

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Daniela F. Viduani Sopran Gil*

Ruth Pavan**

Recebido: 17 out. 2013 Aprovado: 21 nov. 2013

* Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Linha 2, Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, Campo Grande, MS, Brasil. Email: soprangil@gmail.com

**Doutora, professora do Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil. Email: ruth@ucdb.br

Resumo: O artigo procura compreender o processo de construção das concepções pedagógicas presentes na educação superior, pois a forma como entendemos a educação superior nos dias atuais está profundamente marcada pela história do que nos fez pessoas e profissionais da Educação Superior. Inicia-se com a concepção jesuítica, passando-se a pedagogia positivista e tecnocrática e finalizando com a pedagogia crítica e pedagogia universitária. Apesar de cada período histórico ter a sua concepção pedagógica dominante e de muitas dessas concepções terem sido e serem criticadas pela pedagogia crítica e universitária, concluímos que as concepções pedagógicas existentes na educação superior de hoje carregam as marcas das pedagogias construídas ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas. Educação superior. Pedagogia crítica e universitária.

HISTORICAL CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL CONCEPTIONS IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This paper attempts to understand the process of construction of pedagogical conceptions found in higher education, since the way we understand higher education in the present is deeply marked by the history of what has turned us into persons and Higher Education professionals. The paper begins with the Jesuitical conception, then addresses the positivist pedagogy and concludes with both the critical pedagogy and the university pedagogy. Although each historical period has its prevailing pedagogic conception, and a number of such conceptions have been criticized by the critical pedagogy and the university pedagogy, we have concluded that the pedagogical conceptions existing in higher education today carry the marks of pedagogies constructed along the history of Brazilian education.

Key words: Pedagogical conceptions. Higher education. Critical pedagogy and university pedagogy.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve uma expansão significativa da educação superior no Brasil. Essa expansão continua trazendo as marcas históricas do processo de implantação e as influências de diferentes contextos históricos – não de uma forma mecanicista, mas não se pode deixar de reconhecer que algumas características marcantes de outras épocas históricas ainda são muito fortes no contexto atual. Neste artigo, enfatizamos as diferentes concepções pedagógicas que marcaram a educação superior no Brasil, argumentando que elas ainda estão presentes no contexto atual.

Na primeira concepção pedagógica – a jesuítica –, fazemos referência ao início da formação do sistema educacional brasileiro, colonizado pela hegemonia europeia e suas formas de espoliação. Na segunda – a positivista –, mostramos como os dogmas da igreja foram paulatinamente substituídos pelos dogmas da racionalidade técnica e da suposta neutralidade da ciência, proclamando a ordem e o progresso das nações. Na terceira – a tecnicista –, trazemos para o cenário de discussão o momento perverso, excludente e violento da ditadura militar no Brasil e seus atravessamentos para a educação, em defesa da bandeira do tecnicismo e suas formas de alienação. Já na quarta concepção pedagógica, fazemos menção à pedagogia crítica como momento de possível conscientização e libertação, para além de uma relação entre opressores/as e oprimidos/as na educação, em que fraturas são possíveis. Discutimos, ainda, a pedagogia universitária, caracterizando o debate atual no cenário da universidade em torno das concepções de educação nela presentes.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA JESUÍTICA

As concepções pedagógicas sempre estão profundamente articuladas com o contexto histórico. Nesse sentido, ainda que a intenção maior seja caracterizar as diferentes concepções pedagógicas, não é possível entender essa caracterização sem trazer sucintamente o seu contexto histórico.

De modo geral, podemos afirmar com Silva (2009) que a educação brasileira segue as orientações do modelo europeu. No início da colonização, a catequese utilizada para difundir os valores religiosos serviu também como modelo da organização escolar. Nela está a gênese do que ficou conhecido como concepção jesuítica. Para Gauthier (2010), apenas no século XVII pode-se falar propriamente em pedagogia, se por ela entendermos “[...] a codificação de

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEGAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos [...] que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor” (p. 126).

Essa concepção pedagógica jesuítica também ficou conhecida no campo da educação como concepção tradicional, ou mesmo “concepção bancária da educação” (FREIRE, 2011d). Ela se caracteriza pela adaptação do sujeito (educando) a uma proposta educacional homogeneizante cujo objetivo se revela em “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo” (FREIRE, 2011d, p. 91). Ainda segundo Freire (2011a), essa educação é típica de uma sociedade carente de experiências democráticas que carrega as marcas do colonialismo europeu, o qual teve apenas a intenção de explorar comercialmente as terras, e não de desenvolver processos de humanização.

No Brasil, esse colonialismo carregou as marcas do cristianismo católico, que, diferentemente da concepção reformadora protestante (que preconizava educação elementar de meninos e meninas, independentemente da origem social), postulava que a Igreja Católica era a detentora da educação salvadora (*educar* como sinônimo de *cristianizar*), por meio da Companhia de Jesus. Esse processo culminou na edição do *Ratio Studiorum*, método pedagógico dos jesuítas que era “um conjunto de regras destinadas a uniformizar horários de aula, currículos e métodos de ensino que regulamentaram todo o sistema escolar jesuítico” (BITTAR, 2011, p. 232), tendo sua versão final amplamente difundida no século XVII, com o total de 467 regras.

Segundo Silva (2009), a concepção pedagógica jesuítica baseou-se na filosofia aristotélico-tomista, e a metodologia baseava-se na repetição, memorização, declamação, realização de exercícios, realização de exames de suficiência e castigos físicos para aqueles que não correspondessem às expectativas do professor; este, por sua vez, tinha que corresponder às expectativas cristãs em relação a seus preceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem. O *Ratio* “ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e indicava o ‘que’ e ‘como’ os mestres deveriam ensinar” (SILVA, 2009, p. 31).

Na medida em que temos uma concepção pedagógica que busca uniformizar comportamentos e currículos, vemos a cultura de índios e mamelucos no Brasil ser totalmente inferiorizada pela cultura ocidental europeia, que discrimina, escraviza e marginaliza a diferença e que busca a todo custo impor seus costumes e crenças e adaptar comportamentos ao que seria tido como mais adequado e aceitável para sua sociedade branca. Freire (2011d) afirma que, nessa visão “bancária” de educação, educandos são vistos como sujeitos em

adaptação e ajustamento. Quanto mais se lhes depositarem conteúdos, menos críticos e menos sujeitos e autores de sua história eles serão – portanto, menos transformadores, sendo apenas ajustados e adaptados ao mundo e à sua realidade, obedientes à ordem vigente.

Essa concepção pedagógica marcou também os primeiros cursos de Educação Superior no Brasil. Portugal, diferentemente da Espanha, que permitiu a criação de universidades em suas colônias, apenas autorizou a criação dos cursos de Teologia e Filosofia, diretamente vinculados à ordem dos jesuítas (CUNHA, 2007b). A partir de 1553, foram criados alguns cursos de Artes, ou seja, no período de 1500 a 1808, a educação era clerical. Da mesma forma que Cunha (2007b), Silva (2009, p. 29) aponta que “a docência universitária configura-se nesse contexto fortemente determinada pelos preceitos da religião católica, e no Brasil a constituição do ensino superior e da docência foi influenciada pela universidade portuguesa”.

A partir de tais considerações, podemos caracterizar a concepção pedagógica tradicional ou jesuítica por meio de diferentes apontamentos e perspectivas, sem esquecer que a pedagogia tradicional se funda e se cristaliza em muitas salas de aula de hoje, camuflada em aulas que ainda são tradicionais e seguem os preceitos da pedagogia jesuítica. Conforme Cunha (1989), a pedagogia tradicional é evidenciada pelo lugar ocupado na sala de aula pelo professor, cuja fala é o centro e continua sendo vista como a principal forma de obter uma informação sistematizada. Da mesma maneira, Anastasiou e Pimenta (2010, p. 147) apontam que “o modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades”.

Ainda convém destacar que, conforme essa concepção pedagógica, “a educação não é tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, pois desconsidera o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados, mas também determinantes, da e na realidade social” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 40).

Por fim, queremos apontar que as críticas feitas à concepção pedagógica jesuítica, tradicional ou bancária não postulam a abolição dos momentos de aula expositiva no contexto escolar e universitário, tampouco queremos dizer que ela é responsável pelo fracasso e inexistência de uma educação crítica nos mais diversos níveis, pois podemos “ter uma aula expositiva altamente favorável ao pensamento divergente, desafiando diversas operações mentais dos alunos” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 55), em contraposição a “uma proposição de projetos” que seja autoritária e não favoreça a construção da autonomia e do conhecimento do/a aluno/a. É importante, sim, debruçarmo-nos sobre a reflexão acerca das

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

concepções pedagógicas, mais especificamente na Educação Superior, bem como sobre suas implicações, muitas vezes marcadas pela transmissão e memorização do conteúdo, centralizando a responsabilidade na figura docente.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA POSITIVISTA

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e a extinção da Companhia de Jesus em 1773, a reforma pombalina tomou grandes proporções. Ela introduziu a educação laica e pública, aulas régias, abertura para as ciências experimentais e um ensino mais prático e útil. Enfim, ela seguia os princípios da filosofia moderna e das ciências da Natureza (SILVA, 2008; ARANHA, 2006). Entretanto, a concepção pedagógica positivista, apesar de ter introduzido essas transformações, não diminuiu o autoritarismo vigente na relação pedagógica, tampouco representou uma educação crítica.

A forma como o positivismo concebe o conhecimento científico produz uma concepção pedagógica, conforme aponta Becker (1993, p. 144), centrada na “transmissão do conhecimento”. Para o positivismo, qualquer conhecimento científico deve ser devidamente medido e comprovado pela racionalidade, sob a égide de leis sociais invariáveis, objetivas e neutras. Nessa perspectiva, o rigor e a neutralidade são condições primeiras para se chamar algo de conhecimento científico. “Noutras palavras, o cientista social deve se comportar frente a seu objeto de estudo – a sociedade, qualquer segmento ou setor dela – livre de juízo de valor, tentando neutralizar, para conseguir objetividade, na sua própria visão de mundo” (MINAYO, 1996, p. 40-49). Os traços do positivismo demonstram claramente a defesa da manutenção da ordem social e econômica, além de organização e hierarquização.

Outro aspecto importante é que “a política positiva não reconhece nenhum direito além do de cumprir o dever” (RIBEIRO, 1994, p. 25). Já que, em toda sociedade, há quem dirige (manda) e quem é dirigido (obedece), “os dirigentes devem sempre ser os mais capazes, isto é, aqueles que influem na educação e na cultura da espécie humana: são os sacerdotes, os filósofos, os cientistas, os jornalistas, os professores, etc.” (p. 25).

Muitas são as marcas e consequências para a concepção pedagógica de uma filosofia e de um cientificismo que veem os indivíduos como passíveis de mensuração, além da sua visão de sociedade opressora e da importância da hierarquização e da manutenção do *status quo*. Lembramos que “a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2011d, p. 90).

Essas características do positivismo marcaram a concepção pedagógica das instituições de educação superior, que, com a Proclamação da República, foram marcadas pela facilitação do acesso, a partir das reformas educacionais de 1891. O resultado dessas reformas foi uma grande expansão do Ensino Superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso para a burguesia. Coerente com a visão positivista de sociedade, a Educação Superior passa a ser vista como um espaço de formação da classe dominante. Se, num primeiro momento, a preocupação foi aumentar o acesso, logo em seguida (1911) a preocupação passa a ser o controle desse acesso, por meio de exames de admissão, ou seja, era preciso conter a “[...] invasão do ensino superior por candidatos inabilitados” (CUNHA, 2007b, p. 159).

Cabe destacar que, apesar da preocupação em formar a elite dirigente do país, a primeira universidade foi criada apenas em 1920 – a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Segundo Fávero (1999), esse foi um momento importante, produzindo um debate sobre o problema universitário do país, provocado, sobretudo, pela Associação Brasileira de Educação (ABCE) e Academia Brasileira de Ciências (ABC). A influência positivista torna-se evidente novamente em 1925, quando o governo instituiu o número de vagas e as matrículas conforme a classificação no vestibular, ou seja, poucos (somente os melhores) devem ter acesso à educação superior.

Destacamos também a reforma do Ensino Superior sancionada por Francisco Campos; embora fosse apresentada como resultado do debate, sua preocupação era manter a classe dominante no poder (FÁVERO, 1999). Segundo essa reforma, na área da didática, caberia à universidade transcender o ensino e formar tecnicamente as elites do país por meio de sua formação profissional universitária, além de desenvolver uma cultura nacional de investigação da ciência pura. Baseadas na autora, podemos afirmar que a concepção pedagógica que pautava a reforma visava a preparar aqueles/as que ocupariam lugares de comando ou de obediência na “divisão social e técnica do trabalho” (FÁVERO, 1999, p. 25). Essa concepção de Educação Superior, por seus objetivos expostos, revela as marcas da filosofia positivista, sua forma de pensar a sociedade, a ciência e a educação e, principalmente, a serviço de quem está.

Segundo Cunha (2007a), os anos 1950 e 1960 foram marcados por um crescente coletivo intelectual que enxergava na modernização “o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

rompimento dos laços de dependência do exterior” (CUNHA, 2007a, p. 173). Esse processo teve apoio decisivo de duas agências governamentais, CNPq e CAPES, criadas em 1951.

De modo sintético, podemos dizer que a filosofia positivista e, em decorrência, a concepção pedagógica produzida por ela defendem a educação laica e estatal, a razão e a neutralidade científica como possibilidade de progresso da ciência, obedecendo às leis do mercado para a consolidação do capitalismo retumbante, a partir da ordem e do progresso. Isso nos custou uma exclusão muito acentuada de sujeitos que foram colocados à margem da sociedade, pois vemos crescer e se firmar a ideia de que alguns, de modo natural e inato, nascem para pensar e outros, para obedecer. Alguns poucos pensam a sociedade e outros tantos obedecem aos postulados apregoados por uma elite burguesa que, em sua política, se pauta: em dirigentes e dirigidos, tendo estes últimos mais deveres do que direitos; na hierarquização social, cultural, política e econômica; e na manutenção do *status quo*. Desse momento também decorre a concepção “científica” de conhecimento como transmissão, marca deixada pelo empirismo, que afirma que a aprendizagem, para ser aprendizagem, precisa passar pelos sentidos, ou seja, vem de fora e adere à mente dos sujeitos. Também herdamos desse momento um cientificismo que procura impor às ciências sociais o mesmo modelo das ciências naturais, em que se torna possível coisificar e mensurar pessoas. Além disso, herdamos a classificação, a hierarquização, a competição, a subalternização, a pseudoneutralidade científica e a ideia de que é preciso obedecer à ordem vigente para atingir a ordem e o progresso de um país, mesmo que isso nos custe marginalizar, classificar e rechaçar pessoas do contexto social. Trata-se de uma filosofia que produz uma concepção pedagógica que defende apenas uma forma correta de ser e estar no mundo.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA TECNICISTA

Após uma sucessão de fatos ocorridos depois do fim da Segunda Guerra (1945), os Estados Unidos ganharam força, e a sua supremacia econômica se fez valer no Brasil. Com receio de o Brasil repetir a história de Cuba com a implantação do comunismo, as forças conservadoras conseguiram vencer e depuseram o governo na figura de seu presidente, concretizando-se o golpe militar em 31 de março de 1964. Tratava-se de uma aliança entre os empresários e os militares e representou a mais grave mudança das instituições brasileiras (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Foi um momento histórico em que pensar autenticamente era considerado perigoso (FREIRE, 2011d). O modelo econômico perverso e excludente ganhou cada vez mais espaço, e a educação sentiu seus impactos e reflexos. O caráter tecnocrático da educação nesse período caracteriza-se pela valorização da eficiência e da produtividade (modelo da empresa), que se sobrepunham ao pedagógico, e foi fortalecido por meio das reformas impostas pelo governo militar – 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (1º e 2º graus) –, articuladas com a transição do modelo agrário para o urbano-industrial (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

As décadas de 1960 e 1970, ao contrário do que se poderia imaginar e, claro, sem mencionar as consequências que esse período impôs à vida acadêmica, foram marcadas pela expansão das universidades no Brasil. Ao mesmo tempo em que passamos por avanços na expansão e crescimento do Ensino Superior com a reforma educacional de 1968 – a Lei 5.540 (conhecida como Lei da Reforma Universitária) e a Lei 5.539 –, vê-se o surgimento e posterior hegemonia da presença da concepção tecnocrática na educação superior, desconsiderando que toda educação é política. Qualquer prática que fosse julgada como subversiva seria severamente punida e banida do sistema, o que afetou duramente a educação e a prática pedagógica, em particular, no recorte que fazemos, com relação às universidades. Para Gadotti (1995, p. 83), “a política educacional do regime militar foi imposta autoritariamente como a totalidade da sua política”. O fato de mais tarde extinguiem-se algumas leis e elementos autoritários, como o Ato Institucional nº. 5, isso não apagou as marcas deixadas por esse regime no sistema educacional do nosso país. Foi um momento de terrorismo nas universidades – professores eram sumária e arbitrariamente demitidos ou aposentados (ARANHA, 2006). No período militar, mais do que em qualquer outro momento, o opressor sabia muito bem que a formação crítica era contrária aos seus interesses (FREIRE, 2011d).

Todas essas reformas na educação eram justificadas com o “milagre econômico” que o Brasil estava vivendo. Sustentava-se que a concepção pedagógica tecnicista era a única que podia responder, sem perder tempo, aos novos rumos da sociedade, que estava em rápido processo de urbanização e industrialização. Ou seja, nessa configuração de modelo econômico, foi necessário direcionar reformas educacionais para atender às demandas científicas e tecnológicas que essa nova sociedade solicitava ao Estado, pois a educação não poderia fugir aos princípios econômicos e ao aumento da produtividade da economia nacional. O termo *tecnocracia* é usado devido ao fato de o governo militar caracterizar-se

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEGAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

como um governo de técnicos (para atender às demandas do mercado); por isso a expressão *concepção pedagógica tecnicista*. Nessa visão, os técnicos e especialistas seriam os mais indicados para as demandas do Estado, garantindo a ordem capitalista hegemônica e opressora das classes subalternas.

Portanto, o tecnicismo, tão difundido e discutido no âmbito da pedagogia, ocorre, sobretudo, nesse período no Brasil. A concepção tecnicista da educação advém da aplicação de um modelo empresarial de Frederick W. Taylor, baseado na racionalização da produção capitalista, que a educação emprestou erroneamente do mercado de trabalho da sociedade capitalista hegemônica, excludente e perversa. Assim, a escola e a universidade atenderam (e pode ser que ainda atendam) às demandas econômicas impostas pelo capitalismo. Sob a égide do tecnicismo, “o trabalhador do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais” (HYPOLITO, 1997, p. 87).

Ao reconhecermos, com a concepção pedagógica crítica, que a educação deve servir para levar à práxis, procurando eliminar os aparatos de repressão do Estado e motivando para a ação política e denúncia da dominação, podemos dizer que a concepção tecnicista de educação é “[...] a mais perversa forma de ideologia de dominação” (CASTANHO, 2006, p. 42) ao sugerir que a racionalidade técnica não tem também uma concepção política, notadamente a concepção política da classe dominante.

As consequências que esse tempo histórico produziu na educação brasileira foram desastrosas e são sentidas até hoje. Vários fatores, como, por exemplo, a baixa qualidade da escola pública, são frutos das reformas educacionais desse período, além do processo aligeirado de formação dos/das docentes e da política de arrocho salarial aos quais os nossos professores e as nossas professoras são submetidos/as no Brasil. Essa combinação de formação aligeirada com arrocho salarial culmina na baixa qualidade da educação básica brasileira. Sua origem encontra-se, sem sombra de dúvida, na ditadura militar, tendo em vista o escopo das reformas educacionais que foram determinantes para produzir um país que sente até hoje as feridas e os reflexos provocados pela violência, exclusão, exílio, repressão, tortura e barbárie, bem como a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2011d, p. 82).

A parcialidade dos conteúdos, a divisão dos grupos e das aulas e “a estreiteza dos especialismos” (FREIRE, 2011d, p.160) são características das marcas que nos produziram como educadores/as, que nos dificultaram por muito tempo exercer o papel “dos homens [e mulheres] no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (p. 161).

A partir do exposto, podemos afirmar que a concepção pedagógica tecnicista é utilitária e satisfaz, sobretudo, a sociedade de mercado. Ela aceita e legitima essa sociedade, objetivando preparar o/a estudante para o mercado de trabalho, a fim de fazer crescer, produzir e obter lucro para os capitalistas. Essas concepções intensificaram-se e estão presentes até hoje na sociedade e na educação.

Sumariando, podemos dizer que a concepção pedagógica tecnicista se caracterizou por um momento em que o governo militar mostrou sua força, autoritarismo e barbárie. Esse momento foi marcado pelo emudecimento da população e da educação, num combate perverso e excludente a tudo que significasse oposição ou ameaça às ideias do governo. Reformas educacionais também marcaram essa época, que objetivava a tecnocracia a fim de frear as ideias socialistas e impunha controle rigoroso da escola e da universidade. A tecnocracia, pautada na ideia de educação para saber fazer, sem levar em consideração qualquer reflexão sobre o ato pedagógico, transformou os/as docentes em técnicos/as e focou sua formação em trabalhos práticos voltados para o treinamento do exercício da profissão. Nesse momento, a escola e a universidade importaram o modelo empresarial para a educação, baseado na racionalização da produção capitalista, em que o/a professor/a executa as prescrições trazidas pelos manuais. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um bem de consumo e legitima a relação entre economia e educação.

No próximo item, procuramos trazer os pressupostos de uma educação para a transformação, na perspectiva da concepção pedagógica crítica, articulando-a com a pedagogia universitária, na qual a superação do que durante anos acatamos passivamente nos revela como seres inconclusos carregados e atravessados pelas diferentes concepções pedagógicas que até aqui apresentamos: jesuítica, positivista e tecnocrática.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A concepção pedagógica crítica surgiu no Brasil na década de 1960 e tem como objetivo central a transformação da sociedade, ou seja, a superação das relações de dominação e exploração da sociedade capitalista. Ela se preocupa em mostrar as estreitas relações entre a economia (capitalista), a política (dominação), a epistemologia (positivista) e a educação (como ideologia da sociedade capitalista). Ela é questionadora do *status quo* e procura sempre encontrar possibilidades de transformação social, portanto, ela é contra-hegemônica (APPLE;

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

AU; GANDIN, 2011; FREIRE, 2011d; GADOTTI, 1995; SANTOS, 1999; VEIGA, 2006; CUNHA, 2007b).

Ela considera a importância de trabalhar os conteúdos científicos com rigor, mas esse rigor está ligado ao fato de trabalhar os conteúdos de tal modo que contribuam para a emancipação dos sujeitos (GADOTTI, 1995, FREIRE, 2011d). A educação crítica produz conhecimento e promove a liberdade, divorciando-nos dos interesses capitalistas e colonizadores. Trata-se de uma “educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento” (GADOTTI, 2011, p. 08), reafirmando a responsabilidade amorosa que devemos ter para com o educando em processo de politização, de uma educação conscientizadora e para a liberdade, a partir de um currículo organizado de forma que a cidadania crítica e participativa seja parte primordial. Portanto, não se trata de um processo de transmissão de conhecimento, como advogam as concepções pedagógicas apresentadas anteriormente, centradas na figura do professor, mas de um processo dialógico e horizontal no qual educando e educador estão sempre ensinando e aprendendo.

Essa concepção também considera que na educação o contexto social é de suma importância. A educação ocorre nas relações humanas, portanto, é fundamental buscar “[...] interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos” (VEIGA, 2006, p. 25), ou seja, a educação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica e linear. A educação não está suspensa no ar, mas sim historicamente marcada e determinada. Para Castanho (2006, p. 35), “[...] a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”, lembrando que a sociedade não é homogênea – ela é conflituosa, formada por classes antagônicas. O conhecimento produzido nessa sociedade está carregado de interesses, portanto, não pode jamais ser considerado neutro.

Assim, a concepção pedagógica crítica nos faz debruçar sobre as estruturas ainda perversas de dominação e espoliação que não foram superadas, em se tratando de uma sociedade de classes, diante de uma estrutura hegemônica que nos colonizou. Com base em uma concepção crítica de educação, podemos dizer que ainda estamos fortemente marcados e colonizados pelo opressor e que a escola, a universidade, educadores/as e estudantes fazem parte desse contexto.

Essa concepção pedagógica crítica inspirou, na década de 1970, o que hoje é conhecido como pedagogia universitária. No seu início, foi denominada de Metodologia do Ensino Superior (SAVIANI, 2008). Com base em Cunha (2007b), pode-se dizer que essa

discussão é recente, pois o trabalho docente sempre esteve ligado à ideia de missão, vocação, como algo acima da sociedade. Embora essa ideia tenha sua gênese na pedagogia jesuítica, o positivismo não acabou com ela; o professor continuou sendo visto como alguém que cuida dos interesses e bons costumes da nação, ele é alguém que se *doa* para a nação, ele cuida da ordem e da disciplina. Obviamente, esses interesses e bons costumes são os interesses e costumes da classe dominante, porém, ideologicamente apresentados como se fossem interesses de todos.

Nesse sentido, a concepção pedagógica crítica e a pedagogia universitária que defendemos têm os mesmos objetivos: desmistificar os interesses da sociedade capitalista e transformá-la, superando as relações de dominação e exploração, que ainda a caracterizam. Não se trata de uma pedagogia da resignação, mas da indignação. Falamos “[...] de resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas” (FREIRE, 2011b, p. 113-114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das diferentes concepções pedagógicas em seus respectivos contextos históricos se baseou na compreensão crítica de que homens/mulheres são seres históricos, datados e situados que constroem suas relações com a sociedade e de que as concepções pedagógicas inerentes ao trabalho de educadores/as, em grande parte, são condicionadas (e não determinadas) por esse contexto. Não há como compreender “temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros” (FREIRE, 2011c, p. 129). Também com Freire (2011c), aprendemos que, frente às contradições, como homens/mulheres assumimos posições contraditórias, uns/umas lutando contra, outros/as a favor das estruturas, uns/umas contra as mudanças, outros/as a favor das mudanças.

Cabe ressaltar novamente que o fato de podermos localizar historicamente as diferentes concepções pedagógicas, como fizemos neste artigo, e de percebermos sua dominância num determinado período não deve ser visto como uma sucessão mecânica e linear, como se o surgimento de uma concepção decretasse a morte da anterior. Elas servem para entender o que ocorre hoje na educação superior. O que temos hoje é um des/encontro de concepções pedagógicas que circulam na educação superior. Conforme apontamos ao longo do texto, elementos da pedagogia jesuítica estão presentes atualmente na educação, tais como

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEGAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

a centralidade do professor, as punições e premiações e a memorização. Da mesma forma, elementos da suposta neutralidade científica, da superioridade do conhecimento científico e do autoritarismo, como postula o positivismo, também se encontram. Em relação ao tecnicismo, sem dúvida estamos vivendo um neotecnicismo, caracterizado tanto pela defesa cega do uso das novas tecnologias por alguns/algumas, quanto pela intensificação do controle externo por meio de exames nacionais padronizados.

Felizmente, também continuamos com a presença de concepções pedagógicas críticas na educação superior que, ao procurarem compreender como a sociedade de classes pautada na dominação e exploração nos produziu como educadores/as, assim como nossas concepções pedagógicas, insistem em continuar afirmando que outro mundo é possível, outra educação é possível, outra concepção de educação (a crítica) pode tornar-se hegemônica, outras relações entre homens/mulheres podem ser construídas, que não as baseadas na dominação e na exploração.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN Luís Armando (org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 225-244, jan./jun. 2011.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 35-56.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 151-224.
- CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007b. p. 11-26.

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil – um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 10-32, jan./fev./mar./abr. 1999.
- FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.
- SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos de A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 15-42.
- SILVA, Edileuza Fernandes da. **Docência universitária: a aula em questão**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-34.