

## **AS DIFERENTES TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: a relação entre o conhecimento científico e o cotidiano<sup>1</sup>**

**Vitor Alfredo de Rezende Alves**

Graduando em Geografia, Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás.

E-mail: [vitor\\_rezende2012@hotmail.com](mailto:vitor_rezende2012@hotmail.com)

**Juniele Martins Silva**

Pós-Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Doutora pela

Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente. Nepsa/CNPq.

E-mail: [junielemartins@yahoo.com.br](mailto:junielemartins@yahoo.com.br)

**Resumo:** A busca por mudanças na educação tem motivado propostas que, por vezes, estão carregadas de relativismo e, principalmente, abandona a essência da educação escolar que é o ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Essa visão “progressista” descuidada pode e é apropriada pela ordem hegemônica de forma a perpetuar o *status quo* da sociedade. Objetiva-se discutir o ensino, dando ênfase aos conhecimentos científicos, como meio para uma transformação da realidade escolar e da própria sociedade. Procedeu-se metodologicamente apresentando a visão de educação que nos acompanha, bem como o que consideramos essência desta. Posteriormente, são apresentados os problemas das tendências que abandonam essa essência, como o prevalecimento do cotidiano, além de tratar da dualidade da escola atual que produz uma escola do conhecimento para o rico e outra do acolhimento social para os pobres, como aponta Libâneo (2012). Espera-se, assim, contribuir com a discussão sobre a educação que se contraponha ao tradicionalismo sem negar a validade do ensino dos conteúdos científicos. Para tal, foram utilizados autores como Callai (2010), Duarte (2010), Martins (2010) e Libâneo (2012).

**Palavras-chave:** Educação. Conhecimento. Escola.

**THE DIFFERENT TRENDS IN EDUCATION:** the connections between scientific knowledge and quotidian

**Abstract:** The search for changes in education has motivated proposals that sometimes are full of relativism and, mainly, abandon the essence of school education, which is the teaching of knowledge historically built by society. This reckless “progressive” view may and is appropriated by the hegemonic order in order to perpetuate the *status quo* of society. This study aims to discuss the teaching, emphasizing scientific knowledge as a means for a transformation of school reality as well as general population. The methodological procedure present a vision of education that accompanies us, and what we consider as its essence. Subsequently, the problems of trends that abandon this essence, such as the prevalence of daily life, are presented, as well as the duality of the contemporary school that produces one school of knowledge, for the rich, and another of social reception, for the poor, as evidenced by Libâneo (2012). Therefore, it is hoped to contribute to the discussion on education that is opposed to traditionalism without denying the validity of the teaching of scientific contents. In views of this, the present study bases on authors such as Callai (2010), Duarte (2010), Martins (2010) and Libâneo (2012).

**Keywords:** Education. Knowledge. School.

---

<sup>1</sup>O artigo é resultado da disciplina “Didática para o Ensino de Geografia”, Instituto de Geografia, Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás.

## 1 Introdução

A crítica a educação tradicional se faz constante no Brasil, e não se trata de algo atual, pode-se dizer que a partir do momento que se identificou, durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), o problema da educação como uma das condições do atraso do país. Frente as necessidades de mudanças na educação brasileira, produziu-se várias correntes progressistas, que buscam superar o autoritarismo, a memorização de conteúdos, toda essa condição da escola que alheia o aluno a sua própria realidade. A questão principal proposta por essas correntes é colocar o aluno como centro do processo, cada vez mais realçando a necessidade de trabalhar o cotidiano, o vivido como parte essencial na educação.

Faz-se uma discussão, ao longo do trabalho, no entanto, que um perigo se apresenta nessas práticas, inicialmente com a retirada dos conhecimentos científicos do centro do processo, e até mesmo, por uma apropriação dessas ideias por organismos internacionais a fim de manter as desigualdades nacionais e a nível mundial.

Ao mesmo tempo, não é intenção negar a validade da construção do conhecimento, e sim, alertar para uma análise a ser feita sempre de forma a demonstrar o resultado das práticas docentes, por vezes progressistas, ao menos teoricamente, mas que podem ser utilizadas para manutenção do *status quo* da sociedade, e nesses casos uma educação tradicional e uma progressista não são muito diferentes.

O objetivo do trabalho é discutir a necessidade do ensino dos conhecimentos científicos como meio para uma transformação da realidade escolar e da própria sociedade. Proceder-se metodologicamente apresentando a visão de educação que nos acompanha, bem como o que consideramos essência desta, para tal, foram utilizados autores como Callai (2010), Duarte (2010), Martins (2010) e Libâneo (2012). Posteriormente, são apresentados os problemas das tendências, como o “aprender a aprender”, que abandonam essa essência, com o prevalecimento do cotidiano, além de tratar da dualidade da escola atual que produz uma escola do conhecimento para o rico e outra do acolhimento social para os pobres, como aponta Libâneo (2012). Espera-se assim, contribuir com discussões em prol de uma educação que se contraponha ao tradicionalismo sem negar a validade do ensino dos conteúdos científicos.

## 2 O conhecimento científico e o cotidiano na educação

A educação formal tal como conhecemos surge a partir do Iluminismo (século XVIII), com um ideário de propagar os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade. Ela se desenvolveu historicamente, constituindo-se em diferentes métodos de ensino, diferentes correntes de pensamento.

Destaca-se duas dessas correntes, que se baseiam, sobretudo, na mera transmissão: a) a educação tradicional, baseada na transmissão dos conteúdos como único intuito, sendo a educação fortemente centrada no professor como o detentor de um saber inquestionável, e os alunos reprodutores desse saber; b) a educação tecnicista, surge com a necessidade do sistema capitalista de formar trabalhadores minimamente preparados para o mercado de trabalho, que não possuía intenção de um desenvolvimento intelectual do aluno, apenas uma tentativa de aumento da produtividade a partir da formação técnica e especializada dos trabalhadores. No Brasil a primeira se constituiu como base da educação brasileira desde a chegada dos jesuítas. A segunda foi uma tendência relacionada com a necessidade de qualificação profissional após a Revolução de 1930, mas que ganha força durante a Ditadura Militar (1964-1984).

Surgiram várias críticas à essas metodologias, sobretudo pelo caráter reducionista dessas, de não enxergar educação como formação do indivíduo. Uma dessas contraposições é a pedagogia do “aprender a aprender”, sobretudo, baseadas no construtivismo, ou seja, de que o aluno como ser dotado de autonomia pode construir seu conhecimento de acordo com suas aptidões, valorizando o conhecimento realizado pelo próprio aluno como o essencial em busca de uma aprendizagem significativa. Criou-se toda uma preocupação com a superação do ensino meramente reprodutor do conhecimento, na busca de colocar o aluno como sujeito do processo.

Tal pedagogia busca a superação do autoritarismo, das verdades absolutas e propaga o relativismo, em que, cada aluno como ser autônomo construiria seu conhecimento e o professor seria assim um mediador. Nitidamente possui uma visão progressista e frente a necessidade de mudanças na educação angariou grande aceitação, refletindo, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

Outra característica dessas pedagogias é a valorização do cotidiano dos alunos, frente a realidade de que a educação por vezes se mostra maçante e alheia a realidade vivida. Contrapõe-se, como exemplo, estudar algo nos Estados Unidos sendo que não se permite um conhecimento mais aprofundado da própria cidade, do bairro, enfim da realidade do local, que

acabava por criar uma educação de simples memorização, já que não era possível enxergar a relação desses conteúdos com a realidade vivenciada.

Tal condição gera um importante movimento de valorização que enfoca a categoria de lugar, do cotidiano como ponto principal a ser trabalhado na educação, na qual julga-se possível uma transformação da educação baseada nesse conhecimento mais imediato. Essas preocupações baseiam-se, principalmente, na ideia de uma construção do conhecimento por parte do educando, que como ser dotado de autonomia teria as condições de ter liberdade para desenvolver sua aprendizagem, considerando, inclusive, suas vontades.

Por dois motivos principais somos contrários a essa tendência. O primeiro é que o conhecimento do cotidiano tem sua base fortemente no senso comum, que deve ser trabalhado, valorizado e aperfeiçoado, mas não há como tirar do foco do ensino o conhecimento científico produzido historicamente pela sociedade. Assim,

[...] função essencial da escola qual seja, a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos. Assim sendo, consideramos que a nenhum título pode ser preterido o papel humanizador da educação, levando-se em conta que educar implica dada intenção, implica um efetivo posicionamento político-pedagógico [...] (MARTINS, 2010, p. 51).

Todo conhecimento acumulado historicamente se baseou em profundas análises da realidade, o qual chamamos de conhecimento científico. Tal conhecimento é o resultado histórico de um acúmulo de trabalhos e descobertas que baseiam nosso entendimento de mundo. Assim, não há como pensar uma educação que os relegue a segundo plano, até porque são eles que darão significado mais articulado ao conhecimento do cotidiano. Conhecimento científico e conhecimento do cotidiano fazem parte, dessa maneira, de uma dialética. Contudo,

se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. (DUARTE, 2010, p. 38).

A segunda questão é que não se compreende a realidade somente pelo local, embora concorda-se que o contrário também não é possível. Todas as relações sociais atuais estão permeadas por uma totalidade que interpenetra diferentes escalas até mesmo no local. Duarte (2010) destaca que,

trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se

unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. (DUARTE, 2010, p. 35).

É uma questão dialética, o qual nenhum deve ser abandonado, sendo que a escola se constitui sim, também, pelo ensino dos conhecimentos, e entende-se como um processo, mas que não pode ser romantizado como algo simplista.

O cotidiano é parte importante, mas não deve ser o centro. Mesmo em uma escala micro, a do lugar, interação, de forma simultânea, aspectos ligados a escalas maiores: regionais, nacionais e globais. Ou seja, não se trata apenas de relação entre escalas, mas elas definitivamente, a partir do advento da globalização, se interpenetram, e num mesmo ponto pode coexistir local e global.

Entende-se que não há como o aluno compreender a realidade global sem conhecer realidades do próprio bairro, mas conhecer a realidade do bairro sem entender a global permanece incompleto.

Os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado “local”. Isto quer dizer que fenômenos que acontecem em certos lugares e em determinados períodos tem influência noutros lugares e noutros períodos, inclusive. As explicações, sejam sociais, econômicas ou naturais (no sentido de espaço físico), podem ser buscadas no lugar em si, mas não se esgotam nele apenas. Outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados [...] (CALLAI, 2010, p. 59, grifos da autora).

A educação é parte significativa da própria constituição do ser humano, que constrói conhecimentos e se constrói nesse ato, que aprende e conhece a si mesmo por meio de um conhecimento de mundo e do seu cotidiano. Entende-se aqui a educação em seu sentido pleno, mais que tecnicismo, mais que tradicionalismo, mas acima do relativismo puro e simples também. Tentamos entendê-la no seu sentido amplo, e cabe não negar uma das bases da escola que é o conhecimento construído pela sociedade.

Enxerga-se, dessa forma, dois pilares da educação, que não possuem o intuito dualista, afinal se complementam, e qualquer prática que esqueça esses dois pilares corre o risco de mera reforma sem transformação, são eles: o ensino dos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade e a formação do indivíduo enquanto ser humano, consciente, apto a transformar sua própria realidade.

O que se vê é comumente um abandono da essência da educação, frente a necessidade de mudanças nos paradigmas já apontados. Muitas propostas com o intuito de recusar o tradicionalismo acabaram produzindo uma educação que abandona sua base (essência) da

educação (ensino do conhecimento historicamente construído pela sociedade). Tal como aponta Duarte (2010, p. 33) “elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”. Segundo Martins (2010),

[...] tais modelos, ao preterirem a transmissão dos conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos também espontâneos. (MARTINS, 2010, p. 52).

Concorda-se com a busca de uma superação dos problemas das formas tradicionais de ensino, e é extremamente válido. Só por vezes as novas ideias contribuem para uma mesma escola sem qualidade. Ora, a crítica a educação tradicional e tecnicista não pode ser baseada em uma anarquia total do universo escolar. A crítica não pode significar um abandono, como se tudo que existisse precisasse ser jogado fora para ser reconstruído do zero.

Libâneo (2012) traz uma importante discussão que corrobora com as preocupações ao analisar como os organismos internacionais utilizam de uma visão a primeira análise, até progressista, que se torna bula aos países “subdesenvolvidos” e talvez seja uma das explicações do sucateamento da nossa educação pública. O que se busca é uma formação mínima dos futuros trabalhadores desses países, para que consigam manter a ordem hegemônica mundial. Segundo ele,

num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

A partir de tal análise pode-se desmascarar muitos dos problemas da escola pública atual. Toda essa aceitação com o mínimo se contenta em trazer um conhecimento superficial julgando que seus alunos não são capazes de acompanhar. Nitidamente se busca uma manutenção não somente da desigualdade interna do país, mas a manutenção da desigualdade a nível de uma divisão internacional do trabalho. Se forma o pobre para se manter pobre, e mais do que isso, para se contentar com tal condição e agradecer esse mínimo que lhe é dado,

assim, não se trata mais de manter aquela *velha* escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o

compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17, grifo do autor).

Libâneo (2012, p. 18) acrescenta que “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”.

Tal fato mostra o perigo de certas práticas, sendo que o mais complexo é que se desvirtua o movimento de transformação da educação, dando essa roupagem progressista, mas no fundo o que se busca é formação mínima para o mercado de trabalho. Logo, toda a esperança de uma formação para constituição plena do indivíduo se perde.

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não deveriam ser considerados; o problema está na distorção [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifos do autor).

Libâneo (2012) discute o problema da distorção, e deve haver todo um cuidado, constante, uma reflexão em torno das práticas e ideias, porque podem e são usadas até mesmo para produzir resultados totalmente diferentes dos quais se busca.

Não é esse tipo de educação que se deve buscar, e sim, que a escola pública tenha ao menos condições iguais as escolas particulares, que as escolas brasileiras tenham as mesmas condições que escolas da Europa, ou seja, uma escola que prime por um algo a mais do que uma formação mínima para classe trabalhadora. Espera-se uma educação que verdadeiramente dê condições tanto de ascensão social, mas, principalmente, de formação plena enquanto ser humano.

Cria-se uma ideia de hierarquia, em que o aluno de escola pública é inferior ao aluno de escola particular, a partir disso a solução mais imediata acaba por buscar seguir o ritmo deles para garantir uma formação mínima dentro de suas potencialidades. A partir disso, traz-se um conhecimento superficial, passam-se alunos de uma série para outra mesmo sem nitidamente terem aprendido o necessário para essa etapa, e o pior, julgamos que estamos fazendo uma tarefa louvável com tal procedimento.

A realidade da educação brasileira nos coloca o dever de lutar sempre por uma educação melhor. Mas a questão é que de qual educação estamos falando e nos cabe pensar a forma de construir essa melhora. É verdade que o rompimento com algumas bases do tradicionalismo da educação tem que ocorrer, a destacar: a centralidade no professor como

detentor do conhecimento, a educação meramente para o mercado de trabalho, autoritarismo, entre outros. Assim “o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

As verdades absolutas devem sim cair, e as questões devem ser permeadas por constante discussão e re-significação. Só que negar toda essa escola tradicional requer cuidados para não cair no relativismo, de que tudo é certo, tudo pode, só depende do ponto de vista. Há limites, afim de conter toda essa tentação de saltar de um extremo ao outro. No lugar da total negação, a análise do que se pode aprender até mesmo com o pensamento oposto, a re-significação.

Concorda-se, assim, que “é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.” (DUARTE, 2010, p. 48). Levando em conta que, “[...] fenômenos que, embora tendo surgido no interior da sociedade alienada, constituem decisivos avanços para a essência humana e devem ser considerados valores universais a serem preservados [...]” (DUARTE, 2010, p. 47).

Ensinar não torna o aluno menos crítico. Cada aluno apreende de sua forma, constrói outros conhecimentos com bases nesses, mas pensar que sem conhecimento é possível criar uma forma de consciência crítica é utopia que mantém e pior, até reforça o *status quo* da sociedade.

[...] A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar a América! (VIGOTSKY apud MARTINS, 2010, p. 59, grifos do autor).

Faz-se necessário re-significar certas práticas ao invés de negá-las prontamente. A superação nem sempre deve vir com o total abandono, afinal, não é porque uma prática é contrária a que acreditamos, que ela esteja totalmente errada. Até a mais perfeita forma de pensar e agir no mundo, pode-se tornar uma ortodoxia, que passa a enxergar apenas em si a verdade, se não estiver baseada em constante reflexão.

Diferentemente dessa concepção de escola e de aprendizagem, a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e de seus seguidores, postula que o papel da escola é prover aos alunos a apropriação



da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura. (LIBÂNEO, 2012, p. 25-26).

Compreende-se, pois, que “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem.” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Qualquer prática encapada de progressista, sem o devido cuidado, concebe uma formação simplesmente para o mercado de trabalho, a fazer uma prática mínima que nem de longe toca na base da desigualdade brasileira.

Destarte, é necessário a afirmação do compromisso com a formação integral dos educandos que supere um conhecimento meramente empírico, do ponto de vista cognitivo, bem como da cidadania: aprender, apreender, abstrair, re-significar, construir. A educação sendo meio para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, com a possibilidade de transformação na realidade circundante.

### **3 Considerações finais**

A proposição apresentada não é uma forma de ensino baseada em um simples depósito de conteúdo como se o aluno não fosse um ser autônomo, muito menos negando a validade do conhecimento do cotidiano, da experiência, absolutamente. O que chamamos atenção é o perigo presente de colocar o cotidiano no centro e não como uma parte, sendo que a essência é o ensino dos conhecimentos construídos historicamente.

Tudo isso não é ser tradicional, e mais, não se acaba com a dominação sem conhecimento, sem entendimento de mundo. Compete a nós uma educação que considere o valor ao local, a cultura, a experiências do senso comum que podem ser lapidadas, mas que se dê condições para uma formação plena, mediatizadas pelo diálogo. Há que se preocupar com os extremos de nossas práticas, pois muitas vezes elas podem ser utilizadas para perpetuar a desigualdade.

Com base, sobretudo, em Duarte (2010) e Libanêo (2012), buscamos ao longo do texto tratar que muitas ideias encapadas de progresso são utilizadas para perpetuar as desigualdades tanto na educação quanto na própria sociedade.

O problema da nossa educação não é a indisciplina dos alunos, má formação dos professores e má estrutura. Tudo isso é consequência da questão central, que está em definir educação como prioridade, assim, o problema é a falta de condições, de investimento. Não se pode aceitar então que uma educação mínima nos seja imposta, a verdadeira educação se

baseia no conhecimento que alunos e professores apreendem e constroem numa relação dialética.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, Helena Copetti. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin. Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 49-61.