidado de crianças, nas escolas, no tratamento de retardados e psicóticos institucionalizados. Os mesmos princípios são aplicados, contudo, no preparo de materiais de instrução em todos os níveis de educação, na psicoterapia além de simples tratamento, na reabilitação, na administração industrial, no planejamento urbano, e muitos outros campos do comportamento humano (*Idem*, p. 114).

Para pôr em prática o segundo aspecto de sua teoria, a proposta de remodelação da sociedade, o autor, sempre embasado na *ciência do comportamento*, defende o planejamento do universo cultural e afirma que a sobrevivência de uma cultura está na dependência direta de um planejamento que objetive o seu *funcionamento*. Pontua que a sociedade deve encorajar seus membros a analisar suas práticas e a experimentar outras novas, na busca — senão de uma cultura global bem-sucedida — de práticas sucessivamente melhores e, por conseqüência, de melhores ambientes sociais.

Embora a tecnologia tenha libertado o homem de certos aspectos aversivos do ambiente, não o libertou do ambiente. Aceitamos o fato de que dependemos do mundo que nos cerca, e simplesmente modificamos a natureza da dependência. Do mesmo modo, para tornar o ambiente social tão livre quanto possível de estímulos aversivos, não precisamos destruir esse ambiente ou fugir dele; precisamos remodelá-lo. (...) o caminho a ser delineado é o estabelecimento de melhores ambientes ao invés de melhores homens (SKINNER, 1983, p. 36 e 63).

A concepção de que o ser humano não é livre, mas produto do meio e de que este pode ser manipulado, é condição imprescindível para se justificar a adoção de um método científico na *ciência do comportamento*. As pesquisas do comportamento operante obtêm como resultado, no avanço de suas descobertas, uma sofisticada tecnologia pedagógica que passa a ser utilizada em larga escala por psicólogos, nas famílias, nas empresas e — como não poderia deixar de ser — nas escolas. Desta forma, a escola constitui-se em uma instância modeladora do comportamento humano, e as técnicas de ensinar têm como finalidade adequar a educação às exigências estabelecidas por uma sociedade industrial e tecnológica.

De acordo com a análise de MIZUKAMI (1986), a Tendência da Escola Tecnicista fundamenta-se no seguinte pressuposto: “O sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, mudanças essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de

*novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes. (...) O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados” (MIZUKAMI, 1986, p. 29).*

A exemplo da Educação Tradicional, esta abordagem também entende o ser humano como passivo e controlável: peça de uma engrenagem. À escola cumpre o papel de atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), tornando o indivíduo *competente* para o complexo e crescente mercado de trabalho.

Desta forma, com o avanço da ciência e a expansão do universo tecnológico, surge a premência em sofisticar a execução do trabalho. Esta necessidade origina-se nas fábricas e culmina no **Taylorismo**: “*Frederick Taylor (1856-1915), estabelece os parâmetros de um método científico de racionalização da produção — daí em diante conhecido por taylorismo — que visa aumentar a produtividade, economizando tempo, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo” (ARANHA, 1993, p.7).* Esse sistema foi implantado com sucesso no início do século nos Estados Unidos atingindo, em curto espaço de tempo, as empresas, os esportes, os meios de comunicação de massa e a educação.

O Taylorismo reintroduz, desta feita através de mecanismos velados e impessoais, o culto da autoridade e as práticas de submissão, em nome da ordem e do progresso social. O Sistema Educacional, envolto por esta ideologia, transforma-se num processo alheio ao educando, na medida em que visa tão somente sua socialização e não seu crescimento enquanto pessoa.

A educação direcionada para o condicionamento do indivíduo permite que se utilize a chamada *razão instrumental*, que instala-se quando o sujeito do conhecimento entende que conhecer consiste em controlar e dominar, tanto a natureza quanto os seres humanos. “*Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder*

e exploração” (CHAUI, 1994, p. 283). Em nome dessa *razão instrumental* molda-se o ser humano *útil* ao sistema capitalista e acomodado à sociedade, características essenciais à manutenção do *status quo*. “Nesse clima de autoritarismo exacerbado existe também uma enorme distância entre os que decidem e os que fazem a educação. Como são as classes dominantes as que decidem, isso faz com que a educação positivista seja elitista, uma vez que ela se torna privilégio daqueles que detêm o poder da política educacional” (OLIVEIRA, 1990, p.100).

A Tendência da Escola Tecniciста salienta-se pela ênfase no objeto e no conhecimento observável (experiência). Neste universo educacional, no qual todo e qualquer sinal de subjetividade é eliminado, não é difícil identificar que papéis desempenham professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Segundo esta concepção, o professor é um *engenheiro comportamental*, ou seja, aquele que age como um analista de contingências e um planejador de metas e resultados. GUSDORF, em sua principal obra educacional, *Professores, para que?* - Para uma Pedagogia da Pedagogia (1986), compara o professor tecniciста a um sofista, porque se auto denomina dono da verdade e se proclama apto a impô-la através de eficazes mecanismos. Esse monopólio da verdade lhe permite controlar, em qualquer que seja a especialidade, o conhecimento fragmentado, para melhor retenção e reprodução. Detentor da verdade, inquestionável e dogmática enquanto posse, “em seu universo milimetrado passa, a seus próprios olhos, por feiticeiro laico e obrigatório, manipulador de inteligências sem rostos” (GUSDORF, 1986, p. 208). Como especialista, não possui capacidade para valorar e dimensionar a própria ação, contribuindo, efetivamente, para a alienação do educando e o fortalecimento das estruturas sociais. O aluno, por sua vez, é um indivíduo passivo, sujeito à manipulação. É um indivíduo responsivo, que recebe, aprende e fixa informações. Professor e aluno são instrumentos de um processo impessoal, o que justifica a ausência de afetividade nesta relação de caráter eminentemente técnico.

Há ainda que salientar o cunho *cientificista* desta pedagogia. Entende-se por cientificismo “a ideologia daqueles que, por deterem o monopólio do saber

*objetivo e racional, julgam-se os detentores do verdadeiro conhecimento e acreditam na possibilidade de uma racionalização completa do saber*" (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 49). Nessa crença infundada de que a ciência é o único saber verdadeiro, que possui respostas para todas as questões, de ordem teórica ou prática, é que, aos cientistas — detentores do *saber-poder* — deveria caber a condução da vida humana em sociedade.

Uma análise da tendência pedagógica fundamentada no Positivismo é elaborada por OLIVEIRA (1990), que aponta como um de seus aspectos preponderantes o caráter *cientificista* desta corrente filosófica. Denuncia a ênfase dada ao conhecimento científico no currículo escolar como responsável pela *morte da metafísica* e a expulsão da Filosofia na escola. "*Não resta dúvida, portanto, que um dos mais graves desastres do cientificismo da educação positivista é a sua ênfase exagerada nas ciências exatas em detrimento das ciências humanas*" (OLIVEIRA, 1990, p.101).

Segundo este paradigma educacional, o incentivo ao especialismo resulta na desvalorização da reflexão e da autonomia de idéias, o que inviabiliza aos alunos o julgamento crítico sobre a realidade da qual fazem parte. Desta ideologia é conseqüente a mentalidade de que a formação educacional em áreas consideradas "científicas" significa fator de prestígio e sucesso profissional, e, em contrapartida, a formação em áreas de Ciências Humanas, fator de menosprezo e desvantagem.

Consoante esta ideologia, cria-se o ser humano fragmentado, reduzido em sua dimensão humana e transformado em simples objeto de uma estrutura tecnicista. Em nome da eficiência e da produtividade é introduzida uma nova cosmovisão, segundo a qual cria-se o *homem-máquina*, despersonalizado e automatizado, enquanto o ser humano completo em sua humanidade, é esvasiado e depreciado. "*O espírito que descuida o quê em benefício do como, ou o objetivo do conhecimento em benefício dos meios do conhecimento, tende a deteriorar-se a si mesmo. Engrenagem heterônoma, sacrifica no maquinário toda a liberdade. Através da racionalização torna-se desespiritualizado*" (ADORNO,

1991, p. 143).

O Brasil sofre a influência da pedagogia Tecnicista desde a segunda metade dos anos 50 (PABAEE - Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar); entretando, é a partir do golpe militar de 1964 que esta concepção de educação é efetivamente introduzida, visando adequar o sistema educacional aos parâmetros político-econômicos do novo regime: moldar a escola aos padrões de racionalização do sistema de produção capitalista.

Conforme a análise histórica de ROMANELLI (1996), o final da década de 60 é o período dos chamados "Acordos MEC-USAID" (Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development):

Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de "Acordos MEC-USAID", tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. (...) Por outro lado, ao provocarem protestos de todos os lados, os "Acordos MEC-USAID" tiveram também o efeito de agravar a crise educacional (ROMANELLI, 1996, p. 197).

A referida historiadora prossegue em sua análise, demonstrando ser evidente a preocupação do Novo Regime em organizar o sistema educacional conforme as necessidades econômicas do período, quando é então sistematizada a nova política educacional:

Através da reestruturação do sistema educacional, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último. A eliminação ou, pelo menos, a diminuição da defasagem, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo (atender à demanda) quanto no que se refere à estrutura (pôr em consonância com os imperativos do desenvolvimento) tem por fim, portanto, a instrumentalização do processo educativo e sua utilização em proveito da expansão econômica (Idem, p. 223).

Nesta conjuntura, evidencia-se o valor absoluto da tríade racionalização / eficiência / produtividade. Mais uma vez instala-se uma estrutura de autoridade que, em nome da neutralidade técnica, concentra o poder nas mãos da minoria, excluindo o povo de uma efetiva participação social. Esta concepção Tecnicista de educação reveste-se de um caráter dualista e ambíguo, segundo o qual cabe às elites uma educação científicista, direcionada ao Ensino Superior, enquanto às

demais classes sociais destina-se o ensino elementar e o profissionalizante, resultando numa formação precária de mão de obra desvalorizada. Molda-se um indivíduo subserviente, proibido de expressar sua subjetividade. Essa submissão resulta de um autoritarismo exacerbado que incute no educando sentimentos de medo e impotência.

Deve-se salientar que o aspecto autoritário e antidialógico dessa educação extrapola a esfera da atuação da educação formal e se faz presente também na educação familiar, na educação religiosa e, muitas vezes, na própria educação popular, devido à herança autoritária do homem brasileiro. A meta da educação positivista é educar para integrar, e não transformar. Educa-se para a passividade e para a adaptação do indivíduo à ordem estabelecida (OLIVEIRA, 1990, p. 101).

Segundo LUCKESI (1992), a proposta educacional tecnicista não se efetivou no Brasil, enquanto concepção filosófica, junto aos professores da escola pública, haja vista que *“a aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada”* (LUCKESI, 1992, p. 63).

O que se pode concluir é que, a despeito das pressões exercidas pela máquina oficial educacional — os “Acordos MEC-USAID”, as leis 5.540/68 e 5.692/71, que regulam a nova política da educação — e pela máquina oficial política — através de perseguições, prisões, desaparecimentos, torturas — a indignação e as denúncias de estudantes, professores e pensadores brasileiros se fez presente de forma contundente, numa demonstração de que os anseios de uma educação verdadeiramente democrática, na qual os interesses da maioria sejam respeitados, é uma utopia a ser perseguida em todos os tempos e contra todas as adversidades.

#### **2.4. As Tendências Progressistas**

A partir da Segunda Grande Guerra, o mundo industrializado é palco de um intenso movimento de valorização da cultura popular. Movimento este que,

nos países em desenvolvimento, dirige-se mais especificamente a tentar proporcionar ao povo o acesso à produção cultural, tornando-o sujeito do processo.

Esta nova visão que se instala é reflexo da seguinte constatação: o mundo capitalista cada vez mais profundamente contribui para aumentar a lacuna entre possuidores e despossuídos. Como resultado desta distorção, as diferenças (injustiças) sociais alastram-se assustadoramente, inviabilizando a participação de todos os homens no processo de democratização da sociedade.

No âmbito educacional esta nova concepção instigou uma conscientização por parte dos profissionais da educação, no sentido de uma tomada de posição que os compromettesse a engajar-se no processo da luta do povo pela justiça social.

A democracia na educação, quantitativa e qualitativamente, não pode ser um ato de pura 'recomendação', como o pretendiam os teóricos da década de 70. A educação, instrumento de *paz*, é o resultado da *luta*, do movimento popular. Hoje, diversas organizações de educadores, em muitos países, estão se desenvolvendo no sentido de fortalecer suas entidades, contribuindo assim para uma nova concepção da educação que não seja fruto da elaboração teórica de algum pensador, filósofo ou especialista da educação. Esta nova concepção-realização da educação já está se dando concretamente na luta pela *conscientização popular* e pela *organização* dos trabalhadores na educação e na cultura (GADOTTI, 1995, p. 277).

Surgem neste período as organizações dos trabalhadores envolvidos com a educação. Entre elas estão a CMOPE (Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino) e, na América Latina, as confederações nacionais de professores e a Flatec (Federação Latino-americana de Trabalhadores na Educação e na Cultura). A união dessas entidades no enfrentamento dos problemas tem sido fator propulsor na busca conjunta por uma educação democrática.

Foi assim motivada que a educação no nosso século empreendeu um verdadeiro salto qualitativo ao deslocar-se do âmbito da formação individual do ser humano para o de sua formação social, na luta pela superação das desigualdades (GADOTTI, 1995).

Neste contexto, as Tendências Progressistas vêm contribuir com uma nova concepção de educação, fundamentada na descoberta de seu caráter político, enquanto prática social transformadora.

Historicamente esta concepção tem origem na Grécia antiga, mais precisamente na Sofística — período filosófico que abrange os séculos V e IV a. C. — cujos representantes, os sofistas e Sócrates, são considerados os fundadores da pedagogia democrática, os mestres da arte da educação do cidadão. Como escreve JAEGER (1995), este período inaugura a idéia de uma teoria consciente de educação: a *paidéia*, uma concepção de educação como formação integral do ser humano na busca da realização de seus valores físicos, psíquicos, éticos, políticos, como ideal de excelência e perfeição.

Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia e, ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos. (...) Para Protágoras, só a educação *política* é verdadeiramente universal. Esta concepção da essência da educação "universal" dá-nos a síntese do desenvolvimento histórico da educação grega. Esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira *paidéia* (JAEGER, 1995, p. 348).

Nos tempos atuais, entre os pioneiros das Tendências Progressistas de educação, destacamos as contribuições de Makarenko, Gramsci e Snyders.

Anton Makarenko (1888-1939), de origem russa, é um dos maiores pedagogos socialistas de todos os tempos. Elabora uma proposta pedagógica revolucionária, comprometida com a construção da sociedade socialista. Identificado com a classe operária da qual faz parte, considera a prática pedagógica uma prática política. Descreve em *Poema Pedagógico*, sua principal obra, sua experiência como educador numa colônia para jovens abandonados. Em sua prática, que considerara a organização e a autoridade princípios fundamentais, manifesta profundo respeito aos internos, incentiva o trabalho em grupo, a gestão participativa e defende que

A pedagogia, em particular a teoria da educação, é sobretudo uma ciência racional desde o ponto de vista prático. Nós não podemos simplesmente educar um ser humano, não temos o direito de empreender o trabalho educativo sem colocarmos

perante nós um determinado objetivo político. O trabalho educativo desprovido de um objetivo claro e explanado em pormenores, será um trabalho de educação apolítica. (...) Onde pode emanar o objetivo do trabalho educacional? Claro que das nossas necessidades sociais, das aspirações do povo soviético, dos objetivos e tarefas da nossa luta. Por isso, a formação dos objetivos só pode ser deduzida da nossa história social (MAKARENKO, 1986, p. 54).

Entre as qualidades do cidadão que MAKARENKO pretende formar estão: o sentimento de responsabilidade para com os objetivos sociais; o espírito de solidariedade e camaradagem; o domínio da personalidade através da vontade disciplinada; o predomínio dos interesses coletivos sobre os individuais; a ação orientada contra a submissão e a exploração; o trabalho coletivo como princípio pedagógico; uma sólida formação política (GADOTTI, 1995).

A obra pedagógica de MAKARENKO, que não possui paralelo no universo socialista, difunde-se para o mundo capitalista e exerce grande influência também nos dias atuais. Revela um educador comprometido com as classes desfavorecidas, na luta pela transformação da sociedade. Suas idéias são de extrema relevância para todos que vêm na educação e no trabalho elementos de mudança social:

Não se concebe uma educação soviética correta que não seja uma educação para o trabalho. (...) Em nosso país deixou de ser objeto de exploração, para converter-se em motivo de honra, de glória, de valor, de heroísmo. Por isso o trabalho deve ser também um dos elementos básicos da educação. (...) Essa forma do esforço humano só é possível quando é realizado com amor, quando o homem sente o prazer da criação e compreende sua utilidade e necessidade, quando o esforço se transforma na forma fundamental de expressão de sua personalidade e de seu talento. (...) Na educação soviética não há diferenças fundamentais entre o trabalho físico e o trabalho intelectual. A organização do esforço, sua face verdadeiramente humana, são aspectos tão importantes tanto num como no outro caso (MAKARENKO, 1986, p. 57).

Antonio Gramsci (1891-1937), italiano, político e pensador marxista, é filho de camponeses e foi preso por destacar-se na oposição a Mussolini. Passa seus últimos dez anos na prisão, onde escreve mais de três mil páginas e vem a morrer, prematuramente. A sua formação intelectual, refletida na sua produção escrita, insere-se no signo da historicidade. Defende que a *“constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica passa por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura”* (MOCHCOVITCH, 1990, p.37), entendida por ele como a *“criação de um novo senso comum”* e a *“elevação cultural das*

massas”.

Seu *princípio educacional* básico fundamenta-se numa organização educacional única, ligada diretamente às instituições produtivas e culturais, na qual o trabalho intelectual e o trabalho manual são executados harmoniosamente.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991, p.7).

Superando a análise marxista que sustenta que à escola está reservado o papel de reprodutora das desigualdades sociais, GRAMSCI afirma que a mesma pode ser, em certa medida, transformadora, “*sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam*” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 7). Desta forma, GRAMSCI não nega a função reprodutora da escola mas, extrapola esta visão ao direcionar seu pensamento, comprometido com a transformação da sociedade, para uma escola capaz de reagir à dominação e contribuir com a *elevação cultural das massas*.

Na sua concepção, a educação é dever do Estado que se pretende ético. Sua proposta é a de uma *escola única e comum*, aberta a todos:

A escola deveria ser única, estabelecendo-se uma primeira fase com o objetivo de formar uma cultura geral que harmonizasse o trabalho intelectual e o manual. Na fase seguinte, prevaleceria a participação do adolescente, fomentando-se a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Depois viria a fase de especialização. Nesse processo tornava-se fundamental o papel do professor, que devia preparar-se para ser dirigente e intelectual (GADOTTI, 1995, p. 139).

GRAMSCI formula uma crítica contundente às escolas voltadas para a formação profissional do homem do povo. Para ele este modelo resulta na sujeição dos indivíduos à lógica do capitalismo — a lógica da produção — e no enrijecimento das diferenças sociais.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1991, p. 136).

O pensador defende que é necessário garantir, ao menos nos níveis básicos de ensino, a escola formativa, desinteressada, representativa da verdadeira ordem democrática. E para que isso aconteça, é essencial uma escola que eduque e que se estenda a todas as camadas sociais, na direção do desenvolvimento da sociedade. E, neste contexto, a negação da dicotomia educar/instruir é fundamental à sua compreensão de prática pedagógica:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI *apud* Mochcovitch, 1990, p. 57).

Georgers Snyders (1916), educador francês contemporâneo, inaugura a denominação “progressista” (título de sua obra *Pedagogia Progressista*) dirigida a esta nova concepção de educação, muito embora o termo não signifique um consenso entre os teóricos desta abordagem.

O pedagogo efetua consistente análise das chamadas “pedagogias não-diretivas”, que têm como pressuposto básico uma educação centrada no aluno e nas suas experiências, com ênfase na independência, na criatividade e na autoconfiança, relegando importância secundária à avaliação externa. Snyders demonstra que o espontaneísmo na educação nada mais é do que a legitimação da ordem vigente, ou seja, as crianças supostamente livres na escola serão o resultado da influência das determinações sociais.

Compreende a sociedade sob um enfoque marxista e propõe uma visão gramsciana de educação, segundo a qual a escola reveste-se de um caráter contraditório, isto é, não é apenas reprodutora ou revolucionária, e sim instância de confronto de interesses de classes antagônicas.

SNYDERS desenvolve sua teoria propondo uma renovação da escola, principalmente através dos *conteúdos culturais*. Conteúdos aqui entendidos no sentido de saberes formadores da consciência crítica, instrumentos que possibilitem romper com a atitude conformista e encarar a realidade de frente, responsabilmente. *“A cultura impede-me de ignorar o que se passa no mundo — e desde então proíbe-me de acreditar ser inocente. Muitos refúgios tornam-se insustentáveis, vou assumir uma posição ao invés de deixar-me ser sacudido pelos ventos”* (SNYDERS, 1988, p. 69). Propõe conteúdos significativos para o aluno, relacionados com sua realidade sócio-cultural e defende uma escola não autoritária, comprometida com a alegria, pois acredita que: *“Os homens não são felizes, absolutamente tão felizes como deveriam ser — e é bem por isto que este mundo, esta sociedade devem ser transformados: os que têm muita confiança nos homens, muita esperança na possibilidade de serem felizes, só eles podem tomar parte nos avanços revolucionários”* (SNYDERS, 1988, p.21).

É recorrente em SNYDERS sua preocupação com as transformações sociais, na percepção de que as mudanças não podem acontecer apenas a nível teórico, mas que exigem — isto sim — uma modificação na prática do mundo real, de toda a sociedade:

A luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, das lutas das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes. Certamente que não pode caber à pedagogia fazer a Revolução; com toda a certeza só haverá uma *sã pedagogia numa sociedade *sã** — e a nossa não o é. Não apenas por esta razão evidente de que um poder conservador sempre se oporá a uma escola progressista, e de que não é a escola que fará recuar o poder. (...) Uma escola progressista tem necessidade de ser apoiada pelo conjunto de uma sociedade progressista (SNYDERS, 1981, p. 107).

A escola, também na visão snyderiana, como para MAKARENKO e para GRAMSCI, é sempre um espaço político, no sentido de que está inserida numa sociedade e com ela desenvolve um processo de interação. E nesse processo a escola emerge como um dos instrumentos capazes de proporcionar ao educando a conquista da cidadania, através do conhecimento da sua realidade, na luta pela democratização da sociedade:

O aluno é tanto mais livre quanto mais ele domina em pensamento e em ação os terríveis mecanismos que fazem com que muitos homens sejam, hoje, sujeitos à fome: de início ele era sacudido por uma indignação vaga, sujeito à uma culpabilidade difusa, ele percorria fragmentos de informações; ele progride em direção à liberdade quando ele apreende melhor os porquês desta degradação, que não é uma fatalidade que se opõe às necessidades dos homens; pode-se agir como opositor à infelicidade (SNYDERS, 1988, p.243).

No Brasil, a Pedagogia Progressista manifesta-se, principalmente, através de três tendências: a Pedagogia Libertadora, mais conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire, que empenha-se no processo de libertação dos oprimidos; a Pedagogia Libertária, crítica da escola enquanto instituição burocrática e autoritária, defende a auto-gestão pedagógica. Seus representantes são Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroio; e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que enfatiza a escola como espaço de aquisição dos conteúdos acumulados e apropriados criticamente pelos alunos, na busca da socialização do saber. Distinguem-se como expoentes desta concepção, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros.

Muito embora estas propostas diferenciem-se entre si, é inegável que compartilham de um propósito maior, qual seja, a compreensão de que a pedagogia progressista empreende a difícil tarefa de propiciar a todos, indiscriminadamente, o acesso à uma educação crítica, que capacite o indivíduo a conhecer sua realidade e nela intervir. Sob esta perspectiva, são unânimes em defender que *"(...) despertar as pessoas não é um ato isolado, mas comunitário, que depende das circunstâncias várias, nas quais a educação popular só tem razão de ser quando for solidária e possuir visão global da realidade, auxiliando o indivíduo a realizar-se como pessoa e colaborando na prática da justiça para com todos, na vivência fraterna e no exercício da liberdade"* (NIELSEN NETO, 1990, p. 169).

A autora optou por analisar, para este trabalho, a Tendência Libertadora, não somente por identificar-se com seus pressupostos como, também, por entender que a grande difusão desta proposta é a razão explicativa de sua ampla aceitação no universo educacional.

A tendência educacional concebida por Paulo Freire (1921-1997) como **Pedagogia Libertadora**, é também denominada de Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Diálogo e/ou Pedagogia da Autonomia. Essa Tendência pedagógica situa-o entre os maiores educadores deste século. Sua teoria origina-se da profunda necessidade de valorização do ser humano, sobretudo o oprimido, no sentido de forjar com ele a incessante luta em busca de sua libertação.

Segundo a visão de NIELSEN NETO (1990), sobre a análise de PAIVA, a obra de FREIRE é norteadada filosoficamente pelos pressupostos do Existencialismo cristão de JASPERS e MARCEL e pela Fenomenologia de MERLEAU-PONTY.

Karl Jaspers (1883-1969), filósofo alemão que chega à filosofia através da psiquiatria, inicia sua obra estudando as perturbações da existência e o limite das possibilidades humanas. Segundo ele, a existência humana se define pela busca incansável do ser, caracterizando o homem como insatisfeito, inquieto e, sobretudo, finito. Assim a existência, para ele, não se apresenta como algo realizado, acabado, e sim como alguma coisa a ser conquistada, através da liberdade de escolha que cada indivíduo possui e pela qual deve ser responsável.

Gabriel Marcel (1889-1973), filósofo e dramaturgo francês, traduz com intensidade a dramaticidade da existência. Compreende o ser humano como um ser itinerante, um "homem que caminha" (*homo viator*) e no seu caminhar descobre o sentido da existência: da sua, da de seus semelhantes e da de Deus. Na concepção da vida como peregrinação, MARCEL descobre a esperança como um componente estrutural, que propulsiona o ser humano na sua transcendência. A moral deste existencialista se inicia no amor a si próprio, no entendimento de que o amor a si é inseparável do amor aos outros. Também para ele o homem é um ser inserido no mundo, no qual deverá realizar sua existência, como agente de sua própria história.

Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, revela-se um pensador político preocupado com seu tempo de pós-guerra. Sua filosofia se desenvolve ao mesmo tempo em que elabora importante obra sobre a consciência. O discurso fenomenológico, que tem no filósofo uma de suas principais vozes, concebe o ser humano como o ser que tem a existência-encarnada-no-mundo. O projeto da Fenomenologia destina ao conceito de “intencionalidade” o *locus* central de sua teoria e define a própria consciência como intencional, voltada para o mundo. Como é impossível conceber-se um mundo sem humanidade, MERLEAU-PONTY crê que o ser humano somente tem existência na coexistência, isto é, na sua relação com o outro e com o mundo. Esta relação compreende um processo de expressão, no qual o diálogo representa um elo dinâmico entre sujeitos que se sabem incompletos e mortais, no exercício de sua liberdade. *“O que é, pois, a liberdade? Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo. O mundo já está constituído. Sob a primeira relação, somos solicitados, sob a segunda somos abertos a uma infinidade de possíveis. Escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe”* (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 455).

Nestas bases, a Pedagogia Libertadora configura-se numa abordagem interacionista e considera a relação homem-mundo imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, reconhecidamente o sujeito do conhecimento.

Engajada inicialmente no Movimento de Cultura Popular, ativo no Brasil até 1964, esta abordagem pretende contribuir para a elevação das camadas sócio-economicamente desfavorecidas, enfatizando a alfabetização de adultos, no objetivo de proporcionar ao povo a democratização da educação.

Após aquela data, com a brusca mudança da política nacional, o Movimento foi extinto no Brasil, o que não impediu que a Pedagogia de Paulo Freire se difundisse por quase todo o mundo. Entre nós seu influxo fez-se sentir, em diferentes graus, na maior parte dos educadores brasileiros: quer na formação de professores, em cursos de atualização ou na literatura disponível, influenciando suas cosmovisões e/ou suas práticas educacionais, numa demonstração de que a educação, como defende FREIRE, não é um “que fazer”

neutro.

A obra de FREIRE consiste numa teoria do conhecimento aplicada à educação, embasada numa relação dialética, que envolve educador e educando num processo dinâmico de aprendizagem, no qual a teoria orienta a prática, que por sua vez reorienta a teoria, continuamente (GADOTTI, 1995). A educação libertadora é essencialmente política, uma vez que seu foco centralizador é a conscientização do educando, ou seja, sua capacidade de experienciar a práxis, compreendida por FREIRE como ação e reflexão do homem sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. A conscientização é, portanto, o caminho para o comprometimento, ou melhor, é o próprio comprometimento do homem.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado, pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (FREIRE, 1994, p. 17).

Na pedagogia freiriana, é impossível a reflexão sobre educação sem a reflexão sobre o ser humano: “*Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais*” (Idem: 61). É nesta percepção que sua pedagogia constitui-se numa Antropologia Filosófica, quando propõe como ponto de partida a questão *quem é o ser humano* para si próprio, para cada homem e para todos os homens, numa incansável procura da resposta, sabendo de antemão que ela jamais será conclusiva, posto que o homem está sempre se fazendo.” *O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação*” (FREIRE, 1994, p.27).

A cosmovisão que perpassa toda a Pedagogia Libertadora enfatiza a concepção de um ser humano livre e consciente, com grande responsabilidade sobre os rumos de sua existência. Um ser que, através do processo de conscientização, “*deixará de se alienado e alienante, para se tornar força de*

*mudança e de libertação do homem-objeto, que surgirá como homem-sujeito. Assim o processo educativo levará o homem a libertar-se de uma das grandes, se não da maior tragédia moderna, a saber, a sua expulsão da órbita das decisões”* (GILES, 1983, p. 105).

A crença na responsabilidade histórica do homem como sujeito de sua trajetória existencial torna esta pedagogia depositária da esperança de, através da educação, superar a milenar lacuna existente entre quem detém o saber e quem não o detém, e tornar todos os homens partícipes de uma sociedade democrática, na qual imperem a ordem e a justiça social.

De posse desta concepção, a educação consiste na promoção permanente do indivíduo e não na sua adaptação à sociedade existente. Cabe a ele desempenhar o papel de sujeito da história e criador e transformador da cultura. Cultura entendida, aqui, como *“todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens”* (FREIRE *apud* Mizukami, 1986, p. 87).

A escola, para FREIRE, é uma instituição que está inserida historicamente num determinado contexto social e mantém com a sociedade em geral um relacionamento dinâmico. Isto é, ao mesmo tempo em que é capaz de contribuir para com as transformações sociais, também sofre as influências dos mecanismos sociais dos quais faz parte. Para completar, ela não existe como um espaço formal, neutro e atemporal, muito pelo contrário, a escola *está sendo historicamente*, no sentido de que não é alheia aos jogos de poder atuantes na organização social e a seu papel enquanto formadora de seres humanos. *“Na obra de Paulo Freire a educação assume caráter amplo, não restrita à escola em si e nem a um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades”* (MIZUKAMI, 1986, p.95).

Esta pedagogia, pelo seu caráter eminentemente social, não compreende o educador independentemente do educando. Ambos experienciam o processo ensino-aprendizagem como coparticipantes de uma dinâmica existencial, na qual cabe ao educador o papel de mediador entre o saber elaborado e o saber a ser construído individual e coletivamente; e ao educando o papel de sujeito criador no processo da própria conscientização. Esta relação professor- aluno tem como tônica a horizontalidade e o diálogo, elementos essenciais a uma prática pedagógica consciente, democrática e transformadora.

A participação do indivíduo como criador e transformador da cultura, portanto, sujeito da história, somente será possível mediante a sua conscientização. A conscientização lhe possibilitará a superação da mitificação, num processo de aquisição da consciência crítica, no desvelamento progressivo da realidade (MIZUKAMI, 1986). Em última análise, será de posse da consciência crítica que o homem experienciará em plenitude sua humanização.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais 'emergirá' dela conscientemente 'carregado' de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1994, p. 61).

Segundo FREIRE, a construção, a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento estão intimamente ligados ao processo de conscientização. Para ele, é a consciência que abrirá ao homem o mundo. Desta maneira, a realidade se dará ao homem como um objeto cognoscível quando, através do processo de conscientização — dinâmico e progressivo — ele for capaz de transcender a simples apreensão da realidade e atingir a esfera da criticidade.

Para melhor compreensão dos diferentes tipos (estágios) de consciência, intransitiva, transitiva e transitiva crítica, segue-se a conceituação que o educador estabelece, a partir de PINTO (1994):

Consciência intransitiva - Uma comunidade preponderantemente "intransitivada" em sua consciência, como era a sociedade "fechada" brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida.

Quase que exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante, ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do país. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa (FREIRE, 1994, p. 67).

Este tipo de consciência revela a incompreensão da dimensão histórica humana e é comum nas populações das regiões menos desenvolvidas. A partir dela o ser humano se compreende apenas enquanto ser biológico e suas necessidades e preocupações não ultrapassam esta esfera da realidade. Como indivíduo, não possui condições de apreender os desafios que a vida lhe apresenta, atribuindo-lhes explicações mágicas. Contudo, esta deficiência não representa uma estagnação, podendo sempre ser superada.

Consciência Transitiva - A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (*Idem*, p.69).

Este tipo de consciência é caracterizado pela dificuldade à investigação, pela tendência às explicações fabulosas e pela inconsistência das argumentações. Continuam presentes neste nível, ainda que com menos intensidade, a magia e a ingenuidade na interpretação da realidade, muito embora os horizontes comecem a vislumbrar uma abertura.

Consciência transitiva crítica - A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípio causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (*Idem*, p. 69).

Segundo o educador, a passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva é simultânea à promoção dos padrões econômicos da comunidade, sendo, portanto, automática. Considera, contudo, que a superação da consciência transitiva pela consciência transitiva-crítica jamais ocorrerá sem um trabalho educativo crítico, direcionado para esta finalidade. É sob esta perspectiva que FREIRE pontua a tomada de consciência como sendo o elemento focal do processo educativo e preconiza *“uma educação que propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse uma instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, do que decorreria sua capacidade de ação”* (FREIRE, 1994, p.67).

O autor segue defendendo a necessidade de uma verdadeira educação problematizadora (conscientizadora), que tenha como objetivo basilar o desenvolvimento da consciência crítica: *“o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”* (Idem, p.33).

Depreende-se do exposto que a Educação Libertadora está inserida na experiência vivida do ser humano e, como tal, reveste-se de um caráter eminentemente político, na medida em que propicia o conhecimento da realidade da qual faz parte e capacita-o a nela intervir, visando uma transformação. É política, crítica e democrática, porque parte de uma análise histórico-crítica da realidade social, denuncia as injustiças e engaja os oprimidos na luta por sua libertação.

Foi com base nestes pressupostos que a Pedagogia Libertadora surgiu, na primeira metade da década de 60, no bojo dos movimentos de educação popular. Os principais movimentos deste gênero foram os Centros Populares de Cultura,

os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base, cujo objetivo primordial era criar novos métodos de alfabetização que possibilitassem a inserção da população adulta na vida política do país.

RIBEIRO (1995), em *História da Educação Brasileira*, assinala que o CPC surgiu em 1961, ligado à UNE (União Nacional dos Estudantes), contagiando fortemente a juventude universitária, até 1964. A tônica destes movimentos era o teatro de rua, apresentando peças traduzidas em linguagem popular, que ocupam espaço nas praças, nas universidades, nos sindicatos. Suas atividades se estenderam à promoção de cursos diversos ( teatro, cinema, artes, filosofia), festivais de música e publicação de literatura popular. Muito embora os CPCs seguissem orientações diferenciadas, sua principal meta era “ (...) *contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político*” (PAIVA *apud* Ribeiro, 1995, p. 171).

Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) originaram-se em Recife (1960), visando primordialmente a alfabetização e a educação de base. Restringiram-se praticamente aos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Norte porque, em virtude da necessidade de recursos financeiros para desenvolver atividades sistematicamente organizadas, receberam daqueles estados o apoio oficial imprescindível à efetivação dos projetos.

Em 1961 nasce o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB e à União, como movimento de cultura popular, com atuação em 14 estados da Federação, engajando mais de 100.000 alunos e

Tomando como base a idéia de que a educação “deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo”. Esta transformação, no Brasil, era necessária e urgente, e, por isso mesmo, a educação deveria ser também um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. A partir de então defendia-se o MEB como um movimento “engajado com o povo nesse trabalho de mudança social”, comprometido com esse povo e nunca com qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretende substituir o povo (PAIVA *apud* Ribeiro, 1995, p. 173).

Como continuidade de sua análise, RIBEIRO destaca o “sistema Paulo Freire” neste trabalho de educação popular, como responsável pela incrível

façanha que “alfabetizava em 40 horas”. Com base no seu método pedagógico foi criado em 21 de janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), um projeto audacioso que visava a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965. O projeto veio como resposta às necessidades políticas do momento e “*pelas suas características, o método de alfabetização de adultos, desenvolvido pelo professor Paulo Freire, no Recife, parecia responder às expectativas dos grupos no poder no Governo Federal e aos objetivos fixados para o movimento estudantil na área de educação*” (BEISIEGEL *apud* Nielsen Neto, 1990, p.200). No entanto, o PNA foi extinto em 14 de abril do mesmo ano, apenas três meses depois de criado, como consequência dos acontecimentos políticos do período.

A historiadora complementa afirmando que, a partir do golpe militar de 1964, “*o terror político atingiu imediatamente o campo educacional*” (RIBEIRO, 1995, p. 189). A 09 de abril daquele ano a Universidade de Brasília foi invadida e professores e alunos foram presos, inviabilizando o projeto libertário de uma educação comprometida com o desenvolvimento da sociedade brasileira. Da mesma maneira foram extintos os núcleos de “*educação popular*” e a maioria de seus membros foi atingida pela repressão, entre eles Paulo Freire que, perseguido, buscou asilo político no Chile.

Para finalizar, pode-se concluir que, muito embora sob a nova política o processo educacional tenha sido — por um longo e interminável período — direcionado segundo os interesses norte-americanos (conforme análise já efetuada da Tendência Tecnicista), esta ideologia não foi assimilada pelos profissionais da educação brasileira, que, apesar da implacável repressão, persistiram em sua crença na utopia, no seu papel social e na esperança de mudança da estrutura desumanizante da sociedade. Crença esta que o Brasil de hoje já começa a experienciar, através do trabalho incansável de educadores conscientes de seu compromisso histórico, com o ser humano em particular e com a sociedade como um todo.

## CAPÍTULO III

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Toda prática humana tem seus pressupostos teóricos e é somente através da explicitação e da análise destes pressupostos que ela se torna inteligível e nos permite tomar consciência daquilo que fazemos (SANTOS, 1996, p. 32).

Na tentativa de maior compreensão da fundamentação da ação docente, pretende-se discorrer sobre os procedimentos metodológicos nas diferentes tendências educacionais analisadas para, posteriormente, verificar-se o grau de coerência existente entre a cosmovisão do professor, seu engajamento teórico e a efetivação de sua prática no processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se a relevância deste capítulo na consideração de que a atuação do professor não acontece desvinculada do contexto cultural do qual faz parte. Contudo, em que pese esta idéia, o cotidiano da sala de aula insere-se numa realidade muito diferente, na qual

(...) ignora-se ou, na melhor das hipóteses, relega-se a plano secundário os condicionamentos socioeconômicos-políticos e filosóficos que permeiam a ação pedagógica e desconhece-se por completo os métodos e técnicas de transmissão do conhecimento, as questões motivacionais que, certamente, interferem no processo de ensino aprendizagem e desvalorizam-se, também, as discussões epistemológicas que envolvem esse mesmo processo (VASCONCELOS, 1996, p. 25).

De posse da concepção segundo a qual a prática educativa se processa na relação com a realidade social, econômica, política, portanto, cultural, advém a consciência da não-neutralidade da educação. Decorre daí a necessidade cada vez mais premente de ampliar o espaço destinado à reflexão crítica sobre a ação docente desenvolvida em nossas escolas, com o intuito de fundamentar os pressupostos teóricos do fazer-didático.

Embora se tenha dito com frequência nos meios educacionais que o ato educativo não é neutro, o referencial teórico difundido nessa literatura deixa em plano

inferior, quando não o exclui, enfoque importante da ação didática que deveria preceder a fase de sua operacionalização. Este enfoque está representado, a meu ver, no exame da natureza do homem, da sociedade e da educação onde estamos atuando e vivendo como educadores ( RAYS, 1996, p. 40).

Assim, o fazer-didático vai depender da cosmovisão do professor e de sua atitude frente à sua concepção de educação. Neste sentido é que se preconiza que *“o momento atual é, pois, o de repensar a ‘razão-teórica’ e a ‘razão-prática’ da didática para alcançarmos um fazer-didático, que nos liberte da abstração-pedagógica e do obscurantismo cultural tão evidentes em seus conteúdos programáticos”* (Idem, p. 42).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, tentar-se-á esclarecer, na medida do possível, as bases epistemológicas que perpassam a ação docente. Na concepção de que teoria e prática relacionam-se dialeticamente, acredita-se que uma reflexão filosófica sobre a prática educativa possibilitará a compreensão dos valores que, explícita ou implicitamente, orientam o trabalho do professor, conforme argumenta SILVA IGNÁCIO :

Somente se garantirmos a clareza de propósitos, a visão explícita dos fatores, comportamentos, situações dos quais podemos partir, e daqueles que ainda não temos, mas que pretendemos e devemos alcançar, — como condição básica para o desenvolvimento de um projeto educativo que atenda às verdadeiras necessidades do homem e sociedade que visamos — poderemos aferir o nível de coerência entre a teoria e a prática da educação (SILVA IGNÁCIO, 1995, p. 22).

É de acordo com esta esta visão que enfatiza-se a necessidade de reavaliar o papel do educador como parte integrante de uma relação democrática com a sociedade. Relação esta que somente será viável quando for superada a ideologia da neutralidade da educação e o professor assumir sua responsabilidade social, ou seja, conscientizar-se da dimensão axiológica de sua missão: o compromisso com o ser humano.

(...) o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófica política pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, pela repetição ou pela criação de modos de compreender o mundo; uma opção coerente com as anteriores, pelos fundamentos específicos de sua prática; e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar a práxis educativa, que não poderá entrar em desacordo com as opções anteriores. Tendo efetivado uma opção explícita do ponto de vista filosófico, as outras opções decorrem lógica e obrigatoriamente (LIBÂNEO, 1996, p. 25).

Estabelece-se desta maneira que o caráter pedagógico da prática educativa deve revestir-se de uma ação consciente, intencional e planejada, determinada historicamente pelo tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que finalidade. Reside aqui a responsabilidade social da escola e do educador, aos quais cabe decidir a cosmovisão que será apresentada aos alunos, bem como os conteúdos e métodos que propiciem o entendimento da realidade e sua aplicabilidade na profissão, na política e na sociedade como um todo.

### **3.1. A Tendência Tradicional e a Metodologia**

A Tendência Tradicional de educação caracteriza-se pela valorização do esforço intelectual na aquisição do saber acumulado. Para tanto, a metodologia utilizada na transmissão dos bens culturais depende da disciplina e da autoridade incondicionais, representadas pela figura do professor, que se constitui no centro do processo ensino-aprendizagem.

Esta visão educacional explicita-se através do método expositivo, segundo o qual cabe ao professor a demonstração do conteúdo programático, que, tanto mais será aprendido quanto melhor for memorizado e reproduzido pelo aluno. Caracterizam-se, desta forma, os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno: enquanto aquele é considerado o agente do processo, cabe a este o secundário papel de ouvinte.

Neste método, a relação que se estabelece na sala de aula é assimétrica. Ou seja, o conhecimento é transmitido daquele que sabe (professor) para aquele que não sabe (aluno), evidenciando-se desta maneira a autoridade do mestre como detentor do saber-poder. A metodologia aplicada baseia a aprendizagem no exercício do aluno, que, somente após a exposição do professor, dará início às atividades de repetição, aplicação e recapitulação por ele propostas.

Conforme esta concepção, o educando é considerado um ser passivo, que

tem por objetivo apropriar e reter o conhecimento por outros elaborado e a ele transferido. A ênfase do processo ensino-aprendizagem, por sua vez, consiste na repetição sistemática de exercícios e na retenção de conceitos e fórmulas.

Com base na noção de que a inteligência humana é a faculdade de armazenar informações, esta pedagogia prioriza o papel da educação formal, na qual o indivíduo adquire, através da transmissão, o patrimônio de conhecimentos acumulado historicamente pela humanidade. Desta forma, a educação subordina-se à instrução e o ato de aprender está ligado a automatismos e reações estereotipadas (MIZUKAMI, 1986).

Em termos gerais, a aprendizagem está relacionada ao treinamento, considerado indispensável para garantir que o aluno responda às novas situações semelhantemente às situações anteriores, o que torna esta abordagem centrada no produto, uma vez que esta reprodução — comumente automática e invariável — é tida como suficiente indicador de aprendizagem.

Neste paradigma, o professor busca acomodar o aluno num modelo ideal de ser humano, desvinculado da realidade concreta. Os conteúdos, por sua vez, também são dissociados dos interesses do aluno e da problemática vivencial do dia-a-dia. O método empregado é lógico e seqüencial, serve como instrumento para comunicar os conteúdos, desconsiderando a capacidade do aluno em assimilá-los.

LIBÂNEO (1995) afirma que ainda está fortemente presente em nossas escolas os *métodos intuitivos* incorporados pela Tendência Tradicional de ensino. Consistem eles na apresentação de dados sensíveis que possam ser observados e gravados pelos educandos como imagens mentais, numa suposição de suficiente aprendizagem. Mas, na verdade, o que acontece é que: *“O material concreto é mostrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas atividades intelectuais”* (LIBÂNEO, 1995,

p.64).

A Escola Tradicional, ao subordinar a educação à simples instrução, elimina a afetividade do processo educativo. Como decorrência desta grave distorção, desconsidera as diferenças individuais quando impõe a todos, indiscriminadamente, o mesmo ritmo de trabalho, os mesmos livros-textos, o mesmo material didático, a repetição do conteúdo, visando, sempre, a padronização do conhecimento.

Essa forma de ensino realiza uma avaliação de caráter quantitativo, na qual mede-se a exatidão do conteúdo comunicado. Como a ênfase é dada não ao processo e sim ao produto do conhecimento, a avaliação efetuada é classificatória, pois revela-se um instrumento destinado a *medir* o aluno a partir de testes padronizados, não definição de conteúdos relevantes, uso insatisfatório dos resultados e menções numéricas ou verbais. São recursos da avaliação, nesta metodologia, provas orais e escritas, sínteses, exercícios, exames, etc. Nesta visão educacional o aluno é aprovado ou reprovado desconsiderando-se a função essencial do processo ensino-aprendizagem: o crescimento pessoal do educando.

A escola tradicional valoriza os aspectos cognitivos (de aquisição de conhecimentos transmitidos) e privilegia a memória e a capacidade de "restituir" o que foi assimilado. As provas assumem um papel central de modo a determinar o comportamento do aluno, sempre preocupado em "estudar o que será avaliado", e não em "estudar para saber", simplesmente. Como o processo se torna artificial, é estimulado por prêmios e punições, da mesma forma que é valorizada a competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificatório (ARANHA, 1993, p.110).

Como conclusão, tem-se que a metodologia da Tendência Tradicional permanece em franca atividade na atual prática escolar, conforme pontua LIBÂNEO (1995): *"Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade"* (LIBÂNEO, 1995, p. 65).

### 3.2. A Tendência da Escola Nova e a Metodologia

A partir do final do século XIX, com o desenvolvimento das ciências humanas, sobretudo a Psicologia e a Sociologia, o sistema educacional empenha-se em privilegiar as diferenças individuais e a buscar técnicas mais eficientes de ensino-aprendizagem.

A nova mentalidade que se instala na educação, através do paradigma da Escola Nova, fundamenta-se na necessidade de *aprender a aprender*, enfatizando a noção de auto-aprendizagem. Nesta concepção pedagógica, na qual o aluno é o centro do processo educacional, ao professor cabe atuar como facilitador da aprendizagem. Compete a ele auscultar as motivações e os interesses pessoais do educando, adequar o ensino à sua personalidade e respeitar as etapas de seu desenvolvimento.

No reconhecimento de um aluno ativo, sujeito do conhecimento, cuja espontaneidade e necessidades devam ser, não somente preservadas mas, principalmente, estimuladas, surge a exigência de uma nova metodologia aplicada à educação. Muito embora técnicas e métodos utilizados possam apresentar variáveis, a Escola Nova preocupa-se com a descoberta pessoal. Isto é, empenha-se em harmonizar as atividades propostas no processo ensino-aprendizagem às capacidades psicológica e cognitiva do educando, de maneira que o aprendido possa ser incorporado à sua estrutura intelectual e empregado em novas situações.

A este respeito ROGERS (1978) estabeleceu, a partir de suas próprias experiências educacionais e das experiências de outros *facilitadores*, alguns princípios da aprendizagem:

1. Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender;
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos;
3. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa;
4. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo;
5. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz — seus sentimentos tanto quanto sua inteligência — é a mais durável e impregnante;

6. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária;

7. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação dentro de si mesmo, do processo de mudança (...) (ROGERS, 1978, p.159-164).

A metodologia da Escola Nova, nesta perspectiva, é orientada para um trabalho que se efetua a partir do aluno e não a partir do conhecimento acumulado. A aprendizagem é direcionada para a experiência, a observação, os interesses, e sua utilidade imediata na vida prática do educando. Como decorrência, o eixo central da problemática educacional desloca-se do produto (tendência tradicional) para o processo do conhecimento

Esta abordagem enfatiza o trabalho em grupos não somente como técnica de ensino, mas, como necessidade primordial ao desenvolvimento mental do aluno. A metodologia ativa consiste em apresentar ao aluno uma situação de experiência que lhe desperte interesse e para a qual seja lançado um problema desafiante. Através de informações e instruções que lhe permitam avançar na pesquisa, a descoberta das soluções deve possibilitar a aplicabilidade do resultado e sua utilidade para a vida.

Partindo-se do pressuposto de que as noções não podem ser dadas e sim devem ser atingidas pelo próprio aluno através da abstração como experiência individual, o conhecimento passa a ser entendido enquanto compreensão e não mais como memorização. *“O aluno é, assim, aconselhado a recusar o pensamento acabado, mas estimulado a descobrir fórmulas; a solucionar impasses, a elaborar conceitos, propor novas técnicas, enfim, a compreender as coisas novas, a se renovar”* (NIELSEN NETO, 1990, p.144).

Esta tendência educacional prioriza a pedagogia da ação e lança mão da pesquisa e da experiência, na compreensão de que a aquisição do conhecimento deve partir do concreto para o abstrato. Desta forma, trabalhos em grupos, laboratórios, oficinas, educação física, jogos, hortas, são utilizados como instrumentos facilitadores da aprendizagem.

A Educação Nova propõe uma metodologia baseada no *interesse*, em contraposição à Tradicional, que fundamentava-se no *esforço* do educando. Desta maneira, o melhor método é aquele que satisfaz as necessidades psicológicas do aprender. Esta metodologia deposita pouca ênfase nos saberes sistematizados e valoriza, sobremaneira, o processo da aprendizagem na busca do desenvolvimento cognitivo do educando.

LIBÂNEO (1995) destaca como aspecto positivo desta Didática o incentivo ao estudo, à pesquisa, à atividade mental, objetivando a aquisição do pensamento autônomo do aluno. Contudo, afirma ser raro encontrar um educador aplicando integralmente esta Didática. Seja por desconhecimento da fundamentação teórica da pedagogia ativa, seja por falta de condições materiais ou mesmo por outros programas oficiais exigidos.

Assim, é muito comum os professores utilizarem procedimentos e técnicas como trabalho em grupo, estudo dirigido, discussões, estudos do meio, etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência de pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional (LIBÂNEO, 1995, p. 66)

Em que pese esta constatação, a metodologia da Escola Nova considera a avaliação como *uma* das etapas da aprendizagem. Seu objetivo visa contemplar tanto o aspecto intelectual quanto o de aquisição de habilidades. A verificação dos níveis de progresso do aluno é fluida, realizada em todo o decorrer da experiência. O próprio aluno assume a responsabilidade pelo controle de sua aprendizagem, na qual evidenciará seu grau de crescimento e maturação. Notas e créditos são procedimentos abolidos, que cedem espaço a um processo de auto-avaliação. Esta metodologia tem como pressuposto estimular a responsabilidade e a autonomia do educando, requisitos indispensáveis para viver numa sociedade democrática, harmoniosa e organizada.

### 3.3. A Tendência Tecniciста e a Metodologia

Esta abordagem educacional parte do pressuposto de que o ser humano é resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele. O papel da escola, nesta concepção, é o de modeladora do comportamento do aluno, através de técnicas específicas.

Como conseqüência desta visão, a noção de ensinar está intimamente relacionada a arranjar e planejar as contingências sob as quais o aluno irá aprender. “ À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (LIBÂNEO, 1993, p. 29).

O professor, nesse processo, é um *engenheiro comportamental*, cuja função precípua consiste em planejar as contingências de reforço na direção das respostas que deseja obter, de forma a minimizar tempo, esforços e custos. O aluno, por sua vez, é um indivíduo responsivo, mero executor de tarefas individualizadas. No currículo, as disciplinas tidas como *instrumentais* servem de meio para operacionalizar as disciplinas *teóricas*, que, por sua vez, terão como objetivo enfatizar o caráter *técnico-científico* em detrimento do *filosófico-ideológico* (CANDAU, 1995).

Na verdade, o que se persegue nesta abordagem, é planejar a educação da forma mais racionalizada possível, a fim de que sua eficiência não seja afetada por interferências de ordem subjetiva. Decorrem desta visão as múltiplas propostas de ação pedagógica: micro-ensino, enfoque sistêmico, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar, e outras. Como resultado tem-se a burocratização do trabalho pedagógico, manifesta na especialização das funções, com seus respectivos administradores e técnicos.

A partir da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (...)e a padronização do

sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 1989, p. 11).

A metodologia aplicada na pedagogia tecnicista baseia-se na tecnologia educacional (recursos metodológicos) e nos diferentes tipos de reforços aplicados no relacionamento professor-aluno (MIZUKAMI, 1986). Trata-se de um ensino individualizado, que consiste em envolver o aluno em função de um objetivo específico que será alcançado passo-a-passo, conforme o controle das contingências que a tarefa exige, das habilidades que se pretende dominar e do ritmo próprio de cada um.

A instrução individualizada consiste, pois, numa estratégia de ensino, na qual se objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais para que os mesmos se ajustem às necessidades individuais de cada aluno, maximizando sua aprendizagem, desempenho, desenvolvimento. (...) Pode permitir variações em ritmo de aprendizagem, objetivos a serem alcançados, métodos e materiais de estudo, nível exigido de rendimento e desempenho (MIZUKAMI, 1986, p. 33).

A tecnologia educacional utilizada varia na dependência dos indivíduos a que se destina e do tipo de ensino que se pretende promover: *instrução programada* (textos programados, máquinas de ensinar, fitas gravadas), *meios de comunicação de massa* (revistas, folhetos, rádio, televisão, filmes), *recursos audiovisuais* (gravadores, projetores, filmes, vídeos, retroprojetores, circuitos fechados, transparências, etc.) e *multimeios* (computadores, laboratórios de línguas, etc.) (NIELSEN NETO, 1990).

LIBÂNEO (1995), considera que atualmente, nos cursos de formação de professores, ainda predomina a Didática tecnicista, estritamente instrumental. Esta Didática enfatiza a racionalização do ensino através de eficazes meios e técnicas, e se difunde em boa parte dos livros didáticos utilizados em nossas escolas. “O sistema de instrução se compõe das seguintes etapas: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais” (LIBÂNEO, 1995, p. 68).

Estabelece-se desta maneira que o importante na tecnologia educacional é a programação da seqüência de trabalho, na qual devem ser observados, basicamente, os objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem consiste em estabelecer o comportamento em função dos objetivos instrucionais, analisar a tarefa para promover a instrução gradativa dos procedimentos e, finalmente, executar o programa reforçando progressivamente as respostas corretas.

Na Tendência Tecnícista de educação, a avaliação diz respeito diretamente aos objetivos estabelecidos. Sua realização dá-se no decorrer do processo ensino-aprendizagem, uma vez que pode acontecer tanto na forma de pré-teste (quando se pretende conhecer a etapa na qual o aluno se encontra para melhor planejar/executar as etapas seguintes), quanto na forma de avaliação intermediária (quando se pretende verificar se os reforços estão ensejando as respostas desejadas) e na forma de avaliação final ( quando se pretende constatar se os comportamentos finais almejados foram realmente adquiridos).

Na posição de CHAUI (1987): (...) *o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social* (CHAUI, 1987, p. 27).

Esta concepção direciona-se na busca da eficiência da ação pedagógica, considerada em função do produto final — conhecimentos, comportamentos, habilidades — rigorosamente observável e mensurável.

Assim conduzida, a educação serve de instrumento modelador do comportamento, ou seja, controla e manipula o conhecimento e o ser humano através de técnicas refinadas, as quais serão úteis, por sua vez, à transformação dos padrões sócio-culturais vigentes ou à sua manutenção, conforme interesses da classe no poder.

O que é imprescindível, finalmente, é compreender que a Revolução Tecnológica se instalou entre nós e não pode, nem deve, ser negada ou negligenciada. O que se propõe, como inevitável, é uma postura crítica, atenta e questionadora face à tecnologia. Não assumir posições de divinizá-la, nem, todavia, execrá-la. Como tão pertinentemente posiciona-se FREIRE (1992): *“Nunca, talvez, a frase quase feita — exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos — teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai”* (FREIRE, 1992, p. 133).

### **3.4. As Tendências Progressistas e a Metodologia**

Esta abordagem compreende o ser humano como o sujeito da educação; aquele que inserido num contexto histórico-social mantém com este uma relação de interação. Nesta percepção, a educação direciona-se tanto para a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto para as suas condições concretas de vida. *“Esta preocupação com o homem concreto tem suas raízes no projeto sócio-histórico-político da sociedade. A concepção de homem é de um sujeito ativo que transforma o mundo que o rodeia. O importante não é a concepção a priori do homem, mas sim a concepção do homem social. Homem definido por um projeto político de sociedade”* (VEIGA, 1993, p. 92).

A metodologia da Tendência Progressista Libertadora, segundo o próprio FREIRE, por seu caráter eminentemente político, somente poderá ser aplicada sistematicamente nos órgãos oficiais, após a transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1993). Em que pese esta constatação, Freire (1992), defende que a democratização da escola é fator propulsor de mudança social quando incita: *“os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas”* (FREIRE, 1992, p.114). Argumenta ainda que:

A prática educacional é parte da superestrutura de qualquer sociedade.

Exatamente por isso a prática educacional, a despeito de sua importância fundamental nos processos sócio-históricos de transformação das sociedades, não é por si mesma a chave para a transformação, mesmo que seja fundamental. Dialeticamente, a educação não é a chave para a transformação, mas a transformação é por si mesma educacional (FREIRE, 1997, p. 37).

Em vista disto, os pressupostos de sua pedagogia são adotados e aplicados por um sem-número de educadores, não apenas no Brasil, como em muitos outros países.

A teoria freiriana, engajada na questão da democratização do ensino, "*não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas*" (FREIRE, 1992, p. 110). Desta perspectiva decorre que o educador crítico e consciente entende a práxis educativa envolta em sua complexa totalidade, na qual professor e aluno são sujeitos que interagem no processo numa relação dialógica.

No entendimento de que o conhecimento está presente na totalidade da experiência humana, é que os procedimentos metodológicos na educação decorrem sempre da vivência concreta dos indivíduos. Evidencia-se então o elo político entre educação e sociedade, o que conduz à interpretação da prática educativa sempre como uma experiência política. Experiência esta que deve engajar educando e educador na conscientização de seu compromisso histórico que será realizado na práxis, compreendida enquanto ação-reflexão. Cabe ao educador despertar esta conscientização no educando, na concepção de que, "*se os educandos não participam efetiva e eficazmente em sua educação, baseada numa crítica libertadora, o munus educacional limita-se apenas a reproduzir uma sociedade de oprimidos e opressores*" (FULLAT, 1995, p. 462).

FREIRE propõe, a partir da noção de totalidade, uma prática pedagógica que priorize o diálogo e a problematização via interdisciplinaridade. O diálogo aqui entendido como a troca de idéias entre educador e educandos, na qual cada um conserva a sua identidade, cresce com o outro e fortalece seu

pensamento crítico. Em suas próprias palavras:

O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (...) A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (FREIRE, 1992, p. 118).

O ato de conhecer, então, acontece como um processo social no qual o diálogo afirma-se como uma mediação. Para o educador, é impossível qualquer ação humana desprovida de uma comunicação dialógica. *“(...) a comunicação, em Paulo Freire, é sempre um ato de reflexão-ação em e com o outro e o mundo. Trata-se então de uma experiência de socialização do conhecimento e da ação transformadora do outro, de mim e do mundo”* (CONTRERAS, 1997, p. 24). Nesta perspectiva, também a situação gnosiológica supõe uma relação dialógica entre sujeitos cognoscentes mediados pelo objeto do conhecimento, o que configura o diálogo como a essência da práxis libertadora. É através dele que se realiza a reflexão e se adquire e/ou exercita o pensamento crítico. *“A reflexão conjunta aparece aí como o centro da relação dialógica. Isto sugere que a transferência estática de informações precisa ser substituída pelo processo de aproximação dinâmica, conjunta e crítica do objeto cognoscível”* (DAMKE, 1995, p. 80).

Reconhecer a intrínseca relação existente entre diálogo, reflexão e pensamento crítico, é deduzir que a construção e constituição da consciência crítica não se dá individual e isoladamente, mas, sim, no contexto social, na relação com o outro, mediatizada pela realidade concreta. Conforme posiciona-se CONTRERAS (1997) : *“A consciência crítica é a transformação constante do processo educativo e de sua projeção social, enquanto relações sociais que interatuam para melhorar sua existência, sua prática vital”* (CONTRERAS, 1997, p.22), na busca da verdadeira humanização. É compreender, sobretudo, que o papel político exercido pela educação consiste em contribuir, significativamente, para o advento de uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

Novamente CONTRERAS (1997), referindo-se à proposta educativa de

Paulo Freire, argumenta que a essência da Pedagogia Libertadora consiste em humanizar a práxis educacional através da crítica.

Assim, humanizar seria:

- a) a construção da consciência crítica nos sujeitos sociais que participam da produção, distribuição e usufruto dos bens nacionais;
- b) desenvolvimento de conhecimentos e atitudes reflexivas que contribuam para a mudança do sujeito social e de seu entorno;
- c) interação coesiva dos sujeitos sociais que comunicam suas experiências de transformação de si mesmos e de seu entorno;
- d) dialogicidade e capacidade persuasiva como atitude e vocação humana de busca da harmonia social do acordo crítico;
- e) reconhecimento da legitimidade do outro enquanto expressão de uma heterogeneidade que complementa a convivência democrática;
- f) enfim, libertação da criatividade e da capacidade de assumir a crítica e a busca de soluções aos problemas coletivos que afetam a qualidade de vida dos sujeitos sociais em interação dialogante (CONTRERAS, 1997, p. 25).

A partir desta ótica, qual o perfil de educador capaz de assumir o compromisso de contribuir para a educação crítica e humanizadora, proposta por FREIRE? Para tentar responder a esta questão fundamental, há que relacionar três aspectos indissociáveis, compreendidos como a essência do processo do conhecimento: a relação dialógica educador-educandos, o conteúdo programático e a problematização deste conteúdo. Buscou-se na análise filosófica de DAMKE (1995) sobre a Pedagogia da Libertação, o suporte teórico para fundamentar esta posição.

De posse da concepção de que “(...) *ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE in Damke, 1995, p. 78), esta pedagogia conduz educador e educando ao centro do processo ensino-aprendizagem e a relação que se estabelece entre eles recusa qualquer dogmatismo, para assumir um caráter espontâneo e criativo.

Nesta tendência educacional, para que se experiencie uma verdadeira pedagogia, na qual o saber seja individual e socialmente significativo, é imprescindível a atuação do educador — considerado um mediador/orientador — cuja competência e criticidade estejam a serviço da educação, enquanto prática dialética de libertação e de mudança. O educador- libertador realiza com

o educando uma reflexão crítica e dialógica, de forma que ambos se aproximam do objeto cognoscível de maneira dinâmica, experienciando a práxis educativa propriamente dita. “(...) *práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática implicando a teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe*” (FREIRE in Damke, 1995, p. 79).

Neste contexto, a tarefa principal do educador é problematizar o conteúdo aos educandos. FREIRE argumenta que a problematização envolve e compromete tanto educador quanto educandos que, assim, são desafiados a exercitar seu pensamento crítico na interpretação pessoal da realidade. Conforme esclarece DAMKE (1995):

A problematização é defendida, na teoria freiriana, tanto no momento da produção do conhecimento como no momento da apropriação do já existente. É o que o autor explicita ao escrever (Freire, 1983): “Se o conhecimento científico e a elaboração de um conhecimento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e o rigor deste pensamento filosófico não podem prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educador deve incorporar” (DAMKE, 1995, p. 82).

Entende FREIRE que, somente a partir da problematização do mundo humano o sujeito apreenderá a verdadeira causalidade do real, seus desafios e suas determinações. Ele terá condições, simultaneamente, de descobrir a dimensão da historicidade na qual se encontra inserido e conscientizar-se de que a cultura não é natural ou estática, mas, que depende de sua práxis para transformá-la, na luta por sua libertação. “*Resulta daí uma nova descoberta: o processo educativo como a dialetização da permanência e da mudança cultural, sendo o ser humano o sujeito desse jogo*” (DAMKE, 1995, p. 83).

A Pedagogia Libertadora, embora possua uma visão própria sobre o tema, considera o conteúdo programático elemento fundamental da prática educativa. O conteúdo programático se constitui na base da relação dialógica, motivo suficiente para que o mesmo seja significativo para todos os sujeitos envolvidos no processo. O conhecimento *a priori* da própria realidade (percepção, aspiração e cosmovisão), é condição imprescindível à experiência pedagógica. Somente

com base neste conhecimento será possível estabelecer um conteúdo programático progressista, organizado a partir do *tema gerador*.

A expressão tema gerador, na teoria freiriana, refere-se a temas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento ou à fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos ligados às condições existenciais dos educandos, de sua visão cultural, de suas crenças. Por isso, à medida que eles vão compreendendo a própria situação e a relação entre realidade local e contexto universal, os temas vão sendo aprofundados, outros vão sendo introduzidos e nova temática precisa ser pesquisada (*Idem*, p. 85).

Nesse processo, o professor ultrapassa o papel de mero transmissor, para vivenciar o papel de ator crítico, construtor e criador do conhecimento. O que, segundo DAMKE (1995), supõe a necessidade de uma formação igualmente crítica do educador, que o conscientize de seu compromisso *“com a humanização recíproca (educador-educandos), colocando-se a serviço da construção da autonomia de todos e de cada um”* (DAMKE, 1995, p. 123).

Ao defender a necessidade de redimensionamento da formação do educador, há que se considerar que sua teoria e prática educativas devem se constituir numa unidade indissolúvel. Candau, contudo, esclarece: *“Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra”* (CANDAU, 1995, p. 54).

Sob este prisma, a teoria não comanda a prática, mas também não se dissolve nela, anulando-se. Por sua vez, a prática não significa apenas a aplicação dogmatizada de uma teoria. Dessa forma, *“O primado é da prática, com a diferença que esta prática implica em um grau de conhecimento da realidade que transforma, e das exigências que busca responder. Esse conhecimento da realidade é fornecido pela teoria, tendo a prática, por conseguinte, ‘elementos teóricos’”* (*Idem*, p. 56).

É na concepção dessa unidade indissolúvel entre teoria e prática que FREIRE (1992) argumenta que ensinar, aprender e pesquisar são componentes do processo global do conhecimento: *“(...) toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo*

*processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende”* (FREIRE, 1992, p. 192).

É também nesta concepção que, no presente trabalho, a autora procura ressaltar a importância da reflexão sobre os pressupostos teóricos subjacentes à prática do professor, no entendimento de que esta reflexão poderá contribuir para a efetivação de uma práxis educativa mais verdadeira.

A Tendência Libertadora de educação enfatiza que a ação consciente do educador crítico contribuirá para uma educação humanizadora. Na obra de FREIRE, conscientização e conhecimento são temas sempre ligados à libertação. Fator que, mais uma vez, enfatiza a intencionalidade do processo ensino-aprendizagem, isto é, seu caráter político, sua finalidade: “(...) *saber a favor do quê e, portanto, saber contra o quê; saber em prol de quem e saber contra quem*” (FREIRE, 1997, p. 35).

Nesta percepção, a metodologia progressista está comprometida com o caráter sócio-político da educação e tem como base propulsora o trabalho coletivo, no qual educador e educandos participam ativamente do processo ensino-aprendizagem, sem desconsiderar, contudo, as diferenças e as dificuldades apresentadas por cada um, enquanto pessoa. A ação propriamente dita parte da análise conjunta dos temas propostos; permite a exposição introdutória do professor, com participação do aluno, para, posteriormente, aprofundar e buscar novos referenciais no grupo, no entendimento da relevância do conhecimento do aluno, apropriado dentro e fora da escola; os temas são investigados e problematizados criticamente, de forma a conduzir o aluno a uma reflexão *na e para a ação*.

Para que se estabeleça a relação dialógica, o trabalho educativo é organizado em forma de “grupos de discussão”, ao qual cabe determinar e organizar os conteúdos e a metodologia a serem utilizados no decorrer do

processo ensino-aprendizagem. Desta maneira, parte-se da realidade concreta do educando na efetivação de uma aprendizagem significativa, na compreensão de que somente um processo educativo intencional terá condições de possibilitar ao sujeito a apropriação e produção do conhecimento, na sua interação com a realidade. Conforme VEIGA (1993): *“A aprendizagem significativa e conseqüente é aquela de real importância para o desenvolvimento social e individual do aluno e ocorre mais facilmente quando a finalidade que a orienta corresponde às necessidades e interesses de quem aprende e de quem ensina, e do contexto social”* (VEIGA, 1993, p. 79).

Esta relação entre as experiências dos alunos e os conteúdos a eles relevantes, isto é, o intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, constitui-se na base desta educação problematizadora, cuja unidade pensamento-ação é pressuposto para a efetivação de uma práxis transformadora.

Uma pedagogia que valorize o saber socialmente significativo — e não o saber artificial, hermético para o aluno, como no caso da educação tradicional; ou o saber espontâneo, como é aceito pelo ensino renovado — terá que trabalhar a relação direta entre a experiência do aluno (a sua prática vivida) e os conteúdos cuja apreensão é necessário garantir. (...) E esse processo — não natural, não espontâneo, mas complexo, lento e progressivo — só poderá ocorrer mediante a intervenção competente e crítica do educador (SILVA IGNÁCIO, 1995, p. 116).

Neste paradigma, a ação educativa resulta de uma concepção criativa de pedagogia, cujo trabalho educacional é realizado num clima democrático, de seriedade, exigência e rigor, que conduz o educando ao exercício responsável de sua liberdade e de sua cidadania. Cabe ao educador crítico e consciente buscar a participação de todos no enfrentamento da compreensão da realidade: através da horizontalidade dialógica do processo ensino-aprendizagem estimular o aluno a participar, descobrir, criticar, criar.

Depreende-se do exposto que a metodologia empregada pela Pedagogia de Paulo Freire dispensa qualquer modalidade de verificação estanque da aprendizagem (processo formal). Compreende a avaliação enquanto processo, isto é, avaliação da prática vivenciada entre educador e educandos. Abrange a auto-avaliação e/ou a avaliação mútua, numa concepção diagnóstica, dinâmica e

permanente, direcionada ao crescimento do educando e ao desenvolvimento de sua consciência crítica. Em suma, busca perceber a mudança de pensamento do educando (e também do educador), objetivando transcender o senso comum na aquisição e/ou desenvolvimento do senso crítico: transformador, não somente do indivíduo mas, também, da sociedade como um todo.

Como conclusão, deixa-se aqui registrada a fala do pensador e educador GIROUX (1997):

A obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de "optar pela vida". Além disso, Freire demonstra mais uma vez que não é apenas homem do presente; é também homem do futuro. Sua fala, ações, calor e visão representam um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. Em certo sentido, a obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar (GIROUX, 1997, p. 156).

## CAPÍTULO IV

### 4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO ESTUDO

A proposta que objetivou a realização deste trabalho foi uma reflexão crítica sobre **a cosmovisão do professor, sua opção metodológica e sua práxis pedagógica**, com vistas a um redimensionamento teórico-prático da atuação do profissional da educação superior.

O tema desta dissertação diz respeito — diretamente — ao universo profissional da autora, que há nove anos exerce a função de docente na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, em Santa Catarina.

Foi em função desta vivência experienciada que optou-se por uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que levantasse as informações necessárias, fosse capaz de propor alternativas para superar as dificuldades encontradas e contribuir para uma prática educacional mais coerente, competente e gratificante.

O âmbito deste trabalho compreende um nível de realidade que não permite a simples quantificação, o que justifica a abordagem quantitativa aliada à abordagem qualitativa da pesquisa. Entende-se, neste processo, a pesquisa qualitativa como a que requer o ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador como seu principal instrumento e o significado que as pessoas conferem às coisas e à vida como foco de especial atenção (LÜDKE & ANDRÉ, 1988). Sob esta mesma ótica segue-se a proposta da Pesquisa Participante, apresentada por FREIRE (1994), que compreende a Educação numa perspectiva libertadora, enquanto instrumento de conscientização do indivíduo e transformação da sociedade, e a pesquisa como uma abordagem qualitativa da realidade social, na qual o pesquisador convive, vivencia e identifica-se com o fenômeno.

Objetivou-se envolver os professores da Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI/SC, sendo que a escolha recaiu sobre os cursos de Comunicação Social, Direito, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

A questão básica desta proposta é analisar criticamente a relação teoria-prática que envolve a ação dos professores da Instituição escolhida para a pesquisa.

#### **4.1. Instituição**

Elegeu-se para campo de pesquisa uma Universidade particular de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, de cujo corpo docente a autora faz parte. Esta escolha justifica-se por tratar-se de seu ambiente natural de trabalho.

#### **4.2. Características dos Sujeitos Envolvidos**

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são trinta e cinco professores, representando os cursos elencados da Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI/SC.

#### **4.3. A Operacionalização da Pesquisa**

Para a operacionalização da pesquisa, a autora elaborou um questionário semi-estruturado (formado por questões abertas e fechadas), composto por dez questões (Anexo I). Sessenta e quatro questionários foram distribuídos aleatoriamente entre os professores, conforme suas entradas nas secretarias dos cursos, por três dias consecutivos. Acordou-se para a devolução o prazo máximo de três dias e, findo este tempo, apenas dezesseis respostas chegaram às mãos da pesquisadora. Na semana seguinte a autora percorreu salas de professores, secretarias dos cursos, e salas de aula, a fim de resgatar os questionários restantes. Ao final de dez dias contados a partir da entrega, obteve como

contribuição um total de trinta e cinco professores que se envolveram na pesquisa, cujos questionários são objeto da presente análise.

#### **4.4. A Contribuição dos Sujeitos Envolvidos**

O levantamento realizado através dos questionários caracterizou-se como uma efetiva contribuição dos colegas professores e pretende alertar para um redimensionamento da prática pedagógica.

Na tentativa de aprofundar-se nos dados obtidos e relacionar a cosmovisão do professor, sua opção metodológica e sua efetiva prática pedagógica, a autora debruçou-se sobre os questionários a interpretar as “falas” dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente realizou-se um mapeamento qualitativo e quantitativo por questão, isto é, as questões fechadas receberam uma leitura primeiramente quantitativa e, posteriormente, sofreram uma análise de conteúdo e, para as questões abertas buscou-se em cada resposta um ponto essencial, determinou-se o número de vezes que este ponto essencial ocorreu e, posteriormente, estabeleceram-se categorias que englobassem as respostas convergentes. As categorias estabelecidas foram apresentadas à apreciação de dois professores, colegas da universidade em questão, e receberam sua validação.

Tendo em vista o volume de informações fornecido pelas contribuições dos professores, a autora optou por analisar os dados obtidos conforme se apresentaram, ou seja, em cada questão, separadamente. Desta maneira formaram-se dez blocos:

- **Concepção de ser humano**
- **Concepção de educação**
- **Dimensão ética da educação**
- **Significado do ensinar**
- **Significado do aprender**

- **Visão de professor**
- **Visão de aluno**
- **Proposta metodológica assumida**
- **Procedimentos metodológicos desenvolvidos com os alunos**
- **Procedimentos metodológicos na avaliação da aprendizagem**

Objetivando a melhor compreensão possível, as informações foram organizadas conforme seus aspectos mais significativos e os dados obtidos agrupados conforme seus aspectos mais relevantes. A reorganização dos dados obtidos junto aos professores originou o seguinte QUADRO REFERENCIAL:

| QUESTÃO I<br>CONCEPÇÃO DE SER<br>HUMANO  |    | QUESTÃO II<br>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO |   | QUESTÃO III<br>DIMENSÃO ÉTICA DA<br>EDUCAÇÃO |      | QUESTÃO IV<br>SIGNIFICADO DO ENSINAR |    | QUESTÃO V<br>SIGNIFICADO DO<br>APRENDER |    |      |   |    |      |
|--|----|-------------------------------------|---|--|------|--------------------------------------|----|---|----|------|---|----|------|
| Respostas  | F  | %                                   | Respostas   | F  | %    | Respostas                            | F  | Respostas                               | F  |      |   |    |      |
| a) O ser humano é universal, idêntico na sua essência, em todos os tempos e lugares.   | 2  | 4,2                                 | a) Processo de crescimento integral                     | 8  | 18,6 | a) Muito importante                  | 35 | 100                                     | 3  | 7,9  | a) Mudar o comportamento  | 2  | 4,7  |
| b) A natureza humana é mutável, determinada pela existência e, como decorrência, o ser humano é único e diferenciado.  | 10 | 21,3                                | b) Transmissão de conhecimentos e habilidades           | 7  | 16,3 | b) Pouco importante                  | 0  | 0                                       | 19 | 50,0 | b) Adquirir conhecimentos e habilidades   | 25 | 58,1 |
| c) O ser humano é o resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele.  | 7  | 14,9                                | c) Aperfeiçoamento das aptidões para agir em sociedade. | 11   | 25,6 | c) Sem importância                   | 0  | 0                                       | 15 | 39,5 | c) Trocar experiências.   | 1  | 2,3  |
| d) O ser humano é um ser livre que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade. | 28 | 59,6                                | d) Modificação de comportamento                         | 3  | 7,0  |                                      |    |   | 0  |      | d) Desvelar a realidade e agir sobre ela.   | 7  | 16,3 |
|  |    |                                     | e) Desenvolvimento da consciência crítica e social.     | 2  | 4,7  |                                      |    |   | 1  | 2,6  | e) Formar-se para a cidadania (problematizar conteúdos significativos na busca do conhecimento e da consciência crítica). | 8  | 18,6 |
|  |    |                                     | f) Apropriação e produção do conhecimento.              | 10   | 23,2 |                                      |    |   |    |      |   |    |      |
|  |    |                                     | g) Em branco  | 2  | 4,7  |                                      |    |   |    |      |   |    |      |
| TOTAL  | 47 | 100                                 |   | 43   | 100  |                                      | 35 | 100                                     | 38 | 100  |   | 43 | 100  |

| QUESTÃO VI<br>VISÃO DE PROFESSOR  |    |      | QUESTÃO VII<br>VISÃO DE ALUNO  |    |      | QUESTÃO VIII<br>PROPOSTA METODOLÓGICA<br>ASSUMIDA |    |      | QUESTÃO IX<br>PROCEDIMENTOS<br>METODOLÓGICOS<br>DESENVOLVIDOS COM OS<br>ALUNOS |     |      | QUESTÃO X<br>PROCEDIMENTOS<br>METODOLÓGICOS NA<br>AVALIAÇÃO DA<br>APRENDIZAGEM |     |      |
|---|----|------|--|----|------|---|----|------|--|-----|------|--|-----|------|
| Respostas   | F  | %    | Respostas  | F  | %    | Respostas   | F  | %    | Respostas  | F   | %    | Respostas  | F   | %    |
| a) Orientador/<br>facilitador/<br>mediador/<br>coordenador  | 13 | 37,2 | a) Reflexivo,<br>crítico,<br>pesquisador,<br>participante                                | 8  | 22,8 | a) Tradicional                                    | 5  | 12,0 | -aula expositiva   | 19  | 8,0  | -prova oral  | 5   | 3,0  |
| b) Agente crítico e<br>político:<br>problematizador,<br>estimulador da<br>consciência crítica<br>e social | 12 | 34,3 | b) Passivo,<br>disperso,<br>desinteressado,<br>com dificuldade de<br>reflexão e crítica. | 17 | 48,6 | b) Escola nova                                    | 3  | 7,1  | -aula expositiva<br>dialogada  | 27  | 11,3 | -prova escrita   | 26  | 15,6 |
| c) Transmissor /<br>expositor   | 3  | 8,6  | C) Indivíduo na<br>busca do<br>conhecimento  | 7  | 20,0 | c) Tecnicista                                     | 4  | 9,5  | -aula prática  | 19  | 8,0  | -prova individual  | 18  | 10,8 |
| d) Desvalorizado /<br>desconsiderado /<br>Secundário  | 6  | 17,1 | d) Oscilante entre<br>o ensino<br>profissional e o<br>progressista                       | 2  | 5,7  | e) Outra  | 4  | 9,5  | -trabalho individual   | 18  | 7,6  | -prova em duplas   | 6   | 3,6  |
| e) Em branco  | 1  | 2,8  | e) Em branco   | 1  | 2,9  | e) Em branco                                      | 3  | 7,1  | -trabalho em duplas  | 12  | 5,1  | -produção de textos  | 21  | 12,6 |
| TOTAL   | 35 | 100  |  | 35 | 100  |   | 42 | 100  | -trabalho em grupos  | 23  | 9,7  | -resumos   | 6   | 3,6  |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -análise crítica   | 22  | 9,3  | -prova objetiva  | 13  | 7,8  |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -resumos   | 10  | 4,2  | -prova subjetiva   | 22  | 13,1 |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -discussão de leituras   | 21  | 8,9  | -seminário   | 13  | 7,8  |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -pesquisa bibliográfica  | 12  | 5,1  | -análise crítica   | 21  | 12,6 |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -pesq. de campo  | 12  | 5,1  | -auto avaliação  | 12  | 7,1  |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -produção de textos  | 15  | 6,3  | -outros  | 4   | 2,4  |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -exercícios  | 10  | 4,2  |  |     |      |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -seminários  | 12  | 5,1  |  |     |      |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | -outros  | 5   | 2,1  |  |     |      |
|   |    |      |  |    |      |   |    |      | TOTAL  | 237 | 100  |  | 167 | 100  |

#### 4.4.1. Concepção de Ser Humano

Esta questão impõe-se ao presente estudo como sendo de crucial importância, pois é ela que fornecerá a compreensão que o professor possui sobre o ser humano.

Para a obtenção desta informação optou-se por uma questão fechada, que englobasse em si as principais tendências da Antropologia Filosófica. A saber, a *perspectiva essencialista*, a *perspectiva naturalista* e a *perspectiva histórico-social* de ser humano:

- **O ser humano é universal, idêntico na sua essência, em todos os tempos e lugares;**
- **A natureza humana é mutável, determinada pela existência e, como decorrência, o ser humano é múltiplo e diferenciado;**
- **O ser humano é o resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele;**
- **O ser humano é um ser livre que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade.**

Com base nos pressupostos da *perspectiva essencialista* de ser humano elaborou-se a primeira opção: **o ser humano é universal, idêntico na sua essência, em todos os tempos e lugares.** Esta perspectiva caracteriza um modo metafísico de pensar: o homem, como os demais seres da natureza, possui uma essência permanente, uma natureza imutável que traz em si potencialidades definidas. Nesta visão, a educação é compreendida como um processo de desenvolvimento da essência do ser humano, objetivando a plenitude da perfeição (modelo). A *perspectiva essencialista* de educação possui como pressupostos epistemológicos o inatismo e o apriorismo, tendências da Teoria do Conhecimento que na relação sujeito-objeto priorizam o primeiro.

Com base nos pressupostos da *perspectiva naturalista* de ser humano

elaborou-se a terceira opção: **o ser humano é o resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele.** Esta perspectiva caracteriza um modo científico de pensar: o homem é parte da natureza física e está submetido às mesmas leis que regem a vida orgânica e a matéria. Nesta visão, a educação é compreendida como um processo de desenvolvimento das potencialidades físico-biológicas e sociais de um organismo vivo. A *perspectiva naturalista* de educação possui como pressupostos epistemológicos o positivismo e o behaviorismo, tendências que conforme a Teoria do Conhecimento, na relação sujeito-objeto, priorizam o segundo.

Com base nos pressupostos da *perspectiva histórico-social* de ser humano elaborou-se a segunda opção: **a natureza humana é mutável, determinada pela existência e, como decorrência, o ser humano é múltiplo e diferenciado;** e a quarta opção: **o ser humano é um ser livre. que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade.** Esta perspectiva caracteriza um modo dialético de pensar: o homem não é considerado apenas a essência dos metafísicos, nem somente o corpo natural dos cientificistas; ele é um ser natural e histórico, determinado pela existência mas capaz de modificá-la pela sua práxis. Nesta visão, a educação é compreendida como instância de constituição de uma nova consciência crítica e social, num processo dinâmico que se efetua individual e coletivamente. A *perspectiva histórico-social* de educação possui como pressupostos epistemológicos o existencialismo e a fenomenologia, tendências que conforme a Teoria do Conhecimento se caracterizam numa abordagem interacionista, isto é, o conhecimento é resultado da interação sujeito-objeto.

Os dados obtidos na análise desta questão evidenciam que a ênfase das respostas recai sobre a quarta concepção: *O ser humano é um ser livre que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade.* O que vem demonstrar que a grande maioria dos professores envolvidos na pesquisa considera o homem como sujeito, isto é, possui a idéia de um ser humano livre e responsável que,

embora sem negar suas contingências, é capaz de refletir sobre elas e superá-las.

Como segunda escolha os professores apontaram a segunda tendência: *A natureza humana é mutável, determinada pela existência e, como decorrência, o ser humano é único e diferenciado.* Como pode-se perceber, ambas as tendências (segunda e quarta) não se excluem mas, pelo contrário, complementam-se, pois ambas decorrem de uma *perspectiva histórico-social* de ser humano.

A análise destes primeiros dados demonstra que a grande maioria das opções registradas recai sobre a *concepção histórico-social* de ser humano. Ou seja, estes professores identificam-se filosoficamente com a idéia de um ser humano singular, sujeito cultural que se faz historicamente.

Segue a autora na análise dos dados e verifica que alguns sujeitos envolvidos optaram pela terceira tendência: *O ser humano é o resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele.* Verifica, ainda, que a maioria destes professores optou, simultaneamente, pela quarta tendência: *O ser humano é um ser livre que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade.* Acontece que estas duas tendências, sim, são excludentes entre si, o que vem demonstrar que estes sujeitos não possuem uma percepção fundamentada do que seja **CONCEPÇÃO DE SER HUMANO**. Os demais que optaram pela terceira tendência, posicionam-se na *concepção naturalista* de ser humano, isto é, uma concepção determinista, que considera o homem um ser passivo e manipulável, mero resultado das influências do meio em que vive.

A análise dos dados deste bloco permite considerar que a grande maioria dos professores envolvidos demonstra posicionar-se na *perspectiva histórico-social de ser humano*; compreende o homem como ser livre, autônomo e responsável, habitante de um mundo físico com o qual interage, tornando-se construtor de sua história pessoal e da história da humanidade como um todo.

É este profissional da educação que, a partir desta concepção, será capaz de atuar consciente da sua responsabilidade histórica e do compromisso político de sua missão: contribuir para a formação de sujeitos conscientes, críticos, responsáveis e atuantes.

#### 4.4.2. Concepção de Educação

Identificar a idéia de educação que o professor possui apresenta-se como mais um aspecto essencial deste estudo. A questão elaborada para levantar esta problemática não poderia, de forma alguma, ser uma questão fechada que limitasse a capacidade de expressão dos sujeitos envolvidos. Nesta consideração, optou-se por indagar — **O que você entende por educação?**

Na análise dos dados referentes a esta questão, tornou-se necessário estabelecer uma série de categorias que aglutinasse o grande volume de informações. Assim, as contribuições dadas neste bloco foram agrupadas da seguinte maneira:

- **Processo de crescimento integral;**
- **Transmissão de conhecimentos e habilidades;**
- **Aperfeiçoamento das aptidões para agir em sociedade;**
- **Modificação de comportamento;**
- **Desenvolvimento da consciência crítica e social;**
- **Apropriação e produção do conhecimento.**

Ao proceder-se a análise propriamente dita, verificou-se que a categoria *Aperfeiçoamento das aptidões para agir em sociedade* reuniu o maior número de sujeitos. Conforme os exemplo a seguir:

Educação é um processo que desenvolve as qualidades do ser humano (professor 21)

Educação é um processo de preparação do indivíduo para agir em sociedade (professor 8)

Educação é o ato de evolução do espírito através da convivência social (professor 7)

Educar é desenvolver a aptidão para ter êxito na carreira que optou (estrito

senso). Educar, sob um prisma mais amplo, seria preparar para o “mundo” (professor 18).

Pode-se constatar que esta escolha advém de uma concepção essencialista da natureza humana, a qual foi comentada no capítulo sobre a Tendência Tradicional de Educação, que considera o ser humano universal, idêntico na sua essência, em todos os tempos e lugares. Cabendo à educação, conforme este paradigma, o papel de *aperfeiçoar*, *desenvolver*, *atualizar* o que já existe *naturalmente* em todos os homens.

Nesta análise evidenciou-se, também, que um número significativo de professores identificou-se com a idéia de educação como sendo *um processo de crescimento integral*. Por exemplo:

Educação é o desenvolvimento integral do ser humano (professor 26)

Educação é um processo contínuo de aprendizagem (sócio-político-econômico e psicológico) (professor 28)

Educação é todo o processo de ensino-aprendizagem feito pelo aluno. Em sala de aula, em casa lendo livros, assistindo programas de cunho educativo (professor 3)

Educação é o processo pelo qual estrutura-se uma personalidade. Esta, de forma informal, é inevitável ao homem, pois nasce dentro de uma sociedade aonde regras e valores constituem a identidade do sujeito. À maneira formal: a escola (professor 33).

A visão destes professores apresenta-se condizente com uma concepção mais abrangente e dinâmica de educação. Isto é, consideram-na um processo que contribui para o crescimento do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, afetiva, moral, física, social, muito embora esta idéia não esteja explicitamente desenvolvida por todos.

Igual número de sujeitos revelou sua concepção de educação através da inserção em duas categorias: *apropriação e produção do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica e social*. Entendem, por suas colocações, a educação sob uma ótica Progressista:

Educação é o processo que capacita o indivíduo ao conhecimento próprio e do mundo que o rodeia, através do desenvolvimento de sua consciência crítica, social e moral (professor 17);

Educação é um processo de construção do saber, de formação cultural, psicológica e social, abrangendo os aspectos morais na inter-relação pessoal (professor 29);

Educação é o diálogo entre dois sujeitos, processo de crescimento contínuo que deve permitir a ruptura constante e multiplicar-se por si e propiciar o desenvolvimento do

homem como ser, dentro de sua história de vida e cultura (professor 30);

Educação é processo de integração do homem ao meio, através da cultura, da intervenção da ação, reflexão, que é inerente ao homem (professor 34);

Educação é um processo de crescimento no conhecer-se a si, aos outros e ao mundo. O professor é o condutor desse processo dialético de relacionar-se com os outros e meio, e nesse processo constrói-se o conhecimento do indivíduo (professor 2);

Educação é um processo contínuo de construção do ser humano, como pessoa e como cidadão, ser social (professor 4);

Educar é permitir que os indivíduos de uma sociedade se tornem seres conscientes de seus papéis sociais, familiares... É possibilitar-lhes o conhecimento de si mesmos, do mundo; a participação e a integração na sociedade em que vivem (professor 35).

Na continuidade da análise, verificou-se que um número significativo de sujeitos posicionou-se na categoria que entende a educação como sendo um instrumento de *Transmissão de conhecimentos e habilidades*. Eis algumas de suas respostas:

Educação é o ato de transmitir conhecimentos (professor 13);

Educação é o conjunto de medidas, meios, através dos quais oportuniza-se ou possibilita-se alcançar o conhecimento, a obter orientações (professor 27);

Educação é o processo de transmissão do conhecimento-instrução sobre os valores e instituições. Formação do intelecto (professor 12);

Educação é o ato de transmitir e produzir conhecimentos, forma de apropriação dos saberes e dos conhecimentos (professor 22).

A manifestação destes sujeitos revela uma idéia de educação limitada apenas a um de seus aspectos, a instrução. Entendem por educação o acúmulo de conhecimentos (informações) que é passado daquele que sabe para aquele que não sabe. Esta noção desemboca (ou advém) na ideologia do saber-poder, que torna o processo educativo elitista, antidemocrático e, sobretudo, desumano.

Ainda sobre esta questão, alguns poucos professores declararam entender a educação como uma *modificação de comportamento* :

Educação é um processo de transformação, de mudança comportamental (professor 25);

Educação é um processo de mudanças (professor 1);

Educação é, primeiramente, conhecer o sujeito EDUCANDO, para aperfeiçoá-lo, modificá-lo ou transformá-lo com destino à VIDA! (professor 11).

A educação, neste paradigma, é um agente modelador de seres humanos, uma espécie de reingenharia comportamental, cuja matéria prima é o próprio homem.

Finalmente, e surpreendentemente, deparou-se, no transcorrer da análise, com aproximadamente 5% dos sujeitos envolvidos que deixou em branco a questão. Como interpretar esta lacuna?

Na análise geral dos dados deste bloco pode-se perceber que, embora muitos professores possuam ainda uma visão parcial, tradicional ou mecanicista sobre educação, outros não possuam visão alguma, muitos colegas demonstram estar conscientes de que a educação não implica em instruir, direcionar ou moldar, mas, sim, é sinônimo de iluminar caminhos, possibilitar escolhas e comprometer-se por elas.

#### 4.4.3. Dimensão Ética da Educação

Nos dias atuais — talvez mais do que nunca — a questão da Ética se impõe com profunda necessidade. A sociedade contemporânea experiencia uma série de transformações tão radicais que conduz, invariavelmente, a uma verdadeira crise de valores. Neste contexto, a Educação constitui-se num dos mais importantes *locus* para a reflexão, a problematização e, sobretudo, a difusão dos valores dentro de uma determinada cultura.

De posse desta idéia, a questão da Ética foi elaborada sob a forma de uma pergunta fechada: **Você considera a dimensão ética da educação: ( ) muito importante, ( ) pouco importante, ( ) sem importância?**

A análise dos dados revelou que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa entendem ser muito importante a dimensão ética da educação. Um resultado que vem demonstrar que a unanimidade desses professores é sabedora de que o Educador deve ser — necessariamente — um *sujeito ético*, isto é, aquele que é consciente de sua intenção e de sua ação, conhece suas causas e seus fins, bem como o significado dos valores morais.

#### 4.4.4. Significado do Ensinar

Enfocar a compreensão de educação que o professor possui é tentar desvendar a própria razão de seu trabalho. Nesta busca, a questão **O que você entende por educação?** foi proposta de forma aberta, possibilitando (instigando) livres manifestações. As contribuições dadas foram reunidas nas seguintes categorias:

- **Ensinar é modificar comportamentos;**
- **Ensinar é transmitir conhecimentos e habilidades;**
- **Ensinar é formar para a cidadania** (contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno enquanto ser individual e social, na apropriação e produção do conhecimento significativo) .

Na análise dos dados obtidos verificou-se que a maioria dos sujeitos envolvidos expressou suas idéias de forma extremamente sucinta. Mais de a metade dos professores considera que *Ensinar é transmitir conhecimentos e habilidades* , conforme alguns exemplos abaixo relacionados:

Ensinar consiste no uso adequado de metodologias que facilitam a transmissão do conhecimento (professor 5)

Ensinar é transmitir conhecimentos ao nível de quem os recebe (professor 6)

Ensinar é a arte de transmitir por quem tem conhecimentos (professor 13)

Ensinar é o ato de “transmitir” algo a outro ( professor 15)

Ensinar é transmitir a experiência (professor 16)

Ensinar é transmitir todo o conhecimento possível e assimilável (professor 19)

Ensinar é repassar conhecimentos adquiridos (professor 21)

Ensinar é transmitir conhecimentos (professor 26).

Novamente revelam-se nesta questão as contribuições dos professores que, na sua maioria, vêem a educação reduzida apenas a um de seus aspectos: a instrução. Neste paradigma, a opção dos docentes recai na reprodução do conhecimento.

Segue a autora em sua análise e constata que em segundo lugar, logo abaixo da anterior, os dados indicam que os sujeitos envolvidos compreendem que *Educar é formar para a cidadania*. Eis algumas contribuições:

Penso que ensinar seja uma ação dinâmica de transmissão e produção do conhecimento importante para o desenvolvimento do indivíduo (professor 10)

Ensinar é participar do processo de construção do ser humano, trocando idéias, apontando caminhos, refazendo conceitos, fabricando conhecimento numa "ajuda-mútua" (professor 14)

Ensinar é contribuir para o desenvolvimento afetivo, intelectual e político do aluno, na compreensão e na produção do conhecimento significativo (professor 17)

Ensinar é transmitir conhecimentos, cultura, estimular a reflexão crítica da realidade, transformando-a num processo evolutivo, aplicar em novas experiências (professor 29)

Ensinar consiste na reflexão e análise crítica de um saber. Redimensionamento do saber dentro da cultura e história de vida de outros atores buscando um novo conhecimento. Questionamento e aprimoramento de novas concepções de mundo, através da interação do conhecimento e da realidade de vida de cada indivíduo (professor 30)

Ensinar é perceber o domínio do tempo e espaço, ter sentimentos e emoções, é interagir a teoria à prática, é conhecer e fazer os outros conhecerem, é perceber-se educador e educando (professor 34)

Ensinar é partilhar o conhecimento, a experiência de vida, é saber que todos temos limites, é não se assustar com as dúvidas, é saber ouvir... Ensinar é, antes de tudo, a possibilidade de troca com o outro, não só de conhecimentos, mas e acima de tudo, troca humana (professor 35).

A contribuição destes professores demonstra claramente suas identificações com a concepção postulada pela Pedagogia Progressista.

Ainda sobre este ponto, alguns poucos professores registraram em suas colocações que *ensinar é modificar comportamentos*, conforme elucidam os exemplos a seguir:

Ensinar consiste na existência de mudança de comportamento (professor 1)

Ensinar é a forma de instruir, de estimular a formação do ser humano ou do que pretende (professor 12)

(...) mostrar ao aluno atitudes tomadas no passado e seus resultados (professor 31).

Percebe-se nestes exemplos, mais uma vez, a concepção segundo a qual ensinar nada mais é senão que *modelar, adequar, uniformizar* idéias, comportamentos, valores, enfim, *moldar seres humanos*.

Na análise geral deste bloco é possível perceber que a problemática apresenta-se bipolarizada. Pode-se afirmar que os sujeitos envolvidos praticamente dividiram-se em duas posições: aquela que compreende o significado de ensinar enquanto simples **instrução** e a que o compreende no seu aspecto totalizante, qual seja o da **formação**.

Teoricamente, a primeira concepção conduziria os professores a uma prática autoritária, vertical, onipotente, realizada daquele que sabe para aquele que não sabe, preocupada apenas com a quantidade e não com a qualidade e a finalidade do conhecimento. Assim fragmentado, o processo ensino-aprendizagem produziria um homem também incompleto, abandonadas que seriam suas demais dimensões humanas. A outra concepção, a da **formação**, seria permeada por uma prática democrática que valorizaria todas as formas de conhecimento e buscaria o ser humano completo: intelectual, afetiva, moral, social e politicamente. Nesta concepção o processo ensino-aprendizagem visaria o conhecimento pessoal, o crescimento social e a transmissão e produção do conhecimento significativo, na busca de uma melhor qualidade de vida para os alunos.

#### **4.4.5. Significado do Aprender**

Como conseqüência da questão anterior (Significado do Ensinar) apresenta-se esta questão - Significado do Aprender, pois sabe-se que ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda, uma vez que um não pode existir sem o outro.

Na Pedagogia da Libertação, o processo ensino-aprendizagem é parte do processo global do conhecimento. A concepção do ensinar-aprender compreende a intencionalidade desta dinâmica, na qual os saberes do educador e do educando são imprescindíveis à aquisição e produção de um conhecimento verdadeiramente significativo.

A exemplo da anterior, também esta temática é apresentada através de uma pergunta aberta, que possibilita total liberdade de expressão por parte dos sujeitos envolvidos: **O que você entende por aprender?** As respostas dadas foram agrupadas nas seguintes categorias:

**- Aprender é mudar o comportamento**

- **Aprender é adquirir conhecimentos e habilidades**

- **Aprender é ser capaz de desvelar a realidade e agir sobre ela**

- **Aprender é formar-se para a cidadania** (problematizar conteúdos significativos na busca do conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica)

- **Aprender é trocar experiências**

Na análise das contribuições emitidas sobre este tema, verificou-se que a grande maioria dos professores entende que *Aprender é adquirir conhecimentos e habilidades*. Conforme algumas delas:

Aprender é captar ensinamentos (professor 6)

Aprender é recepcionar conhecimentos (professor 7)

Aprender é o ato de adquirir conhecimentos, pode ser através da escola ou não (professor 8)

Aprender é o processo pelo qual o ser faz reter na memória os vários conhecimentos e experiências vividos no dia-a-dia (professor 12)

Aprender é acrescentar algo novo à sua estrutura cognitiva (professor 15)

Aprender é entender e assimilar tudo o que é transmitido, na sua possibilidade (professor 19)

Aprender é um processo de apreensão de informações (professor 25)

Aprender é assimilação (professor 26).

Estas contribuições resultam de uma concepção impessoal e mecanicista do processo ensino-aprendizagem. A relação humana entre professor e aluno está ausente deste processo, uma vez que *captar, reter, assimilar, recepcionar, apreender* são fenômenos que praticamente dispensam o papel do professor enquanto pessoa e este pode perfeitamente ser substituído por quaisquer dos inúmeros *instrumentos de ensinar* que a Tendência Tecnicista de educação incorporou ao seu repertório.

Segue a análise demonstrando que a grande maioria anteriormente referida é seguida de perto pelos professores que, através de suas contribuições, revelam entender o significado do aprender como sendo : *Desvelar a realidade e agir sobre ela e formar-se para a cidadania*. A seguir:

Aprender é a capacidade de leitura cada vez melhor do mundo e das coisas através da aquisição de instrumentos de mediação simbólicos com esse mundo e as coisas (professor 2)

Aprender é desvendar a realidade. Adaptar-se a mudanças, fazer conexões,

alargar a visão do mundo, entender mecanismos que movem nosso cotidiano para poder atuar sobre eles, modificando-os, aperfeiçoando-os (professor 4)

Aprender é *compreender* o processo de construção do homem enquanto ser individual/social. É perceber a realidade na sua totalidade, na perspectiva de criação de novas possibilidades (professor 14)

Aprender é refletir sobre os conteúdos dados à ponto de torná-los significativos e reconstruir os conteúdos ultrapassados a fim de torná-los aplicáveis, na busca da realização enquanto pessoa e como membro da sociedade (professor 17)

Aprender é questionar, quer saber, querer situar-se no mundo, participar deste mundo. É reconhecer limites, é perceber-se capaz de ultrapassá-los. (...) Aprender é, a partir do *olhar para fora*, conseguir *olhar para dentro*, tornar-se sujeito, criar o seu mundo, suas idéias e partilhá-las, sempre (professor 35).

A visão destes professores decorre de uma compreensão humanista do processo ensino-aprendizagem. Uma concepção que reconhece que aprender não é acumular noções prontas e acabadas mas, que aprender significa crescer e que para crescer é necessário, além de conteúdos significativos para o educando, um ambiente de afetividade e participação efetiva dos alunos. Nesta percepção de que aprender significa trocar, é imprescindível o relacionamento humano entre professor e aluno, ambos compreendidos como sujeitos atuantes no processo.

Segue a autora em sua análise e verifica que alguns sujeitos envolvidos na pesquisa entendem o significado de aprender como *Mudar o comportamento*. Estes sujeitos — a exemplo da maioria — têm uma noção mecanicista do processo ensino-aprendizagem, segundo a qual a educação constitui-se numa instância modeladora do comportamento humano. O professor, nesta visão, seria um engenheiro comportamental que definirá padrões de comportamento desejáveis que serão atingidos através de mecanismos e treinamentos adequados.

A análise dos dados obtidos neste bloco é semelhante à análise dos dados do bloco anterior. Isto ocorre tendo em vista que, conforme afirmado anteriormente, ensinar e aprender são dois processos indissociáveis. Também aqui as contribuições dos sujeitos envolvidos bipolarizaram-se entre **instrução e formação**, ainda que haja uma ligeira predominância da primeira sobre a segunda.

Pode-se concluir que, embora muitos professores ainda permaneçam com suas visões fragmentadas sobre o assunto, outros tantos demonstram ter ultrapassado esta condição e parecem estar conscientes de sua missão e, o que é mais importante, capacitados para desempenhá-la, através de uma verdadeira práxis educativa, comprometida com a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

#### **4.4.6. Visão de Professor**

A questão da auto-imagem do professor é abordada neste estudo na consideração de sua essencial relevância, uma vez que esta percepção é responsável, em grande parte, pelo comportamento do professor e, também, pela influência que seus atos exercem sobre outras pessoas.

Para investigar-se este tema foi efetuada a seguinte proposta: **Como você vê o papel do professor, hoje?** As opiniões emitidas pelos sujeitos envolvidos foram agrupadas da seguinte maneira:

- **O professor é o orientador / mediador / facilitador / coordenador**
- **O professor é um agente crítico e político: problematizador e estimulador da consciência crítica**
- **O professor é um transmissor / expositor**
- **O professor está desvalorizado / desconsiderado / secundado.**

As contribuições que mais se evidenciaram foram as relativas às duas primeiras posições.

Seguem abaixo algumas manifestações dos professores que se vêem como *orientadores / mediadores / facilitadores / coordenadores*:

- professor é o orientador da aprendizagem (professor 1)
- professor é um facilitador, um orientador (professor 9)
- professor é o coordenador do processo ensino-aprendizagem; um mediador entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido (professor 15)
- professor é um incentivador, orientador e conselheiro, mais que um transmissor de conhecimentos (professor 29).

Seguem abaixo alguns exemplos dos professores que se vêem no papel de *agentes críticos e políticos: problematizadores e estimuladores da consciência crítica*:

O professor, hoje, deve estimular no aluno o gosto pela reflexão, pela leitura, pela participação na sociedade. Deve contribuir para que o aluno se integre ao mundo como pessoa, como ser pensante, crítico (professor 4)

O papel do professor na educação escolar consiste em ser mediador e estimulador para a reflexão, aquisição e aprimoramento do conhecimento socialmente produzido (...) (professor 10)

O professor é um agente crítico e político, responsável pela construção de uma sociedade mais justa e democrática (professor 17)

O professor é um formador, tanto de "levas" de profissionais, quanto de referenciais desses elementos, agentes, que irão ingressar no mercado, na sociedade ativa propriamente dita (professor 18)

O professor é um motivador do saber e deve permitir ou contribuir para a formação de pessoas em processo contínuo de crescimento, propiciando que cada indivíduo alcance seu desenvolvimento, criatividade e percepção do mundo (...) (professor 30)

O professor está buscando não só o conhecimento numa visão técnica, mas sim, política, humana e social. Apesar das controvérsias em relação à valorização, remuneração, acredita que a educação é um passo a mais para a transformação social (professor 34).

Prossegue a autora na análise dos dados para constatar que poucos foram os professores que se vêem como *transmissores / expositores*; e um número ainda menos significativo deles possui uma auto-imagem de *desvalorizados / desconsiderados / secundados*; finalmente, verificou que um professor deixou sem resposta a questão, fato que merece grande perplexidade.

A análise geral dos dados registrados neste bloco demonstra que a grande maioria dos professores sujeitos da presente pesquisa possui uma auto-imagem positiva, condizente com seu verdadeiro papel de profissional da educação. Identificam-se como articuladores do processo ensino-aprendizagem, elementos críticos e conscientes, problematizadores de conteúdos significativos, que contribuem para a formação e/ou desenvolvimento de um educando também crítico e transformador.

O número pouco significativo de professores que se vêem como meros *transmissores / expositores*, assemelha-se a qualquer máquina de ensinar — portanto, descartável — e revela-se despreparado e desmotivado para o

exercício de sua profissão. Igual quantidade de professores posicionou-se como *desvalorizados / desconsiderados / secundados*, numa manifestação de auto-imagem resultante, muito mais de fatores externos do que de uma percepção interior.

#### 4.4.7. Visão de Aluno

Tendo em vista que professor e aluno constituem-se nos agentes do processo ensino-aprendizagem, seria ilógico levantar-se a questão da auto-imagem do professor sem levantar-se, como contraponto, sua percepção de aluno. A partir desta perspectiva formulou-se a seguinte questão: **Como você vê o papel do aluno, hoje?** Os depoimentos dos sujeitos foram assim agrupados:

- **O aluno é reflexivo, crítico, criativo, pesquisador, participante**
- **O aluno é passivo, disperso, desinteressado, com dificuldade de reflexão e de crítica**
- **O aluno é um indivíduo na busca do conhecimento**
- **O aluno está oscilante entre o ensino Tradicional e o Progressista**

A análise dos dados demonstra que, para metade dos professores, o aluno apresenta-se como *passivo, disperso, desinteressado, com dificuldade de reflexão e de crítica*. Registram-se abaixo algumas contribuições:

(...) Os alunos estão muito acomodados, fazem pouca leitura, etc. Tudo é "pesado" para eles (professor 3)

Lamentavelmente, o aluno ainda assume uma postura passiva e, em geral, espera que o professor lhe apresente fórmulas prontas, receitas mágicas. A participação nas discussões é pequena — cerca de 20% das turmas se envolvem. As tentativas de exercícios mais dinâmicos, que exijam reflexão e crítica encontram resistência (professor 4)

O aluno hoje está muito acomodado, quer receber tudo pronto. Prefere não pensar (...) (professor 8)

O aluno é carente de experiências e muito disperso (professor 16)

O aluno é disperso, sem interesse para produzir conhecimentos (professor 22)

Deficiente. O aluno está atuando como "ator passivo" (professor 25)

(...) Vejo que o aluno espera do professor uma postura "tradicional", são poucos os que posicionam-se e buscam um aprendizado mais crítico (professor 32)

Um ser pouco motivado, com dificuldade de reflexão crítica, às vezes, alienado, mas que necessita de estímulo, apoio e muito conhecimento cultural, de conteúdo mesmo. O nosso aluno chega à faculdade muito defasado, pelo fraco ensino de 1º e 2º Graus (professor 29)

As contribuições acima citadas evidenciam claramente que esta significativa parcela de professores percebe seus alunos como atores passivos e desmotivados no processo ensino-aprendizagem. Em face da percepção positiva de auto-imagem do professor e da sua percepção negativa de imagem de aluno, pode-se presumir que a ação pedagógica está, por alguma razão, prejudicada, uma vez que há dificuldade tanto de interação entre os sujeitos do processo (professor e aluno), quanto entre eles e a mensagem transmitida (conhecimento).

Um grupo menor de professores, na verdade quase a metade daquele, vê o aluno como *reflexivo, crítico, criativo, pesquisador, participante*. Eis alguns exemplos:

Hoje, o papel do aluno é ser um “pesquisador” no processo de ensinar, na perspectiva de ser um sujeito crítico, participativo e criativo na sociedade (professor 14)

O papel do aluno, hoje, é ser reflexivo, pesquisador e ser político (sujeito 26)

O papel do aluno é de participante ativo no processo ensino-aprendizagem, explorando, descobrindo através da análise crítica das diferentes visões de mundo, novas formas de intervenção entre o conhecimento e o mundo (professor 30)

O aluno desconhece seu papel, que é formar-se afetiva e intelectualmente para atuar como agente social, à favor da democracia (professor 17)

Aluno, ser que já desafia programas, currículos, quer uma educação de qualidade. Já consegue fazer uma análise crítica da conjuntura nacional, e perceber que as agências formadoras têm que se preocupar com a relação teoria-prática (professor 34)

Na continuidade da análise, é possível perceber que as contribuições demonstram que estes professores possuem uma visão mais positiva da questão e reconhecem no aluno características que o definem como verdadeiro sujeito do processo ensino-aprendizagem, ainda que manifestem-se, na maioria das vezes, muito tímida e incipientemente.

Na evolução de sua análise a autora constata que, nas demais opiniões emitidas, um número pouco significativo de professores vê o aluno como *um indivíduo na busca do conhecimento elou oscilante entre o ensino Tradicional e o Progressista*.

Como conclusão da análise dos dados deste bloco, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores envolvidos na pesquisa, ao contrário de sua auto-imagem, não possui uma imagem positiva de aluno. Isto é, debita a ele uma

série de deficiências, tais como, passividade, acomodação, desestímulo pelo novo, desinteresse pela reflexão e pela crítica. Poucos são os professores que efetuam uma leitura diferente, ou seja, possuem uma imagem positiva de aluno. Não seria precipitado concluir que esta visão antagônica do professor reflete, em parte, a crise educacional contemporânea. Isto é, talvez seja não somente necessário, mas urgente, que o professor compreenda que a educação, ao mesmo tempo em que deve preparar o ser humano para agir sobre o mundo, deve capacitá-lo para que compreenda a ação exercida, numa concepção de que teoria e prática são aspectos essenciais de um mesmo processo dialético.

#### **4.4.8. Proposta Metodológica Assumida**

A fim de investigar a fundamentação teórica que orienta a ação do educador, formulou-se a seguinte questão: **Na sua prática educativa, com qual proposta metodológica você se identifica (pode optar por mais de uma)? ( ) Tradicional ( ) Escola Nova ( ) Tecnicista ( ) Progressista ( ) Outra. Qual?**

Na análise dos dados obtidos nesta questão observou-se que mais de a metade dos professores envolvidos na pesquisa posiciona-se na Tendência Progressista de educação. A seguir, numa incidência bem menos significativa, aparecem os professores que se identificam com a Tendência Tradicional e, na mesma proporção, os professores que se identificam-se com a Tendência Tecnicista.

Dando seqüência à análise pôde-se observar, ainda, que, destes últimos grupos citados, alguns professores assinalaram simultaneamente a tendência Progressista, numa demonstração de que não possuem uma percepção fundamentada destas teorias educacionais e, como conseqüência, da fundamentação de sua própria ação, umas vez que estas tendências apresentam bases filosóficas e metodológicas profundamente diversas e, não raras vezes, antagônicas.

Prosseguindo na análise, verificou-se que um número pouco significativo

de professores posicionou-se na proposta metodológica da Escola Nova. Isoladamente houve opção por “outras” tendências, denominadas de *Construtivista, Crítico-Dialética e Conteudista*.

Finalmente, os dados registram um índice de 7% dos professores que deixou a questão sem resposta.

A análise dos dados obtidos neste bloco evidencia que, embora muitos professores ainda identifiquem-se com os paradigmas das Tendências Tradicional, da Escola Nova e Tecnicista, a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa registra seu posicionamento na Tendência Progressista de educação. Isto vem demonstrar que estes profissionais estão cada vez mais convencidos da necessidade de redimensionar sua práxis, a partir do reconhecimento do caráter axiológico da educação, ou seja, de seu compromisso com a conscientização do ser humano.

#### **- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS COM OS ALUNOS**

#### **- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A fim de tentar relacionar teoria e prática pedagógicas, objetivou-se por levantar a questão da metodologia desenvolvida pelo professor na abordagem do conteúdo programático, e, também, a questão dos procedimentos desenvolvidos na avaliação da aprendizagem, como últimos enfoques da presente pesquisa.

#### **4.4.9. Procedimentos Metodológicos Desenvolvidos com os Alunos**

Na verificação deste primeiro assunto elencou-se uma série de modalidades possível de ser trabalhada e estabeleceu-se a seguinte proposta:

**Assinale a (s) proposta de trabalho que você desenvolve com seus alunos:**

**aula expositiva**

**discussão de leituras**

**aula expositiva dialogada**

**pesquisa bibliográfica**

**aula prática**

**trabalho individual**

**trabalho em duplas**

**trabalho em grupos**

**análise crítica**

**resumos**

**pesquisa de campo**

**produção de textos**

**exercícios**

**seminários**

**outras. Quais?**

Esta questão recebeu duas formas de tratamento: primeiramente levantaram-se os dados referentes aos posicionamentos dos professores por modalidade. A análise destes dados evidenciou que a modalidade que concentrou maior quantidade de resposta foi *aula expositiva dialogada*, seguida de perto por *trabalho em grupos*, *análise crítica* e *discussão de leituras*. Logo abaixo aparecem, na mesma proporção, *aula expositiva*, *aula prática* e *trabalho individual*. Na seqüência, com menor incidência, seguem *produção de textos*, *pesquisa bibliográfica*, *exercícios*, *resumo*, *pesquisa de campo*, *seminário* e *trabalho em duplas*.

Num segundo momento, no prosseguimento da análise desta questão, verificou-se o posicionamento dos sujeitos diante das diferentes propostas de trabalho de uma maneira geral e, em seguida, separadamente. A análise destes dados revelou que, praticamente, a metade dos professores registrou trabalhar com oito ou mais propostas metodológicas. Outros sujeitos envolvidos assinalaram trabalhar com sete a quatro delas e, os demais, num número pouco significativo, posicionou-se em três ou menos modalidades.

Na continuidade da análise foi possível observar que somente 1/3 dos professores demonstrou coerência no seu posicionamento, isto é, demonstrou trabalhar com seus alunos mantendo uma identidade entre as diferentes propostas metodológicas, todas inseridas nos pressupostos da Tendência Progressista.

Os demais professores, na realidade a maioria deles, demonstraram que seus trabalhos com os alunos não seguem uma uniformidade de ação, ou seja,

desenvolvem, simultaneamente, propostas metodológicas que remetem a tendências educacionais diversas e, na maioria das vezes, antagônicas, tais como as tendências Tradicional, Tecnicista e Progressista.

#### 4.4.10. Procedimentos Metodológicos na Avaliação da Aprendizagem

Para tratamento desta problemática, a exemplo da anterior, elencou-se uma série de modalidades possível de ser desenvolvida na avaliação da aprendizagem e estabeleceu-se a seguinte questão: **Quais procedimentos você desenvolve para avaliar a aprendizagem de seus alunos?**

**prova oral**

**prova escrita**

**prova individual**

**prova em duplas**

**produção de textos**

**resumos**

**prova objetiva**

**prova subjetiva**

**seminário**

**análise crítica**

**auto-avaliação**

**outros. Quais?**

Esta questão também foi analisada sob duas maneiras: num primeiro momento levantaram-se os dados referentes aos posicionamentos dos professores por modalidade. O registro destes dados demonstra que o maior número de respostas concentrou-se em *prova escrita*, seguida de perto por *prova subjetiva*, *produção de textos* e *análise crítica*. Logo depois, com menor incidência, aparecem *prova objetiva*, *seminário* e *auto-avaliação*. Os demais procedimentos, tais como, *prova oral*, *prova em duplas* e *resumo* aparecem com pouca evidência, na mesma proporção.

Na continuidade desta análise, verificou-se o posicionamento dos professores diante dos diferentes procedimentos desenvolvidos na avaliação dos alunos, de uma maneira geral e, em seguida, separadamente. Os dados evidenciam que a metade dos professores desenvolve de seis a três modalidades diferentes para verificar a aprendizagem de seus alunos; logo abaixo, os professores demonstram desenvolver de dez a sete modalidades diferentes e,

finalmente, numa incidência bem menor, os professores desenvolvem apenas um ou dois tipos de procedimento na avaliação de seus alunos.

A exemplo dos registros da questão anterior, estes dados também demonstram que somente 1/3 dos professores envolvidos na pesquisa posicionou-se coerentemente, isto é, demonstrou trabalhar com seus alunos mantendo uma identidade entre os diferentes procedimentos desenvolvidos na avaliação da aprendizagem, oriundos dos pressupostos da Tendência Progressista.

Os demais registros permitem evidenciar que a maioria dos professores não desenvolve uma prática de avaliação da aprendizagem coerente, ou seja, desenvolvem simultaneamente procedimentos metodológicos postulados por diferentes pedagogias, tais como a Tradicional, a Tecnicista e a Progressista. Estes professores, que representam a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, demonstram ressentir-se de um embasamento teórico mais aprofundado, que lhes dê suporte para desenvolver com seus alunos uma prática pedagógica coerente e efetivamente oriunda do paradigma educacional com o qual se identifiquem.

Como análise final dos dados destes dois últimos blocos, pode-se concluir que os professores que mantêm identidade de trabalho com seus alunos são aqueles que desenvolvem sua prática seguindo os princípios da Pedagogia Progressista. Esta concepção entende que professor e aluno são sujeitos que interagem no processo ensino-aprendizagem, através de uma relação dialógica e, nesta perspectiva, o papel do educador é contribuir para uma educação crítica e transformadora. Este educador está consciente de que, para que se atinja este objetivo, é necessário não somente um embasamento teórico, mas, sobretudo, uma prática pedagógica coerente, que se efetua num processo dialético no qual um orienta a outra e vice-versa.

Quanto aos demais professores, que aqui representam a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, verifica-se que — por não possuir identidade —

sua prática pedagógica desenvolve-se fragmentada e desestruturada. E, assim constituída, ao invés de apresentar-se como elemento facilitador, transforma-se num complicador do processo ensino-aprendizagem, dificultando ao aluno sua conscientização e seu crescimento como pessoa.

## CAPÍTULO V

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na superação de um simples relato o que se pretende, nesta última fase, é apresentar de que maneira — no decorrer da longa trajetória — a teoria foi sendo experienciada; em outras palavras, em que medida a relação teoria-prática foi estabelecida, refletir sobre este processo e apontar possíveis caminhos a seguir.

Primeiramente, é importante ressaltar que o presente estudo não pretende ser único, exaustivo ou conclusivo. Fica aqui registrada sua precariedade (limitações) e ressaltado que esta análise, muitas vezes pouco lisonjeira, refere-se ao discurso e à prática pedagógica como um todo, jamais especificando instituições, áreas de conhecimento ou indivíduos. Salienta-se, pelo contrário, que os docentes que contribuíram com este estudo são respeitáveis profissionais da educação que, juntamente com a autora, representam o universo do sistema educacional brasileiro, reconhecidamente pleno de contradições.

Após detalhada análise das contribuições dos professores sujeitos da presente pesquisa, a mais significativa constatação que se evidenciou, das quais as demais são decorrência, se refere à dicotomia existente entre a representação que estes docentes fazem de si enquanto atores do processo educacional e a efetivação de sua prática pedagógica com os alunos.

Numa primeira leitura, a maioria dos professores parece convicta de que possui uma *concepção histórico-social* de ser humano e que sua opção metodológica recai sobre a *tendência progressista de educação*. A partir deste referencial teórico-filosófico, esperar-se-ia que estes profissionais seguissem em suas contribuições mantendo esta mesma linha de pensamento. A despeito disto, no entanto, o que se percebe logo no decorrer da análise, é que esta visão manifesta-se desfocada e diluída quando dirigida mais especificamente à

concepção de educação. Ao invés de manterem-se fiéis àqueles pressupostos assumidos, que caracterizam a abordagem interacionista de educação, os professores dispersam-se entre esta e as abordagens apriorista e empirista, numa demonstração da inconsistência de sua fundamentação teórico-filosófica.

No decorrer da interpretação, ao enfatizar o significado do binômio ensinar-aprender, novamente ressalta-se patente contradição entre o posicionamento inicial e este. A maioria dos professores demonstrou fundamentar-se nos pressupostos da abordagem empirista do conhecimento — “ensinar é transmitir conhecimentos e habilidades” / “aprender é adquirir conhecimentos e habilidades” — cujas bases positivista e behaviorista caracterizam a *concepção naturalista* de ser humano e a *tendência tecnicista* de educação, jamais a concepção *histórico-social* de ser humano e a *tendência progressista* de educação, com as quais afirmaram identificar-se.

Com referência à dimensão ética da educação, os professores demonstram unanimemente reconhecer sua importância. Deste reconhecimento poder-se-ia deduzir que admitem o caráter ético da educação como um dos *locus* da formação, crítica e, sobretudo, da difusão dos valores capazes de garantir a realização pessoal e social do ser humano. O educador, nesta perspectiva, seria o *sujeito ético*, na medida em que, consciente de sua intenção, é capaz de estabelecer critérios para suas ações e desenvolver sua práxis em coerência com eles.

Contudo, após a organização de todas as informações da pesquisa, não foi difícil perceber que a relevância da questão levantada refere-se, predominantemente, a níveis *ideais*, uma vez que um dos mais significativos problemas apresentados pela maioria dos professores sujeitos deste estudo, reside justamente no fato de enfrentarem grande dificuldade em identificar a causalidade de sua prática pedagógica, isto é, em definir a fundamentação teórico-filosófica que a orienta. Evidencia-se assim, em última análise, que o professor é sabedor de como *deve ser* o seu que-fazer pedagógico mas desconhece o caminho para superar esta idealização e unir o *saber* ao *fazer*,

elementos essenciais que configuram a imprescindível intencionalidade da educação.

Sem desconsiderar-se as demais contribuições, mas sempre na busca das posturas predominantes, segue-se observando que os pontos que envolvem a problemática da auto-imagem do professor e de sua imagem de aluno, apresentam-se com suficiente expressividade. A maioria dos professores sujeitos da pesquisa possui uma auto-imagem confessadamente positiva, enquanto vê-se como “agente crítico e político, orientador do processo ensino-aprendizagem”. Quanto ao aluno, esta mesma maioria o percebe como “ator passivo do processo, desinteressado e com dificuldade de reflexão e crítica”, o que reflete uma imagem notadamente negativa. Estas contribuições revelam uma postura nitidamente empirista, que configura uma não-dialetização dos papéis de professor e aluno. Isto é, estes papéis não são compreendidos em função de uma inter-relação entre ambos, pelo contrário, são polarizados nos seus extremos, produzindo a rigidez que caracteriza a relação estabelecida dentro destes parâmetros.

Finalmente, a última parte da pesquisa contempla a investigação dos procedimentos metodológicos que o professor adota com seus alunos, na efetivação do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere às propostas de trabalho desenvolvidas, foi possível observar que a maioria dos professores adota com seus alunos diferenciadas técnicas de ensino-aprendizagem. No entanto, em que pese o aspecto positivo dessa diversificação, estes professores caem novamente numa situação de ambigüidade. Suas práticas são adotadas indiscriminadamente, ou seja, não há correlação de identidade entre elas, uma vez que são práticas metodológicas oriundas de tendências educacionais diversas e, freqüentemente, antagônicas. Com relação aos procedimentos desenvolvidos na avaliação da aprendizagem, a situação apresenta-se muito semelhantemente. A maioria dos professores também demonstra adotar diferentes práticas metodológicas, também elas desvinculadas da proposta pedagógica que lhes dá suporte.

Estes professores, a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, cuja prática pedagógica se desenvolve desarticulada da proposta metodológica que assumem, demonstram indubitavelmente ressentir-se de um aprofundamento teórico-filosófico desta proposta. Aprofundamento este, a nosso ver, imprescindível para que lhes seja possível experienciar com seus alunos um que-fazer didático consciente, coerente, intencional e planejado: condição *sine qua non* para a efetivação de uma verdadeira Pedagogia Progressista.

O que pretende-se enfatizar, sobremaneira, é que, a despeito destes resultados, a pesquisa também revela que um terço dos professores nela envolvidos demonstra conhecer a dimensão ético-política da educação e seu caráter emancipatório, bem como demonstra estar consciente do papel do educador como um profissional reflexivo, comprometido com um projeto de educação crítica. Estes professores não são ingênuos a ponto de pretenderem revolucionar o mundo, mas acreditam na esperança e na utopia de sua transformação, e já engajaram-se nesta luta, que busca uma vida mais digna e justa para todos.

Sim, **a cosmovisão do professor determina sua opção por um paradigma metodológico e, conseqüentemente, influencia sua prática pedagógica com os alunos.** No entanto, o que vários autores consultados possibilitaram à autora antever — e seu estudo também trouxe à tona — é que não há, salvo raras exceções, uma fundamentação teórica consciente, que dê suporte a este paradigma e conduza o professor à uma prática intencional (PERRENOUD (1993), GARCÍA (1995), GÓMEZ (1995), SCHÖN (1995), VASCONCELOS (1996), RAYS (1996), ARANHA (1996), LIBÂNEO (1996), GIROUX (1997), BECKER (1997). Assim (des)caracterizada a ação do professor, muitas vezes, define-se pelo espontaneísmo, ou seja, expressa-se desconhecendo os condicionamentos sócio-econômicos-políticos e filosóficos aos quais está sujeita.

BECKER (1997), ao pesquisar a epistemologia do professor, reforça esta visão ao constatar que este, na maioria das vezes, ignora os pressupostos da

concepção epistemológica que afirma professar e, ainda que pense partir de pressupostos críticos, cuja fundamentação epistemológica encontra-se no interacionismo, é a tendência empirista que mais amplamente caracteriza sua epistemologia.

A epistemologia empirista constitui, em larga escala e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento "teórico-filosófico" da pedagogia de repetição ou da reprodução. Esta pedagogia — e a didática pela qual ela se manifesta — identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito — e a prática — de treinamento condensa, a mais nefasta é, sem sombra de dúvida, o autoritarismo. (...) O docente que professa esta epistemologia manifesta, via de regra, uma arrogância didática. Ele acredita que seu ensino tem poder ilimitado para produzir aprendizagem; se esta não ocorre, a culpa é inequivocamente do aluno (BECKER, 1997, p. 334).

É válido afirmar que a dissonância teórico-prática que, em grande medida, impregna a ação do professor é reflexo de uma pedagogia conservadora e dogmática que, por décadas a fio, alijou a reflexão crítica do processo ensino-aprendizagem e inviabilizou a problematização de suas práticas. De acordo com BECKER (1997), "*Este é o resultado do silêncio a que foi submetido o professor durante seu tempo de formação: não pensou, e não pensa, sobre coisas tão presentes no seu cotidiano. (...) O silêncio é a morte do conhecimento*" (BECKER, 1997, p. 50).

Nesta perspectiva, o que se vislumbra como caminho necessário à superação desta postura cristalizada, é uma visão crítica das concepções e das práticas docentes, na direção de uma escola autenticamente democrática, comprometida com a transmissão e produção do conhecimento, na formação do sujeito ético, do sujeito político, enfim, do sujeito humano.

Na certeza de que a grande maioria — senão a totalidade — dos professores sujeitos desta pesquisa compartilha a percepção da premência em superar a atual crise educacional (mais *uma* em meio a muitas que caracterizam este final de milênio), na busca da qualidade do trabalho docente, é que este estudo junta-se a tantos outros de maior relevância (muitos deles citados no seu decorrer) e propõe a necessidade da formação inicial do professor reflexivo, juntamente com a formação continuada desse profissional.

Não é mais possível conceber que o professor, sob pena de ser considerado, no mínimo, irresponsável, desconheça seu papel dinâmico numa sociedade em constante transformação e se esquive de uma legítima reflexão sobre sua práxis, na qual as certezas absolutizadas cedam espaço à construção de um saber inovador e criativo. Para tanto, é essencial que o professor se envolva efetivamente na busca do seu desenvolvimento, tanto a nível pessoal, quanto coletivo, conforme posiciona-se NÓVOA (1995): *“A formação não se constrói por acumulação ( de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante ‘investir a pessoa’ e dar um estatuto ao ‘saber da experiência’ ”* (NÓVOA, 1995, p.25).

Nesta visão, cabe aos próprios professores a discussão e construção de sua prática pedagógica, a partir da reflexão crítica sobre os saberes experienciados e os novos saberes a serem conquistados. BEHRENS (1996), em seu estudo sobre a formação continuada dos professores e a prática pedagógica, propõe como essencial o engajamento destes profissionais na busca de sua capacitação docente, uma vez que propostas estanques, por si sós, não se traduzirão em mudanças substanciais. *“(...) os curso, os livros, as propostas são instrumentos para uma reflexão coletiva e partilhada. A perspectiva é dar voz ao professor, ouvir o seu discurso e poder pensar e refletir sobre ele com seus pares”* (BEHRENS, 1996, p. 116).

Partilhando a mesma linha de pensamento, SCHÖN (1995) sugere uma tríplice dimensão ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador: conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Movimentos estes que possibilitarão conduzir o docente à reestruturação teórico-prática de sua ação. *“A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que actuam segundo teorias de acção diferentes daquelas que professam”* (SCHÖN, 1995, p. 90), o que os poderá levar a uma reorganização de suas intenções, estratégias e pressupostos.

Na perspectiva de que a formação do educador tem espaço na ação cotidiana, é que se reconhece que este processo não pode se dinamizar se dele não fizerem parte efetiva a escola, o professor e o aluno.

A escola é reconhecidamente o espaço no qual o saber é criado, transmitido e compartilhado. Paradoxalmente, no entanto, a história registra que a instituição escolar não propicia (e até desestimula) a reflexão sobre os saberes e as práticas ali desenvolvidos (NÓVOA, 1995). Hoje, porém, é inegável que as mudanças educacionais que os novos tempos exigem — e começam a experimentar — não podem estar desvinculadas das escolas e de seus projetos. Muito mais, espera-se da escola, no caso, da Universidade, que se comprometa e se engaje na busca da qualidade formal e política da educação, criando ambientes de sujeitos críticos e criativos. *“A universidade precisa recobrar a expectativa de ser o palco privilegiado onde a sociedade discute sua sorte e suas esperanças. Este palco deve ser a universidade, porque nela é possível preservar ambiente de confronto aberto, democrático e científico ao mesmo tempo, permitindo consciência crítica e montagem de soluções”* (DEMO, 1995, p. 148). Neste sentido, cabe à escola, mais especificamente à Universidade, criar espaços para contemplar projetos de formação continuada de professores, a fim de que se efetue a superação da prática pedagógica conservadora, por uma práxis efetivamente transformadora.

O professor precisa descobrir-se como um dos sujeitos do processo educacional e atuar como um profissional crítico, capaz de refletir sobre sua práxis, instrumentalizando esta reflexão para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Deve entender o ensino enquanto processo e o ato pedagógico como consciente, democrático e transformador. A este respeito assim posiciona-se BEHRENS (1996):

A nível de capacitação, espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplam a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação (BEHRENS, 1996, p. 229).

Nesta concepção, o aluno deverá constituir-se, a exemplo do professor, no outro sujeito do processo ensino-aprendizagem. No momento em que professor e aluno são compreendidos como sujeitos, a educação é experienciada dialeticamente numa relação dialógica, na qual o conhecimento é transmitido e construído individual e coletivamente. O aluno, nesta perspectiva, é reflexivo, crítico e criativo, e será desafiado a “aprender a aprender”. *“Acreditar no potencial do aluno torna-se primordial para provocar caminhos de relação dialógica (professor-aluno, aluno-aluno) em que seja estimulada a consciência da cidadania, de reflexão crítica de si mesmo e do seu papel como ser que busca a transformação do mundo”* (BEHRENS, 1996, p. 234). De posse destes elementos, também ao aluno não mais será permitido um comportamento de passividade e alienação, muito pelo contrário, será chamado a sonhar o sonho dos indignados com a atual realidade e à responsabilidade de lutar conjuntamente pela formação de uma sociedade mais humana.

Finalizando, pode-se concluir que este trabalho procurou efetuar uma reflexão crítica sobre a cosmovisão do professor, sua metodologia e o reflexo do conjunto de suas ações na formação dos alunos. Para tanto, tentou relacionar os componentes filosóficos e metodológicos que permeiam a ação do professor. Se, em seu aspecto científico, logrou contribuir com algumas descobertas, outrossim, nos aspectos intelectual e afetivo possibilitou — no decorrer de sua longa trajetória — que a autora se enriquecesse enquanto pessoa e confirmasse seu inabalável otimismo no ser humano. Neste sentido, se o presente estudo aparenta apresentar-se como uma crítica, apresenta-se mais fortemente como um caminho, que somente a consciência da historicidade permite delinear e trilhar, na certeza de que ultrapassar este momento depende exclusivamente do ser humano, conforme posiciona-se JOLIF (1970): *“Pois este futuro que pode tornar-se real, esta história humana que pode tornar-se efetiva, dependem inteiramente de nós, de nossa liberdade, de nossa ação. O homem não acontecerá com a necessidade rigorosa de um eclipse solar: ele se conquistará, ou se fará ou se perderá”* (JOLIF, 1970, p. 6).

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, M. Lúcia de A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_\_. O desafio da universidade frente ao novo século. *In Educação: caminhos e perspectivas*. FINGER, Almeri Paulo et al. Curitiba, PR.: Champagnat, 1996.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. O cotidiano da escola. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRECHT, Bertold. *Poemas*. 1913-1956. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITO, Sulami Pereira. *Psicologia da Aprendizagem centrada no estudante*. 2.ed. Campinas, S.P. : Papirus, 1986.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra & UNESP, 1994.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Rumo a uma nova Didática*. 7.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A Didática em questão*. 13.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

CATANI, Denice B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 24.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CONTRERAS, Rolando N. P. *In* PÁTIO. Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire. **Revista pedagógica**. Ano I. No. 2. Agosto/Outubro 1997. Porto Alegre, R.S.: Artes Médicas.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia positiva; discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo; catecismo positivista**. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. - ( Os Pensadores)

DAMKE, Ilda Righi. **O Processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**. As idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da educação*: um estudo introdutório. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GILES, Thomas R. *Introdução à Filosofia*. 3.ed. São Paulo: EPU, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, R.S.: Artes Médicas, 1997.
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da sociedade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GROSSER, Esther P. e BORDIN, Jussara (orgs.). *Paixão de aprender*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. Seminário promovido e coordenado pelo - *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Paulo Freire et al. Petrópolis, R.J.: 1987.
- JAEGER, Werner. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7.ed. Rio de

Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JOLIF, J.-Y. **Compreender o homem**. Introdução a uma Antropologia Filosófica. São Paulo: Herder, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. O Papel da Didática na formação do educador. In CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 13.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Problemas da educação escolar**. Experiência do trabalho pedagógico. Moscou: Progresso, 1986.

MARTINS, José do Prado. **Didática geral**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- NIELSEN NETO, Henrique. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1977.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote: 1995.
- OLIVEIRA, Admardo S. de et alii. *Introdução ao pensamento filosófico*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1993.
- PÁTIO. *Revista Pedagógica*. Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire. Ano I. No. 2. Agosto/Outubro 1997. Porto Alegre, R.S.: Artes Médicas.
- PAVLOV, Ivan P. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os pensadores).
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas - Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RAYS, Osvaldo A. *As leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- \_\_\_\_\_. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em questão*. 13.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

- RESENDE, Antonio (org.). **Curso de Filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- RIBEIRO, M. Luisa S. **História da Educação brasileira**. A organização escolar. 14.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 4.ed. Belo Horizonte, M.G.: Interlivros, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88 (Os pensadores).
- SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da Didática. In CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 13.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, Dermeval et alii. **Filosofia da Educação brasileira**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- SEGUNDO, Juan Luis. **Que mundo? Que homem? Que Deus?** Aproximações entre Ciência, Filosofia e Teologia. São Paulo: Paulinas, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SILVA IGNÁCIO, Sônia A. **Valores em educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1983.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *A alegria na escola*. São Paulo: Manoele, 1988.

VASCONCELOS, M. Lucia M. Carvalho. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação. Estudo introdutório. In OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Didática: rupturas, compromisso e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

ZUBIRÍA, R. *apud Pedagogia universitaria en America Latina*. 3a. Parte. Conceptualización de la función docente y mejoramiento de la educación superior. Santiago, Chile: Colección Gestión Universitaria, 1988.

## 7. ANEXOS

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO**

1. Qual a sua **concepção de ser humano**?

(pode optar por mais de uma)

- O ser humano é universal, idêntico na sua essência, em todos os tempos e lugares.
- A natureza humana é mutável, determinada pela existência e, como decorrência, o ser humano é único e diferenciado.
- O ser humano é o resultado das influências que o meio ambiente exerce sobre ele.
- O ser humano é um ser livre que interage com o mundo que o rodeia atuando como sujeito, responsável pela sua história e pela história de toda a humanidade.

2. O que você entende por **educação**?

3. Você considera a **dimensão ética da educação**:

- muito importante
- pouco importante
- sem importância

4. O que você entende por **ensinar**?

5. O que você entende por **aprender**?

6. Como você vê o **papel do professor**, hoje?

7. Como você vê o **papel do aluno**, hoje?

8. Na sua prática educativa, com qual **proposta metodológica** você se identifica? (pode optar por mais de uma)

( ) Tradicional

( ) Progressista

( ) Escola Nova

( ) Outra. Qual?

( ) Tecnicista

9. Assinale a (s) **proposta (s) de trabalho** que você desenvolve com seus alunos:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> aula expositiva           | <input type="checkbox"/> discussão de leituras  |
| <input type="checkbox"/> aula expositiva dialogada | <input type="checkbox"/> pesquisa bibliográfica |
| <input type="checkbox"/> aula prática              | <input type="checkbox"/> pesquisa de campo      |
| <input type="checkbox"/> trabalho individual       | <input type="checkbox"/> produção de textos     |
| <input type="checkbox"/> trabalho em duplas        | <input type="checkbox"/> exercícios             |
| <input type="checkbox"/> trabalho em grupos        | <input type="checkbox"/> seminários             |
| <input type="checkbox"/> análise crítica           | <input type="checkbox"/> outras. Quais?         |
| <input type="checkbox"/> resumos                   |   |

10. Quais procedimentos você utiliza para **avaliar a aprendizagem** de seus alunos?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> prova oral         | <input type="checkbox"/> prova objetiva  |
| <input type="checkbox"/> prova escrita      | <input type="checkbox"/> prova subjetiva |
| <input type="checkbox"/> prova individual   | <input type="checkbox"/> seminário       |
| <input type="checkbox"/> prova em duplas    | <input type="checkbox"/> análise crítica |
| <input type="checkbox"/> produção de textos | <input type="checkbox"/> auto-avaliação  |
| <input type="checkbox"/> resumo             | <input type="checkbox"/> outros. Quais?  |