

PRÁTICAS DOCENTES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O ONTEM E O HOJE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Marinalva Nunes Fernandes¹

Comunicação oral - GT: Diálogos Abertos sobre a Educação Básica

Resumo:

O presente trabalho (re) apresenta algumas concepções de educação que historicamente permearam o debate educacional brasileiro e atualmente estão atualizadas nas proposições legais, teóricas, políticas, e metodológicas que orientam as práticas docentes. É fruto de leituras, debates e discussões de temáticas analisadas na disciplina Questões Contemporâneas da Educação ministradas no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. Trabalhou-se com ideias de Rousseau, Herbart e Dewey fazendo um contraponto com as práticas educativas na atualidade e conclui-se que as políticas educacionais que orientam as ações educativas na educação básica no Brasil atualmente não possuem uma definição clara dos seus princípios, apresenta-se de forma híbrida. O frágil conhecimento teórico dos professores, a formação aligeirada, a ausência de formação continuada são mecanismos que impossibilitam aos professores ter um conhecimento sólido e uma posição definida acerca da concepção educacional que defende e utiliza em sua prática educativa.

Palavras-chave: Práticas educativas. Rousseau. Herbart. Dewey.

Breves considerações

Não constitui novidade afirmar que todo objeto de estudo, fenômeno pesquisado, possui uma vinculação paradigmática, seja declarada ou não. O que tem causado preocupações para alguns estudiosos é o tratamento dado a esse termo que muitas vezes limita a compreensão platônica de modelo, “especialmente de modelo eterno e invariável do qual participam as coisas sensíveis [...]” (PLASTINO, 2007, p. 30).

Plastino (2007) aborda que com a especialização da ciência, a separação crescente das disciplinas científicas e a constante busca da autonomia no seu campo de atuação dificultam a padronização e a permanência da homogeneidade em um único modelo. Também, “o tempo, o sujeito e a história se transformam em fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento” (Id, p.33). Para

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás, professora da UNEB/Campus VI pesquisadora do GPCSL/CNPq, mnfernandes@uneb.br.

o autor esses elementos não só provocam a crise do paradigma moderno, mas precipita a crise do seu conceito.

Assim sendo, busco com o presente trabalho (re) apresentar algumas concepções de educação que historicamente permearam o debate educacional brasileiro e atualmente estão atualizadas nas proposições legais, teóricas, políticas, e metodológicas que orientam as práticas docentes. Assim, parte-se da premissa do que as práticas pedagógicas em voga na educação atualmente estão sustentadas em paradigmas considerados ultrapassados, no discurso da maioria dos professores brasileiros, mesmo que não anunciados na literatura educacional.

Tem se observado nos posicionamentos, atitudes e crenças² dos docentes, a compreensão da experiência e do conhecimento, na produção científica dentro de um processo evolutivo que, não cabe ou não seja necessário rupturas com concepções tradicionais para que de fato possa emergir novo saberes: “aproveito de tudo um pouco”, expressão de uso corrente entre professores que atuam na educação básica. Essas ações se configuram na concepção de Saviani (1996) como saber atitudinal e Pimenta (1999), como saberes da docência.

Muitos foram os estudiosos que debruçaram sobre o fenômeno educacional buscando compreendê-lo. Ao imprimir seus olhares, realizar as análises, algumas bastante avançadas para suas épocas, deixaram contribuições que ainda hoje continuam a influenciar as pesquisas na área educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas brasileiras. Todavia, ressalto, que todo grande pensador foi um sujeito histórico, vinculado a uma realidade concreta que expressa um movimento social e mesmo que suas ideias sejam utilizadas atualmente, não poderão desconsiderar as relações sociais que são engendradas nesse novo contexto.

Para efeito desse trabalho serão apresentadas as contribuições de Rousseau, Herbart, Dewey, destacando os principais conceitos e princípios por esses estudiosos defendidos, nos seus respectivos momentos históricos e posteriormente apresentar as concepções correntes no discurso educacional brasileiro na atualidade, presentes nos documentos oficiais, que interferem nas políticas educacionais embasando teorias e subsidiando práticas docentes.

² Tiballi (2006) em seu trabalho, Sobre a concepção pragmatista de experiência, discute enfaticamente a concepção de crença e dúvida baseada em Peirce, e faz uma diferenciação entre ambas. O que distingue a dúvida da crença é a diferença prática. A crença guia os desejos e formam os hábitos que determina as ações do sujeito, a dúvida é o ato de desestruturação de uma crença. Para o homem de ciência a crença é sempre provisória, transformada em hipótese que pode ser refutada.

O século XVIII: Rousseau e a educação

O século XVIII foi marcado por três grandes revoluções³, o homem foi caracterizado como indivíduo e passou a ter uma nova imagem do Estado e da economia, que se tornou mais dinâmica. Foi estruturado em torno de muitos centros, econômicos, políticos, culturais, etc., e foi um divisor de águas entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo. A educação como parte desse contexto, se libertou do modelo religioso, marcado pelo autoritarismo e investiu na formação do homem como cidadão. A escola se renovou em vários níveis, organizacional, programas de ensino e didático, e desenvolveu um caráter de pública estatal e civil, aberta ao diálogo com as ciências, admitiu que os saberes estivessem em transformação e se efetivou na pedagogia iluminista. Opôs-se radicalmente aos colégios por considerá-los portadores de uma cultura exclusivamente humanística, retórica e classista. O iluminismo europeu, no campo pedagógico, agitou tanto as teorias como as instituições de diferentes formas nos diversos países (CAMBI, 1999).

“Na França, o iluminismo produziu as teorias pedagógicas mais inovadoras e mais orgânicas, exprimindo também as soluções mais radicais” (CAMBI, 1999, p.357). Na Alemanha, os modelos pedagógicos profundamente inovadores e de grande empenho filosófico só foram delineados no fim do século. Na Itália, a pedagogia apresentou características fundamentadas e comuns aos demais países como parte do movimento intelectual inovador. Dentre os vários intelectuais em evidência no século XVIII destacam-se Rousseau, Kant e Pestalozzi, como já anunciado nesse trabalho falaremos sobre o primeiro.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) filósofo francês, muito contribuiu com a educação do seu tempo, influenciou a prática pedagógica dos professores e suas ideias passaram a auxiliar os pedagogistas que trabalhavam com a infância. Teve por base filosófica o naturalismo e afirmava que cada criança possuía a sua fase de desenvolvimento, portanto deveria ser respeitada e valorizada, e precisaria ser vista no centro do processo educativo. Com esse preceito realizou-se uma “revolução copérnica” na educação. Entendia que havia uma vinculação entre política e pedagogia e seu pensamento pedagógico articulou-se segundo dois modelos: o do Emílio que destacou a educação negativa, a educação indireta e o papel que assumia o educador. E do contrato que versava sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção estatal.

³ Da independência americana, a burguesa e jacobina na França, a econômico industrial na Inglaterra.

Rousseau colocou a educação em evidência na sociedade capitalista por meio de um programa de estudo que controlava a juventude e a escola era considerada o lugar de proteção do mundo exterior. Para o filósofo “a educação, a instituição, a instrução, eram três coisas tão diferentes em seu objeto como a aia, o preceptor e o professor,”⁴ contudo a educação tinha por finalidade formar o cidadão que buscasse as virtudes naturais.

Dentre os vários princípios, por Rousseau proposto, com o objetivo de romper com um modelo de educação existente, destacam-se: a) Educação naturalista que deveria resultar da ação dos instintos e não de imposições externas. No prefácio do livro *Emílio ou da Educação* recomendou o conhecimento dos alunos: “começai portanto estudando melhor vossos alunos” (ROSSEAU, 1973, p. 6). b) Percebia a educação como processo e defendia que em nome do futuro a criança não deveria ser infeliz no presente, o próprio Rousseau (1973, p. 15) evoca: “Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana [...]”. c) Simplificação do processo educativo, acreditava que a natureza proporcionava uma aprendizagem simples e feliz e advertiu: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica [...] ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (ROUSSEAU, 1973, p. 22). E, por fim, d) destacou a importância da criança enquanto sujeito da aprendizagem, a educação passou a ser vista na perspectiva da criança.

Johann Friedrich Herbart e as ideias liberais

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) viveu na Alemanha, em pleno período do liberalismo burguês, fortaleceu o direito da propriedade e os direitos naturais do indivíduo. Tinha como premissa que para fortalecer a nação era preciso fortalecer a cultura por meio da educação. Nesse contexto, passa a estudar a instrução partindo do princípio que tudo começa com interesse que advém a partir de uma ideia, os seus passos pedagógicos que tornaram conhecido por estudiosos e pesquisadores da área educacional foram sistematizados por William Rein, seu discípulo e seguidor.

A educação e a pedagogia tradicional “leiga” possuem como principal expoente Johann Friedrich Herbart. Sua biografia continua sendo examinada e cumpre uma importância ímpar nos assuntos relacionados a esse campo de estudo. Ao pesquisá-lo busca-se a explicação da origem de uma teoria educacional, que pela primeira vez colocou a pedagogia

⁴ (Trechos do texto *Sobre Pedagogia*, constante das “Obras Completas” de Immanuel Kant, 1786 Tradução da versão em espanhol de Lorenzo Luzuriaga em *Antología Pedagógica*, Buenos Aires: Editorial Losada)

numa posição confortável a nível epistemológico. Em uma viagem a Iena para estudar Direito foi influenciado por Schiller, que na ocasião escrevia Cartas sobre a Educação Estética do Homem, momento em que tomou a decisão de dedicar sua vida ao estudo de educação e Filosofia.

Foi preceptor particular dos três filhos do governador de Interlaken- Suíça que lhe possibilitou experiência no ensino e determinou sua teoria pedagógica, sua filosofia, suas teorias psicológicas e éticas. Acreditava que o melhor período de receptividade para instrução era de 10 aos 17 anos de idade.

Como grande estudioso da educação ocupou a cátedra de Filosofia na Universidade de Kossigsberg-Prússia oriental que fora ocupada por Immanuel Kant. Era determinado e possuía atitude e objetivo em relação à ciência da educação. Enquanto educava seus alunos voltava-se a busca de uma teoria satisfatória, assim como uma prática eficaz. Foi esta investigação prática que lhe revelou os princípios da Psicologia, Ética e Matemática que deveriam orientar a sua ação, se apoiou, também, na Filosofia por acreditar que esta deveria ser capaz de ajudar a resolver os problemas da educação. Para Herbart, o objetivo da educação poderia ser resumido em moralidade, que significava liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição. Aceitava a teoria de Schiller de que o gosto estético se opõe aos apetites mais baixos e dá ao indivíduo controle moral sobre se mesmo.

Segundo Eby (1976, p. 411), Herbart declarou que “o fim da educação e da instrução é a produção do homem de cultura, que é continuamente obrigado por um senso estético a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos”.

Herbart fez uso do método dedutivo⁵ e entendia que o interesse era o princípio básico do qual dependia todos os outros, era um poder ativo que residia no conteúdo da mente e determinava quais as ideias e experiências que receberiam atenção. A arte de educar residia em trazer para atenção as ideias que o aluno desejava que dominasse sua vida. A instrução educativa devia proporcionar a criança uma visão da vida em todas as suas fases e amadurecer seus julgamentos, devia ter por base procedimento positivo, científico.

O educador se posicionou contrário à distinção entre educação e instrução, para ele vontade e intelecto desenvolviam-se sincronizadamente “através da implantação na alma de interesses e desejos, por meio de instrução, o educador fornece o poder do autocontrole

⁵ A dedução é um procedimento que se apoia nas asseverações generalizadoras a partir das quais se realizam demonstrações ou inferências particulares. O método dedutivo destaca a multiplicidade de interesses, o professor deve preparar o aluno não só para desejar determinados objetivos, mas para ter a capacidade de atingi-los, estes devem ser antecipados pelo professor por meio de um preparo mais amplo possível.

interno” (EBY, 1976, p.413). Foi o primeiro a formular uma ciência de educação baseado em Ética e Psicologia. Da ética derivou o fim da instrução da Psicologia o método.

Em relação à origem do conhecimento Herbart dizia ter ocupado uma posição intermediária entre o racionalismo e o empirismo e que o processo de reação da alma as coisas obtinha as representações, entendidas como objetos de pensamento que já haviam sido apresentadas ao aluno e eram trazidas à consciência. Para tanto, deveria ser mobilizada três funções mentais fundamentais: conhecer/mente, sentir e querer/coração, na visão psicológica de Herbart: sentimento, pensamento e ação nunca estavam divorciados. Os objetos que ocupavam a consciência estavam constantemente mudando, esse fluxo se dava por meio dos campos mentais: limiar, o âmbito e o inconsciente. O objeto após ser apresentado a consciência jamais seria esquecido.

A natureza da atividade mental acontecia via as representações que fornecem a única atividade da vida mental [...] “Uma atividade sem um conteúdo representativo, isto é, um significado, nada seria uma representação que não é ativa, jamais poderia se tornar um objeto de consciência” (EBY, 1976, p.417).

A educação como ciência orienta-se pela ética que lhe mostra o objetivo e pela psicologia que lhe prepara o caminho. Desta forma o círculo do pensamento se constrói tendo o professor como centro, que por meio de ações manipuladas definem quais as ideias devem ser focalizadas pela atenção e entrelaçada na textura da mente do aluno.

A aplicação dos princípios da psicologia e ética à educação possibilitou a Herbart criar cinco passos para processar a instrução, reconhecido como o Método de instrução: **preparação**, que consistia em trazer para o foco da atenção ideias passadas relacionadas com o tópico que seria trabalhado para serem assimiladas pelas massas aperceptivas e trazidas para a consciência; **apresentação** resumia em apresentar à nova ideia de forma concreta, para além do campo dos objetos sensíveis; **associação** versava sobre a apercepção das ideias novas pelas antigas, destacava pontos de semelhanças e diferenças por meio da comparação, e a nova ideia assumia o seu lugar na estrutura da mente; **generalização** que formava as concepções gerais e nesse aspecto avançou em relação à Pestalozzi, passo necessário ao desenvolvimento da mente até a sua mais alta capacidade, e a **aplicação** que implicaria no exercício e aplicabilidade da ideia nova que fosse assimilada.

John Dewey e o pragmatismo educacional

Na passagem do século XVIII para século XIX o sujeito passou a ser visto dentro de um contexto histórico social, esse fato alterou a relação com o processo educativo e as ideias pragmatistas permearam o campo pedagógico em vários países após ter sido consolidada na sociedade americana. O pragmatismo surgiu no campo da filosofia e se opôs criticamente a filosofia tradicional vinculada a Platão que tinha como princípio norteador a epistemologia sensualista e propunha uma racionalidade científica como critério.

John Dewey (1859-1952) foi um dos pragmatistas que mais destacou no campo educacional, suas ideias influenciaram o pensamento, a cultura, os costumes políticos e as práticas pedagógicas no final do século XIX e início do século XX.

Nesse período o mundo estava passando por profundas transformações socioculturais e econômicas. A presença da tecnologia alterou as relações de trabalho e a escola passou a ser vista como espaço privilegiado para impulsionar o progresso. Dewey propôs a Escola Ativa com a finalidade de estimular a atividade do aluno para que ele aprendesse a fazer fazendo, aprendesse a viver vivendo. Nesse contexto a escola deveria ser um ambiente de vida e de trabalho, em que, por meio de situações reais de aprendizagem o aluno experimentasse a vida e o trabalho, desenvolvesse o espírito de comunidade, estimulasse à cooperação, o espírito de iniciativa e a independência.

Importante registrar que as teorias da educação são desenvolvidas historicamente dentro de um quadro de oposições vinculados aos aspectos práticos e teóricos da escola. Mas, para Dewey (1976) essa é uma atitude natural se considerarmos a importância e o interesse social da educação e o seu maior confronto foi com a teoria tradicional representada por Herbart que primava pelo intelectualismo desvinculado de uma experiência.

No que concerne à discussão sobre a experiência o autor deixou evidente que o problema não era a falta de experiência, mas o caráter dessas, e afirmou: “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16). Apresentou a teoria da experiência baseada em dois princípios: 1º o *continuum* experiencial que permitia discriminar entre experiência de valor educativo e experiência sem tal valor. Dentro dessa reflexão discutiu o conceito de hábito que vai além dos modos mais ou menos fixos, envolvia a formação de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais e a sensibilidade dos envolvidos. O 2º princípio dizia respeito à interação que atribuiu direitos iguais a ambos os fatores da experiência, condições objetivas e as condições internas. Segundo o autor os princípios de continuidade e interação não se separam um do outro, eles se interceptam e se unem: “Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e

valor educativo da experiência em causa. A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa [...]” (DEWEY, 1976, p. 38).

O verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação resumia na possibilidade da pessoa poder extrair da sua experiência presente tudo que nela houvesse para o seu crescimento e maturidade. O papel do educador deveria pautar no respeito à liberdade do indivíduo, de modo que não atrapalhasse o seu desenvolvimento. Mas Dewey reconhecia a influência dos desejos “cegos” na vida das pessoas e propôs uma observação cuidadosa e inteligente do educador. O desafio era controlar o indivíduo sem violar sua liberdade, entendida em todas as dimensões: de movimento, de pensar, desejar e decidir.

[...] É óbvio que um mundo total, não analisado, não se presta a ser controlado; que, pelo contrário, ele é equivalente à sujeição do homem a tudo o que aconteça, como se ao destino. Até que alguns atos e suas consequências sejam referidos discriminadamente ao organismo humano e outras energias e efeitos referidos a outros corpos, não há dispositivos, não há aparelhagem, com os quais regular o curso da experiência [...] (DEWEY, 1985, p.12).

A reflexão tornou-se o melhor meio de extrair os significados positivos da experiência, coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada.

O revés da política educacional brasileira

O legado desses filósofos/educadores para a educação brasileira é significativo, com uma observação mais cuidadosa, recomendada por Dewey, é possível detectar, tanto nas políticas legais como nas vivências dos professores suas ideias e propostas defendidas em outros tempos e contextos sociais.

Na principal lei educacional em vigor, Lei nº 9394/96 que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Projeto de Lei nº. 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional, que dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências vamos encontrar nos corpos dessas legislações assuntos relacionados às ideias defendidas pelos filósofos em estudo.

No tocante à educação infantil, estudada por Rousseau no século XVIII, em relação à realidade atual vamos encontrar uma determinação legal, pela primeira vez na LDB 9394/96 onde a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, fruto da militância acadêmica e social em prol da infância. Todavia, essa inserção legal tornou-se fato para poucos, haja vista que o PNE em tramitação revela o déficit de vaga nessa etapa da

educação básica registrado na Meta 1 com a seguinte redação: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos”. Além da falta de vagas na rede pública para essa faixa etária, temos as más condições da rede física onde é oferecida à educação infantil, a falta de formação dos professores que atuam nessa área. Todos esses indicadores distanciam muito mais do desejo de Rousseau.

A educação infantil recebeu atenção, também, no currículo. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que possui caráter instrumental e didático foi escrito em três volumes que aborda os eixos de trabalho pedagógico: formação pessoal e social, identidade e autonomia, e conhecimento de mundo a partir das várias linguagens. Não define com clareza uma orientação teórica metodológica, mas não é difícil encontrar equívocos relacionados a essa etapa da formação que prima pelo intelectualismo privando a criança do seu desenvolvimento integral. A alerta de Rousseau (1762, s/p) ainda possui vigor na atualidade ao evocar o seguinte pedido:

Homens, sejam humanos, é seu primeiro dever; sejam humanos para todos os estados, para todas as idades, para tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria há para vós fora da humanidade? Amem a infância, favoreçam seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. [...]. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos inverter esta ordem produziremos frutos precoces que não terão maturação nem sabor, e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas.

A omissão das políticas educativas no direcionamento teórico metodológico traz consequências à formação das crianças e jovens, os profissionais da educação atuam de acordo com as suas convicções. A exemplo do Projeto de Lei que propõe o PNE, nenhuma meta faz referência a métodos e propostas pedagógicas, na estratégia 7.6 vamos encontrar: “Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas”. Não importa o processo, importa o resultado.

No que se refere ao pensamento herbartiano, que inclui o objeto de análise desse trabalho, permanece em evidência nas práticas educativas dos professores brasileiros e, é estimulado pelas políticas educacionais. A instrução defendida por Herbart, baseada em procedimentos positivos, permeia nossas salas de aula. O que é mais visível atualmente é a preocupação com a instrução, tanto pelas famílias como pelo Estado. O desejo é que os alunos

sejam bem instruídos para serem bem avaliados no SAEB, no ENEM, que apresentem bons resultados e que os índices do IDEB melhorem.

Os passos formais apresentados pelo filósofo alemão ganham nova roupagem na pedagogia dos resultados⁶. Cabe aos gestores escolares garantirem que o currículo organizado por competências e habilidades sejam executados pelos professores. As instituições escolares são enquadradas dentro de uma rede padronizada, homogênea, pensada pelas equipes de especialista que dão suporte ao governo. Não importa em qual região esteja localizada a escola nem em quais condições estejam, se tiver um grupo que encampe a proposta, que invista na ideia e sobressaia pode vir a ser objeto de propaganda do Estado.

O que diferencia o sistema⁷ de educação no Brasil atual do apresentado por Herbart é a omissão em relação ao que defende, apresenta-se de forma híbrido, diz preocupar-se com o processo formativo, com a “superação das desigualdades educacionais” (III diretriz do PL do PNE), mas adota medidas práticas que fere esses princípios.

Outras questões poderiam ser analisadas nessa perspectiva de influência de ideias, mas passamos às contribuições e os reflexos da teoria deweyana para a educação atual. Segundo Cunha (1994), a experiência, conceito básico da filosofia de Dewey significa a interação do organismo com o meio ambiente, sendo a mente uma instancia biológica que se forma e só se efetiva no âmbito social. A Teoria pragmática só considera conhecimento aquilo que esteja organizado em nossas disposições mentais, isso não significa senso comum, ausência de sistematização. A filosofia adotada por Dewey recebe dele mesmo, a denominação de naturalismo empírico ou empirismo naturalista ou ainda humanismo naturalista.

Ao utilizar como critério de análise as influências dessa teoria nas práticas educativas podemos afirmar que a compreensão do conceito, experiência, foge totalmente da sua essência ao ser transportado para a prática pedagógica. Retira-se do conceito toda a parte filosófica, reflexiva do pensar sobre, restringe-se ao praticismo, a prática pela prática. Poucos professores conhecem a teoria da experiência proposta pelos pragmatistas. Experiência que compreende pensamento e ação.

O ato de pensar exige liberdade, em todas as dimensões, as decisões verticalizadas aprisionam e deixam os indivíduos reféns. Cunha (1994) esclarece que Dewey descarta a possibilidade de direção do jovem pelo mestre quando não se conhece as energias que atuam em sua personalidade, as crianças não são receptoras passivas, pelo contrário são dotadas de

⁶ É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total" (SAVIANI, 2007, p.04).

⁷ Aqui entendido como “modo de proceder, de forma de organização, maneira de arranjar os elementos de um conjunto, o que remete ao aspecto do método” (SAVIANI, 2010, p. 47).

mecanismos vitais que as colocam em condições de corresponder às solicitações do ambiente, interagindo ativamente sem submeter às imposições do adulto. Ressalta-se que o autor concebe o meio social de forma mutável, seus parâmetros não são definitivos para a formação do comportamento individual da criança. Os mestres devem conhecer os impulsos das crianças e para onde esses se dirigem, sem coação.

Orientações passadas por meio dos pilares da educação, dos sete saberes necessários à educação do futuro de Morin, a escola de tempo integral, dentre outros, utilizados nas propostas pedagógicas retomam as preocupações de Dewey em relação à formação dos alunos.

O trabalho em grupo, outra ação proposta pela teoria pragmatista que possibilitava a liberdade de atuação dos alunos e cabia ao mestre a sua organização continua em evidência nas práticas educativas em todas as etapas da educação. Contudo, o que se presencia é o uso indiscriminado dessa técnica pedagógica sem o devido preparo, em algumas situações serve apenas para facilitar o trabalho do professor. Essa realidade reforça a necessidade de apreensão da teoria da experiência dentro da esfera educativa para não permanecer no discurso vazio.

No decorrer da elaboração do pensamento pedagógico de Dewey, ao longo de meio século, o mundo enfrentou várias transformações de ordem política, social e econômica. Dewey não foi um simples observador desses fatos, dentro de uma dinâmica ativa assimilou-os pondo e repondo continuamente suas ideias, experienciando as condições do ambiente social (CUNHA, 1994).

Mesmo sendo vistas como revolucionárias, por pensadores tradicionais, as ideias de Dewey não visava a insurgir sobre as bases materiais da sociedade, não incentivava a luta de classes e não propunha a reverter às relações de poder estabelecidas no âmbito político. Semelhante a nossa realidade educacional, o próprio governo, especialmente na década de 1990, por meio das políticas educacionais instituiu um corte entre o político e o pedagógico e esse processo de despolitização dos que atuam na educação refletiu negativamente no cenário educacional paralisando os sujeitos sociais diante dos problemas surgidos.

Considerações finais.

As políticas educacionais que orientam as ações educativas na educação básica no Brasil, não possui uma definição clara dos seus princípios, apresenta-se de forma híbrida. O frágil conhecimento teórico dos professores, a formação aligeirada, a ausência de formação

contínua são mecanismos que impossibilitam aos professores ter um conhecimento sólido e uma posição definida acerca da concepção educacional que defende e utiliza em sua prática educativa.

Essa falta de clareza, impulsionados pelo modismo, leva-os a registrarem em suas propostas pedagógicas, planos de cursos, que segue uma determinada orientação teórica metodológica, entretanto a ação realizada e o discurso utilizado revelam outro acontecimento.

As ideias e os princípios das teorias rousseana, herbartiana e dewyana continuam presentes nas proposições legais, teóricas, políticas, e metodológicas que orientam as práticas docentes e as políticas educacionais.

Referência bibliográfica

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008

CAMBI, Franco. O século XVI: Início da Pedagogia Moderna. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. **Experiência e natureza; a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**. Traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

HERBART, Johann F. **Textos Selecionados**. Goiânia, 2003 (Digitado)

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLASTINO, Carlos A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Millet. 2ª. ed. revista. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

_____. (1762), Trechos da obra Emílio ou Da Educação, de Rousseau. Tradução da versão em espanhol de Lorenzo Luzuriaga em *Antología Pedagógica*, Buenos Aires: Editorial Losada, s/d.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. S P: Unesp, 1996.

_____. **Dermeval Saviani: a entrevista que a "Folha" distorceu**. 2007. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=16795&id_secao=6. Acesso em 10.03.2013.

_____. Sistema Nacional de Educação: o lugar da educação superior. In: Revista **educativa**, Goiânia, v.13, n.1, p. 45-66, jan/jun. 2010.

TIBALLI, E. F Sobre a concepção pragmatista de experiência. In: TIBALLI, E. F, NEPOMUCENO, M.A. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Editora UCG, 2006.