

# As tendências educacionais na América Latina e as propostas de periodização: algumas sugestões metodológicas

*Silvio A. Sánchez Gamboa\**

## Introdução

Na tentativa de desenvolver um estudo sobre a educação na América Latina e como um dos temas introdutórios à Educação Comparada, apresentamos algumas sugestões metodológicas, a partir da aplicação do princípio lógico-histórico, na análise de algumas periodizações que localizam na história os modelos ou tendências da educação na América Latina.

Um dos possíveis caminhos para o estudo da Educação Comparada pode ser construído aplicando-se o princípio lógico-histórico. Na primeira parte deste artigo serão apresentadas as características desse princípio e sua importância nos estudos sobre o desenvolvimento da educação. Na segunda parte, destacaremos a categoria da periodização como uma forma de articular o princípio lógico-histórico. Essa categoria permite o desenvolvimento da Educação Comparada na medida em que identifica as características específicas de caráter teórico de uma época ou período, comum a vários países ou regiões. Essas características podem ser definidas em modelos, estilos ou tendências, que se situam historicamente. A terceira parte deste artigo se-

rá dedicada à análise de algumas periodizações da educação na América Latina, comum a vários autores de diferentes nacionalidades. Finalmente, à guisa de conclusões, destacaremos a importância das periodizações na identificação de semelhanças históricas que permitam identificar, numa mesma região, problemáticas educativas comuns que podem ser compreendidas dentro de uma história comum e que demandam soluções solidárias. Para tanto, precisam ser conhecidas e analisadas num contexto regional abrangente, daí a importância dos estudos comparados da educação na América Latina.

## O lógico e o histórico

Na construção de categorias de análise para o estudo do desenvolvimento da educação na América Latina sugerimos a aplicação do princípio lógico-histórico.

O princípio lógico-histórico se situa conceitualmente numa das tendências científico-filosóficas que têm como pressuposto fundamental a noção de

\* Professor-assistente-doutor da Faculdade de Educação da Unicamp.

*totalidade*. Tanto o real como as categorias utilizadas para a sua compreensão e explicação supõem a articulação dinâmica entre os elementos, definidos como partes e contextos maiores ou categorias mais amplas que se constituem como um todo envolvente.

Dentro dessa concepção: quando pretendemos comparar vários elementos, situações, experiências, sistemas ou modelos educativos, a maneira de realizar essa comparação consiste em abordar os elementos comparados como partes de um todo envolvente maior, isto é, inserindo-os na dinâmica da relação das categorias partes-todo.

Nesse sentido, as categorias da análise, fundadas em tais pressupostos, devem possibilitar a articulação de vários setores, regiões ou partes dentro de um todo comum envolvente que se recupera através da articulação do lógico e do histórico.

O lógico refere-se à articulação de noções e categorias, conformando uma unidade ou totalidade de pensamento que, na sua forma mais depurada, se denomina *teoria*. Mas, essa articulação lógica não se apresenta como um todo já feito e formalizado; pelo contrário, para a sua progressiva construção, admite a inserção e rearticulação de outras categorias, de tal maneira que a própria noção de teoria, como sistema articulado de categorias, é o resultado de uma constante construção. De igual maneira acontece com a categoria de totalidade que, como construção lógica, é fruto de um processo de criação e concretização.

Na construção de um conhecimento sobre um fenômeno ou fato real, os processos de concretização não acontecem apenas com a elaboração de novos conteúdos mais complexos e melhor articulados, mas com a recuperação da formação e evolução do próprio fenômeno e das categorias elaboradas para o seu conhecimento.

Quando pretendemos construir um sistema de categorias, num sistema fi-

xo 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.

A correlação entre o lógico e o histórico tem sempre uma relação com o real: "Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento (...) O lógico (...) é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações" (Kopnin, 1978: 183). O pensamento apropria-se do real reproduzindo seu processo histórico em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa; o lógico é o reflexo do histórico em forma de abstração, em sistema articulado de categorias ou em formas de teoria.

Essas afirmações destacam a importância das categorias mais complexas e completas, e da sua articulação com noções e definições, como fundamentais no estudo do processo histórico de desenvolvimento do objeto e, conseqüentemente, a necessária inter-relação do lógico com o histórico: "A investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa ou pressupõe o lógico" (Kosik, 1976: 50); mas, por sua vez, e de igual maneira, o estudo da história enriquece, corrige, completa, desenvolve a lógica (ou teoria). A investigação lógica, além de refletir a história do objeto, também revela a história do seu conhecimento: "Daí a unidade entre o lógico e o histórico ser premissa necessária para a compreensão do processo do movimen-

to do pensamento, da criação da teoria científica” (Kopnin, 1978: 186).

Inter-relacionar o lógico e o histórico é pressuposto fundamental no estudo dos modelos, dos estilos ou das tendências da educação na América Latina.

Definir ou caracterizar um modelo, um estilo ou uma tendência exige uma articulação de categorias que resulta na identidade e na denominação dessa categoria maior que envolve múltiplas determinações. Por exemplo, denominar uma tendência como “pedagogia escolanovista” exige uma construção teórica que articula conceitos, categorias, práticas, experiências etc., e que, como construção lógica, permite identificar um todo conceitual. Essa construção articulada de categorias identificadas como “escola nova” tem sua afirmação empírica como uma construção histórica de um objeto identificado com tal denominação e da gênese e desenvolvimento do próprio sistema de categorias que identificam tal objeto.

Nesse sentido, o lógico e o histórico são inseparáveis na construção das categorias que possibilitam o estudo das tendências educativas.

## As periodizações

A identificação de modelos, estilos ou tendências no desenvolvimento da educação exige, necessariamente, uma localização histórica, onde essas categorias lógicas que explicitam uma série de determinações específicas se apresentam com maior ou menor insistência ou predominância. Essa localização histórica exige, por sua vez, a construção de uma outra categoria, que chamamos de *periodização*. Esta categoria tem a característica especial de integrar, por um lado, as características e especificidades, no nível teórico e lógico, de um dado modelo ou tendência; e, por outro lado, a localização

na história dessas formas específicas que definem uma época ou período dentro de um todo histórico maior. No caso, o que nos ocupa é o desenvolvimento da educação. Essas periodizações são tão importantes que, na maioria das vezes, se conhecem pelo modelo ou tendência predominante, seguidas das datas de início e término da sua influência.

Apesar de as classificações dos modelos, estilos ou tendências dependem de diferentes perspectivas teóricas existe sempre a tensão da localização histórica. Isto é uma tensão que se traduz em uma periodização. Essa periodização, para alguns autores, especialmente para aqueles que privilegiam uma perspectiva histórica é explícita, mas, para outros que privilegiam uma perspectiva lógica, é menos explícita. Neste último caso, a tensão por uma localização histórica é maior. Em ambos os casos, notamos uma complementaridade entre o lógico e o histórico, assim o afirma Saviani quando analisa os textos de Weinberg (1983) e de Rama (1983) sobre o desenvolvimento da educação na América Latina.

“Enquanto Weinberg privilegia a perspectiva histórica, Rama privilegia a perspectiva lógica. (...) Entretanto, se Rama privilegia a perspectiva lógica, isto não significa que dele esteja ausente a perspectiva histórica. Inversamente, se Weinberg se guia pelo critério histórico, nem por isso seu texto deixa de possuir uma lógica. Daí ser possível uma leitura que se empenhe em captar a lógica subjacente ao texto de Weinberg, bem como o movimento histórico implícito no trabalho de Rama” (1983: 7).

As periodizações pretendem conferir um significado ao passar do tempo na história. Embora os períodos sejam convencionais, carregam um significado enquanto colocam em manifesto a ação de uma força social, de uma experiência, ou de uma prática concreta que pode ser recuperada em termos de

uma organização teórica ou de uma estrutura compreensiva e explicativa. Nesse sentido, a periodização, entendida como ação ou efeito de dividir um todo particular em diferentes sucessões temporais, realiza-se em função de um quadro de referência teórico, mais ou menos explícito.

Por outro lado, a periodização tem um significado pedagógico enquanto instrumento didático-heurístico. Quando se pretende recuperar a história da educação, geralmente, é entendida como um todo que para ser conhecido precisa ser dividido em partes, períodos ou épocas. A atenção concentra-se nas partes, nas características ou delimitações de cada período. Na maioria das vezes, essas delimitações e divisões dificultam a retomada do todo e a compreensão da dinâmica da passagem de uma época para outra como formas inter-relacionadas desse todo maior.

Quando nos defrontamos com a literatura sobre os modelos, estilos ou tendências da educação na América Latina e com propostas de periodização, o primeiro desafio consiste na recuperação da dinâmica da totalidade histórica e dos contextos mais amplos que ultrapassam as análises parciais e típicas.

As classificações de modelos, estilos, períodos apresentam o objeto de estudo já dividido, supondo a existência de um todo que devemos recuperar como pressuposto básico da análise (dividir em partes ou períodos. Mas a recuperação do todo não se deve limitar ao suposto ponto de partida, um hipotético todo; é necessária a recuperação do todo concreto que resgate os nexos com a dinâmica histórica da sociedade, onde se afirmem as análises, assim como os nexos com processos mais amplos, de caráter regional e internacional. No caso das periodizações e das classificações dos estilos e os modelos da educação, implica recuperar seus nexos com a dinâmica das sociedades específicas dentro de contextos mais amplos, isto é, a história da dinâmica social da América Latina e desta no contexto internacional.

As considerações anteriores sugerem uma das possíveis pistas no estudo das tendências da educação na América Latina. Isto é, propõem o caminho das partes para o todo, um método que implica um maior número de informações sobre a dinâmica social dos países comparados e um aprofundamento sobre as determinações e as dinâmicas da região, no sentido de compreender o fenômeno educativo num contexto progressivamente maior.

## Algumas pistas a partir das classificações

Dado o limite deste artigo e o caráter introdutório de seu conteúdo, apresentamos em seguida alguns exemplos que permitem indicar alguns caminhos no aprofundamento dos estudos comparados em educação.

Num primeiro levantamento sobre as classificações de modelos, estilos, enfoques ou tendências podemos considerar que os autores consultados<sup>1</sup>, embora utilizem referências teóricas diferentes, apresentam ou sugerem propostas de periodização.

Um estudo aprofundado dessas classificações e periodizações pode começar por identificar, dentro das categorias utilizadas, alguns referentes comuns que

1. Os autores consultados indicam as seguintes classificações ou periodizações:

Weinberg (1983), *Modelos educacionais*: a ilustração, emancipação, liberais e conservadores, rumo à educação popular, a etapa positivista, ascensão das classes médias. Rama (1983), *Estilos de desenvolvimento educacional*: estilo tradicional, estilo de modernização social, estilo de participação cultural, estilo tecnocrático ou de recursos humanos, estilo de congelamento político. Saviani (1983), *Teorias da Educação*: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, teorias crítico-reprodutivistas, teoria crítico-social. Mota (1986), *Propostas de Periodização*: conquista e colonização, movimentos de independência, da descolonização ao imperialismo, dos nacionalismos populistas à política da "boa vizinhança", da "consciência amena de atraso" à ideologia desenvolvimentista, a era das revisões radicais (1964-1969), do desenvolvimentismo às teorias da dependência (1969-1973), em busca de uma nova identidade (1974-1983). Outros autores trabalham períodos específicos, como Nassif (1984), 1960-1980; Quiceno (1988), 1900-1935; Gómez (1981), 1950-1980.

quase sempre indicam características comuns para as mesmas épocas. Embora sejam analisadas a partir de enfoques teóricos diferentes, e precisamente por isso, um importante passo consiste em procurar, nos diversos indicadores e as várias focalizações, a síntese que permite reconstituir, a partir de diferentes pontos de vista e variadas situações, uma época ou período muitas vezes comum a um grupo de países ou regiões.

Por exemplo, o primeiro grande período refere-se à época do colonialismo, que se caracterizou pela hegemonia dos modelos humanistas religiosos ou pela *influência dos estilos tradicionais* vinculados às propostas pedagógicas desenvolvidas pela Igreja Católica. No século passado e começo deste a passagem do colonialismo aos movimentos da independência caracteriza-se pela *influência dos modelos positivistas*, as discussões entre liberais e conservadores, as rupturas entre as tendências do humanismo tradicional e moderno, ou entre os estilos tradicionais e da modernização social.

Para uma fase posterior, os autores consultados, utilizando diferentes categorias, definem essa época, em torno dos anos 30 e 40, como um período de *influência da "pedagogia nova"*, da escola ativa que apresenta proposta de democratização e popularização da escola e predominam os estilos de participação popular. Na seqüência, podemos caracterizar a *influência das abordagens desenvolvimentistas* e da pedagogia tecnicista e o predomínio do estilo tecnocrático vinculado à modernização das economias da região e à expansão do modo de produção capitalista.

A época mais recente pode ser definida como a era das revisões radicais, das tendências antipositivistas, do profundo questionamento da escola vinculada aos interesses das classes dominantes, da denúncia da ideologização da escola e a *politização dos processos educativos*. De igual maneira,

caracteriza-se pelo *surgimento das teorias críticas em educação* é da retomada das concepções pedagógicas de libertação.

Nos exemplos anteriores, a partir dos autores consultados, podemos sugerir a recuperação das categorias utilizadas (aspecto lógico), vinculando-as à dinâmica social em uma determinada época (aspecto histórico), tentando articular o lógico e o histórico na análise do desenvolvimento da educação para o qual podem contribuir as diversas classificações e periodizações.

Constatar, nos diversos autores consultados, que as categorias tais como escola nova, pedagogia tecnicista, tendências crítico-reprodutivistas, se referem não apenas a fenômenos provinciais ou nacionais mas a experiências de caráter regional. Isso nos permite esclarecer os meandros de uma influência internacional e, muitas vezes, de uma política de intervenção para a região, como o demonstra, por exemplo nos anos 70 e 80, a proposta de profissionalização do 2º grau, que, sob a influência das tendências tecnicistas, obedeceu aos interesses da expansão do modo de produção capitalista, na maioria dos países de América Latina.

Uma das contribuições da recuperação de classificações e periodizações consiste em identificar nas experiências específicas as determinações mais amplas e complexas que exigem conhecimentos das especificidades dos outros países, mesmo porque, para poder compreender melhor a própria história de um determinado país, é fundamental conhecer também os mesmos processos na especificidade dos demais.

As contribuições podem ser maiores quando os estudos comparados são organizados e articulados dentro de uma visão regionalista que permitam identificar formas e desdobramentos que elucidam as implicações dos problemas comuns, que ultrapassam as fronteiras e que, para serem superados, exigem o conhecimento das suas especifi-

idades em cada país, a tomada de decisões conjuntas e a implementação de ações solidárias.

Quando a dimensão dos problemas ultrapassa os limites nacionais torna-se ainda mais complexa e sua análise exige considerar a mediação das especificidades e das conjunturas nacionais. A sua solução, no entanto, demanda ações articuladas conjuntas, com a participação dos setores afetados. A tentativa de solução, a partir de um setor ou parte, pode ser inviabilizada precisamente pela exigência de uma ação global e articulada.

## Algumas conclusões

Nesta introdução aos estudos comparados em educação na América Latina podemos destacar, à guisa de conclusão, os seguintes aspectos:

1. Um dos possíveis caminhos para esses estudos pode ser construído com aplicação do método lógico-histórico no estudo do desenvolvimento da educação. Essa aplicação cria uma tensão entre os modelos, tipos ou tendências que identificam uma proposta ou uma experiência e sua localização histórica

na qual se apresenta com maior ou menor intensidade. De igual maneira essa tensão exige uma análise da evolução histórica desses modelos ou tendências.

2. As periodizações permitem identificar semelhanças no processo de desenvolvimento da educação da América Latina. Sem dúvida, essas semelhanças indicam uma história comum para a região e que reflete uma problemática próxima às tentativas semelhantes de superação, respeitando, necessariamente, as devidas especificidades e as determinações próprias de cada região ou país.

3. Os exemplos dessas periodizações que identificam semelhanças, defasagem ou diferentes momentos dentro de processos, quase sempre comuns, sugerem novos caminhos para a educação comparada na região. A partir da categoria da periodização, que implica uma definição de formas e etapas de um possível processo histórico semelhante, é possível constatar o quanto em comum têm a história das sociedades e a da educação na região, e quanto são necessários os estudos comparados e a busca da memória comum que conduz a soluções solidárias.

## Bibliografia

- GÓMEZ, V. M. "Expansión, Crisis y Prospectiva de la Educación en la América Latina", in revista *El Trimestre Económico*. México, v. XLVIII (1), n° 189, janeiro a março, 1991, pp. 121-55.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética Como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MADEIRA, F. e MELLO, G. (org.). *Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1985.
- NASSIF, R.; RAMA, G. e TEDESCO, J. C. *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- PARRA, R. e outros. *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- QUICENO, H. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1988.
- RAMA, G. "Estilos Educacionais", in SAVIANI, D. e outros. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1983, pp. 46-83.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. e outros. *Desenvolvimento e Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1983.
- WEINBERG, G. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- \_\_\_\_\_. "Modelos Educacionais no Desenvolvimento Histórico da América Latina", in SAVIANI e outros, 1983, pp. 17-45.

**Resumo** Um dos possíveis caminhos para o estudo da Educação Comparada pode ser constituído, através da aplicação do método "lógico-histórico", na análise das tendências da educação nas regiões ou países objeto da comparação.

Na tentativa de desenvolver um estudo sobre a educação na América Latina, e como um dos temas introdutórios à Educação Comparada, apresentamos um levantamento sobre as propostas de periodização da educação na América Latina. Essas periodizações indicam semelhanças que permitem identificar, numa mesma época, tendências educativas comuns. As tendências indicam problemáticas educativas semelhantes que precisam de um conhecimento comum a todos e de soluções solidárias. Daí a importância dos estudos comparados na América Latina.

**Palavras-chaves:** Educação Comparada; tendências educacionais; educação na América Latina; periodizações na história da Educação; Educação Comparada na América Latina.

**Abstract** One of the possible ways to study Comparative Education can consist, through the application of the "logical-historic" method, in the analysis of the educational trends in the regions or countries which are object of comparison.

Trying to develop a study about education in Latin America and, as one of the introductory topics to Comparative Education, we present a survey of periodization proposals of Latin American education. These periodizations indicate similarities which permit to identify common educational trends in a same period. The trends indicate similar educational problems which need shared knowledge and solidary solutions. Hence the importance of comparative studies in Latin America.

**Descriptors:** Comparative Education; educational trends; education in Latin America; periodizations in the History of Education; Comparative Education in Latin America.

