

**Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)**

Avaliação,  
Políticas  
e Expansão  
**da Educação  
Brasileira 8**

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da  
Educação Brasileira 8

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 8 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 8)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-465-8 DOI 10.22533/at.ed.658191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNIPAMPA NOS PRIMEIROS ANOS DE CRIAÇÃO - VISÃO INSTITUCIONAL	
Caren Rossi Alzira Elaine Melo Leal Katiane Rossi Haselein Knoll	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A GUERRA DO CONTESTADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL NO MEIO-OESTE CATARINENSE	
Marco Andre Serighelli Vanessa Wegner Agostini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A PRIMEIRA IMPRESSÃO, OS DEVANEIOS EM BACHELARD E UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO	
Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena Luciane de Souza Oliveira Valentim Elaine Cristina Balancieri Pereira André Augusto Gutierrez Fernandes Beati	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO	
Bianca Cristina dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>41</b>
CARACTERIZAÇÃO DE PARÂMETROS (INDICADORES) EM COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): ESTUDO DE CASO EM HISTÓRIA DA CIÊNCIA COM O USO DE ABORDAGENS QUALITATIVAS	
Marcia Rosetto Regina Célia Baptista Belluzzo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>53</b>
DIÁRIO, CARTAS E CADERNOS: UMA ANÁLISE DOS ESCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS DAS PRINCESAS ISABEL E LEOPOLDINA	
Jaqueline Vieira de Aguiar	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>70</b>
ECOS MORAIS E CÍVICOS: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE DE UMA BANDA MARCIAL EM TEMPOS DE DITADURA	
Rafael Montoito Rafael de Souza Velasco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910077</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>84</b>
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL	
<a href="#">Patricia Melo Magoga</a> <a href="#">Darcísio Natal Muraro</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>96</b>
GRUPO PET-GEOLOGIA E O MUSEU DE GEOCIÊNCIAS NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOLOGIA DA UFPA	
<a href="#">Rosemery da Silva Nascimento</a> <a href="#">Carlos Andrei Pedroso Da Silva</a> <a href="#">Gabriel Silva De Araújo Pontes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6581910079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>108</b>
HISTORIA DA ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS: DESAFIOS DA EXPANSÃO NOS BAIRROS DA GAVEA E URCA	
<a href="#">Rosimeri da Silva Pereira</a> <a href="#">Arlindo Carlos Silva da Paixão</a> <a href="#">Franklim Rodrigues de Souza</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>117</b>
MAPEAMENTO HISTÓRICO DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
<a href="#">Edugas Lourenço Costa</a> <a href="#">Rafael Pavan</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>131</b>
O PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO DAS NOVAS RURALIDADES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO	
<a href="#">Gerciane Maria da Costa Oliveira</a> <a href="#">Kyara Maria de Almeida Vieira</a> <a href="#">Gionara Bruna Alves de Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>143</b>
O USO DE DOCUMENTÁRIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE RELAÇÃO	
<a href="#">Lóren Grace Kellen Maia Amorim</a> <a href="#">Maria Teresa Menezes Freitas</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>153</b>
OLHARES - A FOTOGRAFIA E OS ESPAÇOS URBANOS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	
<a href="#">Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão dos Santos</a> <a href="#">Erik Armando Queiroz</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100714</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>164</b>
PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TRABALHO DOCENTE	
<a href="#">Solange Martins Oliveira Magalhães</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>177</b>
SOBRE AS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ	
<a href="#">Oscar Edgardo N. Escobar</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>186</b>
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<a href="#">Taira Carvalho Assis</a>	
<a href="#">Laís Leni Oliveira Lima</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>202</b>
TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	
<a href="#">Helen Barbosa Raiz Engler</a>	
<a href="#">Leonardo Henrique Cardoso de Andrade</a>	
<a href="#">Tatiana Ferreira dos Santos</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>209</b>
UMA ANÁLISE DA ATUAL EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	
<a href="#">Edelvar Vicente Rippel</a>	
<a href="#">Millais Lariny Soares Rippel</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>219</b>
UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE DAVID HUME E RENÉ DESCARTES	
<a href="#">Ana Cristina da Silva Brito</a>	
<a href="#">Kelei Zeni</a>	
<a href="#">Eliane de Fátima Triches</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>228</b>
BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: APONTAMENTOS À LUZ DE FOUCAULT	
<a href="#">Adriana Martins de Oliveira</a>	
<a href="#">Francismeiry Cristina de Queiroz</a>	
<a href="#">Raquel Martins Fernandes Mota</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>240</b>
VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS EM CURSO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	
<a href="#">Vanessa Gonçalves da Silva</a>	
<a href="#">Cleide Ester de Oliveira</a>	
<a href="#">Veralúcia Guimarães de Souza</a>	
<a href="#">Francisco Carlos de Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65819100722</b>	

**CAPÍTULO 23 ..... 253**

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS QUE POSSIBILITAM ESSA PRÁTICA

Maria Goretti Rodrigues de Sousa Oliveira

Maria Aparecida Pereira

Maria de Fátima Leite Gomes

DOI 10.22533/at.ed.65819100723

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 262**

## TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

**Taira Carvalho Assis**

Universidade Federal de Jataí, UFJ

Jataí - Goiás

**Laís Leni Oliveira Lima**

Universidade Federal de Jataí, UFJ

Jataí - Goiás

**RESUMO:** O trabalho aborda as diversas tendências pedagógicas na história da educação com o objetivo de construir a conceituação da natureza e especificidade da educação escolar. Buscamos as conceituações e funções da escola, professor, aluno, conteúdo e práticas de ensino na trajetória das tendências pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tendências pedagógicas, educação, educação escolar.

**ABSTRACT:** The paper discusses how several pedagogical trends in the history of education aim to construct a conceptualization of the nature and specificity of school education. We seek the conceptualizations and functions of the school, teacher, student, student and teaching teacher in the trajectory of pedagogical tendencies.

**KEYWORDS:** Pedagogical trends, education, school education.

### 1 | INTRODUÇÃO

As definições de escola e os seus amplos sentidos são o ponto de partida para a definição e conceituação da natureza e especificidade da educação escolar, objetivo central desse texto. Para isso, trataremos das principais concepções pedagógicas, as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

### 2 | TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para Luckesi (2011, p. 73)

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadoras, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

Prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na educação, contudo, não podemos resumi-la a partir de uma única concepção, muito pelo contrário, existem várias concepções de aprendizagem, teorias epistemológicas, entendimentos sobre a

educação que, de alguma forma, embasam as diversas práticas pedagógicas. Sabe-se que a prática escolar está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem.

Reconhecemos a dificuldade de estabelecer uma síntese dessas diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem no ecletismo do ensino atual, emprega-se, nesse trabalho, Libâneo (1992), Luckesi (2011), Marsiglia (2011), Aranha (2006), Saviani (2012), Batista e Lima (2012), dentre outros, os quais apresentam as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo, entende a educação a partir dela mesma, não considera os determinantes sociais que sobre ela atua. O segundo grupo remete as determinações sociais e caracteriza a educação como fator de reprodução da sociedade.

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos, as tendências se complementam, em outros, divergem.

## 2.1 Tendências Liberais

Ao apresentar as tendências liberais, Libâneo (1990, p. 13) afirma:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

É uma manifestação de uma sociedade privatizada e individualista que visa, ao final do processo, renda e lucro para as classes dominantes que só foi possível graças aos trabalhos da classe dominada. Se tratando dessa pedagogia não se pode separar a educação do momento social, econômico e político vividos na época de cada tendência liberal.

Esse conceito surgiu como justificativa para a escola no sistema capitalista que defendia os interesses particulares e individuais de cada um sujeito, estabelecendo assim, propriedades privadas de meio de produção. Luckesi (2011, p. 73) discorre que

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos 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 classe através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O autor nos mostra que a escola prepara os seus alunos para desempenhar papéis sociais, ou seja, para estarem prontos para o mercado de trabalho, para a vida fora da escola. Trabalha para que cada sujeito ali presente aprenda as regras da sociedade, os valores e normas para se viver na sociedade, o autor faz menção a cultura de classes, o sentido trabalhado por ele é de que as escolas da pedagogia liberal labutavam em favor dos interesses pessoais de cada uma, defendiam o individualismo e não se importavam com as diferenças de classe, a desigualdade de oportunidades e condições. Para os defensores dessa doutrina o aluno deve atingir as metas pelo próprio esforço pessoal.

Dentro da tendência liberal podemos encontrar quatro importantes ramificações da tendência pedagógica: a tendência liberal tradicional, a tendência liberal renovada progressista, a tendência liberal renovada não diretiva e, por fim, a tendência liberal tecnicista.

### *2.1.1 Tendência liberal tradicional*

A tendência liberal tradicional acreditava que a escola consistia em preparar o aluno intelectualmente e moralmente para assumir posição em sociedade. A escola deveria lidar com a cultura, já que os problemas sociais pertenceriam a sociedade. De acordo com Luckesi (2011, p. 75):

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

A tendência pedagógica liberal tradicional, então, se firmava como uma teoria para a alta sociedade, para os beneficiados de poder aquisitivo. Os menos favorecidos deveriam se superar a cada dia, se desdobrarem para chegarem à algum lugar e se não conseguissem deveriam optar por um caminho técnico, profissionalizante.

Os conteúdos dessa perspectiva pedagógica eram conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações e transmitidos como verdades concretas e imutáveis. Predominava a autoridade e soberania do professor em relação ao aluno. A disciplina imposta era presente nas salas de aula e a comunicação entre professor e aluno não existia.

Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo e corrigir, este deveria ser denso e livresco. Queiroz (2007, p. 7) discorre sobre o modelo de aula:

Aulas de memorização de conteúdos (retirados dos livros), em que os alunos eram considerados como um papel em branco, nos quais era impresso o conhecimento, cabendo a eles concordar com tudo sem questionar. Eram formados para ser sujeitos a-críticos e passivos. Nessa concepção de ensino o processo de

avaliação carregava em seu bojo o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula. Essa tendência pedagógica foi/é muito forte em nosso modelo de educação, ainda hoje, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, que vive uma salada de concepções pedagógicas. Sabemos que os professores são fruto da sua formação escolar, social e política, que esta se reflete na sua prática pedagógica, quando esta não é pensada/refletida cotidianamente, nesse caso, temos um ciclo vicioso: formado sem reflexão – formo alunos sem reflexão, também.

Conforme afirma Batista e Lima (2012), a burguesia defendeu a educação tradicional até o momento em que lhe era conveniente. Ao se constituir enquanto classe detentora do poder, século XIX, passou a desconsiderá-la como modelo de educação. Entretanto, essa tendência é, ainda hoje, o modelo mais atuante e reconhecido em nossas escolas.

### *2.1.2 tendência liberal renovada progressivista*

Na tendência liberal renovada progressivista, a escola tem a finalidade de adequar as necessidades individuais ao meio social. A escola deve permitir e ajudar o aluno a educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto. O conhecimento é o resultado da ação a partir dos interesses e necessidades, fruto das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Essa tendência valoriza as experiências, a pesquisa e descoberta do meio social. Luckesi (2011, p. 77) nos apresenta os passos básicos do método liberal renovador progressivista:

a) Colocar o aluno em uma situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo a reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Nessa teoria, o professor não possui papel privilegiado, seu único dever é auxiliar o desenvolvimento livre da criança. A disciplina é efetiva quando o aluno desperta a consciência de limites que a vida em grupo necessita, para se praticar a disciplina o aluno deve ser solidário, participante, respeitador das regras de grupo.

Essa corrente de pensamento é denominada no Brasil como Escola Nova. Os reformistas da educação como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros instituíram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** em 1932, o Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. Também denominada de “escolanovismo” acredita que a educação é o característico elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, capazes de refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade.

Saviani (2012, p. 9) apresenta que essa teoria pedagógica considera que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o

processo de aquisição do conhecimento do que o próprio saber propriamente dito.

Essa concepção pedagógica sofreu e sofre distorções fortes por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho planejado, deixando de organizar o que deveria ser ensinado e aprendido com a falsa desculpa de que o aluno é o condutor do processo.

Essa tendência fora muito criticada por diversos estudiosos da educação, principalmente por Saviani, que além, de não defender o espontaneísmo em sala de aula, apresenta que essa tendência, juntamente com outras, teve um caráter excludente das classes menos favorecidas, titulando esse modelo como falso democrático por beneficiar apenas a burguesia. Para Saviani (2012, p. 67):

A Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

De acordo com Batista e Lima (2012), os princípios da Escola Nova, foram os mesmos norteadores das reformas neoliberais da educação a partir dos anos de 1990, sintetizados no Relatório de Jacques Delors, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1996. Saviani denomina esses fundamentos de “aprender a aprender”

### *2.1.3 Tendência liberal renovada não diretiva*

Ainda dentro dessa vertente liberal renovada, seguiremos para a tendência liberal renovada não diretiva, em outras palavras uma linha de pensamento mais ligada aos problemas psicológicos do que os pedagógicos. O papel da escola é especificamente a formação de atitudes, é estabelecer um clima favorável para uma mudança interna do indivíduo. Fundada por Carl Rogers, psicólogo clínico, a tendência liberal renovada não diretiva acredita que o resultado de uma boa educação é equivalente a uma boa terapia. Para Alves (2012, p. 6):

Tendência liberal renovada não diretiva essa é até agora a mais radical de todas, fruto da inspiração do psicólogo Carl Rogers, sua proposta é que a escola valorize o lado psicológico do aluno, que ela estabeleça um clima favorável para uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, para a formação de atitudes, ao invés de ficar valorizando os livros e as aulas, ela dá ênfase no “ser” humano (o aluno). Os conteúdos de ensino nesta tendência se dão, nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, a transmissão de conteúdo como era nas tendências anteriores se tornam secundários. Os alunos aqui é quem escolhem o que querem aprender.

O professor é um facilitador, ajuda o aluno a se organizar de maneira sensibilizada para que os sentimentos dos alunos sejam expostos e colocados como primeira instância sem sofrer ameaças. Essa pedagogia é centrada no aluno, na qual a ausência do professor auxilia no processo de desenvolvimento do aluno, já que se acredita que

a intervenção do professor inibe e ameaça a aprendizagem. Luckesi (2011, p. 79) completa que

a motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca de autorrealização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

A teoria defende o princípio de que só é possível aprender o que estiver essencialmente relacionado com as percepções fundamentais das exigências do meio social. Aranha (2006, p. 246) aponta que:

No processo pedagógico, Rogers enfatiza aspectos importantes da terapia, tais como a empatia e confiança. Ao contrário da escola tradicional, considera o ato educativo essencialmente relacional e não individual, daí a importância dos intercâmbios, para que o grupo, com seu professor, se transforme em uma “comunidade de aprendizagem”. [...] sua função é dissolver as relações de autoridade que decorrem da compulsão das pessoas em mandar e obedecer. [...] Ao recusar a acusação de espontaneísmo, Rogers pondera que, apesar de tudo, há limites para a liberdade, limites estes impostos pelas exigências mesmas da vida, como, por exemplo, o fato de um médico precisar aprender química, um engenheiro, física etc.

Educar é compreender as exigências do seu meio. O processo de avaliação atende esse fundamento de relevância com relação ao meio ambiente e a lógica cognitiva do desenvolvimento do eu.

#### *2.1.4 Tendência liberal tecnicista*

A última tendência da pedagogia liberal é a chamada tendência liberal tecnicista. Introduzida no Brasil durante o regime militar, essa tendência tinha como função principal produzir indivíduos capacitados para o trabalho, compreende-se com isso que o modelo escolar formava alunos competentes para o ingresso imediato no mercado de trabalho. De acordo com Alves (2012, p. 7):

a tendência “liberal” tecnicista que é uma volta ao modelo tradicional, só que desta vez, não para formar indivíduos modelos moralmente iguais mas sim para formar indivíduos mecanicamente iguais, essa tendência surge para formar mão de obra qualificada, papel que a escola teve que assumir na segunda metade dos anos 50 e 60 durante o regime militar.

O conteúdo era objetivo e pontual para que não houvesse a possibilidade de desenvolver qualquer sinal de subjetividade, ou seja, aprendia-se o que os ditadores deixavam aprender, materiais elaborados em formato de cartilhas, manuais, livros com conteúdo sistematizado, os métodos de ensino em procedimentos e técnicas que melhor mantinha o controle e organização durante as aulas, disciplina rigorosa.

Para Aranha (1996, p. 176):

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

Ou seja, o que importava para essa tendência era o condicionamento do controle do comportamento dos indivíduos. Era necessidade do momento histórico vivido que a população se mantivesse amordaçada, alienada, “obediente”. As escolas formavam trabalhadores e as fábricas controlavam o fluxo de trabalho, de custo e benefício.

Professores mantinham com seus alunos relações altamente objetivas e específicas, passavam seus conteúdos técnicos e a aula estava concretizada, não era permitido ao aluno conversas, diálogos, indagações sobre qualquer curiosidade, assunto ou dúvida. O professor era o transmissor da verdade científica e os alunos receptores passivos. Assim, para Luckesi (2011, p. 82):

As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizado diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.

Trata-se, então, do controle que os sistemas visavam ter sobre o comportamento dos indivíduos, inserindo a escola em modelos de racionalização do sistema capitalista.

## 2.2 Teorias Crítico-Reprodutivas

Desde muito cedo estamos fadados a escutar que com uma boa educação, com uma boa escola e um bom ensino poderíamos ser quem quiséssemos. Que com bons estudos não haveriam obstáculos que não poderíamos superar, que a educação e estudo são as únicas “coisas” que ninguém pode tirar de nós. Porém, a história é um tanto contraditória a essas falácias recorrentes do dia-a-dia. Segunda Aranha (2006, p. 252):

Essa visão otimista da escola como instrumento de equalização, ou seja, como meio de tornar iguais as chances para indivíduos que pertencem a classes diferentes, também atraiu muitos teóricos da educação. Segundo eles, ao desfazer as injustiças sociais, a escola seria uma alavanca do progresso e da democratização, bastando para isso que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar. No entanto, os índices de repetência e de evasão escolar estão aí para comprovar que a esperada universalização do saber não se cumpriu.

A escola apenas continua reproduzindo todos os seus erros, reproduzindo e perpetuando a repressão, opressão e discriminação. A ideia de que a escola seria uma instituição idealizadora, igualitária e universal era ingênua e para desmistificar essa ideia três teorias em especial deram a base para o desvelamento da concepção ingênua e acrítica da escola: Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do Sistema

enquanto Violência Simbólica; Louis Althusser (1968) com a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; e Baudelot e Establet (1971) com a teoria da Escola Dualista (ARANHA, 2006). Todas elas classificadas como “crítico-reprodutivistas”, mas nenhuma delas apresenta uma proposta pedagógica explícita, buscam apenas, explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora. Discorre Marsiglia (2011, p. 19):

Esse grupo de teorias deve ser considerado crítico porque compreende a educação em sua relação com a sociedade e influenciou estudos sobre a educação (na América Latina, especialmente na década de 1970). Porém, como “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2008b, p. 13). Nesse sentido, essas teorias, ao mesmo tempo em que desvelaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, também propagaram o pessimismo entre os educadores, impactados com a impossibilidade de “[...] articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade [...]” (idem, p. 24).

Ou seja, as necessidades das classes dominantes que exerciam o poder não consistiam apenas em transmitir conhecimentos adquiridos para se reproduzir, mas fundamentalmente para se perpetuar no poder. Assim, temos o advento de uma escola que por meio da educação visava exclusivamente atender os interesses dos que detinham poder em detrimento dos dominados.

### 2.2.1 Teoria do sistema de ensino como violência simbólica

Ao abordar a questão da violência simbólica, Soares (2002, p. 42) expõe:

Segundo Bourdieu e Passeron — que são, talvez, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações escola – sociedade – a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização.

O engenho destes autores está em desfazer a ilusão de autonomia absoluta do sistema escolar. Neste contexto, a escola está diretamente unida e determinada pelo cenário social, marcando os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e irreversível. Encontramos nestas características o que os autores chamam de: violência simbólica, escondida por meio de uma pretensa neutralidade pedagógica. Denomina-se violência simbólica o exercício do poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas da educação escolar. Conforme Aranha (2006, p. 252):

para os autores, a escola constituiu um instrumento de violência simbólica porque

reproduz os privilégios existente na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, os herdeiros de sistemas privilegiados.

Não cabe a escola promover a democratização, esse processo precisa ser feito na sociedade. “A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais” (SAVIANI, 2012, p. 20), visto que a função lógica da educação dentro dessa teoria é fazer com que a discriminação continue, que se repercute as diferenças sociais para que a classe dominante esteja sempre superior a classe dominada. Para que os benefícios permaneçam sempre em favor da classe dominante, mas que estes benefícios sejam enxergados como mérito e que a classe dominada seja vista como não capaz de consegui-los.

### *2.2.2 Teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE)*

Ao tratar da escola como aparelho ideológico do estado, Aranha (2006, p. 253) discorre:

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, considera a função da escola não de forma isolada, mas inserida no contexto da sociedade capitalista. Desenvolve, então, a noção de aparelho ideológico de Estado. [...] Althusser reconhece que toda produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais. [...] Desse modo, ao mesmo tempo em que ensina um saber prático, voltado para a qualificação da força de trabalho, a escola reproduz a ideologia dominante. E o faz por meio da ideologia, entendida, do ponto de vista político, como o conjunto de ideias da classe dominante estendido à classe dominada e que visa à manutenção da dominação.

A sociedade moderna é composta por uma classe dominante, ricos e poderosos burgueses que dominam os capitais financeiros detentores da produção industrial, os abastados industriais manipulam o poder estatal, a grande maioria possui funções ou cargos administrativos políticos detendo e centralizando a máquina estatal conforme seus interesses. O domínio do Estado está relacionado com os grandes interesses da burguesia, o Estado impõe aparelhos ideológicos que servem para reprimir, orientar, manipular e controlar as massas, e dentro eles os aparelhos ideológicos: escolar, religioso, jurídico, familiar, político, sindical e da ciência. Assim classificados por Althusser, citados por Aranha (2006, p. 254):

Althusser assim classifica os aparelhos ideológicos de Estado (AIE):

- AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e particulares);
- AIE familiar;
- AIE jurídico;

- AIE político (o sistema político, os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc);
- AIE cultural (letras, belas-artes, esportes etc.)

Segundo Aranha (2006), citando Althusser, suas ideias são norteadas ao redor do domínio estatal que a escola impõe sobre as classes subalternas. A escola seria segundo esse autor, o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político. Destaca Aranha (2006, p. 255):

Para Althusser, entre AIE, a escola desempenha incontestavelmente um papel de destaque. Para o autor, a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais.

As classes subalternas são consideradas peças de reposição e mão de obra para as classes dominantes, o interesse das elites é manter a ordem e o controle total dos proletariados que são maciçamente meros trabalhadores que enriquecem os ricos industriais, o capitalismo se desenvolve em torno da miséria dos operários e excluídos, não é novidade a máquina estatal realizar manipulação de aparelhos ideológicos para nutrir-se totalmente sobre suas mãos a classe trabalhadora. Servir, obedecer, seguir, não questionar, aceitar são termos inerentes que as massas precisam conhecer e praticar para terem seus locais garantidos dentro do parâmetro social, os que não se encaixam nesse perfil, são considerados excluídos do sistema político e social. Althusser “termina por enfatizar o poder da ideologia e a capacidades de reagir das classes dominadas” (ARANHA, 2006, p. 255).

### *2.2.3 Teoria da escola dualista*

A Teoria da Escola Dualista apresentada por Baudelot e Establet (1971), conforme estudos de Aranha (2006), considera que a escola é utilizada pela classe dominante para a reprodução da estrutura social capitalista. Ainda que a escola repasse aparência unitária e unificadora, sua estrutura divide-se em apenas duas grandes redes, reproduzindo exatamente a estrutura de classes típicas da sociedade capitalista: burguesia e proletariado. Segundo Aranha (2006, p. 255):

Para Establet e Baudelot, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma “escola única”. Existem na verdade duas escolas radicalmente diferentes quanto ao número de anos de escolaridade, aos itinerários, aos fins da educação. Mais ainda: trata-se não apenas de duas escolas diferentes, mas opostas, heterogêneas, antagonistas. As duas grandes redes de escolaridade são a secundária superior (SS) e a primária profissional (PP), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado.

A rede primária profissional tem como objetivo formar os filhos dos proletários para realizar trabalhos manuais, se diz respeito aos estudos primários que são continuados em aulas práticas em escolas técnicas. Já a rede secundária superior tende a ser usufruída pelos filhos da burguesia, se diz respeito ao segundo ciclo de estudos que levará ao bacharelado, ou seja, uma formação. Essa divisão de ensino não se dá apenas no final dos estudos, essa situação é esquematizada e planejada desde sempre, o filho do proletariado, do “pobre” já é destinado a uma educação tecnicista e formadora para o trabalho manual. E os “ricos” são privilegiados com a continuidade dos estudos, “portanto a escola tem a função de reproduzir as divisões sociais já existentes” (ARANHA, 2006, p. 255).

Devemos notar que, apesar de parecer ser acontecimentos do passado, antiquados e ultrapassados, vivemos hoje, ainda, essa realidade. A reforma do ensino médio é um bom exemplo disso. O novo modelo do Ensino Médio prevê alterações na grade curricular e carga horária, possibilidade e estímulo à formação profissional técnica, entre outras.

## 2.3 Tendências Progressistas

As tendências progressistas partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam de maneira implícita as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; tornando a educação um instrumento de luta dos professores.

A pedagogia progressista assim como a liberal, também é um grande marco na história da educação, e se manifesta em três tendências; são elas: Libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, Libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica e crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária partilham do modelo antiautoritário, da valorização da experiência vivida e a ideia de autogestão pedagógica. Segundo Marsiglia (2011, p.20 apud Saviani, 2007, p.142), podemos entender que ambas as versões se caracterizam “[...] no saber do povo e na autonomia de suas organizações [preconizando] uma escola autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar”

Ou seja, dão mais valor ao processo de aprendizagem em grupo do que aos conteúdos de ensino. Já tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma superação das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta.

### 2.3.1 Tendência progressista libertadora

Com a queda do regime militar ocorreu uma intensa mobilização dos educadores

em busca de uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Surge, então a “pedagogia libertadora” que é oriunda dos movimentos de educação popular que se confrontavam com o autoritarismo e a dominação social e política. Divulgada e inspirada pelo brasileiro Paulo Freire, a tendência progressista libertadora rejeita o “tradicional” nos que se refere a conteúdos, métodos, relações.

Essa tendência trabalha com o que é denominado por Luckesi (2011) como “temas geradores”. São conteúdos retirados da prática social do aluno, são os saberes e interesses cotidianos dos alunos. A transmissão de conteúdos sistematizados e pré-estabelecidos é repudiada nessa tendência, pois os defensores dessa prática acreditam que esses saberes farão dos alunos meros depósitos de informações. É necessário trabalhar com o que o desperta o interesse do aluno para que haja uma aprendizagem significativa. De acordo com Luckesi (2011, p. 86):

a forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão”, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deve centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos, em uma relação horizontal. Segundo Luckesi (2011, p. 87) “o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica”. É uma escola crítica, que questiona as relações do homem no seu meio.

### *2.3.2 Tendência progressista libertária*

Nesse mesmo contexto, cresce o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas e solidifica-se o projeto de escola que corresponda aos anseios da classe trabalhadora, respeitando as diferenças e os interesses locais e regionais, objetivando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos.

Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos comunitários, associações de moradores, dentre outros, para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade. A necessidade imediata era concretizar a democracia, recém-criada, mediante eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas de gestão participativa e transformando as personalidades dos alunos num sentido libertário e autogestionário, negando-se a atender qualquer tipo de modelo autoritário. Conforme Luckesi (2011, p. 87) conta:

A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é – aproveitando a margem de liberdade do sistema – criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto um sentido expressamente político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominante do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.

Conforme essa concepção, os conteúdos escolares estão a serviço dos alunos, porém não são exigidos ou cobrados diretamente. Os conteúdos são apenas um suporte teórico a mais para que os alunos usem para a sua formação autogestionária se necessário ou caso queiram.

O validado na pedagogia libertária é o espírito de liberdade, de autogestão, muitas vezes confundidos como anarquismo por sujeitos fora da escola, pela burguesia e até mesmo para alguns alunos que aproveitavam o apoio da escola, contra a autoridade e o poder, para realizarem ações extremas.

Acreditam os apoiadores dessa “concepção” que o conhecimento verdadeiro é o resultado das vivências do grupo para a “descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social” (LUCKESI 2011, p. 88). O método de ensino é baseado em vivência grupal, em forma de autogestão, ou seja, coloca-se todo processo nas mãos do aluno e ele tem o direito, a liberdade de trabalhar ou não, estudar ou não deixando, assim, a parte pedagógica na dependência de decisão do aluno ou do grupo em comum.

O professor seria apenas um orientador, ele se mistura no grupo, troca experiências e quando requisitado estaria ali para uma intervenção. Para Luckesi (2011, p. 89):

Se os alunos são livres frente ao professor, também este é o em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada.

Corroborando com essa reflexão, Aranha (2006, p. 250) afirma que:

Tal como Rogers, afirma que o professor deve intervir só quando solicitado e, mesmo assim, cabe a ele a difícil tarefa de saber quando a pergunta de um aluno é pertinente ao grupo. Caso não seja, deve calar-se. Aliás, para exercer a desafiadora prática da ausência do poder, o mestre precisa aprender, com prudência e humildade, a silenciar sempre que possível: o silêncio sistemático e prolongado é a concretização da não atividade.

O professor, então, não está presente ali como um modelo, mas sim como um monitor, orientador que pode decidir participar ou não das atividades. Aos alunos cabem o processo de auto formação e autogestão. Esse modelo de aprendizado se

dá pelo alto nível de rejeição, dos apoiadores e adeptos dessa pedagogia, a qualquer forma de opressão, repressão, autoridade, superioridades, hierarquia.

No Brasil, os educadores chamados de libertários têm inspiração no pensamento de Celestin Freinet. Buscam a aplicação concreta de suas técnicas, na qual os próprios alunos organizavam seu trabalho escolar. A metodologia vivenciada é a própria autogestão, tornando o interesse pedagógico intrínseco às necessidades e interesses do grupo.

### *2.3.3 Tendência progressista “crítico-social dos conteúdos”*

A Tendência Progressista “Crítico-social dos Conteúdos” defende que a escola é parte integradora da educação do aluno. Primeiramente porque é na escola, no espaço escolar que os alunos possuem a oportunidade de experimentar e vivenciar o saber sistematizado. Nas palavras de Libâneo (2003, p. 300):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente.

O papel da escola, também, é o de formação cultural de difusão do conhecimento científico em saber escolar, compreendendo que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do aluno para colocar-se diante da realidade social em que vive a fim de refletir e atuar sobre a mesma, visando transformá-la. Nesta perspectiva, esta pedagogia advoga que frente às necessidades educativas, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à assimilação e reconstrução da cultura. Discute Saviani (2012, p. 153):

E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajuda-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura).

Então, a pedagogia crítico-social dos conteúdos visa preparar o aluno por meio da aquisição de conteúdos e de sua socialização para uma participação ativa no mundo adulto, diante das contradições da sociedade. Mas os conteúdos não devem ser apenas ensinados, é preciso que tenham uma ligação com a realidade humana e social.

Concluimos, em decorrência da nossa vivência que os educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas, muitas vezes, não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano. A melhoria da qualidade social do ensino é indispensável,

todos tem isso em mente, mas a maioria não sabe como fazê-lo.

As tendências pedagógicas foram marcos para a educação, mesmo que, às vezes, extremas em suas concepções. Porém, o estudo das mesmas pode ser um caminho para a superação da deficiência educacional, pois ao serem exploradas e analisadas, os professores conhecerão essas tendências pedagógicas, e poderão entender o quanto a educação escolar precisa de uma mudança, entenderão a necessidade de refazerem seus passos, reformular conceitos, abandonar práticas ultrapassadas e construir conscientemente a sua própria trajetória político-pedagógica. Por meio destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

Vimos, então, diversas conceituações e funções de escola, professor, aluno, conteúdo e práticas de ensino na trajetória das tendências pedagógicas. O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ironete da Silva. **A história das tendências pedagógicas e sua importância para o currículo escolar**, 2012. Disponível em < <http://ironetealves.blogspot.com.br/2012/09/tendencias-pedagogicas-e-sua.html> > Acesso em: 18 de agosto de 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. Ed. ver. E ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: SP: Autores Associados, 2011.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena Maria Golçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. As tendências pedagógicas e seus pressupostos. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas,

SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME** Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: [williandouglas@uft.edu.br](mailto:williandouglas@uft.edu.br)

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-465-8

