

PROTETTI, Fernando Henrique. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? **Revista Espaço Acadêmico**, a. IX, n. 106, mar. 2010.

Resumo: O artigo apresenta elementos de reflexão sobre o campo da educação escolar, relativo às distintas teorias pedagógicas e suas concepções sobre o processo do trabalho educativo. Objetiva-se compreender a relação entre o modelo pedagógico da Escola Tradicional e o debate existente com outras perspectivas pedagógicas, na procura de responder a questão que corresponde ao título do artigo: afinal, existe algum aspecto positivo no modelo pedagógico da Escola Tradicional? Inicialmente, realiza-se a exposição do modelo pedagógico da Escola Tradicional, na definição dos elementos singulares do seu método de ensino. No segundo momento, investigam-se as diferentes críticas recebidas pela Escola Tradicional por meio da exemplificação de duas teorias pedagógicas, Escola Nova e Pedagogia das Competências, com a intenção de identificar as características comuns que envolvem ambas as críticas, a partir da tese que versa sobre a existência de “pedagogias negativas”, a negação de tudo aquilo a que se refere à Educação Tradicional. Finalmente procura-se responder através a seguinte questão: a partir da consideração de que todas as críticas recebidas figuram a Escola Tradicional como um modelo pedagógico atrasado e anacrônico, será possível a existência de algum aspecto positivo nesta concepção de trabalho educativo?

Palavras-chave: Teorias pedagógicas; Modelo pedagógico da Escola Tradicional; Pedagogias negativas.

Considerações iniciais

Este artigo de caráter ensaístico objetiva compreender o modelo pedagógico da Escola Tradicional a partir das críticas realizadas por outras perspectivas pedagógicas, na procura de responder, no limite do texto, se existe algum aspecto positivo no modelo pedagógico da Escola Tradicional¹.

Inicialmente, realizarei uma sumária exposição do modelo pedagógico da Escola Tradicional pela definição das raízes históricas e dos elementos singulares deste método de ensino. No segundo momento da análise, apresentarei as diferentes críticas recebidas pela Escola Tradicional por meio da exemplificação de duas teorias pedagógicas, a Escola Nova e a Pedagogia das Competências, com a intenção de identificar as características comuns que envolvem ambas as críticas. Finalmente, a partir da relação entre o modelo pedagógico da Escola Tradicional e as críticas elaboradas pela Escola Nova e a Pedagogia das Competências, procuro responder a seguinte questão: considerando que as críticas analisadas figuram a Escola Tradicional como um modelo pedagógico atrasado e anacrônico, será possível a existência de algum aspecto positivo nesta concepção de trabalho educativo?

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada no *GT 6 – Educação, Capitalismo e Socialismo*, integrante do *6º Colóquio Internacional Marx e Engels*, promovido pelo Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP em novembro de 2009. Essa versão apresenta um refinamento teórico e analítico com relação ao texto anterior.

Escola Tradicional e o seu método de ensino

Compete previamente salientar o leitor que esta investigação sobre a teoria pedagógica da Escola Tradicional centra-se essencialmente no seu modelo laico. Esta advertência é necessária visto que na maioria das vezes existe uma disposição no campo científico da Educação em conceituar e identificar a Escola Tradicional como um único modelo pedagógico de ensino. Acredito que este fenómeno pode obscurecer a compreensão da existência de uma diferenciação importante entre a Escola Tradicional de característica religiosa e a sua forma laica; a primeira com grande influência da Igreja Católica e os valores da ordem social medieval, e a segunda livre das influências religiosas, mas ligada ao Estado Moderno e aos valores da nascente ordem social burguesa capitalista. Satisfeita esta distinção importante, inicio a análise pelo processo de constituição histórica da Escola Tradicional laica e os aspectos relativos ao seu método de ensino.

A origem dos “sistemas nacionais de ensino” na Europa datada a partir de meados do século XIX insere-se no movimento mais amplo de superação da ordem social feudal pela capitalista. Este momento histórico indica a ascensão da burguesia como nova classe social dominante consolidada no poder (econômico e político) e o próprio entendimento que esta classe tem da Educação e de seu papel social. Enquanto elemento-chave para a eliminação da ignorância, própria do Antigo Regime, e a preparação de cidadãos mais esclarecidos e ilustrados, a Educação é defendida como um direito de todos os indivíduos (cidadãos) e um dever do Estado Moderno. Para a efetivação deste direito são criadas escolas, instituições educativas responsáveis pela instrução de crianças e jovens desta nascente sociedade. Segundo o educador Dermeval Saviani (2000, p. 4), o papel dessas instituições é a difusão da instrução e a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Para a efetivação deste processo de aprendizagem nas escolas é estabelecido oficialmente um determinado método de ensino que se torna hegemônico dentre os diferentes métodos pedagógicos existentes². Este método, denominado inicialmente pelas críticas da Escola Nova, e posteriormente por outras concepções pedagógicas, como Tradicional, organiza-se de acordo com Saviani (2000, p. 4) do seguinte modo:

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos.

No método da Escola Tradicional, o processo educativo tem sua centralidade na figura do professor enquanto sujeito responsável pelo ensino dos conhecimentos universalmente elevados (ciências, literatura, artes e filosofia) aos alunos, de modo gradual e sistematizado. Para os alunos, o processo educativo é representado pela aquisição de conhecimentos de modo gradual, realizado através do contato com os grandes modelos da humanidade, principalmente por aulas expositivas. O núcleo central e aglutinador do método da Escola Tradicional é exatamente o procedimento educativo da confrontação do aluno com os grandes modelos das ciências, da literatura, das artes e da filosofia; em outros termos: o contato do aluno com os grandes patrimônios culturais produzidos

² Destaco o método de ensino mútuo (Lancasteriano) ou mesmo o método intuitivo (“Lição de Coisas”).

pela humanidade³. Como adverte o educador francês George Snyders (1974, p. 17- 18) no livro *Pedagogia Progressista*, momento em que realiza a análise da proposta Tradicional,

Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir. [...] Trata-se sempre de colocar a criança face a face com o valor essencial que neste caso é a presença da sociedade, a consciência de fazer parte do grupo, o sentimento de que a sociedade ao mesmo tempo domina, ultrapassa o indivíduo e constitui o melhor dele mesmo. Educar é pôr o aluno em confronto com as “grandes ideias morais do seu tempo e do seu país” [citação de Durkheim, do livro *Educação e Sociologia*].

O método de ensino da Escola Tradicional, portanto, possibilita aos alunos o processo de aquisição do conhecimento de agir e refletir sobre a realidade social através do contato com os grandes modelos culturais, grandes obras humanas universais, uma vez que a própria realidade social não é apreendida pelo aluno no imediato de sua vida cotidiana. No entanto, vale destacar duas dificuldades experimentadas pelo aluno durante o processo de ensino conduzido pelo professor, organizador e transmissor de modelos:

- a) A realidade (social, política, econômica e cultural) apresenta-se ao aluno como uma multiplicidade de conhecimentos não preparados para a sua objetivação de modo imediato. Este fato impulsiona a organização do currículo e da didática, dimensão explorada pelo professor, já que os conhecimentos são apresentados de forma gradual e sistematiza, daí o seu inevitável caráter superficial.
- b) O recorrente e autoritário exercício de autodomínio (autocontrole) escolar estabelecido pelo próprio método pedagógico ao aluno. Apesar destas inerentes características, seu objetivo é proporcionar ao aluno o domínio de si mesmo, das suas paixões caracteristicamente egocêntricas. Destacam-se, neste sentido, os exercícios da caligrafia, procedimento pedagógico que cria no aluno fatores como o autodomínio, a calma, a regularidade e o equilíbrio físico e intelectual. É certo que a criação desta disciplina pelo aluno servirá posteriormente para o seu contato com os modelos, estabelecendo assim, um valor moral com estes e uma aprendizagem de conduzir-se por si mesmo.

Nas considerações esboçadas acima referentes aos fatores históricos e pedagógicos da Escola Tradicional percebe-se a existência de uma busca por esta teoria pedagógica de apresentação a todas as crianças e jovens do que existe de mais ativo e perfeito na cultura humana universal. O processo de aprendizagem, assim, guia-se no sentido de apreensão dos grandes modelos. Enfim, como observa Snyders (1974, p. 47), é reconhecível

[...] a ousadia – extraordinária, se a entrevirmos por entre os hábitos e rotinas – do ensino tradicional que se propõe apresentar a todas as crianças o que há de mais

³ “Uma fórmula de Guéhenno [no Colóquio do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos em Sévres, em 1968], que deve, julgamos nós, servir de base à reflexão sobre o ensino tradicional, é bem a síntese dos seus objetivos: ‘Ponhamos os novos em face das grandes personagens, dos grandes artistas singulares. Poderão assim ouvir a sua voz, reconhecer os seus tormentos e é possível que se sintam possuídos do desejo de irem também até ao fundo de si mesmos’.” (SNYDERS, 1974, p. 16- 17).

perfeito numa cultura. Os modelos valem para todos, devem ser atingidos por todos, podem ser atingidos por todos. Não, evidentemente, todos os modelos. Algumas crianças avançarão no que respeita a Pitágoras; outras, no que respeita a Balzac. Há modelos que correspondem a uma especialização, a uma vocação particular. Nem todas as crianças lerão Mallarmé. Mas certos modelos – os maiores sem dúvida – são acessíveis a todas. Não há criança que não sinta alegria e elevação ao pôr-se em contacto com determinada obra-prima.

Dois exemplos das críticas recebidas pela Escola Tradicional

Neste momento, pretendo recuperar algumas críticas efetuadas por outras perspectivas pedagógicas à Escola Tradicional. Para isso, recorrerei à tese de Newton Duarte (2007) que denomina diversas teorias pedagógicas enquanto “pedagogias negativas”, pois apresentam como característica predominante o fato de negarem tudo aquilo que se refere à Educação Tradicional. De tal modo,

Elas [construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista] podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Essa atitude negativa em relação à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do século atual. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi, Froebel (ARCE, 2002), na primeira metade do século XIX, os quais tentaram colocar em prática as idéias educacionais rousseauianas. Essa filiação das pedagogias hegemônicas na atualidade em relação aos ideais escolanovista não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo das mesmas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por estas pedagogias, mesmo quando sejam ideias com mais de um século de existências, assumem novos sentidos dados principalmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (DUARTE, 2007, p. 2).

Deste modo, investigarei a seguir as críticas recebidas pela Educação Tradicional por duas teorias pedagógicas; primeiro a Escola Nova e, posteriormente, a Pedagogia das Competências. Ambas as perspectivas inserem-se no universo contemporâneo das “pedagogias negativas”. Neste sentido, a investigação destas críticas será fundamentada em trabalhos significativos de cada perspectiva pedagógica, com vista à apresentação das concepções sobre o trabalho educativo e à essência fundamental destas críticas à Escola Tradicional.

A Escola Nova e sua crítica

No primeiro capítulo do livro *Filosofia da Educação Nova* intitulado “A Educação Nova” e publicado originalmente em 1948, Bloch (1951) apresenta os princípios da Escola Nova e seu método de ensino como uma tendência de superação e aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos no campo da Educação⁴. Com a fundamentação teórica ancorada em autores como

4 A partir da expressão comum entre os escolanovistas, de que a Escola Nova representaria similarmente uma Revolução Copernicana na Educação, Bloch (1951) defende a idéia da passagem de uma concepção onde o centro educativo estaria no professor e nos conteúdos, para uma mudança no processo educativo, onde a centralidade agora está no aluno.

Dewey, Kerchensteiner e Claparède, Bloch (1951) defende uma concepção educativa a partir do conceito de “educação funcional”.

A “educação funcional”, para o autor, configura-se como toda e qualquer atividade educativa gerada pelas necessidades da própria criança e que tem algum valor para a sua própria realidade. Esta idéia do caráter funcional do processo educativo encontra sua referência na concepção de que a atividade do sujeito e por extensão a sua educação deve ser desencadeada pelos seus problemas reais. Consequentemente, a Educação é concebida com uma atividade com características autogeradora, livre e espontânea. O conhecimento, então, não deve ser aprendido, ensinado e/ou transmitido ao aluno como no método da Escola Tradicional, mas sim, vivenciado, experimentado e sentido. A este respeito, Bloch (1951, p. 42-43, *italico do autor*) argumenta que,

Só há trabalho efetivamente educativo, quando a criança resolve *seus próprios problemas*. Mas que são esses problemas próprios senão os que nascem de suas próprias necessidades, da diferença que ela observa entre suas necessidades e as possibilidades de satisfazê-la? Retornamos, assim, ao princípio da educação funcional. A criança não se instrue e todas as suas possibilidades intelectuais não entram em ação, senão quando “tem um problema seu e está ativamente ocupada em procurar e escolher materiais que lhe permitam resolvê-lo” [citação de Dewey do livro *A Escola e a criança*].

Neste sentido, oposto a Escola Tradicional, Bloch (1951, p. 59) entende que

O movimento de educação nova reclama bem mais, exige que o conhecimento dos interesses preceda aos programas e lhes determine a estrutura e o conteúdo, que o interesse seja considerado de começo e não acidentalmente agregado depois; que a criança trabalhe no que a interesse profundamente, em virtude das necessidades natas e radicais de sua natureza, em lugar de tentar interessá-la num trabalho prescrito independentemente delas.

É possível identificar nos excertos acima destacados a defesa da superação da Escola Tradicional, identificada como uma “pedagogia do esforço” e constituída de atividades não provenientes dos interesses da criança. Assim, a afirmação da perspectiva pedagógica da Escola Nova tem seu núcleo central na defesa da “pedagogia do interesse”, fundamentada a partir do princípio pedagógico da “educação funcional”.

No Brasil, o princípio da “educação funcional” também está presente nas primeiras críticas veiculadas ao método pedagógico da Escola Tradicional. No início da década de 1930 o movimento escolanovista, constituído pela reunião de vinte e seis importantes intelectuais da época⁵, publica *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), documento que sinaliza de modo enfático e explícito os fundamentos das críticas a Escola Tradicional. Segundo o próprio *Manifesto*⁶, a Escola Nova ou

5 Dentre eles, por exemplo, destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete- Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

6 Optei em conservar a ortografia em uso na época. Vale ressaltar ao leitor que a análise das críticas a Escola Tradicional presentes em *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* limita-se apenas ao conceito e fundamentos da educação na perspectiva escolanovista. Sem dúvida, não deslegítimo princípios importantes e originais defendidos neste documento no contexto da educação brasileira do período, como a defesa por uma escola essencialmente pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espírito cresce de “dentro para fóra”, substitue o mecanismo pela vida (actividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito da sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (AZEVEDO et. al., 1984, p. 416).

No excerto acima é evidente a concepção já observada em Bloch (1951) de que a Escola Nova avalia a si própria como uma teoria pedagógica de carácter revolucionária, principalmente pela defesa da concepção funcional do processo educativo através do interesse do aluno. A “educação funcional”, identificada como elemento essencial e inerente ao processo educativo escolanovista, novamente aparece como núcleo aglutinador e teórico para as críticas ao modelo pedagógico da Escola Tradicional, pois,

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade ao educando (criança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças á força de atracção das necessidades profundamente sentidas”. E’ certo que, deslocando-se por esta fôrma, para a criança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam-se os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a “logica psychologica”, isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (AZEVEDO et. al., 1984, p. 416, grifos meu).

De tal modo, através desta breve exposição procurei tornar mais evidente o condicionante norteador (“educação funcional”) que alimenta algumas das críticas veiculadas pela Escola Nova a Escola Tradicional e a defesa de idéias radicais como:

Não é imperioso ensinar matemáticas, mas é necessário não ensinar, em todos os graus, da escola maternal à Universidade, senão o que interesse, dando a esta palavra seu inteiro sentido: o mais exigente e o mais forte (BLOCH, 1951, p. 74, grifos meu).

Ou ainda, que

Professor e aluno devem viver em mundos iguais. O primeiro colaborando com seu conhecimento e sua experiência com o aluno que aprende, enquanto este vivendo, realmente, sua vida de “aprendiz”. Repetindo Cousinet, os métodos ativos atendem ao princípio de que “quanto menos se é ensinado mais se aprende porque ser ensinado é receber informações e aprender é procurá-las” (CINTRA, 1973, p. 42, grifos meu).

A Pedagogia das Competências e sua crítica

A Pedagogia das Competências, teoria pedagógica disseminada na década 1990 no Brasil, está fundamentada especialmente pelos trabalhos do educador francês Philippe Perrenoud⁷. De modo geral, é frequentemente conhecida à ampla influência desta concepção pedagógica nas políticas educacionais durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), sobretudo pelos princípios que nortearam os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN’s) aprovados em 1997. Em entrevista concedida à “Revista Nova Escola”, veículo de ampla circulação e impacto nas instituições educacionais brasileiras, Perrenoud apresenta uma síntese de suas ideias pedagógicas de modo claro e conciso, bem como suas críticas relativas ao modelo pedagógico da Escola Tradicional.

As “competências” para Perrenoud (2000) devem ser compreendidas através da distinção entre dominar conhecimentos usados apenas para a vida escolar e mobilizar conhecimentos para a resolução de problemas práticos da realidade do indivíduo. Neste sentido, as “competências” ligam-se às situações e às práticas contextualizadas e são dependentes do contexto social, cultural e econômico de cada indivíduo, sendo definidas exclusivamente pelas práticas dos próprios alunos e práticas sociais determinadas. Observa o autor que “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 1). A partir desta noção de competência, a crítica estabelecida a Escola Tradicional é de que este modelo pedagógico não permite ao aluno, depois do processo de escolarização, a mobilização dos conhecimentos aprendidos na escola para sua prática cotidiana e profissional, ou seja, a própria realidade do educando. Perrenoud (2000, p. 2, grifos meu) destaca de modo claro sua crítica a Escola Tradicional pela afirmação da Pedagogia das Competências: “luta-se abertamente contra a tentação da escola: de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida; e de ao perder tempo treinando a mobilização de saberes para situações complexas.” Adverte ainda que “Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas” (PERRENOUD 2000, p. 3).

É perceptível pela análise destas críticas que a Pedagogia das Competências defende uma concepção de trabalho educativo na qual se desvaloriza o peso dos conteúdos disciplinares por um tipo específico de competências adaptadas e provenientes da realidade social específica do aluno (regionalização do ensino). Além disso, parece evidente sua concepção relativa ao processo de transmissão do conhecimento, elemento fundamental do modelo da Escola Tradicional. Na Pedagogia das Competências o trabalho educativo é determinado pela valorização das formas de aprendizagem em que o aluno busca os conhecimentos para a resolução de problemas práticos. Em outros termos: uma aprendizagem orientada segundo a significância para o sujeito conhecedor.

⁷ Assessor do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), dentre seus livros mais expressivos destacam-se *Construir competências desde a escola*, *Dez competências para ensinar*, *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação* e *Prática Reflexiva no Ofício do Professor*, todos publicados no Brasil pela Editora Artmed.

É possível existir algum aspecto positivo na Escola Tradicional?

A investigação proposta neste artigo objetivou compreender, a partir dos fundamentos históricos e pedagógicos da Escola Tradicional e as críticas realizadas pela Escola Nova e Pedagogia das Competências (pedagogias negativas), a apreciação de algum aspecto positivo na concepção do trabalho educativo proposto pelo modelo da Escola Tradicional. Ambas as críticas partem de um princípio epistemológico e pedagógico distinto do modelo da Escola Tradicional, a negação radical de tudo o que possa representar clássico na educação escolar: (1) os saberes mais desenvolvidos (saber objetivo), (2) o ensino de modelos “clássicos” no conhecimento humano (currículo) e (3) a transmissão de conteúdos mais desenvolvidos aos alunos. A Escola Nova e a Pedagogia das Competências ignoram a distinção fundamental entre o que é tradicional e clássico na Educação. Não consideram que

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto (SAVIANI, 2005, p. 101).

Embora as críticas recebidas pela Escola Tradicional caracterizem-na como um modelo pedagógico arcaico e anacrônico que deve ser superado a qualquer custo, é possível apreender a existência de pelo menos um aspecto positivo neste modelo pedagógico: o ensino dos conteúdos escolares e disciplinares a todos os alunos.

A proposta da Escola Tradicional de ensinar de forma igualitária os conteúdos mais desenvolvidos, no dizer de Snyders (1974) os grandes modelos da humanidade, demonstra sua radicalidade enquanto modelo pedagógico que expressa a crítica da crítica, uma negação da negação das formas escolares dos períodos anteriores (antigo e feudal) em que prevaleciam a distinção e a desigualdade de acesso ao conhecimento enquanto princípio norteador. Se “A pedagogia clássica tem plenamente razão em sua exigência de cultura humana autêntica, em sua convicção de que somente as leis abstratas nos permitem compreender o concreto, e de que as obras-primas do passado sempre nos iluminam o caminho” (REBOUL, 1974, p. 71), a defesa intransigente dos conteúdos escolares e disciplinares torna-se elemento essencial para efetivação do ensino escolar, um dos aspectos principais da Educação. Fica claro então que as críticas ao modelo da Escola Tradicional, tanto pela Escola Nova como pela Pedagogia das Competências, invertem questões primárias por secundárias, valorizam o método em detrimento do ensino de conteúdos.

Referências

AZEVEDO, F. de et. al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

BLOCH, A. A educação Nova. In: _____. Filosofia da Educação Nova. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951, p. 35-48.

CINTRA, M. A. Os Métodos Ativos e a Escola Nova. In: CASTRO, A. D. de (Org.). Didática para a Escola de 1º e 2º Graus. 2. ed. São Paulo: Editora Edibel, 1973, p. 37-48.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. No prelo, 2007.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. Revista Nova Escola. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000. Disponível em <http://www.smece.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamental-I/artigos/entrev~2.pdf>. Acesso em 15.10.2008.

REBOUL, O. Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 89- 103.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____. Escola e Democracia. 33. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989, p. 3-34.

SNYDERS, G. A educação tradicional. In: _____. Pedagogia Progressista. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1974, p. 13-48.