



Roberto Valdés Puentes é doutor em Educação pela UNIMEP/ Piracicaba. Nasceu na cidade de Yagüajay, Cuba, em 1968. Formou-se em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus e cursou o mestrado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Villa Clara. Foi professor da Faculdade de Humanidades do I.S.P. de Sancti Spiritus, (Cuba, 1992-1998); no curso de Pedagogia da UNIFEOB (São João da Boa Vista, 2002-2004); e da FFCL (São José do Rio Pardo, 2001-2004). Atualmente é professor no Programa de Mestrado em Educação da UNIT (Uberlândia). Publicou o livro José Martí pela Editora Ícone. É autor de mais de vinte artigos sobre história da educação e metodologia da pesquisa científica, publicados em revistas brasileiras e cubanas. E-mail para contato: rpuentes@unitmg.com.br.

Capa: pintura de Jorge Luis Ballart

N 859839801-2



editora
UNIFEOB

Roberto Valdés Puentes

OS ESTUDOS DAS TEORIAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA

unifeob

Roberto Valdés Puentes

Os estudos das teorias educativas na América Latina



editora
UNIFEOB

periodizar sobre as
tendências e as correntes do
pensamento pedagógico
latino-americano é o objeto
deste estudo. Ele se aterra na
segunda metade do século
XX, tempo em que se realizam
transformações profundas na
América Latina, apesar das
diferenças, descontinuidades
e descompassos, levam-se
em conta os países que a
conformam. O esforço de
Roberto Valdés Puentes é
unir diferentes abordagens
que se exercitaram em
compreender a América Latina
em relação ao objeto deste
estudo. Porém, o autor não
realiza apenas uma reunião de
posicionamentos de diferentes
abordagens, posto que propõe
um exercício de interpretação
em torno de quatro etapas: a)
inspiração reformista (dos
anos 50 até meados dos anos
60); b) a influência européia
entre meados dos anos 60 e
meados dos anos 70; c) a sistematização
teórica (do fim dos anos 70
até os anos 80); e d) novas
tendências (entre o fim dos anos
80 e os anos 90). Embora
explícitas, ou deixe implícitas, as
habilidades do exercício
periodizante, exemplos: sua
arbitrariedade, seu anseio por
sistematização, seu
caráter axiológico - exercita-o,
procurando demarcar os
diferentes estudos e
abordagens, denominando-os
estabelecendo marcos
cronológicos para os mesmos.
Nesse sentido, sua obra
enfrenta o desafio de

Roberto Valdés Puentes

Os estudos das teorias educativas na América Latina

*Notas para uma periodização
(1950-1998)*

editora
unifeob

Editor Executivo

Hamilton Octávio de Souza

Editoração

Ariane Scarabelli Silva

Revisão

Carmem Aliende

Antonio Márcio Masini

Capa

Wagner Jurity

Kelly Cristine Ribeiro

Impressão

Impressos São Sebastião Editora e Gráfica Ltda.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
de qualquer forma ou meio eletrônico, mecânico,
inclusive através de processos xerográficos,
sem permissão expressa de editor.
(Lei nº 9610/95)

Todos os direitos reservados pela

EDITORA UNIFEOB

Rua General Osório, nº 433 - Centro - São João da Boa Vista-SP

CEP: 13870-431 - Tel: (19) 3634-3330 - Fax: (19) 3634-3375

www.feob.br

editoraunifeob@feob.br

Os estudos das teorias educativas na América Latina

*Notas para uma periodização
(1950-1998)*

Roberto Valdés Puentes

TRADUÇÃO:
Carla Testa Nogueira de Carvalho

editora
UNifeob

1ª Edição

**Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Elaborada pelo Departamento de Catalogação da Biblioteca da UNIT.
Bibliotecária responsável: Gizele Cristine Nunes do Couto CRB6/2091

P977 e Puentes, Roberto Valdés
Os estudos das teorias educativas na
América Latina / Roberto Valdés Puentes. São João
da Boa Vista, SP: Editora UNIFEOB, 2004.

Bibliografia
ISBN 85-98398-01-2

108 p.

1. Educação – teoria – América Latina. 2. Teorias
Educativas – século XX. 3. Periodização. 1. Título.

CDU: 37.013 (8=6)

EDITORA UNIFEOB

Rua General Osório, nº 433 - Centro - São João da Boa Vista-SP
CEP: 13870-431 - Tel: (19) 3634-3330 - Fax: (19) 3634-3375
www.feob.br
editoraunifeob@feob.br

*Dedico a
Alexis - meu irmão - in memoriam,
Ernesto Javier - meu filho
Dani - minha esposa
Idia e Leovigildo - meus pais
Noe - minha irmã
Mildre e Randy - meus sobrinhos
Roberto - meu cunhado*

*Não importa nem mesmo que
nenhuma utopia se realize.
Não é preciso.
Só é preciso haver utopia.
Darcy Ribeiro*

AGRADECIMENTOS

Nosso profundo e eterno agradecimento àqueles que tornaram possível este projeto. Mencionar cada um deles faria extensa demais a lista. Através de alguns nomes fazemos explícita e extensiva nossa gratidão e carinho a todos.

À Doutora Selva Dolores Pérez, nossa orientadora durante o mestrado em Ciências Pedagógicas e professora no Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Santa Clara, Cuba.

Aos queridos colegas da docência universitária em Cuba e parceiros nas reuniões diárias no fundo do quintal, Professor Doutor José Alfredo L. Méndez, Professor Doutor Orlando Fernández Aquino e Professor Francisco Barroso Reyes. Poucas pessoas estiveram presentes neste meu percurso existencial de modo tão permanente e significativo como eles.

Aos professores do Instituto Superior Pedagógico de Sancti-Spiritus, MsC. Reinaldo Cueto Marin, do Departamento de Formação Pedagógica Geral e MsC. Juan Santana Amargo, do Departamento de História e Filosofia, pela segunda leitura do texto.

À Professora Miriela Guevara, também do Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus, a mais fiel e constante de todas as pessoas que me ajudaram.

Aos colegas universitários brasileiros Professora Ms. Lourdes Santos de Melo e Professora Ms. Rosilene Pacheco Quaresma, da Universidade Estadual de Belém, Pará; Professor Doutor José Maria Paiva, da Universidade Metodista de Piracicaba; e Professora Doutora Regina

Cestari, da Universidade Federal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, pela literatura facilitada e pela atenção dispensada durante nossa primeira visita ao Brasil, em 1998.

Ao Professor Doutor Demerval Saviani, pensador e pedagogo brasileiro, pelos livros e materiais (a maioria de sua autoria) que colocou em nossas mãos e pelas pistas, sempre novas e inesperadas, que oferecera para o estudo das classificações sobre as teorias educativas.

Ao professor colombiano, Doutor Silvio Sánchez Gamboa, intelectual latino-americano e professor de Filosofia de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelas sugestões metodológicas feitas, seis anos atrás, à dissertação de mestrado.

À Carla Testa Nogueira de Carvalho e Fabiola Parisi, formadas em Letras e estudantes de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo. À primeira, pela tradução ao português do texto original, pelas sugestões e pelo apoio. À segunda, pela leitura detida, responsável e eficiente da versão final.

Ao Professor Doutor Armindo Quillici Neto, Diretor das Faculdades de Ensino de Mococa-SP e Professor de História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (FFCL) por estes dois anos de convivência, pelas muitas observações que fez sobre o texto, pelo alento esperançoso e pelo prefácio do livro.

À Diretoria de Graduação e Pós-Graduação, à Coordenação do Curso de Pedagogia e à Diretoria de Comunicação da Unifeob, pelo apoio e publicação do livro.

Finalmente ao Professor Doutor José Carlos Souza Araújo, professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia-MG, pelas correções e considerações sobre o livro.

A todos eles, especialmente àqueles de quem me esqueci, muito obrigado.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Prefácio	13
Introdução	17
<i>Capítulo 1:</i> Bases metodológicas para uma periodização	23
<i>Capítulo 2:</i> Primeira Etapa: de inspiração reformista	35
<i>Capítulo 3:</i> Segunda Etapa: de influência européia	45
<i>Capítulo 4:</i> Terceira Etapa: de sistematização teórica	61
<i>Capítulo 5:</i> Quarta Etapa: de novas buscas	81
Considerações Finais	99
Bibliografia	101

APRESENTAÇÃO

Roberto Valdés Puentes nasceu em maio de 1968, na província de Sancti Spiritus, em Cuba. Graduiu-se em Educação, pelo Instituto Superior Pedagógico Cap. Silvério Blanco Nuñes e concluiu seu mestrado em Ciências Pedagógicas, pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, em Cuba. Realizou seu doutorado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil.

Em sua experiência como professor em seu país de origem como no Brasil, sempre se preocupou com a questão histórica do pensamento pedagógico na América Latina. Agora, por meio da obra “Os estudos das teorias educativas na América Latina – 1950-1998” traz significativa contribuição para alunos do curso de Pedagogia e outras Licenciaturas como também para nós docentes, cujo trabalho é a preparação de educadores conscientes de sua própria prática educativa que se sustenta na História da Educação como um processo contínuo de transformação e que também contempla a História de cada um de nós por meio da cultura dos povos.

O autor incita à reflexão do leitor no que diz respeito ao estudo da História de nosso pensamento pedagógico, tendo como base pesquisas realizadas em Cuba e em outros países da América Latina com indagações sobre a História da Educação, extremamente relevantes para o

maior conhecimento das teorias educativas no continente.

Tal como nos diz José Martí, "*es necessário que los niños vean, toquen, no piensen en nada que no sepan explicar*"; portanto, conheçamos nossa História e nossa Educação. Boa leitura!

Sílvia Ester Orrú

Coordenadora do curso de Pedagogia - UNIFEOP

PREFÁCIO

Agradecido pelo convite a realizar o prefácio deste livro e entusiasmado com a pesquisa desenvolvida pelo autor, apresento algumas idéias que são expoentes na educação da América Latina.

O livro, resultado da pesquisa de mestrado de Roberto Valdés Puentes, propõe uma análise e explicitação da *periodização histórica* sobre as teorias educativas elaboradas na América Latina, na segunda metade do século XX.

Refletir sobre a educação plantada na idéia de uma periodização parece ser o enquadramento das tendências filosóficas. Porém, o autor realiza este trabalho com muita propriedade, sem que a filosofia e a educação fiquem reféns das datas. Propõe uma reflexão sobre a educação na América Latina e aponta o *déficit de estudos periodológicos sobre o pensamento pedagógico*.

De um olhar sobre a educação cubana foi possível mapear as principais idéias da educação na América Latina. Interessante observar as etapas em que as teorias pedagógicas foram se estabelecendo na segunda metade do século XX.

No *primeiro momento*, nas décadas de 50 e 60, estabelece-se a tendência reformista. Esta concepção é concomitante com o projeto de industrialização e de reformas que a burguesia da época implantou.

A *segunda etapa*, entre as décadas de 60 e 70,

justifica-se uma postura de crítica ao desenvolvimento da educação oficial e ao autoritarismo político que assolou a América Latina. O autor remete o vínculo desta tendência à Europa, no pensamento de Sartre, Luckacs, Althusser, Gramsci e outros. Encontra-se ainda, trabalhos que divulgam a idéia da desescolarização da sociedade, como Ivan Illich (1926).

Entre o final das décadas de 70 e 80, o autor aponta a *terceira etapa*, os estudiosos da educação sustentam um postura mais *progressista e se interessam pela questão educacional* sob o ponto de vista político, nota-se o desempenho da tendência Neoliberal, inspirada na visão de Estado Mínimo, a escola pública deve buscar soluções novas, pois o Estado não é mais o responsável direto pela sua manutenção. Puentes demonstra que neste período, através de dados estatísticos, a *instrução pública piorou em relação ao número de analfabetos e semi-analfabetos*. Aponta a pedagogia histórico-crítica e seus autores como marco importante da época: Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Há interesses nas idéias de D. Ausebel, Piaget, Vigotsky, Germán Rama no Uruguai e o Mexicano V. M. Gómez, o Argentino Ricardo Nassif e H. Quiceno. Ainda numa visão dialética e de crítica às teorias crítico-reprodutivistas encontra-se os fundamentos de Marx, Engels, Gramsci, Lênin, Suchodolski, Manacorda, Snyders, Max Weber, Gino Germani, Leopoldo Zea, Fernando Henrique Cardoso etc.

A *quarta e última etapa*, definida pelo autor como *novas buscas*, que até o fim dos anos 90 é influenciada pelas idéias que pregam o *colapso do socialismo* onde há referências fortes sobre a *crise do marxismo*, a teoria social crítica, a teoria social pós-moderna, o pós-estruturalismo, a psicologia do currículo, o neotecnicismo, as teorias da linguagem, as teorias construtivistas, as teorias cognitivistas, entre muitas outras são referências importantes para este momento.

O trabalho de Roberto Valdés Puentes explicita uma preocupação com o significado da educação na América Latina e busca o entendimento dos vários momentos vividos pela mesma. O autor tem se destacado como um grande professor e pesquisador na área educacional, demonstrando entusiasmo especial com a História da Educação brasileira.

Prof. Dr. Armino Quillici Neto
Mococa, Abril de 2004

INTRODUÇÃO

O texto que agora se apresenta constitui uma versão revisada da dissertação de Mestrado em Ciências Pedagógicas, realizada entre 1995 e 1998, no Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Passaram-se mais de cinco anos para que aquele material inicial se convertesse em um pequeno livro. De qualquer maneira, durante esse período se dedicou, junto com a docência e os estudos de doutorado no Brasil, ao trabalho de escrever e publicar em revistas nacionais um grupo de artigos que tinham e têm a intenção de colocar em debate universitário, para proveito de alunos, professores e especialmente do autor, as teses fundamentais defendidas na pesquisa.

O livro propõe uma localização histórica (periodização) das classificações sobre as teorias educativas* elaboradas na América Latina na segunda metade do século XX, sem perder de vista os condicionantes que lhe deram origem, assim como os fins e os propósitos que os animam. Não

*Entendida como corpo de idéias que tem uma orientação referencial que serve as várias dimensões, pelas quais se aborda o fenômeno educativo. Elas se reúnem pela abordagem científica, filosófica, teológica, e posto que tem uma orientação referencial, sua preocupação é prescritiva, e não necessariamente especulativa.

ficam fora também os estudos sobre as teorias que fizeram autores estrangeiros, norte-americanos (Paul Monroe) e europeus (B. Schodolski, G. Snyders, M. Manacorda e J. Palacios), sempre que suas concepções teórico-metodológicas repercutem na maneira de pensar o ato educativo por parte de nossos intelectuais.

Os estudos das teorias educativas (correntes, tendências, modelos, estilos, concepções etc.), que influenciaram a escola na América Latina nas últimas cinco décadas do século XX, ocupam um lugar importante na história do pensamento pedagógico latino-americano contemporâneo. Os mesmos apareceram formando parte das reflexões que se encaminhavam à análise das tendências pedagógicas de manifesto na prática escolar no mundo e na América Latina, quase sempre associadas à História da Pedagogia e à Pedagogia Comparada, assim como às investigações sócio-educativas.

Estes estudos devem suas origens e desenvolvimento tanto às exigências próprias dos intelectuais, que buscavam com suas teorias os caminhos necessários para o indispensável e desejado aperfeiçoamento da Pedagogia e dos sistemas educacionais no continente, como à própria prática escolar, que tentava concretizar as condições que assegurassem aos docentes a realização de seu trabalho e lhe oferecessem um instrumento de análise para avaliar seu trabalho educativo. Da mesma maneira, apareceram profundamente marcados pelas características peculiares das sociedades latino-americanas e pelo nível de desenvolvimento alcançado pelo pensamento filosófico, sociológico, pedagógico e teológico no seio do qual se geraram, assim como pela busca permanente de um projeto viável capaz de tornar possível a transformação

indispensável da pedagogia, dos sistemas educacionais e, em definitivo, de ditas sociedades.

O abundante e diverso da literatura pedagógica publicada sobre o tema, ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX, reflete o afazer científico-investigativo que se produziu no âmbito destas interpretações. De modo geral, entre as décadas de cinquenta e noventa do século passado, os estudos sobre as teorias educativas têm seguido caminhos distintos, o que dificulta sua compreensão, uma vez que se soma ao problema da diversidade de posições ideológicas e políticas que assumem seus autores, a utilização de referências teóricas diferentes e a análise do fenômeno educativo desde as mais variadas perspectivas: filosóficas, históricas, metodológicas, antropológicas, psicológicas, teológicas, sociológicas etc.

Os anos oitenta se converteram, depois de duas décadas de experiências e influências acumuladas, na melhor época na história das reflexões sobre o tema, como fruto das contribuições feitas por numerosos intelectuais latino-americanos, entre os quais merecem citação os brasileiros Demerval Saviani e José Carlos Libâneo; o mexicano Victor Gómez; o uruguaio Germán Rama; os argentinos Gregório Weinberg e Ricardo Nassif, e o colombiano H. Quiceno.

Mais tarde, na década de noventa, este movimento viu-se enriquecido com os trabalhos de Silvio A. Sánchez Gamboa, Moacir Gadotti, Danilo Streck, Paulo Ghiraldelli Jr. e Hugo Assmann, no Brasil, e com a incorporação dos intelectuais da educação cubana em representação do Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP) do Ministério da Educação; do Departamento de Psicologia e Pedagogia do Centro de Estudos para o Aperfeiçoamento

da Educação Superior (CEPEC); e da Universidade de Oriente, em Santiago de Cuba. Os investigadores cubanos dariam às pesquisas um caráter diferente, pela maneira peculiar de abordar as teorias educativas em sua relação com o papel da escola no âmbito de uma ditadura popular no poder, interessada na construção do socialismo.

Uns e outros estudos não só passaram a ser expressão de uma das etapas mais frutíferas pelas quais transitou o pensamento pedagógico latino-americano, mas também uma das que com mais força e originalidade recebeu a influência do pensamento estrangeiro, fundamentalmente, de K. Marx, F. Engels, V. I. Lênin, A Gramsci, B. Suchosolski, G. Snyders, M. Manacorda, J. Palácios e Max Weber, entre outros.

De qualquer modo, à contemporaneidade do fenômeno social do qual aqui se fala, soma-se à escassez de aprofundamentos relacionados à análise histórica de seu desenvolvimento. Isto torna os estudos sobre teorias educativas na América Latina um problema científico que reclama ser enfrentado com urgência, e cuja solução proporcionaria o resgate de uma parte das melhores tradições do surgimento do pensamento pedagógico latino-americano na segunda metade do século XX.

Um aprofundamento de tal tipo exige, indispensavelmente, uma localização histórica. Essa localização pressupõe ter em conta a categoria da periodização, a qual resulta metodologicamente imprescindível para ordenar e sistematizar no tempo e no espaço o corpo de tendências, escolas de pensamento, contribuições de personalidades, obras destacadas etc., que servem de base tanto para o exame dos processos da história da Pedagogia como para o estudo monográfico de autores, obras e correntes do pensamento.

Apesar dos estudos periodológicos terem uma copiosa e importante bibliografia em nosso continente no campo da Sociologia, História, Literatura e Filosofia, não ocorre o mesmo no estudo da Pedagogia e do pensamento pedagógico na segunda metade do século XX. Isto nos leva a enfrentar o problema da ausência de periodizações sobre os estudos de teorias educativas no período histórico compreendido entre 1950 e fim dos anos noventa do século passado, dirigidas a caracterizar as distintas etapas pelas quais transitou em seu desenvolvimento.

Em tal sentido, o presente trabalho tenta ajudar a suprir essa ausência. Mas, de qualquer maneira, a periodização que aqui se oferece é pessoal e limitada; o que significa que será necessário que outros pesquisadores, provavelmente seguindo critérios diferentes e com maior diversidade de fontes, façam suas próprias contribuições.

Em nosso caso, as reflexões foram produzidas a partir da perspectiva de um educador cubano que teve como primeira dificuldade, as reais limitações no conhecimento do horizonte pedagógico latino-americano em sua globalidade. É humanamente impossível dar conta sozinho desse universo enorme e diverso que resulta Nossa América, apesar dos países que a integram compartilharem uma história bastante comum. Sendo assim, a constante referência aos estudos de autores cubanos e brasileiros em momento algum significa que sejam Cuba e o Brasil os países de maior contribuição neste campo, mas os lugares de onde provêm a quase totalidade da literatura consultada.

No primeiro capítulo se expõem, ainda que de forma muito breve, os critérios fundamentais levados em conta para a elaboração da periodização. Os mesmos se sustentam na teoria marxista, a qual compreende este

instrumento metodológico como resultado e premissa do conhecimento científico das leis que regem o desenvolvimento da sociedade.

Os quatro capítulos restantes são notas, mais bem hipóteses de trabalho, que querem contribuir à definição de alguns problemas dentro do estudo da história de nosso pensamento pedagógico, e seu principal objetivo é estimular à reflexão sobre a necessidade de repensá-la. A tais efeitos, se propõem as seguintes etapas dentro do desenvolvimento dos estudos sobre as teorias educativas no continente na segunda metade do século XX: **PRIMEIRA ETAPA:** de inspiração reformista (desde o começo dos anos 50 até meados dos anos 60); **SEGUNDA ETAPA:** da influência européia (desde meados dos anos 60 até fins dos anos 70); **TERCEIRA ETAPA:** de sistematização teórica (desde fins dos anos 70 até fins dos anos 80) e **QUARTA ETAPA:** de novas buscas (desde fins dos anos 80 até fins dos anos 90).

O texto - uma vez que fala dos estudos das teorias educativas que se realizaram em Cuba e também em outros países da América Latina na segunda metade do século XX e os aborda em seu contexto -, oferece considerações e informações nada desprezíveis sobre a História da Educação e sobre as teorias educativas no continente que podem ser úteis, fundamentalmente, para os alunos que cursam Pedagogia e outras Licenciaturas nas universidades brasileiras, assim como para os professores já em exercício e para aqueles que realizam algum tipo de pós-graduação em educação ou em áreas afins.

Com esse fim foi escrito este livro, no esforço de que não falem jamais as utopias.

CAPÍTULO 1

BASES METODOLÓGICAS PARA UMA PERIODIZAÇÃO

I - Necessidades e possibilidades de uma periodização

Uma sistematização cronológica e espacial dos estudos das teorias educativas que, como parte do desenvolvimento do pensamento pedagógico latino-americano, se elaborou no continente durante a segunda metade do século passado, enfrenta, junto com os problemas de seleção dos vários aspectos representativos para a avaliação necessária e a estruturação para a apresentação eficaz da evolução elaborada, o complexo problema da periodização histórica.

Uma periodização de tal tipo, ainda que se trate de um trabalho árduo e difícil não assumido na América Latina, resulta efetivamente possível para o estudo da América Latina por várias razões: em primeiro lugar, porque existe uma história comum para os países que integram este continente, independentemente das inevitáveis particularidades que marcam cada país; e, em segundo lugar, porque à margem das flutuações em nosso afazer pedagógico se constata a existência e evolução, ao longo

destas quase cinco décadas, de uma atividade reflexiva encaminhada aos estudos das teorias educativas. Sem esta condição prévia, naturalmente, o propósito mesmo de delinear uma periodização careceria de sentido.

As possibilidades de uma periodização latino-americana na área das ciências sociais são concretas, uma vez que existe uma unidade continental que o respalda. Os povos latino-americanos - à margem de suas peculiaridades nacionais, mas sem ignorá-las - têm uma história comum, que começa na colonização hispano-lusitana, cujas conseqüências constituem o ponto de partida de uma evolução deformada, matizada pela dependência e o subdesenvolvimento, além de uma comunidade lingüística, étnica e cultural.¹

A periodização, vista como um exercício de interpretação científica é, antes de tudo, um ato através do qual se confere significado aos acontecimentos no decorrer do tempo na história e uma contribuição de amplo valor pedagógico enquanto instrumento didático-heurístico, mas é também muito mais que isso. A periodização histórica, longe de ser um mero instrumento ou hipótese de trabalho como acreditam alguns, é resultado e premissa do conhecimento científico das leis que regem o desenvolvimento da sociedade humana, a evolução e progresso dos povos e nações.²

É bom especificar também que uma periodização indica sempre um nível determinado de conhecimento da realidade. Isto implica, entre outras coisas, uma compreensão global do sistema; a colocação a descoberto

¹LEÓN, Velia Cecilia Bobes. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*, 1990, p. 6.

²ARCE, Omar Díaz de. Sobre una periodización de la historia latinoamericana. In: *Ensayos Latinoamericanos*, 1971, p. 127.

das diversas funções dos elementos que nela operam; a consideração da relação entre esses diversos elementos; a elaboração de uma sistematização, imprescindível à construção lógica de toda ciência; e uma clareza da transição de uma etapa ou período a outro, de tal forma que se tornem gerais as etapas e a função que cada elemento desempenha dentro delas, mostrando que não são produto de uma arbitrariedade.

II - Os métodos histórico e lógico na periodização

Por sua própria natureza, a elaboração de uma periodização desde uma perspectiva marxista descansa fundamentalmente sobre os métodos **histórico e lógico**. Ambos permitem, no caso em que aqui se discute, colocar ao descoberto a estrutura interna dos estudos das teorias educativas na América Latina. Sem eles, a periodização ficaria como uma mera descrição. O método histórico (tendencial), por sua vez, permite compreender o movimento histórico dos ditos estudos em toda sua riqueza, ao revelar sua evolução e desenvolvimento, as razões de sua aparição, as etapas principais de seu desenvolvimento e as conexões históricas fundamentais em sua sucessão cronológica. Mediante este método analisa-se a trajetória concreta da teoria e seu condicionamento ao período histórico abordado.

O método lógico, por sua vez, reproduz no plano teórico o mais importante destes estudos sobre tendências, o qual constituía sua essência. Possibilita, também, a compreensão de sua história; reflete o objeto em suas conexões; expressa, em forma teórica, a essência do objeto, a necessidade e regularidade; explica a história de

seu desenvolvimento; e reproduz o objeto em sua forma superior e madura.³

Referindo-se à importância do lógico e do histórico, vistos como categorias de análises do real, SÁNCHEZ GAMBOA (1991) afirma:

Quando pretendemos construir um sistema de categorias, no sistema fixo de coordenadas nas quais organizaríamos o real, admitimos que o sistema de categorias tem uma sucessão lógica, uma gênese, uma evolução, uma transformação de umas em outras. Esse movimento só pode ser entendido quando admitimos a correlação entre o lógico e o histórico; quando admitimos que na construção de categorias devemos tomar como base o processo de desenvolvimento e conhecimento que segue do simples ao complexo, do abstrato ao concreto e das partes ao todo.⁴

III - Critérios para a periodização

Uma periodização dos estudos das teorias educativas na América Latina é, a princípio, a generalização teórica de um processo evolutivo através da identificação de marcos mais ou menos precisos que têm caracterizado seu acontecimento. Mas não se deve esquecer que a mesma

³ZAYAS, Carlos Alvarez. *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Estudios de Educación Superior. "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 1994, p. 45.

⁴GAMBOA, Silvio Sánchez. As tendências educacionais na América Latina e as propostas de periodização: algumas sugestões metodológicas. *Revista Pro-Posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp. Número 6. Dezembro de 1991, p. 31-37.

não é somente uma generalização com uma lógica interna bem definida, pois, a determinação de períodos e etapas é, sobretudo, um instrumento de trabalho de caráter científico, cuja validade somente se ampara, no entanto, e o quanto demonstra esse caráter científico.

Através da periodização podem ser ressaltados momentos de troca ou mudança de certa profundidade, cujo significado na vida social, na educação e no pensamento pedagógico está em grande medida determinado pela função ideológica que desempenham dentro da formação econômico-social. Estes marcos facilitam a compreensão do processo a tal nível de determinação de sua essência, que terminam por diferenciá-la da simples enumeração histórica.

É indiscutível que se podem tomar diversos critérios organizadores ao esboçar uma periodização como a que aqui se propõe. Por tal motivo, a seleção cuidadosa dos mesmos permitirá obter uma sistematização que reflita adequada e essencialmente o acontecer de tais estudos, com o caráter científico que se requer. Dentro da escassa literatura existente com enfoques metodológicos destinados especificamente aos estudos periodológicos da pedagogia e do pensamento pedagógico latino-americano do século XX, levaram-se em conta os critérios que sustentam os próprios estudos das teorias educativas analisados, especificamente, os trabalhos dos investigadores cubanos: Justo Chavez, Lesbia Cánovas y Orlando Valera Alfonso.⁵

⁵RODRÍGUEZ, Justo Chávez A. e CÁNOVAS, Lésbia. *Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina*. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba, 1995; RODRÍGUEZ, Justo Chávez. *Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina*. Ministerio de Educación. La Habana, 1994; ALFONSO, Orlando Valera. *Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas. Sus implicaciones para la educación en América Latina*. Evento Internacional Pedagogía '97. La Habana, Curso 54, 1997.

Buscou-se suporte teórico também nas concepções que outras ciências sociais, consideradas afins da Pedagogia, sustentam sobre a periodização, tais como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Literatura. Nestas ciências, de maneira geral, se oferecem com relativa amplitude e profundidade questões relacionadas com a determinação dos períodos e etapas, sua amplitude e denominação, assim como os critérios para a caracterização das etapas etc. São citados, em primeiro lugar, os trabalhos na história da literatura de Rita Schober,⁶ O. Belic,⁷ J. O. Fischer,⁸ Y. Surotsev⁹ e de Sergio Chaple;¹⁰ os estudos sobre história latino-americana de Omar Díaz de Arce;¹¹ as investigações sobre o pensamento sociológico na América Latina de Velia Cecilia Bobes León¹²; e as interpretações filosóficas de Isabel Monal.¹³

A) O período

Fala-se de período no sentido de uma nova época histórica no continente e se compreende como tal os últimos cinquenta anos na história da América Latina no século XX, em que se iniciam e desenvolvem os estudos das teorias educativas no marco de um momento definido pelo dinamismo e complexidade das relações e contradições

⁶SCHOBBER, Rita. *Periodización e Historiografía Literaria*, 1984, p. 29-49.

⁷BELIC, O. *Problemas de la periodización*, 1984, p. 50-67.

⁸FISHER, J. O. *Época y Etapa*, 1984, p. 75-80.

⁹SUROTSEV, Y. *El problema literario y su periodización*, 1984, p. 25-59.

¹⁰CHAPLE, Sergio. *Bases Metodológicas para una historia de la literatura cubana*, s/f.

¹¹ARCE, Omar Díaz de. *Sobre una periodización de la historia latinoamericana*, 1971, p.127-137.

¹²LEÓN, Velia Cecilia Bobes. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*, 1990.

¹³MONAL, Isabel. *Hacia una periodización de la Filosofía en América Latina*. In: *Las Ideas en América Latina*. La Habana, 1986.

históricas, e por uma nova atitude do pensamento pedagógico progressista latino-americano comprometido com a necessidade de transformação da educação e da sociedade americana.

B) As etapas

Este período se cristaliza passo a passo em etapas sucessivas, as quais se dividem de acordo com os acontecimentos históricos ocorridos. As etapas fixam aqueles momentos nos quais as condições objetivas e subjetivas – acumulação de trocas quantitativas – produzem um salto na continuidade histórica. Levando em conta o acima citado, podem-se estabelecer as seguintes etapas na evolução dos estudos das teorias educativas na América Latina: Primeira Etapa: de inspiração reformista (desde o começo dos anos 50 até a metade dos anos 60); Segunda Etapa: de influência européia (desde a metade dos anos 60 até final dos anos 70); Terceira Etapa: de sistematização teórica (desde final dos anos 70 até final dos anos 80); e Quarta Etapa: de novas buscas (desde o final dos anos 80 até final dos anos 90).

A distribuição dos estudos efetuados sobre as teorias educativas dentro de cada uma das etapas se faz mais ou menos de maneira cronológica e se oferecem às descrições monográficas dos autores analisados. Ditas descrições se realizam agrupadas de maneira que permitam compreender o contexto geral da evolução educacional e pedagógica no continente.

C) As datas-limites das etapas

Foi possível notar que o processo pedagógico

associado ao estudo das teorias educativas na América Latina, no período histórico selecionado, coincide mais ou menos de forma exata com os processos econômico-sociais, políticos e ideológicos. É preciso advertir que o pensamento pedagógico e, inserido ao mesmo, os estudos das teorias podem anteceder às trocas históricas, prever o futuro e, às vezes, a maioria delas, até refletir o sucedido com um determinado atraso. Em outras palavras, o pensamento pedagógico tem uma relativa autonomia, entre outras razões, porque depende não somente dos fatores sociais, mas também, dos fatores individuais e de muitos outros fatores que refletem as peculiaridades do desenvolvimento da vida espiritual, em geral.

Por tal motivo, evitou-se forçar os feitos a ponto de fazer coincidir exatamente o processo objeto de estudo com os acontecimentos históricos, e ainda mais, com tal ou qual acontecimento histórico. Acredita-se que seja incorreto ligar mecanicamente as mudanças no desenvolvimento dos estudos das tendências com tal ou qual data concreta. Preferiu-se periodizar este processo marcando não com datas concretas, mas levando em conta os anos em que ocorrem as trocas qualitativas, os saltos qualitativos na área da economia, da sociedade, da política, da educação, da ideologia e da cultura, que já se refletem nestes estudos e constituem uma nova escala no processo dos mesmos.

Quer dizer, as datas limites das etapas não são exatas. Neste caso, como em qualquer outra periodização, as datas que se estabelecem só servem para assinalar, de maneira aproximada, o momento em que as alterações econômicas, políticas, sociais e educacionais ocorridas com antecedência dão lugar a modificações substanciais na situação dos estudos das teorias educativas na América

Latina. As novas etapas representam uma divisão importante de ordem dentro do período estabelecido e uma modificação qualitativa nas características dos estudos das teorias.¹⁴

Quando se decide marcar a fronteira cronológica em tal ou qual data concreta, é pertinente que se leve em consideração que ela tem um certo sentido simbólico, pois realmente, para que se produzam transformações qualitativas no processo pedagógico é necessário tempo. Em nosso caso, em vez de colocar as datas concretas ou anos concretos se decidiu usar denominações flexíveis.

O que importa não é fazer uma análise econômico-social, nem político-educacional do continente, mas traçar sobre este fundo o esquema do processo dos estudos das teorias educativas em suas linhas dominantes, marcando as fronteiras flexíveis de seu desenvolvimento pelas etapas das trocas. Claro que sempre levando em conta sua relação com o processo histórico. Não deve preocupar tanto a amostra do mesmo em todas as suas peculiaridades, mas seu sentido geral, sua síntese. Como foi dito no início do capítulo, para realizar uma periodização, a condição primária e necessária é que existam os estudos das teorias educativas; é que existam as mudanças qualitativas que nos sirvam como fronteiras cronológicas.

D) A amplitude das etapas

Sobre a amplitude das etapas não há regras pré-estabelecidas. Sua extensão deve ser dada pela lentidão ou dinâmica no desenvolvimento dos fenômenos abordados.

¹⁴Ib., p 134.

No caso aqui explicitado, se trata especificamente de etapas curtas, porque na essência correspondem a um período histórico de grande dinamismo no continente, no qual tiveram lugar alterações extremamente rápidas.

E) A denominação das etapas

Em relação à maneira de denominar as etapas é bom apontar que existe uma verdadeira heterogeneidade quanto aos critérios dos autores estudados, chegando a ser por algumas vezes praticamente desconcertante.¹⁵ O certo é que as periodizações do pensamento pedagógico, da pedagogia e da educação latino-americanas podem ser denominadas segundo diversos critérios. Isto se observa nos próprios trabalhos que abordam as tendências pedagógicas.

No entanto, agora se levou em conta os espaços temporais e o rasgo dominante no desenvolvimento dos estudos das teorias realizados dentro de cada uma das etapas. O problema da denominação – segundo o crítico literário Oldrich Belic – deve ser considerado um dos menos importantes entre todos aqueles que se referem à periodização; primeiro, porque não se deve confundir periodização com denominação e; segundo, porque o que importa é sempre a periodização.

¹⁵O crítico literário Oldrich Belic afirma que os tipos de denominações que aparecem com maior frequência nas histórias das literaturas nacionais são os que seguem: as denominações segundo espaços temporais ("O Século 17"); as denominações segundo o marco histórico correspondente ("Entre as duas guerras mundiais"); segundo as épocas culturais ("O Renascimento"); segundo o fator extraliterário dominante ("A Reforma"); segundo os movimentos literários ("O Romantismo"); segundo as gerações ("A Geração de 98"); combinações diversas dos tipos precedentes ("As Vanguardas na luta contra o fascismo"). In: Problemas da periodização. *Op. Cit.*, p. 71.

F) Caracterização das etapas

A caracterização das distintas etapas no desenvolvimento do fenômeno objeto do estudo, somente é possível através da observação e da análise. Estes dois métodos permitem descobrir os traços essenciais que caracterizam as mesmas e os sintomas com que se manifestam as trocas de uma a outra. De qualquer maneira, para fixar as etapas e para sua caracterização, é necessária a ajuda de determinados critérios.

É sumamente difícil elaborar um sistema de critérios concretos, mas em uma periodização dos estudos das teorias educativas há certos aspectos que oferecem transformações radicais nos conteúdos, nos métodos utilizados, nos objetivos, no enfoque ideológico, e no marco geográfico, político e social de procedência etc. Sendo assim, então, estes serão os critérios levados em conta.

De uma maneira ou de outra, estes critérios só servem, na verdade, para indagar e descrever o processo que se estuda, mas acabam sendo insuficientes para explicá-lo e para descrever suas forças propulsoras. E é assim porque os estudos das teorias educativas não existem nem se desenvolvem no vazio, uma vez que aparecem formando parte da vida social do continente, vinculados a ela por inúmeros laços e recebendo constantemente impulsos de seus mais diversos campos: social, político, intelectual, cultural, educacional, religioso etc. Eles são, por sua própria essência, uma forma específica de reflexo e consciência social, motivo pelo qual é indispensável também recorrer a esses fatores que poderiam ser chamados aqui de *extrapedagógicos*, dado que são estes, precisamente, os que constituem as forças

propulsoras que determinam sua evolução e permitem, ao mesmo tempo, explicá-la.

Nada do anterior quer dizer que, subestimando os estudos das teorias educativas realizados, a história dos mesmos se deriva do acontecimento sócio-econômico do continente.

Por último, é importante sublinhar que esta periodização, como qualquer outra periodização que se elabore, ao ser um grande esquema generalizador, tem circunscrito seu valor metodológico a certos níveis específicos de abstração, ou seja, àqueles aos quais corresponde e para cuja compreensão tem sido elaborada. Ela não pode ser utilizada, cientificamente considerando, para a interpretação definida de aspectos que correspondem a outro plano ou nível de generalização. A periodização só é válida para o objeto sistema no qual tem sido desenhada e não para nenhum outro, da mesma maneira que é só conforme dentro de um certo nível de generalização. Talvez ela não corresponda com a periodização de um país específico. Isto é claramente constatável, por exemplo, no caso de Cuba, cuja evolução sócio-econômica, política, pedagógica, educacional e cultural, em determinadas etapas, deu-se de maneira particularmente diferente do resto da América Latina, por razões do processo revolucionário iniciado em 1959.

CAPÍTULO 2

PRIMEIRA ETAPA: DE INSPIRAÇÃO REFORMISTA

A década de 50 foi uma etapa histórica muito convulsa em América Latina, na qual imperou a chamada guerra fria e a histeria anticomunista. Na mesma época, o debate político, social e educativo no continente se deu primeiramente nos termos econômicos. Os governos encaminharam-se a cumprir com a tarefa de modernizar e reconstruir seus países, tentando resolver problemas tais como o escasso crescimento econômico e os agudos conflitos sociais de períodos anteriores. Por tal motivo, alguns autores têm preferido chamar esta etapa de *ilusão desenvolvimentista*.¹⁶

A tarefa de impulsionar o avanço das economias e das sociedades nos países da área, com a inspiração de situá-los ao nível das nações centrais ou países altamente desenvolvidos, fez surgir um forte interesse pelos problemas sociológicos. Ela envolveu aqueles intelectuais da região que inicialmente orientaram seus estudos – desde o ponto

¹⁶CHÁVEZ, Justo A.; CÁNOVAS, Lésbia. *Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina*. Curso n. 4, Pedagogia 95, p. 5.

de vista metodológico – importando enfoques estranhos, tais como as teorias funcionalistas, empiristas e dos recursos humanos, todas patenteadas pelos Estados Unidos e pelos países capitalistas desenvolvidos da Europa, *o qual sublinha sua independência ideológica e funcional*.¹⁷

Estas teorias respondiam na essência à necessidade de integração da sociedade americana. No entanto, o funcionalismo se interessava pela integração social, a corrente empirista se preocupava com a desigualdade das oportunidades (dentro do contexto do equilíbrio social), e a corrente do capital humano destacava os aspectos econômicos.¹⁸

Em todas elas a educação era considerada necessária para a formação dos indivíduos, bem porque os ajudava para um melhor cumprimento das suas regras sociais (de acordo com o funcionalismo); bem porque fazia dos alunos indivíduos mais produtivos à sociedade (segundo a teoria do capital humano); ou bem porque a educação contribuiu para que a sociedade fosse mais igualitária, dentro do contexto do equilíbrio (de acordo ao empirismo metodológico).

Nestes marcos, a política educativa devia estar orientada a responder aos requerimentos do desenvolvimento econômico a que aspiravam as nações latino-americanas. Os setores de poder e alguns grupos da intelectualidade educativa estavam convencidos de que o desenvolvimento econômico devia ser impulsionado pela elevação do nível educativo da população, e em alguns casos chegou-se a

¹⁷LEÓN, Velia Cecilia Bobes. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*, p. 23.

¹⁸Para mais informação destas teorias, ver Carmen García Guadilla, *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en las investigación socio-educativa*, p. 55-71.

supor que as transformações educacionais podiam, por si próprias, conseguir tão desejado propósito. Daí vem o termo “ilusão”, que usam os Dres. Chávez e Cánobas.

*Ou seja – disse a investigadora argentina Nora Krawczyk, referindo-se à opinião dos setores de poder na Argentina -, o sistema educativo pode efetivamente contribuir ao desenvolvimento econômico dos países através da formação de mão-de-obra especializada e da difusão dos valores adequados a este tipo de dinâmica social e deste modo poderiam as nações latino-americanas aproximarem-se dos países industrializados tomados como modelo.*¹⁹

Em correspondência com as razões antes apontadas, a tendência “humanista” moderna²⁰ (Escola Nova), que havia logrado manter sua influência na escola desde meados da década de trinta, começa a ceder terreno para a tecnologia educativa. Por sua parte, pedagogia tecnicista, que chegou a possuir o monopólio da escola durante a segunda metade da década de sessenta e quase toda a década de setenta, deixa de conceber a educação como um gasto para converter-se em uma inversão em capital humano, ainda que a longo prazo.

Enquanto isso, a necessidade de modernização social e o anacronismo entre os conteúdos escolares e os

¹⁹KRAWCZYK, Nora. Educação e sociedade na Argentina. Revista *Pro-posições*, Campinas, No. 6, Dez, 1991, p.38.

²⁰Termo empregado por Demerval Saviani no seu estudo *Tendências Pedagógicas Contemporâneas*, 1981. (mimeo)

requerimentos do aparelho produtivo, que exigia mão-de-obra qualificada, passam a ser os temas centrais dos debates educativos.²¹ Por razões políticas e emocionais, inicia-se na própria década de sessenta uma rejeição da sociologia norte-americana através dos pronunciamentos de economistas e sociólogos que participavam das investigações da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) criada pela ONU em 1948.

Surgiu assim a tendência desenvolvimentista, a qual se propôs estruturar uma visão estritamente regional para esclarecer os problemas das sociedades latino-americanas. É preciso adicionar que a ela se deve uma ampla repercussão nas tentativas de reformas educativas que aconteceram em alguns países da região.²²

No contexto desta realidade tiveram grande impulso as investigações no campo das ciências sociais, incluindo a Pedagogia, cujo fim *estava encaminhado a contribuir, desde a escola, a formar a convicção da necessidade do controle social, tentando evitar mudanças radicais na sociedade*,²³ assim como ao desenvolvimento sócio-econômico; à formação dos recursos humanos para o deslanche desenvolvimentista; e propiciar a movimentação individual e social, e a modernização da sociedade.

Nas ciências pedagógicas, especificamente, começaram a cobrar força às interpretações da Pedagogia Comparada,²⁴ na medida que se consolidava como

²¹Ver a respeito, Demerval Saviani. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e Democracia**, p.19-24.

²²O trabalho já citado dos Dres. Justo Chávez e Lesbia Cánovas se refere aos resultados do projeto desenvolvimentista contido na educação, p. 6-7.

²³CHÁVEZ, Justo; CÁNOVAS, Lesbia. **Op. Cit.**, p.5.

²⁴Para maior informação sobre as origens, métodos, objetivos e estado atual da Pedagogia Comparada, ver Pedro L. Georgen. "Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? Revista **Pro-posições**. Nº 6, Dez., 1991, p. 5-19.

disciplina na educação superior, e as investigações sócio-econômicas, efetuadas sob os paradigmas metodológicos do funcionalismo, do empirismo, dos recursos humanos e da teoria desenvolvimentista,²⁵ dos quais já se falou. Neste contexto histórico, mais exatamente no marco da História da Pedagogia, é que se situam os inícios dos estudos das teorias educativas na América Latina.

O primeiro e único trabalho de que se tem notícia nesta etapa é do professor cubano Emílio Plana Ruiz, titulado **Historia General de la Pedagogía - Principales Tendencias en la Educación** (Las Villas, Cuba, 1958). Segundo afirma o próprio autor na introdução do livro, trata -se de um estudo *crítico das principais tendências pedagógicas que têm repercutido no campo da educação...*²⁶

Historia General de la Pedagogía... é um texto escrito para os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Central de Las Villas "Marta Abreu", considerada como a terceira maior e mais importante universidade de Cuba, depois das universidades de La Havana e de Oriente, em Santiago de Cuba. Trata-se de um estudo volumoso (341p.) e ao mesmo tempo ameno, de fácil leitura, que consegue intercalar a descrição detalhada com esquemas didáticos muito bem elaborados que contêm os princípios básicos dos movimentos educativos no mundo e fotografias de suas figuras mais representativas.

Emilio Plana Ruiz dedica seis capítulos – de um total de nove, de que consta a obra, e quase cento e oitenta

²⁵Uma visão do desenvolvimento das investigações sócio-educativas, na América Latina pode ser lida em: Carmem Garcia Guadilla, **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas**, 1987.

²⁶RUIZ, Emilio Plana. **Historia General de la Pedagogía - Principales Tendencias Modernas y contemporáneas en la Educación**, 1958, p.7.

páginas, a metade do texto, ao desenvolvimento da classificação que propõe das teorias educativas. Sua classificação e periodização é a seguinte: I - *Orientación realista de la educación* (séc. XVI – XVII); II - *Orientación Naturalista de la educación* (segunda metade e finais do séc. XVIII); III - *Orientación psicológica de la educación* (finais do século XVIII – Princípios do séc. XIX); IV - *Orientación científica (positivista) de la educación* (segunda metade do séc. XIX); V - *Orientación social de la educación* (finais do séc. XIX) e; VI - *Pedagogia Activista o Escuela Nueva* (finais do séc. XIX e primeira metade do séc. XX).

O estudo de Emilio Plana, está longe de ser original, uma vez que assume apenas com muito pequenas modificações a classificação sobre tendências na educação elaborada pelo norte-americano Paul Monroe, doutor em Filosofia e professor de História da Educação no *Teacher's College* (Faculdade de Professores) da Universidade de Columbia,²⁷ quase cinqüenta anos atrás e divulgada pela primeira vez em sua famosa obra **História da Educação** (1909), escrita como manual para os alunos das Escolas Normais dos Estados Unidos.

Paul Monroe classifica as teorias desta maneira: I - *Educação realista* (realismo humanista, realismo social e realismo sensorial); II - *A tendência naturalista na educação: Rousseau*; III - *A tendência psicológica na educação*; IV - *A tendência científica moderna*; V - *A tendência sociológica na educação* e; VI - *A tendência eclética atual*.

Emilio Plana também parece estar influenciado, se temos em conta a concepção teórica e filosófica da

²⁷Uma pequena biografia deste autor norte-americano está incorporada em, MONROE, Paul. **História da educação**. Atualidade Pedagógica. Volume 34. São Paulo, 1979, p. XXIII – XXVII.

educação que defende em sua classificação, pelo pensamento do filósofo alemão W. Dilthey, autor de **Historia de la pedagogía** (Argentina, 1942), uma das obras mais amplamente lidas na América Latina durante as décadas de quarenta e cinqüenta. Tanto em Plana Ruiz, como em Dilthey, é advertido o critério de que o fator que determina o desenvolvimento da pedagogia é o ideal da educação, o qual depende do ideal de vida de cada povo, e dos meios ou técnicas educativas empregadas que se encontram em relação com o conhecimento científico. De maneira que quando Plana atribui ao “ideal de educação” uma relação com o “ideal de vida de cada povo e de cada geração”, não se pode pensar que está interpretando este fenômeno do mesmo modo que o faz o marxismo, o qual situa esse “ideal pedagógico” na concepção de mundo de uma classe social e dentro do marco de uma formação econômico – social determinada. Plana não acreditava no papel das classes sociais na história.

Mas a obra de Emilio Plana, apesar de tudo, tem uma novidade que a distingue do texto de Paul Monroe e que impede que seja jogada ao esquecimento junto com alguns outros textos que foram escritos na mesma época. Essa inovação está na importância que seu autor atribui ao papel das universidades no desenvolvimento industrial do país. Por esse motivo não conclui sua obra sem antes propor um *Suplemento* no qual agrupa, entre outras coisas, alguns esboços para uma necessária reforma universitária, que devia estar inspirada pelo desejo de que a universidade pusesse seus recursos humanos e materiais em função de potencializar o progresso econômico e social de Cuba. A própria obra é, em seu conjunto, um estudo encaminhado a oferecer aos alunos da Escola de Pedagogia da

Universidad de Las Villas, elementos de juízo suficientes para *afrentar com critério científico a urgente reforma de nosso atual sistema de ensino*.²⁸

Ao mesmo tempo, sua obra se torna imediatamente em um exemplo típico do pensamento de inspiração reformista e de ilusão desenvolvimentista que caracterizam a etapa objeto de estudo, na medida em que a principal preocupação de Emilio Plana está na reforma da sociedade por meio da reforma da educação, conservando as bases da estrutura social capitalista vigente.

Outras duas características podem ser atribuídas ao texto de Emilio Plana. Primeiro, a análise que é feita das teorias educativas aparece dissociada do contexto histórico-social no que elas se dão, pelo que não necessariamente expressam a realidade educacional latino-americana; segundo, o estudo está inspirado no método histórico-filosófico de interpretação, uma vez que não se dissocia a descrição da prescrição, quer dizer, cumpre três objetivos: o inventário descritivo, que permite dispor da informação sobre as concepções educativas; o histórico-funcional, que nos conduz à compreensão das causas que originam determinados problemas; e, finalmente, o perfeccionismo, toda vez que se é dito que o estudo está encaminhado ao melhoramento do sistema educacional cubano.

Emilio Plana, como poderá observar-se, leva sua periodização até a Pedagogia Ativista ou Escola Nova. Isto acontece por razões óbvias do momento em que se publicou o texto.

Finalmente, é preciso apontar que independentemente das limitações filosóficas evidentes que carrega consigo a

²⁸Ib., p. S - 13.

obra de Plana, a análise profunda desta proposta suporta observações valiosas acerca das teorias educativas desde o século XVI até a metade do século XX, de onde se podem extrair considerações científicas de muito proveito, sobretudo, para o estudo do pensamento pedagógico da época.

Já aos finais dos anos cinqüenta e início da década de sessenta, este tipo de posicionamento teórico e filosófico da educação começou a sofrer ampla crítica, não somente por seu caráter enciclopédico, pela perspectiva holística e os juízos de valor sobre os quais se construiu seu modelo de análise e interpretação, mas também e, sobretudo, porque começou a entrar em crise a concepção linear do desenvolvimento dentro da qual ele mesmo estava situado, a qual partia da idéia de que inevitavelmente o desenvolvimento econômico produziria, por si só, o passo da sociedade tradicional à sociedade moderna.

CAPÍTULO 3

SEGUNDA ETAPA: DE INFLUÊNCIA EUROPÉIA

Esta etapa se estende, fundamentalmente, desde o segundo lustro da década de sessenta até fins dos anos setenta, e se identifica como uma “etapa crítica” no pensamento latino-americano, pela força crescente que cobraram os questionamentos dos problemas sociais do continente. Marcam a etapa, também, o *entusiasmo revolucionário e antiimperialista, (...) inspirado em parte pelo triunfo da Revolução Cubana (1959), mas, além disso, e muito especialmente, pela situação política internacional e a contínua deterioração das economias latino-americanas, depois de viver a década do triunfalismo desenvolvimentista.*²⁹

Depois de meados da década dos sessenta, a partir da reação contra o excessivo otimismo desenvolvimentista que provocara o enfoque proposto pelos países centrais para compreender as causas e conseqüências do subdesenvolvimento, se iniciou dentro das ciências sociais latino-americanas, especialmente em Sociologia e

²⁹CHÁVEZ, Justo A. *Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países ibero-americanos*, 1996, p. 13-14.

Pedagogia, uma etapa de crítica que rejeitava a “neutralidade avaliativa”, e, em geral, toda a corrente reformista anterior, a qual se considerava comprometida com a denominação imperialista.

Ante a cruel e contínua deterioração que vive a economia das nações latino-americanas na metade da década de sessenta, apesar dos múltiplos projetos de reforma que durante a década anterior se executaram, se desfalece a crença nas possibilidades da educação enquanto agente de câmbios sociais significativos. E, em seu lugar se instala um descrédito, e até desconfiança, em relação à instituição escolar.

Nascem novos paradigmas, como parte de um processo de redefinição política e ideológica dos países latino-americanos. As novas correntes de pensamento que se desenvolvem têm o mérito de considerar os problemas existentes desde a perspectiva da própria região e se dão na forma de contra-definição das teorias do Centro. Estamos nos referindo à teoria do colonialismo; teoria do imperialismo; teoria da dependência e o enfoque da trans-nacionalização.³⁰ Algumas delas, especialmente a teoria imperialista da dependência, tomam seus conceitos fundamentais da teoria marxista-leninista.³¹

A teoria imperialista da dependência foi também a mais importante e conhecida no continente e junto com as outras teorias, ainda que se nutra das tradições culturais dos principais intelectuais dos países centrais, como Sartre, Luckacs, Althusser, Gramsci (Europa), W. Mills, Baran e Sweczy (Estados Unidos), constituíram uma maneira

³⁰Para um aprofundamento destas teorias, ver Carmen Garcia Guadilla. *Op. Cit.*, p. 36-44.

³¹*Ib.*, p. 39.

criativa de compreender uma realidade tão específica e peculiar como a latino-americana.

*Era necessário, disse um dos principais teóricos da dependência, ter imaginação para se planejar as incógnitas devidas sobre a nova situação da América Latina e uma potencialidade teórica grande para explicar a situação da dependência...*³²

Quase que ao mesmo tempo surgem críticas que arremetem contra a evidente incapacidade da educação como agente de câmbio. Se destacam em primeiro lugar, aquelas associadas às investigações sócio-educativas levadas a cabo tanto por autores regionais como estrangeiros, fundamentalmente norte-americanos e europeus. No caso dos latino-americanos, se encontram os trabalhos de Ivan Illich (1926-),³³ associados às idéias da desescolarização;³⁴ do brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), vinculados à educação popular e à Pedagogia Libertadora;³⁵ e do filósofo e sociólogo marxista argentino Tomás Vasconi, um dos principais autores que tem teorizado sobre os problemas

³²*Ib.*, p. 38.

³³Ivan Illich. *Sociólogo*. Nascido em Viena em 1926. Realizou estudos de Teologia e Filosofia na Universidade Gregoriana de Roma. Doutorou-se em Teologia e Filosofia na Universidade de Salzburgo. Assumiu a vice-reitoria da Universidade Católica de Porto Rico (1956). Em 1961, depois de abandonar o ministério sacerdotal, fundou o Centro de Informação Cultural que deu origem ao Centro Intercultural de Documentação de Cuernavaca, poucos anos depois convertido num pólo importante de discussão de novas teorias e concepções da educação. Morreu no México.

³⁴Sobre a Teoria da desescolarização, ver, Paulo Ghiraldelli Jr. *História da Educação*, p. 202-203.

³⁵Para um aprofundamento da Pedagogia Libertadora, ver, Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1968); *Educação como prática da liberdade* (1969); *Conscientização* (1974); *Ação cultural para a liberdade* (1982).

educacionais utilizando a orientação da “dependência”.³⁶

A teoria da desescolarização constituiu uma posição extremista e até reacionária em relação à escola. Seu principal representante, o já falecido Ivan Illich, foi por muitos anos Vice-reitor da Universidade Católica de Ponce, Porto Rico, e fundador do Centro de Estudos sobre educação em Cuernavaca (México) em 1963. Seus trabalhos foram amplamente lidos na América Latina, especialmente na década de setenta.

Em sua obra mais importante, **Uma sociedade sem escolas** (1973), I. Illich passa a engrossar o mar de acusações à escola oficial, e sua proposta teve resultados interessantes para aqueles que desejavam desmistificar o discurso oficial dos intelectuais orgânicos do Estado capitalista. Depois de estudar as distintas teorias educativas, termina por sugerir a desescolarização do ensino, inclinando para a direita o problema da escolarização no continente e assumindo uma posição de franco extremismo uma vez que não propõe alternativa de troca. Segundo ele, a única saída para o problema que enfrentava a educação no continente estava na suspensão da escola oficial.

Reafirmando sua posição extremista, em um discurso pronunciado no ato de conclusão do curso escolar 1968-69 na Universidade Católica de Ponce, I. Illich chegou a apontar: *Espero que nossos netos possam, em breve, viver em uma ilha onde não seja necessário ir à escola.*³⁷ Mas, suas idéias, ao *minimizar o papel da escola como instituição*

³⁶Ver, Tomás Vasconi. **Educación y cambio social** (1967); **Dependencia y Superestructura. Sobre Ideología y Educación en América Latina** (1970); “Contra la Escuela”, no Caderno de Educação, nº 7, (1973); “Ideologia, luta de classes e aparelhos educativos no desenvolvimento da América Latina”, no Caderno de Educação, nº 12-13, 1973; etc.

³⁷ILLICH, I. *Op. Cit.*, p. 203.

para a formação das novas gerações,³⁸ começaram rapidamente a cair em descrédito no momento que os educadores perceberam a impossibilidade de transmitir o saber sistematizado, desde os interesses dos dominados, fora dos marcos da escola.

Por outra parte, as formas alternativas de educação postas em prática no continente nos anos sessenta, que tratavam de aproximar a tese de Illich com os desejos dos Movimentos de Educação Popular representados por Paulo Freire, não alcançaram os resultados esperados.

Também tiveram ampla difusão na América Latina, quase que junto com a teoria da desescolarização de I. Illich, mas situadas especificamente dentro das investigações sócio-educativas européias, as teorias crítico-reprodutivistas associadas ao paradigma do conflito, um modelo de análise segundo o qual a sociedade é marcada pelo conflito permanente entre grupos e classes sociais.³⁹ Tais teorias contaram com um razoável número de representantes e se manifestaram em diferentes versões: 1) - *A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975); 2) - *A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, L. Althusser (1969) e 3) - *A teoria da escola dualista*, de C. Baudelot e R. Establet (1971). Todas elas foram elaboradas por intelectuais franceses.⁴⁰

³⁸CHÁVEZ, Justo A.; CÁNOVAS, Lesbia. **Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina**, Curso oferecido em Pedagogia, 95. La Havana, 1995.

³⁹Maiores informações sobre o paradigma do conflito pode ser encontrada em, GOMES, Cândido A. **Educação em perspectiva sociológica**, 1989, p. 34-47.

⁴⁰Estas teorias aparecem desenvolvidas nas obras, BOURDIEU, P & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**; BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. **A escola capitalista na França**.

O enfoque crítico-reprodutivista teve sua origem no empenho de superar as limitações das teorias anteriores, antepondo-se ao mesmo tempo a uma interpretação da ação educativa que parte do pressuposto da impossibilidade de compreender a educação a partir de suas condicionantes sociais. Entre suas principais contribuições está haver afirmado que a escola está determinada socialmente; e que as sociedades fundadas em modos de produção capitalistas estão divididas em classes com interesses opostos e, portanto, a escola sofre a determinação do conflito desses interesses.⁴¹

Ainda assim, estas teorias assumem uma postura anti-dialética em outros aspectos. Em primeiro lugar, uma vez que consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais;⁴² em segundo lugar, pela falta de uma análise da educação vista como um processo contraditório e; no terceiro lugar, por não admitir, em momento algum, que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Com outras palavras, se bem percebem o caráter condicionante da sociedade em relação à escola, não admitem que essa dependência seja relativa e, portanto, negam toda possibilidade de que o condicionado (a escola) atue também sobre o condicionante (a sociedade).

Finalmente, na concepção dos crítico-reprodutivistas, a educação não tem condições de interferir sobre a sociedade e contribuir para a sua própria transformação, e a escola não serve para colocar os educadores em uma

⁴¹SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*, p. 41.

⁴²SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*, 1991, p. 90.

nova perspectiva ante a sociedade capitalista. Isto explica a ausência de uma proposta de intervenção prática e uma postura que se limita a constatar que a realidade é assim e não pode ser de outro modo.⁴³

É preciso afirmar que as visíveis limitações das teorias da desescolarização e crítico-reprodutivistas⁴⁴ levaram não poucos educadores latino-americanos a uma espécie de corredor sem saída em relação ao papel da escola na educação das massas e no enfrentamento dos crescentes índices da marginalidade e deserção,⁴⁵ mas não faltaram intelectuais progressistas que saíram à busca, paralelo às tentativas de educação popular levadas a cabo por Paulo Freire e seus seguidores, de novas propostas teóricas que indicaram como enfrentar os problemas desde a perspectiva do resgate da escola e sua posição em função de responder aos interesses do proletariado.

Desde meados dos anos sessenta e, principalmente, ao longo de toda a década de setenta, reaparece com mais força a teoria marxista depois que foi incorporada ao currículo das carreiras de Economia, Sociologia e História e, em geral, se confundiu no âmbito acadêmico.⁴⁶ As obras dos clássicos, Karl Marx e F. Engels, assim como as de V. I. Lênin e A. Gramsci,⁴⁷ com traduções ao espanhol e ao

⁴³Ib., p. 85-90.

⁴⁴Para uma leitura mais profunda das teorias crítico-reprodutivistas, consultar, AVANZINI, Guy. *La pedagogia del século XX*, 1982, p. 132-150.

⁴⁵Para uma análise do comportamento dos índices de analfabetismo, por países, na América Latina na etapa que se estuda, ver, BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. *O analfabetismo na América Latina: uma análise comparativa*, 1989.

⁴⁶BOBES LEÓN, Velia Cecília Bobes. *Op. Cit.*, p. 31-32.

⁴⁷Para uma análise de alguns dos princípios da teoria de Marx, Lênin e Gramsci sobre a educação, ver, GOMES, Cádido. *Educação na perspectiva sociológica*, 1989, p. 35-47.

português,⁴⁸ e de outros autores marxistas latino-americanos e europeus, como os filósofos mexicanos Adolfo Sánchez Vázquez,⁴⁹ Leopoldo Zea e Abelardo Villegas, o argentino Arturo Andrés Roig, o peruano Francisco Miró Quesada, o filósofo russo G. Plejanov,⁵⁰ o pedagogo e filósofo polaco Bogdan Suchodolski, o filósofo francês George Snyders e o pedagogo italiano Mario Manacorda, começarão a ser amplamente divulgadas e aportarão muitos elementos à configuração de um pensamento pedagógico na América Latina.

A imensa maioria dos pedagogos, sociólogos e filósofos latino-americanos interessados na problemática educacional e que mais tarde passariam a encarar a educação com ferramentas marxistas, se estavam formando à sombra da interpretação profunda e repousada que faziam dos autores mencionados. De qualquer maneira, algumas obras marxistas sobre educação de certa importância foram produzidas na época por autores do continente, tais como **Pedagogia y Marxismo** (La Habana, Cuba, 1965), da escritora uruguaia Alcira Legaspi de Arismendi, e **Filosofía, Educación y desarrollo em América Latina** (México, 1967), do filósofo mexicano José Medina Echeverría.

⁴⁸A partir do segundo lustro da década de sessenta começou a se publicar, MARX, Karl. **El Capital**. Rio de Janeiro, 1969; MARX, Karl & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**, 2ª ed., São Paulo, 1968; MARX, Karl, **Contribuição à crítica da economia política**, Lisboa, Editorial Estampa, 1973; MARX, Karl & ENGELS, F. **La ideología Alemana**, Montevideo/Barcelona, 1974; GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968; GRAMSCI, A. **Maquiavel, na política e no Estado Moderno**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976; GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

⁴⁹Adolfo Sánchez Vázquez está considerado um dos filósofos latino-americanos mais originais e profundos da segunda metade do século XX. Suas obras foram amplamente lidas no continente. Destacando-se, **Filosofía de la Praxis**, Editora Patricio Sanz, México, 1967.

⁵⁰PLEJANOV, G. **Concepção materialista da história**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

Precisamente B. Suchodolski, G. Snyders e M. Manacorda, junto a seus estudos da teoria marxista da educação, também apontariam para os latino-americanos uma nova maneira – marxista – de focar a análise das tendências educativas no mundo, presente até agora na América Latina só de forma embrionária na obra de Alcira Legaspi.⁵¹ Importantes resultaram também para os latino-americanos os estudos do espanhol Jesús Palacios, quem com suas interpretações sobre as teorias educativas realizadas ao final da etapa se somou à lista de autores mencionados.

Os trabalhos elaborados por estes autores ganharam um espaço considerável na preferência dos educadores e críticos da América Latina. Por estes anos se publicaram em espanhol e português e/ou se divulgaram em seu idioma originário os livros, **Teoría Marxista de la Educación** (México, 1966) e **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência** (Lisboa, 1978), de B. Suchodolski; **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** (1974) e **Pedagogia Progressista** (1974), de G. Snyders; **Marx e a Pedagogia Moderna** (1969) e **O princípio educativo em Gramsci** (1977), de M. Manacorda; e **La cuestión escolar. Críticas y alternativas** (1978), de J. Palacios.

B. Suchodolski (1907 – 1992),⁵² um dos mais notáveis educadores da segunda metade do século XX⁵³ e principal

⁵¹No capítulo IV do livro citado de Alcira Legaspi de Arismendi, aparece um breve estudo, 19 páginas em total, das tendências pedagógicas, com o título: "Los conceptos de la Escuela Tradicional" e "Activa", e a Escuela Soviética.

⁵²B. Suchodolski nasceu na Polónia. Doutorou-se em filosofia pela Universidade de Varsóvia. Dirigiu o Instituto de Ciências Pedagógicas da mesma universidade. Foi Membro da Academia Internacional de História da Ciência na Polónia.

⁵³GALLÓ, Gaspar Jorge García, no prólogo à edição cubana de **Teoría Marxista de la Educación**. La Habana: Editora Pueblo y Educación, 1974, p. IX.

expoente do humanismo socialista, acompanhou sua brilhante carreira com uma importante obra. Em seu primeiro livro, **Para uma pedagogia à escala de nossa época**, já começa a criticar as teorias educativas que não se correspondiam com as condições do homem moderno. Em **Teoria Marxista da Educação** (Polônia, 1957) há, junto a uma análise da filosofia de Karl Marx, na qual sobressai o aspecto pedagógico da polêmica que Marx travou com autores tais como Hegel e Proudhon, um estudo sobre as teorias educativas no capítulo IX, "O significado de Marx e Engels para a história da pedagogia" (p. 301), estabelecendo a seguinte classificação: *A teoria metafísica da essência humana* (p. 312-322); *A teoria existencialista do homem* (p. 322-330); e *A pedagogia da prática revolucionária* (p. 330-333).

Em **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**, (Lisboa, Horizontes, 1972), ainda interessado pelas questões filosóficas da pedagogia em suas relações com as situações sociais, insiste na análise das duas tendências fundamentais na história do pensamento pedagógico: a pedagogia aplicada à essência do homem e, a outra, à existência,⁵⁴ o qual constitui um aprofundamento do estudo que fez das mesmas no livro **Teoria Marxista da Educação**. E, finalmente, sem ocultar suas convicções pessoais, declara-se seguidor da pedagogia socialista ou pedagogia da prática revolucionária, como ele mesmo lhe chama, na qual coloca sua esperança e cuja aparição é o resultado de uma síntese integradora das pedagogias anteriores.⁵⁵

⁵⁴GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 4ª. ed. Série Educação. São Paulo: Editora Ática, 1996.

⁵⁵Ver, Prefácio de Maurice Debesse, professor da Sorbona, na edição em português de **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Livros Horizonte, 1977, p. 17-21.

Por sua parte, o estudo de George Snyders (1916), contido em seu livro **Pedagogia Progressista** (1974), é uma reflexão sobre os problemas educativos que enfrenta o mundo, tal como o coloca o pensador M. Debesse. Por um lado, situa os ensinamentos tradicionais, que dão um lugar importante à transmissão do saber pelo professor e pelo livro, mas que não por isso conduz o aluno a uma função passiva de registro. Por outro lado, coloca os métodos novos que apelam às atividades de busca e criação pessoal, separando-se o mais possível dos processos de pura memorização, mas sem poder rejeitar todo o ensino tradicional propriamente dito.⁵⁶

Esta dupla apreciação, tal como afirma Snyders, constitui o ponto de partida de toda uma análise sobre as teorias educacionais. A partir dele, classifica as teorias em três grandes grupos: *Educação Tradicional*, *Educação Nova* e *Educação Progressista* começando por destacar o positivo de cada contribuição e o risco ao qual cada uma se expõe.

O trabalho de Snyders, é um ensaio teórico-ideológico que se sustenta no pensamento marxista de V. I. Lênin, que diz que *sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática (pedagógica) revolucionária*, e que busca dar conteúdo à expressão "pedagogia democrática".

Depois de submeter a juízo de valor tanto à *Educação Tradicional* como à *Educação Nova*, G. Snyders formula duas interrogações (o caminho de uma síntese? E pode haver uma pedagogia de esquerda?) que iniciam os capítulos onde dá a conhecer seus critérios sobre os princípios fundamentais da pedagogia que deve ser posta

⁵⁶M. Debesse. **A formação educativa**, p. 817. Citado por Snyders (p. 10)

em prática, se é que se deseja transformar verdadeiramente a sociedade capitalista: a *Pedagogia Progressista*.

A *Pedagogia Progressista* ou Pedagogia de Esquerda, segundo ele, não é uma pedagogia marxista ou revolucionária, mas “de esquerda”, com todo o vazio que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento. Uma pedagogia de esquerda transmite conteúdos de esquerda, suscita uma visão, um método, atitudes de esquerda. É uma pedagogia que implica uma modificação, ou antes, uma virada no próprio contexto, no tipo de comunicação e de relação entre professores e alunos, que tenha em conta a unidade da teoria e da prática, que não perca de vista a liberdade e o caráter político da escola.⁵⁷

Por sua parte, a obra de Jesús Palacios **La cuestión escolar: críticas y alternativas** (Espanha, 1978), a nosso juízo a mais sólida e documentada de todas as obras que foram divulgadas na América Latina na etapa sobre as teorias educativas, é um estudo que tem como objetivo principal ordenar, classificar e sistematizar as críticas feitas à escola pelo pensamento contemporâneo. Sem limitar-se a fazer uma exposição fiel das mais notáveis dessas críticas, tenta também uma valorização das teorias e busca através delas as possibilidades de uma perspectiva integradora, não fragmentada, mas tampouco eclética, que globalizasse o que pessoalmente o autor considera como as oportunidades indiscutíveis dos distintos pensadores abordados.⁵⁸

Jesús Palacios, mais preocupado com as idéias do que com as técnicas pedagógicas, se centra fundamentalmente

⁵⁷SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*, p. 203-220.

⁵⁸PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, 1981, p.8

nas primeiras, ainda que ao longo do texto apareçam freqüentes referências a estratégias de ensino concretas. O autor parte do ponto de que carece de sentido se perguntar como ensinar se antes não se tenha tomado uma decisão sobre o quê e por que ensinar.⁵⁹ Seu livro fala do que e do por que ensinar.

Sobre a base dos critérios apontados, o autor classifica as críticas contemporâneas à escola em quatro blocos fundamentais, a saber: *A Tradição Renovadora* (que começa em Rousseau e inclui Frerriere, Piaget, Freinet e Wallon); *A Crítica Antiautoritária* (Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury e Vázquez, Freud, Mendel); *A Perspectiva Sócio-política do Marxismo* (Marx e Engels, Lênin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Suchodolski) e *Dois Pontos de Vista desde a América Latina* (Paulo Freire, I. Illich e Reimer).

O estudo das teorias educativas se encerra com uma reflexão crítica e com uma tentativa de integração de perspectivas, assim como com um convite à luta pela escola diferente que está esperando a que todos lhe abramos os braços.⁶⁰

Em termos gerais, os estudos efetuados sobre as teorias educativas nesta etapa se caracterizaram por: a) estarem elaborados desde perspectivas filosóficas e sociológicas; b) pela aplicação do princípio lógico-histórico; c) pelo uso da periodização – ainda que nem sempre apareça de maneira explícita – como forma de articular este princípio (categorias próprias do marxismo); e d) pela compreensão da educação, vista como um fenômeno

⁵⁹ib.

⁶⁰ib., p. 8.

histórico vinculado ao modo de produção e ao sistema de relações sociais, tal como a viam os crítico-reprodutivistas, mas redescobrimo o conceito de contradição – ignorada por eles -, e redimindo à escola, a qual, no novo conceito, é capaz de aproveitar as brechas existentes nas contradições para o exercício da atividade pedagógica.⁶¹

Trata-se, por tal motivo, de uma perspectiva fundamentalmente sócio-política. É por isso que umas de suas principais preocupações faz referência ao papel que historicamente a sociedade destina à escola e à função social que esta cumpre. Preocupados menos com os métodos e com os problemas individuais – ainda que uns e outros não são esquecidos – e mais pela realidade social subjacente aos mesmos, estes autores estão, de maneira especial, interessados em colocar em manifesto como a crise escolar é o reflexo de uma crise sociológica mais profunda; como, em definitiva, o funcionamento da escola é um reflexo da sociedade que a fez nascer e desenvolver-se.

Atento ao pensamento dos distintos autores que integram este grupo, o que resume ao mesmo é: primeiro, a necessidade de entender os problemas pedagógicos no conjunto dos problemas sociais, culturais e políticos inerentes à existência e à convivência humana (Gramsci); segundo, o descobrimento da interpenetração entre o social e o educacional (Sochodolski); e, terceiro, a impossibilidade de uma pedagogia desligada da política e de uma política desligada da pedagogia (Lênin).

Não obstante, nenhum dos estudos que se enfocam durante esta etapa abordam diretamente a realidade

⁶¹Ver, *Metodologia da Educação Comparada: reflexões das diferentes teorias educacionais*, p. 75-81.

educacional latino-americana, salvo o espanhol Jesús Palacios, que ao final de sua obra encara muito brevemente: *Dois pontos de vista desde a América Latina: Freire, Illich e Reimer*.

Finalmente, há de se reconhecer que todos estes trabalhos, em maior ou menor medida, ajudaram na formação dos intelectuais de nosso continente, contribuindo com o fundamento metodológico marxista que necessitavam e que depois incorporariam ao núcleo de preocupações e supostos que já neles existiam. O estudo da realidade educacional latino-americana teria de nascer, então, da reflexão autóctone que estes fizeram da interpretação de uma realidade peculiar. As condições para que tais reflexões aflorassem, apareceram a partir da segunda metade da década de setenta, momento em que surge uma nova etapa dentro da evolução dos estudos sobre as concepções educativas no continente.

CAPÍTULO 4

TERCEIRA ETAPA: DE SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA

A etapa está marcada pela consolidação de um forte pensamento sócio-político na América Latina. Tal como observam alguns autores, perto do final da década de 70 se aprecia que o enfoque dos problemas latino-americanos se encaminham com maior ênfase no 'político',⁶² fundamentalmente, na Sociologia, Pedagogia e Filosofia, o qual sustenta uma perspectiva mais progressista e está interessado na questão educacional.

A partir de então, começa a se compreender que os problemas da educação latino-americana não estavam vinculados só e simplesmente aos recursos humanos, como parecia nas décadas de 50 e 60, mas também a questões eminentemente políticas. Ao mesmo tempo, se percebe um auge crescente do neoliberalismo, que passa a ganhar adeptos de maneira cada vez mais rápida. Os intelectuais ligados aos problemas educacionais – principalmente aqueles que sempre insistiram nos benefícios da educação pública financiada pelo Estado –

⁶²CHÁVEZ, Justo & CÁNOVAS, Lesbia. *Op. Cit.*, p.16

começaram a se inquietar ante a doutrina do “Estado mínimo”.⁶³

Segundo esta doutrina, o Estado não tem a responsabilidade de operar no campo da educação, mas apenas intervir sempre que seja possível. Em outras palavras, nos marcos do neoliberalismo, a ação do Estado não se orienta em favor da manutenção e do aperfeiçoamento das escolas públicas, mas preferentemente na busca de soluções “inovadoras”, que “flexibilizassem” as formas de apoio estatal às “criativas” propostas das entidades privadas.⁶⁴

As políticas neoliberais que começam a ser implantadas durante a etapa na América Latina se tornam ideologia dominante na década de 90, em que os Estados Unidos têm a hegemonia exclusiva no planeta. Durante a década de 80, o neoliberalismo é uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização das nações industrializadas, por meio do comércio e das novas tecnologias.⁶⁵

Neste marco, não é uma surpresa que a hierarquização e disciplinariedade da sociedade passara a ser o objetivo principal da política educativa. Desde o ponto de vista pedagógico, esta postura foi interpretada como a restauração da ordem, da hierarquia e da autoridade nos países do continente.

Durante a etapa, a instrução pública piorou em relação ao número de analfabetos e semi-analfabetos, e dos que

⁶³“Estado mínimo” significa, não somente a redução da ação do Estado em campos tão tradicionais como a saúde, seguridade social e transporte, mas também em educação.

⁶⁴SILVA, Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outro e de outras ideologias de conveniências. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**, p. 80.

⁶⁵MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**, p. 42.

ficavam fora da escola. As seguintes estatísticas oferecidas pela UNESCO – OREALC, no material **Situação educativa da América Latina e do Caribe (1980–1989)**, Santiago do Chile, 1992, reflete a situação da educação básica no continente: em torno de 15% das crianças continuam à margem da escola, sendo os mais afetados os setores pobres; entre 10% e 15% das crianças entram na escola com uma idade maior do que a oficialmente estipulada para o início da escolarização; ainda que entre 85% e 90% das crianças conseguem entrar na escola, só 47% das que entram na primeira série terminam o fundamental; a maioria das crianças que entram permanecem nela por seis anos ou mais, mas só conseguem avançar até a terceira ou quarta série; a metade das crianças repetem a primeira série, o que se acentua no caso dos alunos que provêm de famílias pobres; as avaliações de rendimento realizadas nos últimos anos mostram baixos resultados de aprendizagem, em particular na área da leitura e escrita etc.⁶⁶

A teoria educativa em uso não assimilou as conquistas significativas que se vinham obtendo na “educação não escolarizada” ou “Educação Popular”. Somente ao final dos anos oitenta se apreciam os sintomas de uma abertura voltada a esses resultados, pois se começa a falar também, de maneira oficial, a respeito dos sistemas educativos formais.

A partir do final da década de setenta se adverte que muitos dos estudos pedagógicos elaborados por autores latino-americanos nas áreas de Filosofia, Investigações

⁶⁶Tomado de, **IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular**, Memória, Universidade Federal da Paraíba, Brasil, 1995, p. 29-30.

Educacionais e Metodologia de Ensino mostram uma preocupação crítica e possuem um referencial teórico centrado no materialismo histórico-dialético. Quase todos eles refletem uma marcada influência do pensamento marxista dos clássicos (Marx e Engels) e também de Gramsci, assim como das idéias educativas de B. Suchodolski, G. Snyders e M. Manacorda, apesar de que outros se renegam deste enfoque e rejeitam o leninismo.

O professor e pesquisador Silvio Sánchez Gamboa, se refere à significação do marxismo nas investigações educativas elaboradas no Brasil no período analisado e as razões de tal influência:

A proposta de uma nova abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico surge ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores; a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado etc. Essa mudança acontece também vinculada à trajetória de vida de alguns docentes que, vindo de uma tradição fenomenológica e ante as novas problemáticas abordadas, percebem que o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do "fenômeno educativo", como o que faz a fenomenologia, permite aclarar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do

educador. Os textos de Marx e Engels, Gramsci, Kosik, Sánchez Vázquez, Manacorda etc., foram sendo adotados na bibliografia básica, tanto das disciplinas de problemas educacionais e filosóficos, de metodologia da investigação e do ensino, assim como da administração escolar.⁶⁷

Aprecia-se também um renascer das idéias do sociólogo Max Weber. Em alguns, como a busca de categorias "neutras" que possibilitem o estudo da situação da época sem expressar um compromisso ideo-classista. Em outros, como fonte indispensável de interpretação da realidade sem renunciar a um enfoque político dos problemas.

Na escola, as teorias cognitivas ampliaram seu campo de ação, ao incluir as chamadas "teorias cibernéticas" e ao estenderem-se ainda mais o construtivismo piagetiano, até o ponto de dar lugar a uma concepção da educação que se tem dado em chamar construtivismo pós-piagetiano.⁶⁸ Mas, sua expansão e força não foram suficientemente grandes para impedir que surjam na região novas propostas progressistas de educação, empenhadas em enfatizar com originalidade a realidade presente.

O termo "progressista" descreve aquelas pedagogias que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais do continente, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Trata-se de uma pedagogia –

⁶⁷GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FANZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 1997, p. 91-116

⁶⁸STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas. Aproximações com a teologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 100.

segundo José Carlos Libâneo – que não tem maneira de se institucionalizar em uma sociedade capitalista, ainda que seja um instrumento de luta dos docentes junto com outras práticas sociais.⁶⁹

Duas versões da pedagogia progressista já eram conhecidas na área desde a etapa anterior. A *Pedagogia Libertadora*, mais reconhecida como pedagogia de Paulo Freire, e a *Pedagogia Libertária*, que reunia os defensores da autogestão pedagógica. Uma outra surgiria nesta etapa, com o nome inicial de *Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos* e depois definida como *Pedagogia Histórico-Crítica* (1984).

A diferença das duas anteriores, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, surgida a partir de 1979 aproximadamente, acentua a primazia dos conteúdos em sua confrontação com as realidades sociais e pretende ser uma síntese do tradicional e o renovado no sentido de atribuir importância à transmissão de conteúdos, ainda que sem perder de vista a atividade e a participação do aluno. Ademais, encerra a necessidade de compreender a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo e, em conseqüência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade capitalista e não sua reprodução.

Portanto, seus pressupostos teóricos se encontram situados na concepção dialética da história, o que significa acreditar na possibilidade de compreender a educação escolar, tal como ela se manifesta na época, como o resultado de um longo processo histórico.

⁶⁹LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 63.

A *Pedagogia Histórico-Crítica* acredita mais na profundidade e originalidade de sua concepção da educação, que na extensão geográfica de suas influências. Ela estava inserida na época no quadro das lutas que se estavam efetuando no continente contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava e em favor da construção de uma sociedade nova para os países latino-americanos.

Finalmente, é preciso afirmar também que esta teoria educativa se empenhava na defesa da especificidade da escola, no resgate da importância da mesma e na reorganização do trabalho educativo.

Entre seus principais representantes se encontram Demerval Saviani (1944), seu idealizador, e José Carlos Libâneo, entre muitos outros. Os postulados centrais da *Pedagogia Histórico-Crítica* estão nas obras destes autores: **Escola e Democracia** (1983) e **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** (1991) de Dermeval Saviani; e em **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos** (1985), de José Carlos Libâneo.

Nestes anos, se aprecia também no continente um interesse em conciliar idéias, tais como a noção de aprendizagem significativa proposta por D. Ausubel, com a noção de estruturas das matérias propostas por J. Bruner e a consideração de que junto aos estágios de desenvolvimento da inteligência (Piaget), pode-se avaliar as possibilidades de acelerar o desenvolvimento dessas estruturas (Vigotsky).⁷⁰

Nesse complexo e criativo contexto social, econômico

⁷⁰LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 7ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

e político, reaparecem os estudos sobre as teorias educativas realizados por autores latino-americanos, depois de mais de duas décadas de ausência. Para ser mais exato, eles acontecem entre a segunda metade da década dos setenta e primeira dos oitenta, é dizer, entre 1977 e 1984. Os autores de classificações são: o argentino, historiador da educação, Gregório Weinberg; o historiador e sociólogo uruguaio Germán Rama; os filósofos da educação brasileira Demerval Saviani e José Carlos Libâneo; o filósofo mexicano V. M. Gómez, o também argentino Ricardo Nassif e H. Quiceno.

Inspirados nos pressupostos metodológicos de Marx, Engels, Gramsci, Lênin, Suchodolski, Manacorda, Snyders, Max Weber, Gino Germani, Leopoldo Zea, Fernando Henrique Cardoso etc., e sem perder de vista os condicionantes sócio-políticos da educação, estes pensadores denunciam o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas e defendem a possibilidade do trabalho pedagógico-dialético, não somente valorizando a escola pública, mas também se empenhando em uma melhoria de qualidade escolar, enquanto instância de difusão do conhecimento.

Os dois primeiros estudos sobre as teorias educativas estavam associados ao Projeto de Pesquisa **Desenvolvimento e Educação na América Latina e o Caribe** (Desarrollo y Educación em América Latina y el Caribe), que a UNESCO/CEPAL/PNUD iniciara na década de setenta. Ambos foram publicados na Argentina na própria década de setenta, mas não se sabe com exatidão a repercussão que esses trabalhos tiveram nos círculos intelectuais e entre os educadores de língua hispânica, nem sequer na própria Argentina. Também não foi localizada a publicação que fora feita na época. Só se dispõe de uma síntese dos mesmos, divulgada em língua portuguesa no

Brasil, na década de oitenta, nas obras **Desenvolvimento e educação na América Latina** (Campinas, Ed. Autores Associados/Cortez, 1983) e em **Para uma História da Educação Latino-Americana** (Campinas, Ed. Autores Associados, 1996).

O primeiro dos dois estudos é do argentino Gregório Weinberg⁷¹ e se intitula **Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina**.⁷² Foi inicialmente publicado na íntegra com o título *Modelos educativos em el desarrollo histórico de América Latina*, em Buenos Aires, Argentina, em julho de 1977. O artigo pretende demonstrar, desde uma perspectiva histórica, que os problemas da educação na América Latina, em linhas gerais, não têm estado vinculados aos recursos humanos, mas a questões eminentemente políticas. O autor considera que historicamente a educação no continente tem contribuído a aprofundar as contradições sociais em vez de reduzi-las ou superá-las, devido à assimilação não-crítica de modelos educacionais estrangeiros e a proposta da melhoria educacional para os setores urbanos, esquecendo-se de que este continente está predominantemente habitado por uma população rural.

Depois de destacar que a noção de modelo implica tanto as idéias que se antecipam como as que se atrasam

⁷¹Weinberg é especialista em História da Educação e da Cultura Latino-americana. Foi professor na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Buenos Aires. Dirigiu o Centro de Documentação Internacional (Projeto Conjunto Governo Argentino-UNESCO). É autor de numerosos trabalhos, entre os quais se destacam: **M. Fragueiro, pensador esquecido; Considerações críticas sobre educação e trocas sócio-culturais; Sobre a tarefa filosófica latino-americana**, entre outros.

⁷²WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In: SAVIANI, Dermeval (org.); RAMA, Germán & WEINBERG, Gregório. **Para uma história da Educação Latino-americana**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996, p. 25-48.

em relação às exigências da realidade, Weinberg busca reconstruir o movimento das idéias articuladas em modelos educacionais e propõe a seguinte classificação dos mesmos: 1) - *Ilustração*, 2) - *Emancipador*, 3) - *Liberais e Conservadores*, 4) - *Rumo à Educação Popular*, 5) - *Etapa Positivista*, 6) - *Ascensão das Classes Médias*.

O estudo permite, além disso, determinar projeções, analisar conseqüências, mediatas ou imediatas, repensar tanto o significado como o alcance do processo educacional, à vez que constitui um incentivo para a possível renovação do trabalho pedagógico e didático que se desenvolve atualmente.

Citando o eminente pensador Venezuelano Simón Rodríguez, quem escreveu: "ou INVENTAMOS ou ERRAMOS...", G. Weinberg consegue perceber com clareza que o problema dos desajustes, contradições e inadequações do sistema educacional e a falta de relação entre este e a sociedade da América Latina sempre estiveram associados, entre outras coisas, ao transplante de modelos estrangeiros - de provada eficácia em outras regiões-, sem a devida adaptação à nova realidade continental.⁷³

O segundo trabalho é do uruguaio Germán Rama⁷⁴ e se intitula **Estilos Educacionais**.⁷⁵ Também foi publicado na íntegra em Buenos Aires, Argentina, em setembro de

⁷³Ib., p. 47-48

⁷⁴Germán Rama é Licenciado em História com estudos posteriores em Sociologia. É autor de numerosos artigos e livros no campo da Sociologia da Educação, entre os quais se destacam **Grupos sociais e ensino secundário; O sistema universitário na Colômbia e Educação média e estrutura social na América Latina**.

⁷⁵RAMA, Germán. Estilos educacionais. In: SAVIANI, Dermeval (org.); RAMA, Germán & WEINBERG, Gregório. **Para uma história da Educação Latino-americana**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996, p. 49-79.

1977, com o título *Educación, Imágenes y Estilo de Desarrollo*. Neste trabalho, Rama procura, desde a perspectiva sociológica, estabelecer as relações que existem entre estrutura social e educação, com o objetivo de definir certos estilos educacionais na América Latina, a saber: 1) - *Estilo Tradicional*, 2) - *Estilo de Modernização Social*, 3) - *Estilo de Participação Cultural*, 4) - *Estilo Tecnocrático ou de Recursos Humanos*, 5) - *Estilo de Congelamento Político*.

Os estilos de desenvolvimento educacional que são descritos neste estudo não cobrem a totalidade das possibilidades teóricas, uma vez que não considerou, por exemplo, o socialismo, que pertence a um tipo de estrutura social qualitativamente diferente do capitalismo.

Por outra parte, Germán Rama tenta fazer referência ao aspecto estático, à estrutura econômica e à articulação dos grupos sociais; pôr em relevo o papel do Estado, da ideologia e dos projetos societários dos grupos em luta; e enfatizar a importância crescente que o sistema educacional tem no sistema global e o caráter assimétrico das relações entre educação e estilo nacional de desenvolvimento.⁷⁶

Como o próprio autor destaca, o trabalho tem caráter conceitual, o que significa que só se propôs formular um conjunto de hipóteses, deixando aberta para outros pesquisadores a possibilidade de colocar, à luz de adequadas bases empíricas, diferentes alternativas para articular educação e sociedade.

Finalmente, a contribuição mais importante do trabalho de Germán Rama está no fato de tentar restabelecer um enfoque unificado que permita superar tanto o isolacionismo

⁷⁶Ib., p. 78-79.

da educação quanto as análises mecanicistas sobre a educação e seu papel na transformação social.

O terceiro, quarto e quinto estudos das teorias educativas são de Dermeval Saviani,⁷⁷ um dos intelectuais marxistas mais prestigiosos do Brasil. Neles, Saviani aborda as questões educacionais em termos dialéticos, enfoque que não se havia tido em conta de forma explícita e sistematizada nos estudos das tendências pedagógicas no Brasil. As três classificações que à continuação são analisadas diferem umas das outras, mas ao mesmo tempo são complementares.

A primeira, data de 1979. Foi inicialmente publicada em forma de artigo sob o título de **Tendências pedagógicas contemporâneas**. Nela, Saviani aborda, sistematiza e estrutura, desde a perspectiva da filosofia da educação, as teorias educativas num esquema classificatório composto de quatro grandes tendências: 1) - *Concepção Humanista Tradicional da Filosofia da Educação*; 2) - *Concepção Humanista Moderna*; 3) - *Concepção Analítica* e; 4) - *Concepção Dialética*.

Três anos depois, divulga seu segundo estudo intitulado, **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina**, na revista **Cadernos de Pesquisa**, Nº 42, agosto /1982, da Fundação Chagas. Mas a repercussão deste trabalho só chegaria mesmo depois de Saviani inseri-lo em seu livro, **Escola e Democracia** (Campinas, Mercado

⁷⁷É autor ademais dos livros, *Educação brasileira: estrutura e sistema* (1973); *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica* (1980) na 12ª. edições; *Ensino Público e algumas falas sobre universidade* (1984); *Para uma história da educação latino-americana* (1996); *A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, Limites e perspectivas*, na 4ª. edições; *Educação Brasileira - Estrutura e Sistema*, na 7ª. edição; *Política e Educação no Brasil*, na 3ª. edição; *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional* (1998), na 3ª. edição, entre outros.

das Letras, 1983), quase com o mesmo título *As teorias da educação e o problema da marginalidade* (p. 15-45).

Neste segundo trabalho, Saviani, a partir de um sólido referencial teórico-metodológico marxista, e tendo como marco de análise a realidade latino-americana, se propõe a determinar a posição que ocupam as teorias da educação ante a situação de marginalidade que enfrenta a região. Para ele, no que diz respeito à marginalidade, as teorias da educação existentes até então podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro grupo, inclui aquelas teorias que entendem a educação como um instrumento de justiça social, portanto, de superação da marginalidade e o denomina *Teoria Não-Crítica*. No segundo grupo, inclui as teorias que entendem a educação como instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização, e o denomina *Teoria Crítico-Reprodutivista*.

Ambas teorias são submetidas pelo autor a juízos de valor, para depois colocar a exigência de sua superação e pronunciar-se por uma *Teoria Crítica da Educação*, a *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* ou simplesmente *Pedagogia Histórico-Crítica*, como ele mesmo lhe chamaria.

A contribuição fundamental desta classificação está, além de ter conseguido precisar com exatidão os fins da educação e a escola a partir das aspirações, desejos e ânsias que movem aos grupos e classes sociais, em haver criticado profundamente os estudos sobre as teorias educacionais realizados pelos autores europeus P. Bourdieu, J. C. Passeron, L. Althusser, C. Baudelot e R. Establet, para quem introduziu pela primeira vez no continente o termo de anti-dialéticos e crítico-reprodutivistas.

No próprio ano de 1983, aparece o último trabalho de Saviani sobre as teorias educativas, esta vez com o título

de **Tendências e correntes da educação brasileira**. Quatro anos depois seria incluída, como capítulo primeiro, no livro **Filosofia da educação brasileira** (1987), coordenado por Durmeval Gregueiro Mendes e publicado pela editora Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro.

Nesta classificação, o autor agrupa as tendências e correntes (teorias) nas quatro grandes concepções fundamentais da Filosofia da Educação, que já estabelecera em seu primeiro trabalho de 1979. No texto, as “tendências” são consideradas como determinadas orientações gerais *à luz das quais e no seio das quais se desenvolveram determinadas orientações específicas*,⁷⁸ identificadas com o termo de “correntes”.

O texto é útil para o leitor brasileiro não só porque está voltado para o estudo da problemática educacional do Brasil, à diferença dos anteriores que são muito mais abrangentes, mas também porque oferece, junto com o filosófico, um enfoque histórico da educação no país, através de uma periodização que permite a análise das teorias da maneira como elas se dão na realidade, é dizer, vinculadas ao contexto da escola e da sociedade.

A periodização de Saviani tem a seguinte configuração:

Até 1930: predomínio da tendência “humanista” tradicional;

De 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências “humanista” tradicional e “humanista” moderna;

De 1945 a 1960: predomínio da tendência “humanista” moderna;

⁷⁸SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval (coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p.19.

De 1960 a 1968: crise da tendência “humanista” moderna e articulação da tendência tecnicista;

A partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la.⁷⁹

Depois dos trabalhos de Saviani, vem na ordem cronológica, o estudo de outro intelectual brasileiro bem conhecido pelos educadores, José Carlos Libâneo.⁸⁰ Sua classificação sobre teorias educativas foi elaborada sob o nome de **Tendências pedagógicas na prática escolar** e apareceu originalmente publicada na revista **ANDE** (Órgão oficial da Associação Nacional de Educadores no Brasil, fundada em 1979), Ano 3, Nº 6, São Paulo, 1982. Dessa data até o presente, já foi publicado mais de trinta vezes dentro e fora do Brasil, com traduções para o espanhol, o que vem demonstrando a profundidade teórica do mesmo, o prestígio intelectual de seu autor, a boa acolhida que tem tido entre os educadores da área e sua permanente atualidade.

Libâneo, com **Tendências pedagógicas na prática escolar**, pretende, por um lado, determinar as teorias educacionais que se tem afirmado na escola através da prática dos docentes; pelo outro, oferecer uma breve exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma delas, tendo como referencial teórico o marxismo que vem, em parte, de sua proximidade teórica e ideológica com Dermeval Saviani, de quem seria orientando durante o mestrado na PUC de São Paulo.

⁷⁹Ib., p. 33

⁸⁰José Carlos Libâneo é Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC de São Paulo. Nasceu em Angatuba, Estado de São Paulo, em 1945. Atualmente é docente na Universidade Católica de Goiás.

No texto que se analisa, as teorias educativas não são classificadas pela ótica propriamente filosófica, tal como o fez Saviani antes, mas observando as características ideológico-políticas e didáticas das diversas pedagogias. Daí que possa ser considerado um complemento dos estudos realizados pelo orientador e ponto de partida para as pesquisas posteriores que Libâneo realizaria no campo da didática durante seu doutorado e ainda depois.⁸¹

Na classificação, propriamente dita, Libâneo estabelece dois grupos de tendências. Para identificar o primeiro, utiliza o termo de *Pedagogia Liberal*, ainda que não com o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, que se costumava usar na época, mas como o de doutrina que apareceu como justificação do sistema capitalista. Dentro da *Pedagogia Liberal* inclui as teorias: 1)- *Pedagogia Tradicional*, 2)- *Pedagogia Renovada Progressista*, 3)- *Pedagogia Renovada Não-Diretiva* e, 4) - *Pedagogia Tecnícista*.

O segundo grupo, o identifica com o nome de *Pedagogia Progressista*, tomando o termo de “progressista” de G. Snyders, com o qual designa aquelas tendências que, partindo da análise crítica das realidades sociais, sustentam explicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Distingue três versões dentro do grupo nas quais, segundo ele, se tem manifestado tal Pedagogia: 1) - *Libertadora*, 2) - *Libertária* e, 3) - *Dos conteúdos*.

Finalmente, Libâneo se declara partidário da *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, denominação criada por ele

⁸¹A tese de doutorado de J. C. Libâneo se intitula **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática**, São Paulo, PUC, 1990. Além disso, é autor também de *Didática*, São Paulo, Editora Cortez, 1991.

para se referir a uma práxis político-pedagógica que se estava conformando especialmente dentro da PUC de São Paulo,⁸² com Dermeval Saviani à cabeça, e que defendia a articulação com outros movimentos sociais, na sociedade capitalista, no sentido de construção de outra forma de vida: a sociedade socialista. Junto a Saviani e a outros teóricos e educadores brasileiros faria contribuições importantes para a fundamentação filosófica, política e didática deste tipo de Pedagogia. Além dos textos já citados, também colaborou com produções, tais como: **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola** (1995), **Considerações sobre algumas abordagens atuais da escola e do ensino e a didática crítico-social** (1996), **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** (São Paulo, Editora Cortez, 1998).

O pedagogo argentino Ricardo Nassif⁸³ põe fim à etapa com o trabalho titulado **Las tendencias Pedagógicas en América Latina (1960-1980)**. Deste texto só conhecemos uma síntese que um coletivo de autores cubanos introduz no livro **Concepciones Pedagógicas actuales en América Latina**, (La Havana, 1990). O texto original também forma parte, junto com o trabalho de Gregorio Weinberg e Germán Rama, de aquele projeto de pesquisa titulado **Desenvolvimento e Educação em América Latina e o Caribe**.

Ricardo Nassif aborda, desde uma perspectiva

⁸²Mais tarde denominada como Pedagogia Histórico-Crítica.

⁸³Ricardo Nassif nasceu em San Luis, Argentina. Formou-se em Filosofia e Pedagogia, pela Universidade Nacional de La Plata. Na época, era professor de Pedagogia da própria Universidade de La Plata. Tem realizado numerosos estudos sobre os problemas educacionais latino-americanos e trabalhou durante dois anos na Universidade de Las Villas, Santa Clara, Cuba. É autor dos livros *Pedagogia General* (1958); *Pedagogia de nosso tempo* (Vozes, 1971); *Sistema Educativo en América Latina* (Argentina, 1990).

histórico-sociológica, a maneira como se refletem na esfera educacional as duas grandes vertentes do pensamento latino-americano da época (1960-1980): *Dependência* ou *Libertação*, classificando as tendências (teorias) em “Pedagogias Desenvolvimentistas” e “Pedagogias da Libertação”. Identifica a primeira por sua aderência aos modelos exógenos, importados, à filosofia e às metodologias tecnocráticas e modernistas, que, ao encontrar sua ideologia no desenvolvimento, passa a ser uma verdadeira *Pedagogia da Dependência*. A segunda, a partir da crítica que faz da situação de dependência de uns países frente a outros e das lutas de classes no seio de um mesmo país, ou de toda a região latino-americana, gera o que pode chamar-se de *Pedagogia da Libertação*.

Dentro das *Pedagogias da Libertação* se situam os seguintes afluentes: democracias populares, socialismo e marxismo, cristianismo de novo cunho, os mais diversos movimentos de contestação e de lutas sociais e processos pedagógicos desenvolvidos de maneira participativa, por e com grupos marginais.

Finalmente, é preciso advertir que, na etapa, à diferença das reflexões sobre as teorias educativas elaboradas anteriormente, a realidade que se estuda e se pretende mudar é a latino-americana, o que faz com que se adote posições que não tiveram lugar nos estudos precedentes. Enquanto a preocupação fundamental, que animava os autores europeus da etapa anterior, era a de como melhorar o nível de educação dos cidadãos, a dos autores latino-americanos está ainda em volta dos graves problemas que gravitam sobre a sociedade e a educação na América Latina como consequência das políticas de submissão, tais como o analfabetismo generalizado, a deserção escolar e o baixo

rendimento da escola pública. Não é de estranhar, por conseguinte, que as críticas e alternativas que daqui provêm tenham um matiz distinto.

Além do mais, em ditos estudos se observa uma ampla gama de perspectivas teóricas para abordar a realidade educacional latino-americana, que vão desde os enfoques históricos, filosóficos e sociológicos até os didático-metodológicos. Isto favorece, em grande parte, a aparição de uma visão mais rica e totalizadora do fenômeno que se analisa, como se observa nos textos publicados.

Estes autores, muitos deles inspirados em uma célebre afirmação marxista de G. Snyders,⁸⁴ se encaminham a demonstrar a responsabilidade que corresponde às teorias educativas na luta por superar a crise que enfrenta a educação e a sociedade latino-americana na época, e vão à busca de uma nova alternativa que enfoque corretamente a função da escola dentro da sociedade capitalista. Quer dizer, têm em conta que se bem é verdade que a transformação da sociedade capitalista não se dará exclusivamente pela ação da escola, também é verdade que a luta pedagógica forma parte das lutas políticas que se desencadeiam no contexto de dita sociedade.

Este enfoque expressa a hegemonia do pensamento progressista ou das idéias de esquerda na época, não necessariamente no âmbito da prática educativa mas no campo das discussões teóricas. Dentre os nomes citados há os que são propriamente marxistas, os quais constituem

⁸⁴ não é a escola a que pode colocar fim à luta de classes e, ao mesmo tempo, tem ali um papel real que desempenhar: pode e deve participar de forma criadora na renovação da sociedade, em seu lugar, ao ritmo do conjunto do processo revolucionário”. In: SNYDERS, G. *¿A donde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona: Editora Planeta, 1975, p. 243.

a manifestação mais vigorosa, como outros que, sem sê-lo, servem-se do materialismo histórico-didático como instrumento metodológico útil em suas interpretações do fenômeno educativo. Este grupo foi o mais nutrido de todos, não só pelo número de representantes, mas também, em especial, pelos resultados alcançados em suas elaborações teóricas dentro dos estudos das teorias educativas no período que se analisa, pelas contribuições que fizeram para o entendimento dos sistemas educacionais e sua relação com a sociedade, e pelo resgate da escola como instituição com imensas potencialidades para a transformação social.

CAPÍTULO 5

QUARTA ETAPA: DE NOVAS BUSCAS

A etapa está caracterizada pela influência na América Latina do colapso do socialismo ocorrido nos fins da década de oitenta, com a queda da União Soviética e do campo socialista nos países da Europa do Leste, e pelo auge crescente do neoliberalismo em nossa área. A partir deste momento, se incrementou ainda mais a constante referência à velha questão sobre a “crise do marxismo”, como parte de um retrocesso dos paradigmas tradicionais empregados na interpretação social.

A correlação de forças termina inclinando-se a favor dos Estados Unidos, que passa a ocupar um lugar hegemônico no mundo e encaminha sua política de ação a incorporar aos países da América Latina a uma nova ordem internacional. Com ela, as relações entre o Norte e o Sul se transformam de uma dependência em uma subordinação plena. Na esfera econômica, especificamente, o fato se manifesta na privatização das principais fontes produtoras dos países latino-americanos, acelerando drasticamente o inevitável processo de desnacionalização das propriedades e debilitamento das burguesias nacionais.

Por outra parte, como resultado do auge do

neoliberalismo, a educação deixa de ser considerada parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Entretanto, nos anos noventa a retórica neoliberal lhe atribui um papel estratégico e lhe destina basicamente três objetivos: primeiro, ajustar a educação escolar à preparação para o trabalho, e a investigação acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; segundo, tornar a escola em um meio de transmissão de seus princípios doutrinários; e, terceiro, fazer da escola mais um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.⁸⁵

Em conseqüência, junto a intensas transformações econômicas, sociais, culturais e filosóficas, se operam trocas acentuadas nos paradigmas educacionais, ainda que nem sempre associados ao neoliberalismo. Os temas que fazem parte do discurso educacional são os mais variados possíveis: globalização, produto flexível, tecnologia, paradigma, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade, modernização, razão, dê-razão etc.

As posições teóricas, alinhadas à teoria crítico-social, que mais influenciam são: a teoria social crítica, a teoria social pós-moderna, o pós-estruturalismo, a psicologia do currículo, o neotecnicismo, as teorias da linguagem, as teorias construtivistas, as teorias cognitivistas, entre muitas outras.⁸⁶

Observa-se também que alguns dos autores que na etapa anterior haviam elaborado classificações das teorias educativas sob a perspectiva sócio-política ou do marxismo,

⁸⁵MARRACH, Sonia. *Neoliberalismo e Educação*, p. 48

⁸⁶Para um aprofundamento sobre o tema, ver, José Carlos Libâneo, "Considerações sobre algumas abordagens atuais da escola e do ensino e a didática crítico-social". Texto apresentado no VII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis. (SC), de 7 a 10 de maio de 1996.

assumem nas novas circunstâncias um discurso no qual cabe afirmar que importam muito menos os fatores determinantes e mais os ingredientes das culturas particulares, a história de vida, as experiências do cotidiano etc., à hora de abordar o problema da educação. Quer dizer, que, em certo sentido, passam de uma abordagem contextual para a análise textual da escola e assumem os postulados da pedagogia crítica norte-americana representada por autores tais como Henry A. Giroux e Roger Simon.

No passado, se falava *de educar para a transformação da sociedade*. Agora se fala *de educar para a democracia*, para as relações sociais, para a aceitação da diversidade social e cultural.

Nesse clima, o marxismo, moda na década de 80 no campo educacional, começou a ser abandonado por muitos daqueles que até pouco tempo atrás se auto-intitulavam seus representantes no continente. Ainda assim, não faltaram aqueles que nas condições adversas mantiveram suas posições e decidiram enfrentar o marxismo ortodoxo e a direita, como são os casos de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, entre outros.

Em correspondência com o momento histórico que vive o sistema capitalista no continente, ainda que diminuam consideravelmente os estudos das teorias educativas, aparecem novas buscas como a própria perspectiva sócio-política e de outras posições ideológicas e filosóficas, sem faltar as reflexões teológicas. Aqui são estudadas as classificações dos autores brasileiros Danilo Streck, Paulo Ghiraldelli Jr. e Hugo Assmann. Além disso, em meio à dramática realidade que representava o desaparecimento dos países socialistas, a crise acentuada do marxismo, a hegemonia dos Estados Unidos e o modismo das políticas neoliberais e globalizantes no continente, voltam a ser

particularmente atrativos e necessários os estudos das teorias educativas em Cuba.

O estudo de Danilo Streck,⁸⁷ se intitula **Correntes pedagógicas: Aproximações com a teologia** (1994). Já na própria introdução do livro declara que no centro de suas preocupações *está a tentativa de buscar aproximações entre a pedagogia e a teologia* que possibilitem o desenvolvimento das reflexões *que seguem, tendo um interesse especial para os educadores e educadoras que realizam sua tarefa a partir de uma perspectiva cristã, seja dentro de contextos eclesiais ou em outros lugares pedagógicos da sociedade*.⁸⁸

O objeto de estudo do autor é a prática educativa, explícita e interpretada sob diferentes enfoques pertinentes à realidade latino-americana, ainda que as reflexões sejam produzidas desde uma perspectiva brasileira, com literatura predominantemente brasileira.

Seu objetivo é identificar e destacar ferramentas ou instrumentos que possam ser de utilidade na construção teórica dentro da realidade latino-americana.

*Trata-se, mais precisamente, de apresentar núcleos centrais de algumas teorias, com a intenção de instrumentalizar educadores e educadoras para a busca de uma aproximação entre os princípios pedagógicos e a teoria.*⁸⁹

⁸⁷Danilo Streck formou-se em Letras e Educação Cristã. É Mestre em Teologia pelo Seminário Teológico de Princeton (Estados Unidos) e Doutor em Educação pela Universidade de Rutgers, Estado de New Jersey (Estados Unidos). Atualmente é professor da Escola Superior de Teologia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e do programa de Mestrado em Educação na Universidade de Vale dos Sinos (UNISINOS).

⁸⁸STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas. Aproximações com a teologia**. Petrópolis: CELADEC, 1994, p.7.

⁸⁹Ib., p. 18

Danilo Streck, à hora de selecionar as tendências objeto de análise, teve em conta os seguintes argumentos: a tarefa pedagógica na América Latina, particularmente do Brasil, e o conteúdo das propostas formuladas. Com exceção do construtivismo, onde a referência é Piaget, a base das reflexões são autores que constroem seus planejamentos dentro da realidade latino-americana, com uma visão crítica, mas também com propostas alternativas. Ainda assim, não são incluídos todos os autores progressistas.⁹⁰ São estudadas a *Educação Popular* de Paulo Freire; a *Pedagogia Histórico-Crítica* de D. Saviani e outros; as *Bases do Construtivismo Piagetiano*; e a *Pedagogia Espiritualista* do brasileiro Rubem Alves (1933).

No próprio ano, aparece o trabalho do Filósofo e Historiador da Educação, Paulo Ghiraldelli Jr. (1957),⁹¹ formando parte de seu livro **História da Educação** (1994). Trata-se de uma breve análise das teorias educativas que foram postas em prática no Brasil durante a Ditadura Militar (1964–1985). O estudo está elaborado com uma perspectiva histórica. As teorias são classificadas em cinco grandes grupos: 1) - *Liberais* (Escolanovismo Piagetiano, Tecnicismo Pedagógico, a Pedagogia Não-Diretiva e o Escolanovismo Espiritualista); 2) - as *Teorias Crítico-reprodutivistas*; 3) - as *Teorias da Desescolarização*; 4) -

⁹⁰Ib.

⁹¹Paulo Ghiraldelli Jr. é Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Doutor em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCU-USP) (2001). Atualmente, é Coordenador do Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA). É autor de mais de vinte livros. Os mais recentes são: *Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DPA (2001); *Richard Rorty: Philosophy, Pedagogy and Politics*. NY, USA: Rowman and Littlefields (junto com Michael Peters) (2001); *Introdução à filosofia*. São Paulo: Manole (2002); *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole (2003).

as *Teorias Antiburocráticas e; 5) - a Concepção Histórico-Crítica*.

Situa-se também dentro do estudo das teorias – aqui chamados paradigmas – educacionais, o livro **Paradigmas educacionais e corporeidade** (1995. 3ª edição), do sociólogo, filósofo e teólogo Hugo Assmann.⁹² A obra contém uma análise dos pressupostos antropológicos com os quais trabalham a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia da Qualidade, a Pedagogia Construtivista e as Antipedagogias, quer dizer, qual é a visão do ser humano que sobressai nas distintas maneiras de pensar a educação destas teorias. Segundo o autor, na maneira em que as pedagogias encaram o ser humano, “o cerne antropológico”, estão suas principais limitações e as razões de seus fracassos.

Segundo o autor, na conjuntura em que foi escrito o livro, era necessário um novo paradigma em educação, a *Pedagogia da Corporeidade*, como ele lhe chama, e sustenta a seguinte tese: *O corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.*⁹³

O novo paradigma, a *Pedagogia da Corporeidade*, deveria ser capaz de entrelaçar, de modo fecundo, todo tipo de questões relacionadas tanto com os aspectos

⁹²Hugo Assmann é Mestre em Sociologia pela Universidade de Frankfurt, Alemanha (1964). Doutorou-se em Teologia pela Universidade Gregoriana, Itália (1961). Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Piracicaba. Trabalha com Corporeidade e Cérebro/Mente como Sistema Complexo Adaptativo; Complexidade/Auto-organização do Vivo e Morfogênese do Conhecimento; etc. Tem uma dezena de livros publicados, alguns deles traduzidos para o inglês, francês e espanhol.

⁹³ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995, p.113.

instrucionais (ensino-aprendizagem) como com os ético-políticos (formação do sujeito humano socialmente responsável e solidário). Por tal motivo, deveria ser uma espécie de trans-teoria (trans-disciplinar), que permitiria atravessar todas as disciplinas relacionadas com a tarefa pedagógica.

A maior parte da obra está dedicada a expor as condições que possibilitam a elaboração desta pedagogia. Segundo o autor, a *Corporeidade* constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. Por isso, considera-se que tanto o ético-político como as ações solidárias e a aprendizagem precisam ser definidos a partir da *Corporeidade*.⁹⁴

Na obra são definidos o término da *Pedagogia da Corporeidade* e os argumentos que amparam o autor para demonstrar que é desde a Corporeidade *que se pode radicalizar a redefinição do político, do social, do educacional etc., e se pode fazer frente à mentira das promessas de qualidade de vida, que desconsideram a Corporeidade.*⁹⁵

Formam parte desta etapa, também, os estudos das teorias educativas realizadas por autores cubanos. A amplitude destes enfoques se manifesta na literatura publicada em Cuba sobre o tema e no auge crescente que eles cobraram dentro das investigações sócio-educativas e dos cursos de pós-graduação em educação e em áreas afins. Sua atualidade não pode ser associada a um capricho repentino dos pensadores e educadores do país, mas a uma necessidade histórica que tem seu fundamento no inevitável compromisso de defender e aperfeiçoar a Revolução e o sistema Socialista, em cuja tarefa a educação tem uma responsabilidade, se é que se tem em conta Marx,

⁹⁴Ib., p.110

⁹⁵Ib., p. 47

quando dizia que *para trocar as condições sociais é indispensável ter um conveniente sistema de ensino*.⁹⁶

Desde princípios da década de noventa, os pedagogos cubanos deram-se à tarefa de encontrar soluções para um dos problemas científicos mais sérios e urgentes vividos pelo sistema educacional durante todo o processo revolucionário desde 1959: estabelecer os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos sobre os quais seriam levantadas as bases de uma Pedagogia Cubana. Depois de dez anos, ainda esse projeto está em andamento com a coordenação do Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP) do Ministério da Educação, e a participação de algumas das Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos do país.

A partir de 1991, dentro das múltiplas tarefas que enfrenta o projeto, está o estudo das teorias pedagógicas e psicológicas manifestas na prática escolar, tanto universal como latino-americana, no que diz respeito a: determinar o caráter de ciência da pedagogia; precisar os princípios filosóficos, psicológicos e sociológicos que serviram de fundamento à pedagogia cubana antes de 1959; determinar as idéias educativas mais relevantes na história de nossa pedagogia etc.

Os resultados alcançados até o momento, ainda que não definitivos, são colocados à disposição do público interessado, através de conferências, cursos, eventos e a publicação de numerosos livros, especialmente para as escolas, de fácil acesso e de maneira abundante e atualizada. As informações que os professores recebem

⁹⁶Palavras pronunciadas por Karl Marx, em 10 de agosto de 1869, perante o Conselho Dirigente da I Internacional. Tomado de Elcira Legaspi de Arismendi, *Pedagogía y Marxismo*. La Habana: Editorial del Consejo Nacional de Universidades, 1965, p. 280.

não só fazem referência aos enormes esforços que se levam a efeito no plano político, mas também aos mais recentes estudos sobre as teorias educativas e o modo de tê-las em conta na transformação da prática escolar.

É assim que Cuba se inseriu na história das interpretações das teorias, depois de ficar muitos anos afastada das sistematizações que vinham sendo realizadas na América Latina desde a segunda metade da década de setenta. Os trabalhos de autores cubanos, além de permitir a continuidade destas interpretações, incorporam novas tendências à análise teórica e oferecem algumas contribuições importantes neste campo, tais como: primeiro, maior homogeneidade e adequada utilização da teoria marxista para a interpretação do fenômeno educativo; segundo, o estudo pela primeira vez, dentro do contexto latino-americano, da realidade educacional cubana durante o processo revolucionário; e terceiro, a análise das teorias educativas sob a perspectiva de um país que vive um regime socialista e que se empenha em continuar aperfeiçoando seu socialismo e sua educação, o que é assumido com caráter institucional e com a vontade política dos Ministérios da Educação, do Governo e do povo.

Os trabalhos realizados sobre as teorias educativas na última década do século XX, pelos cientistas cubanos, estiveram quase sempre associados ao Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), ao Departamento de Psicologia e Pedagogia do Centro de Estudos para o Aperfeiçoamento da Educação Superior em Cuba (CEPES), da Universidade de La Habana, e à Universidade do Oriente, em Santiago de Cuba, entre outras.

Do ponto de vista cronológico, o primeiro estudo dado a conhecer no país foi o livro **Tendencias Pedagógicas Contemporâneas**, publicado em 1991, coletânea de especialistas do Departamento de Psicologia da Educação

Superior em Cuba da Universidade de La Habana, integrado por V. Canfux, A. G. Rodríguez, T. Sanz, R. Corral, O. González, N. Ojalvo, A. V. Castellanos, G. Viñas, M. González e A. Hernández.

A obra em questão recolhe – segundo se afirma na própria introdução – um conjunto de teorias pedagógicas que no século XX tiveram uma marcada influência no ensino fundamental no continente americano. A classificação que se propõe e analisa é a seguinte: 1) - *Pedagogia Tradicional*, 2) - *Escola Nova*, 3) - *Tecnologia Educativa*, 4) - *Sistema de Instrução Personalizada*, 5) - *Pedagogia Ato-providencial*, 6) - *Enfoque Personalista na Psicologia* (Pedagogia Não-diretiva), 7) - *Pedagogia Libertadora*, 8) - *Perspectiva Cognitivista*, 9) - *Modelo de Investigação Ação*, 10) - *Teoria Crítica do Ensino* e, 11) - *Enfoque Histórico-Cultural*.

Estas tendências expressam aquelas concepções e ações, mais ou menos sistematizadas, que constituíram distintas alternativas de organização do processo de ensino a fim de torná-lo mais efetivo.

Os autores do livro dão uma visão geral e sintética dos principais aspectos que caracterizam cada teoria, relacionados com suas bases filosóficas e psicológicas, com as formas de trabalhar o processo de ensino, assim como com o papel que é destinado ao professor e ao aluno dentro das mesmas. Além disso, se referem aos representantes principais de cada tendência e à repercussão alcançada pelas teorias na prática pedagógica durante todo o século XX.

A classificação se inicia com a apresentação da *Pedagogia Tradicional* já estruturada desde o século XIX e ainda vigente no cotidiano da prática pedagógica. Discute aquelas outras tendências que, tratando de superar as limitações da *Pedagogia Tradicional*, enfatizam distintos aspectos tais como o caráter ativo do sujeito, a importância da individualidade e do grupo na educação, a utilização dos

meios de ensino, o papel da auto-gestão na educação, a importância da investigação e o papel transformador do sujeito no processo de aprendizagem.

A seleção de modelos pedagógicos é encerrada com a abordagem do *Enfoque Histórico-Cultural* desenvolvido por L. S. Vigotsky (1896-1934) e seus colaboradores do Instituto de Jarkov: A M. Leóntiev, A R. Luria, A V. Zapor'zhets, P. Y. Galperin, D. B. Elkonin e B. V. Zeigarnik. Segundo o coletivo de autores cubanos, a *Pedagogia Histórico-Cultural* recolhe os aspectos mais valiosos das tendências anteriores e elabora uma nova concepção do ensino, que constitui a proposta mais efetiva e completa de como deve estruturar-se o processo pedagógico. A partir de 1975, com o primeiro "Aperfeiçoamento" da educação em Cuba, se abriu uma nova fase no desenvolvimento educacional do país e o *Enfoque Histórico-Cultural* passou a ser a pedagogia oficial até hoje.⁹⁷

Por último, parece interessante destacar duas questões na obra **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. A primeira, a influência teórica do brasileiro José Carlos Libâneo, que tem várias vezes citada sua classificação das teorias educativas, elaborada em 1982. A segunda, consiste na análise de um conjunto de tendências pedagógicas que têm influenciado a América Latina, mas não a partir de sua manifestação prática na realidade educacional latino-americana e sim européia, como se observa na literatura referenciada. Talvez essa seja uma das limitações deste estudo e que se explica pela falta de informação que se tem em Cuba do panorama educacional do continente.

O segundo estudo sobre teorias educativas foi elaborado pelos pesquisadores do ICCP, Justo A. Chávez

⁹⁷RODRIGUEZ, Justo A. Chávez. **Tendencias Contemporâneas para transformar la educación en los países iberoamericanos**. México: Ediciones INAES, 1996, p. 41.

Rodríguez⁹⁸ e Lesbia Cánovas Fabelo.⁹⁹ Intitula-se **Principales tendencias de la teoría educativa latino-americana en los últimos 40 años** e apareceu inicialmente como parte do trabalho **Presente y futuro de la pedagogía como ciencia en América Latina** (1994). Depois tem sido incluído nos materiais **Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina** (1994) e **Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina** (1995).

Este ensaio constitui um ponto de partida para a análise, a reflexão e o debate pedagógico e se inspira nos problemas relacionados com a situação da Pedagogia na época e as possibilidades que existem para seu desenvolvimento na América Latina. Segundo afirmam os próprios autores, os problemas que enfrenta a Pedagogia no continente são reais e necessitam de uma urgente solução; o que somente será possível juntando os critérios e esforços dos que estão profundamente comprometidos com a formosa e complexa obra educacional.

Por outro lado, aborda-se o fenômeno educativo a partir de uma ótica continental, o que de fato, estimula a análise da especificidade que possui tal fenômeno em cada país latino-americano.

Principales tendencias de la teoría educativa latino-americana en los últimos 40 años, como fica explicitamente exposto no título, oferece uma periodização das tendências teórico-metodológicas da educação latino-americana, onde somente é interessante analisar uma etapa

⁹⁸Justo Chávez é Doutor em Ciências Pedagógicas e Pesquisador Titular do Instituto Central de Ciências Pedagógicas do Ministério da Educação de Cuba e autor de múltiplos livros entre os que se destaca, **Bosquejo Histórico de las ideas en Cuba** (La Habana, 1996)

⁹⁹Lesbia Cánovas é Doutora em Ciências Pedagógicas e Diretora do Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba. Na década de noventa, participou com Chávez da elaboração de várias pesquisas.

– 40 anos –, que abarca desde o início da década de 50 até o início dos 90. Os períodos propostos são os seguintes: 1) - *Década de 50: Ilusão desenvolvimentista*; 2) - *As décadas de 60 e 70: Período crítico*; 3) - *Fins dos 70 a fins dos 80: Sistematização teórica*; 4) - *Impressão da situação atual (fins dos 80 a início dos 90)*.

Dois anos depois desta periodização, o próprio Justo Chávez publicou no México seu segundo estudo das teorias educativas, intitulado **Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países Ibero-americanos** (Edições, INAB, 1996). O trabalho amplia e completa os estudos procedentes realizados pelo autor, ao tempo que introduz uma classificação das tendências pedagógicas na prática escolar no continente na segunda metade do século XX, tendo como base a periodização proposta inicialmente junto a Lesbia Cánovas. As teorias são dominadas da seguinte maneira: 1) - *O tradicionalismo na educação ibero-americana*, 2) - *A tendência reformista* (Escola Nova), 3) - *A tendência crítica antiautoritária* (Educação Popular) e, 4) - *A tendência sócio-política* (vinculada ao marxismo).

A denominação que Chávez dá às teorias educativas, dentro de sua classificação, é muito similar a do pensador e pesquisador espanhol Jesús Palacios (1978), sem que por isso o autor cubano assim o afirme. De qualquer maneira, ele conhece a obra de Palacios, como fica evidenciado nas referências bibliográficas, onde cita um texto tomado do artigo intitulado *Tres tesis tendencias pedagógicas*, publicado na revista mexicana **Cuaderno de Educación** (No. 85, maio., 1981), de quem assume alguns dos critérios metodológicos que utilizada para abordar desde uma perspectiva histórica à realidade ibero-americana.

Mas a proposta de Chávez ainda assim é inédita e útil, não só pelo fato de haver realizado uma análise das tendências pedagógicas nos países ibero-americanos

(ainda que a ênfase em Espanha e Portugal seja menor), mas também porque realiza, talvez pela primeira vez na América Latina, um exame histórico da problemática educacional cubana durante a etapa do processo revolucionário (1959-1996), especificamente, a partir da década de 70, em que começou a aplicar-se em nosso país a pedagogia socialista.

Também no ano de 1994, o professor da Universidade do Oriente, Homero C. Fuentes, deu a conhecer outro estudo das teorias educacionais com o título **Tendências no aperfeiçoamento da Educação Superior em Cuba**, publicado no Brasil pela revista **Pro-Posições**, da UNICAMP, (Nov., 1994, p. 24-31). No trabalho se abordam as tendências fundamentais da organização curricular dos cursos superiores em Cuba e se evidenciam quatro características (tendências) essenciais dos novos planos de estudo: 1) - o papel-reitor dos objetivos, 2) - a sistematicidade, 3) - o incremento das habilidades prático-profissionais e, 4) - o perfil amplo. Estas características permitem uma compreensão mais adequada do encargo social desempenhado pela Educação Superior Cubana na década de noventa no processo de construção do socialismo, em circunstâncias históricas especiais.

Segundo o autor, a partir de meados da década de 80, começa a evidenciar-se em Cuba a necessidade de elaborar novos planos de estudos para Educação Superior, como conseqüência direta de um conjunto de exigências que vão surgindo no ensino universitário, tais como: o fortalecimento dos vínculos docência-produção-investigação; a necessidade de formar um especialista com perfil de graduação mais aberto; a introdução massiva da computação no ensino e a compreensão da necessidade cada vez maior de dirigir a formação de profissionais com um enfoque mais sistemático.

O último estudo das teorias educativas realizado em

Cuba no século XX é do psicólogo Orlando Valera Alfonso, também Pesquisador Titular do ICCP. O trabalho se intitula **Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas. Sus implicaciones en América Latina** (La Habana. 1997). Está elaborado, como fica evidente no próprio nome do texto, a partir de uma perspectiva psicológica da educação. Foi divulgado, inicialmente, durante os Cursos Pré-evento do Congresso Internacional Pedagogia '97, celebrado em La Havana em 1997.

O autor aborda as múltiplas correntes e teorias que formam parte da Pedagogia como ciência. Com sua análise, permite revelar, à luz de um enfoque histórico e lógico conseqüente, os fundamentos psicológicos das correntes e teorias, assim como as regularidades de seu surgimento, desenvolvimento e transmutação dialética. Em essência, Orlando Varela está inspirado na necessidade de estabelecer uma teoria pedagógica cubana como parte de projeto "Pedagogia Cubana" do ICCP.¹⁰⁰

Oferece-se, de maneira sintetizada, um quadro generalizador das principais correntes, escolas e teorias da psicologia contemporânea; uma periodização da pedagogia moderna e contemporânea que permite a análise de seus pressupostos científicos essenciais, fundamentalmente aqueles de caráter psicológico; e uma metodologia para o estudo dos modelos educativos.

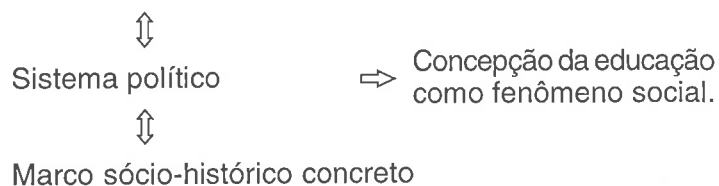
O esquema das principais correntes da psicologia contemporânea inclui: I - *Etapa de surgimento da psicologia científica* (Psico-fisiologia, Psico-física, Psico-biologia, Associacionismo estrutural, Conexionismo e Psicologia naturalista russa); II - *Etapa de ampliação da ciência psicológica* (Teoria do reflexo condicionado, Funcionalismo, Condutismo, Psicanálise, Psicologia da forma ou Gestalt e

¹⁰⁰ib., p.2

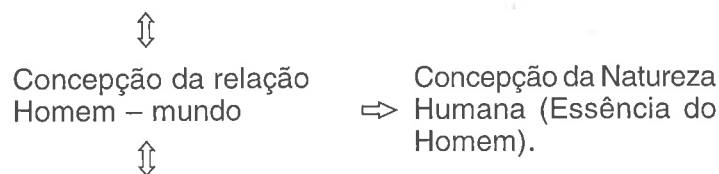
Psicologia Materialista); e III – *Etapas de realizações mais recentes* (Cognitivismo e Psicologia humanista).

A metodologia da análise multilateral dos modelos educativos contemporâneos aparece sintetizada no anexo do trabalho, página 31.

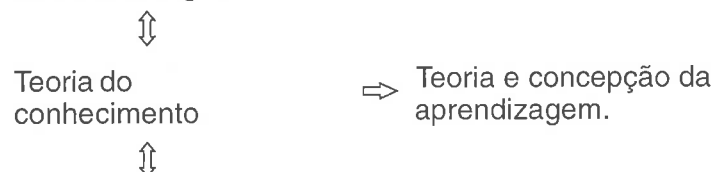
1. Formação econômica social



2. Bases filosóficas



2.1. Bases epistemológicas ou Gnoseológicas

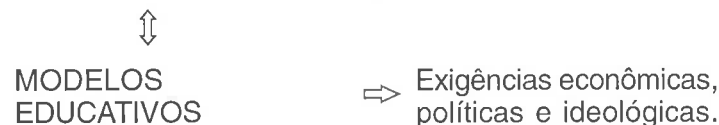


3. Fundamentos psicológicos

⇒ Correntes, escolas e teorias da Psicologia.



4. Correntes e teorias pedagógicas



Por sua parte, o anexo III contém a periodização proposta para o estudo do desenvolvimento da pedagogia moderna e contemporânea, elaborada a partir dos pressupostos metodológicos para a análise dialética do caráter científico da pedagogia.¹⁰¹

A periodização é a seguinte: 1) - *Humanismo Pedagógico Renascentista* (Século XV – XVII); 2) - *Realismo Pedagógico, Humanista ou Verbal, Social e Sensorial* (Século XVI – XVIII); 3) - *Pedagogia da Fé* (Século XV – XVIII); 4) - *Pedagogia Filosófica* (Século XVIII); 5) - *Pedagogia Operatória ou Construtivista* (Século XX); 6) - *Pedagogia Cognitiva ou Intelectiva* (Século XX); 7) - *Pedagogia Humanista Atual* (Século XX) e; 8) - *Pedagogia teológica neotomista e existencialista* (Século XX). Esta periodização inclui, além do mais, os principais representantes dentro de cada tendência.

O estudo de Orlando Valera se sustenta, em primeiro lugar, no fato de que é impossível a análise dos fundamentos psicológicos da pedagogia como ciência sem antes revelar os fatores de caráter sócio-econômico, político, ideológico, científico teóricos e metodológicos que intervêm no processo educativo como fenômeno social; e em segundo lugar, no fato de que as correntes, escolas e teorias psicológicas que conformam cada uma das etapas do desenvolvimento da psicologia, têm uma incidência significativa no surgimento das correntes e teorias pedagógicas.

¹⁰¹ ALFONSO, Orlando Valera. *Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas. Sus implicaciones para la educación latino-americana*. La Habana, 1997, p. 12-13.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa mostra, ainda que de maneira muito breve e introdutória, que os estudos das teorias educativas realizados na América Latina na segunda metade do século XX, sempre estiveram profundamente associados a fatores de caráter pedagógicos e extra-pedagógicos ocorridos no continente na mesma época. Em primeiro lugar, às exigências próprias das sociedades latino-americanas que lhes deram origem; em segundo lugar, à complexidade e ao dinamismo das relações sociais existentes no marco destas sociedades; em terceiro lugar, ao nascimento de uma nova atitude dentro do pensamento pedagógico progressista latino-americano comprometido com a necessidade de transformação da educação e da sociedade latino-americana; e em quinto e último lugar, ao nível de desenvolvimento alcançado pelo pensamento filosófico, sociológico, teológico e do próprio pensamento pedagógico, no momento histórico concreto que se estuda.

Por outro lado, esses estudos além de mostrar a autenticidade, originalidade e força que caracterizam o pensamento pedagógico latino-americano e um dos momentos mais importantes em sua evolução histórica, confirmam ao mesmo tempo a influência que em sua formação e desenvolvimento tem exercido, com maior ou menor intensidade, o pensamento estrangeiro,

fundamentalmente, de K. Marx, F. Engels, V. Lênin, A. Gramsci, B. Suchodolski, G. Snyders, M. Manacorda, J. Palácios, M. Weber, entre outros.

Como pode ser visto nas etapas analisadas, as interpretações teóricas transitam desde posições claramente reformistas (preocupadas com a reforma da educação sem modificar as bases do sistema capitalista, tais como a de Emílio Plana Ruiz), passando por posições progressistas (compreendem a educação como mediadora de um projeto social diferente, pelo que se propõem a transformar a educação para ajudar a criar condições subjetivas que favoreçam a troca do capitalismo por uma sociedade melhor, em alguns autores explicitada como sociedade socialista: Saviani, 1981, 1983, 1987; J. C. Libâneo, 1982; etc.); até chegar a uma terceira posição, representada por um grupo que generaliza seus estudos no contexto de um país e de um povo que se propõe à construção do socialismo e que encaminha sua reflexão na direção do aperfeiçoamento da educação e da sociedade (CEPES, 1991; J. Chávez, 1994, 1995, 1996; L. Cánovas, 1994, 1995; O. Valera Alfonso, 1997; H. Fuentes, 1994).

Existem muitas outras classificações sobre as teorias educativas, além das aqui estudadas por nós. Algumas delas (Pedro Benjamim Garcia, 1977; Beno Sander, 1984; Cipriano Carlos Luckesi, 1993; Carlos Alberto Torres, 1997; e Fernando Becker) já foram objeto de análise de estudiosos da educação latino-americana muito recentemente.¹⁰² Outras estão à espera de ser descobertas. O futuro da historiografia da educação no continente terá de dar conta disso para proveito de todos.

¹⁰²FILHO, Geraldo Francisco. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. Campinas - SP: Editora Átomo, 2004.

BIBLIOGRAFIA

- ALDANA, Leonel Moreles. Problemas educativos de Guatemala. Revista **Pro-Posições**, n.º 6, dez., 1991, p. 120.
- ALFONSO, Orlando Varela. **Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas**. **Sus implicaciones para la educación en Latinoamérica**. Evento Internacional Pedagogía '97. La Habana. Curso 54. 1997.
- ARISMENDI, Alcira Legaspi de. **Pedagogía y Marxismo**. La Habana: Editorial del Consejo Nacional de Universidades, 1965.
- AVANZINE, Guy. **La pedagogía en el siglo XX**. 3ª. Ed. Madrid: Jarcia S.A. de Ediciones, 1982.
- BELIC, Oldrich. Problemas de la periodización. In: **Historia Literaria**. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Literatura y Lingüística, 1984, p. 69-74.
- BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. **El analfabetismo en América Latina: un análisis comparativo**. Material fotocopiado.
- BOREV, Juri. El análisis sistémico-integral de la obra artística. Sobre la naturaleza y estructura del método científico literario. In: **Textos y contextos**. Selección, Traducción y Prólogo de Disiderio Navarro. La Habana: Editora Arte y Literatura, 1985.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da Inteiraça. Uma Visão Holística da Educação.** São Paulo: Editorial Summus, 1995.

CHAPLI, Sergio. "Bases metodológicas para una historia de la literatura cubana". Material Mecanografiado.

COLECTIVO DE AUTORES. **Concepciones pedagógicas actuales en América Latina.** La Habana: Ministerio de Educación, 1990.

COLECTIVO DE AUTORES. **Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.** CEPES. La Habana: Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de La Habana, 1991.

DILTHEY, W. **Historia de la pedagogia.** Argentina, 1942.
ECHEVERRÍA, José Medina. **Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina.** México: Editora Siglo. XXI, 1967.

FILHO, Geraldo Francisco. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Editora Átomo, 2004.

FISCHER, Jan O. "Epoca"y "Etapa". In: **Historia Literaria.** Moscú: Editorial Progreso, 1984. p. 69-74.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Juani (org.). **Metodología da pesquisa Educacional.** 3ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994, p. 71-90.

FUENTES, Homero C. Tendencias en el perfeccionamiento de la educación superior en Cuba. Revista **Pro-Posições**, vol. 5, n.º 15, nov., 1994, p. 24-31.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 4ª. Ed. Serie Educación. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GALLÓ, Gaspar Jorge García. Prólogo à edição cubana. In: SUCHODLSKI, Boldan. **Teoría Marxista de la Educación.** La Habana: Editora Pueblo y Educación, 1974.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. As tendências educacionais na América Latina: Algumas sugestões metodológicas. Revista **Pro-Posições**, n.º 6, dez, 1991, p. 31-37.

GARAYALDE, Ema Julia Massera. Origem, desenvolvimento e crise da educação liberal democrática uruguaya (breve esboço histórico). Revista **Pro-Posições**, no. 6, dez., 1991, p.55-86.

GERMANI, Gino. **Política y sociedad en una época de transición.** Buenos Aires: Paidós, 1962.

GOERGEN, Pedro L. **Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?** Revista **Pro-Posições**, no. 6, dez., 1991. p.5-20.

GOMES, Cândido A. **Educação em perspectiva sociológica.** E.P.U. 1989.

GÓMEZ, Margarita María Cardoso. El movimiento pedagógico en la historia del maestro colombiano". Revista **Pro-Posições**, no.6, dez., 1991. p. 105-119.

GUADARRAMA, Pablo. **Valoraciones sobre el pensamiento filosófico cubano y latinoamericano.** La Habana: Editora Política, 1985.

GUADILLA, Carmen García. **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas.** Venezuela: Fondo Editorial Tropykos, Correos, 1987.

GUIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Editora Cortez, 1994.

HERNÁNDEZ, Willian Legrá. **América Latina siglo XX. Breve análisis hasta 1970.** Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 1976.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular, Memória, Universidade Federal da Paraíba Brasil, 1995, p. 29-30. (cópia)

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZYK, Nora. Educación y sociedad en Argentina. Revista **Pro-Posições**, Campinas, N.º 6, Dez, 1991, p.38-54.

LEAL, Alejandra Iturrieta & CASTRO, Guillermo Williamson. El proyecto educacional autoritario del régimen militar chileno. Revista **Pro-Posições**, n.º 6. dez., 1991, p. 87-104.

LEÓN, Velia Cecilia Bobes. **Sociología en América Latina. Notas para una periodización**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e modernidade: Presente e futuro da escola**. Trabalho apresentado em Curitiba, Brasil, maio de 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 14ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas en la práctica escolar. Revista **ANDE**, Ano 3, n.º 6, São Paulo, 1982.

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario. **História da educação desde a antigüidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MAYER, Frederir. **Historia del Pensamiento Pedagógico**. Buenos Aires: Editorial KAPECUSZ, 1967.

MIGLIORI, Regina. Paradigmas e Educação. Série Visão de Futuro. Instituto Holístico de Educação. Revista **Pesquisa e Cultura**. Aquariana, vol. I, 1993

MONAL, Isabel. Hacia una periodización de la filosofía en América Latina. In: MONAL, Isabel. **Las ideas en América Latina**. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 1989.

MORAES, Maria Cândida. Um paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Conferência. Brasil, abril de 1997.

NASSIF, Ricardo. La teoría de la desescolarización entre la paradoja y la utopía. Revista **Perspectiva**, UNESCO, vol. V, no. 3, 1975.

NASSIF, Ricardo. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1985). In: Colectivo de Autores. **Concepciones pedagógicas actuales en América Latina**. La Habana: Ministerio de Educación, 1991, p.17-25.

OSCARI, Roberto Hernández; JIMÉNEZ, Elsa Vega. **Historia de la educación Latinoamericana**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar. Críticas y alternativas**. Barcelona, Madrid: Editorial LAIA, 1978.

PALACIOS, Jesús. Tendencias pedagógicas para una escuela diferente. In: **Cuaderno de Ciencias Pedagógicas**, España, Marzo de 1973.

RAMA, Germán W. Estilos educacionais. In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán & WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Polêmica do nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1996, p. 49-79.

RODRÍGUEZ, Justo A. Chávez. **La tradición pedagógica cubana. Coincidencias de las ideas con los educadores latinoamericanos**. Conferencia Especial. Pedagogía '90.

La Habana: Libro Conferencias Especiales y Mesas Redondas, 1990.

RODRÍGUEZ, Justo A. Chávez. **Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países iberoamericanos.** México: Ediciones INAES, Agosto de 1996.

RODRÍGUEZ, Justo A. Chávez; CÁNOVAS, Lesbia. **Presente y futuro de la pedagogía como ciencia en América Latina.** La Habana: Ministerio de Educación, 1994.

RODRÍGUEZ, Justo A. Chávez; CÁNOVAS, Lesbia. **Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina.** La Habana: Palacio de las Convecciones, 1995.

RODRÍGUEZ, Justo A. Chávez; CÁNOVAS, Lesbia. **Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina.** La Habana: Ministerio de Educación, 1994.

RUÍZ, Emilio Plana. **Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en Educación.** t.2. Santa Clara, Cuba: Universidad Central de Las Villas, 1958.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências pedagógicas contemporâneas.** 1979. (mimeo)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 29ª. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogía Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações.** 4ª. Ed. Campinas: Editorial Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira.** In: MENDES, Durmeval (coord.). **Filosofia da Educação Brasileira.** Río de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências pedagógicas contemporâneas,** 1981.

SAVIANI, Dermeval et al. **Desenvolvimento da educação**

na América Latina. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán & WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana.** Polêmica do nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SCHUBER, Rita. Periodización e historiografía de la literatura. In: **Historia Literaria.** Moscú: Editorial Progreso, 1984, p. 29-49.

SILVA, Celestino A. da.; SYLVIA BUENO, M.; GHIRALDELLI, P. Jr; MARRACH, sonia A. **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SNYDERS, Georges. **¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas.** Barcelona: Editora Planeta, 1975.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Editora Moraes, 1974.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

STRECK, Danilo. **Correntes pedagógicas. Aproximações com a teologia.** São Paulo: CELADEC, 1994.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência.** Lisboa: Horizontes, 1972.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría Marxista de la Educación.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertario.** 2ª. Ed. Cali, Colombia: Ediciones Madre Tierra, 1988.

VASCONI, Tomás. **Educación y cambio social.** Chile: Centro de Estudios Sociales, 1967.

VIERA, Eduardo. El avance del Marxismo-Leninismo en América Latina. In: **Características generales y particulares de los procesos revolucionarios en América Latina y el Caribe.** Conferência Teórico Internacional. Memórias. La Habana. 1982. p.121-134.

WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico na América Latina. In: SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán & WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**. Polêmica do nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1996, p. 25-48

ZAYA, Carlos Alvarez de. **Metodología de la Investigación Científica**. Centro de Estudios de Educación Superior. "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 1994.

ZEMSKOV, Valeri. Sobre el problema de la periodización y de la inscripción de la literatura dentro del contexto histórico-social y cultural. In: **Historia Literaria**. Moscú: Editorial Progreso, 1984, p. 50-67.

Gráfica São Sebastião



www.grass.com.br

(19) 3646-1435

painelizar os estudos latino-americanos sobre as tendências pedagógicas emergentes neste período, procurando esquadrihá-los epistemicamente, ou seja: explícita ou deixa entrever preocupações que levam em conta as diferentes conjunturas nas quais se fazem presentes as apropriações e as reapropriações, ressonantes e herdeiras de nosso estreitamento inaugurado há cinco séculos com a cultura europeia, berço das visões de mundo liberal e marxista, entre outras, e aqui abordadas. Destaca-se nessa obra o exercício histórico-educacional no campo do pensamento pedagógico, seja ele direcionado pelas preocupações psicológicas ou estritamente pedagógicas, ou inspirado pela sociologia ou pelas abordagens política ou econômica. Embora se possa conceder autonomia ao campo do pensamento pedagógico, ele não se esclarece devidamente sem os vínculos à temporalidade histórica e ao espaço geográfico que o faz expressar-se. E este é o exercício a que o autor nos convida, sempre atento às diferentes tipologias e classificações emergentes na e sobre a América Latina, bem como àquelas que foram objeto de adequações.

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Centro Universitário do Triângulo