

AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Douglas Gonçalves da Silva (PG-UEMS)
Msc. Maria Silvia Rosa Santana (UEMS)

Resumo: O artigo nos remete, por meio da leitura de Dermeval Saviani, à reflexão acerca do conceito de educação e como ele é constituído baseado nas teorias da aprendizagem, uma vez que se conhece o arraigado discurso de indefinição na dialética teoria-prática docente e o quão é imprescindível à definição coesa desse conceito, contextualizada política e historicamente para o norteamento do processo educativo. O estudo se processou por meio de um levantamento bibliográfico do tema nas obras de Saviani, Mizukami e Libâneo, com o objetivo de instaurar um paralelo entre as diferentes denominações das teorias da educação, que juntamente com o conceito de educação, são os objetos desse estudo. No resultado, é notória a submissão do conceito de educação às teorias da aprendizagem. A ideologia que se esconde em uma teoria determina os valores e os objetivos da educação, continuando ou não o processo de descompromisso político no ensino.

Palavras-chave: Conceito. Educação. Teorias da aprendizagem.

Abstract: Article us back, through the reading of Dermeval Saviani, the discussion about the concept of education and how it is formed based on theories of learning, since it knows the brilliant speech of vagueness in the dialectic theory-practice teaching and how it is essential to the definition of this concept cohesive, political and historical context for the best direction of the educational process. The study is processed through a bibliographic survey of the subject in the works of Saviani, Mizukami and Libâneo, with the goal of establishing a parallel between different denominations of theories of education, which together with the concept of education, are the objects of this study . In striking result is the submission of the concept of education as learning theories. The ideology that is hidden in a theory determines the values and goals of education, continuing or not the lack of political process in education.

Key-words: Concept. Education. Theories of the learning.

Introdução

A reflexão acerca do conceito de educação está atrelada às superficiais interpretações dos princípios práticos docentes vivenciados na escola. O descompromisso com a dialética teoria-prática nos remete não somente ao insucesso do processo educativo, como também às subseqüentes definições de seus componentes, como exemplos, os conceitos de educação, didática e metodologia de ensino.

Entender o processo educativo como objetivo, no sentido de pronto, acabado e com uma única receita para o êxito, focá-lo apenas no ensino de conteúdos científicos ou na perspectiva cotidiana, são extremos que encontramos freqüentemente em nossa sociedade. Essa indefinição ideológica implica na obstrução da adequação das distintas fases do desenvolvimento da aprendizagem propícias para a assimilação do conhecimento. A concepção de educação vigente prioriza a imagem prática do que nos submetemos na escola, o que nos leva a concluir que a postura prática de nossos então formadores, influi diretamente

nesse conceito. É bastante usual no discurso dos professores, ouvirmos que educação se resume à escola e se limita a seus muros, ou então que educação vem de casa e é obrigação exclusiva dos pais. Sobre o fenômeno educativo, Mizukami diz :

Há varias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações. (MIZUKAMI,1981, p. 01)

O que nos leva a perceber que educação não se limita ao ensino escolar e/ou à educação familiar, e sim a um combinado entre as diferentes situações do cotidiano e de que com simples exemplos ou formais mediações se adquire a compreensão e assimilação dos significados dos objetos ou situações cristalizados por nossa cultura e história.

Em nossa cultura, talvez não somente pelo fato de comodismo dos professores de uma forma geral e em todos os níveis de ensino, mas em decorrência de conseqüências históricas e políticas, nos confrontamos com a realidade de contarmos com uma infinidade de cursos de licenciaturas que formam professores não críticos e desinteirados do momento histórico que presenciamos, assim contamos com a constituição de um sistema de educação frágil e descomprometido com as causas sociais.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura, geralmente, possibilitam ao futuro professor contato com um corpo de idéias que procura subsidiar e justificar a prática educativa. Este conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, é denominada por Mello (1982) de ideário pedagógico. Cada professor, por sua vez, filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências. (MIZUKAMI,1981, p. 04)

O criticismo tão almejado no processo de formação dos professores exige, primordialmente, que os objetivos da educação sejam esclarecidos e acima de tudo, compreendidos de acordo com a situação vigente do sistema educacional e com a ideologia implícita por ele. A concepção do conceito de educação, pelos acadêmicos dos cursos de graduação nas ciências exatas é comprometida pelo excesso de conteúdos específicos e desprezo pelo pedagógico. A respeito disso, Saviani nos diz:

Isto se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em conseqüência, traz dificuldades para a teoria, como estou tentando mostrar. Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. (SAVIANI, 2005b, p.116)

Assim, acredito que a reflexão acerca do conceito de educação deve ser contínua e alentada, de forma a preceder uma elaboração sólida dos seus objetivos e valores, consoantes ao momento histórico e político em que está inserido.

A análise teórica de conceitos relativos a diferentes abordagens do processo ensino/aprendizagem contribui significativamente com o conceito que se tem de educação,

uma vez que esse conceito está, mesmo que ingenuamente, associado e condicionado por muitas pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem, exclusivamente ao ensino escolar. Podemos entender por meio da história e dos componentes das teorias pedagógicas como se deu esse ciclo de má interpretação do que realmente é educação.

1 Teorias Não-Críticas

A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista compõem o quadro das teorias da aprendizagem que Saviani (2005a) denominou de Não-Críticas, por considerarem a educação como um processo superador da marginalidade social.

Na escola tradicional, o marginalizado é o ignorante e a superação dessa realidade é a condição para fazer parte da nova sociedade. Na escola nova, o marginalizado é o rejeitado ou o incapaz; a preocupação nessa teoria é compreender as diferenças e a partir delas, o aprender a aprender. Na escola técnica, o marginalizado é o improdutivo, assim superar a marginalidade significa treinar a produtividade.

Saviani classifica as teorias da aprendizagem de acordo com sua funcionalidade política e seus objetivos enquanto equalizadoras sociais, o que difere sua nomenclatura de outros autores, como por exemplo Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que tem como critérios as características psicológicas em consequência da aprendizagem e José Carlos Libâneo que, apesar de considerar política e socialmente os objetivos, usa uma terminologia também diferente.

1.1 Pedagogia Tradicional

No Brasil são fundados colégios pelas ordens religiosas dos Jesuítas, a convite dos regentes de nosso país nesse período. E para disciplinar a criança, idéia característica e prevalente do que é educação nessa abordagem e submetê-la aos rigores da hierarquia, surge o hábito dos castigos corporais a fins exclusivos de lhes impugnar uma rígida formação moral.

A abordagem Tradicional de herança principalmente Jesuíta, tem como defensor, Émile-Auguste Chartier, jornalista e filósofo francês, entre outros seguidores. Libâneo (2003) denominou essa teoria de Pedagogia Liberal Tradicional por justificar o sistema capitalista ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade. Foi denominada por Paulo Freire como pedagogia bancária, tipologia baseada no fato de que o professor é o centro do processo educativo e o conhecimento é “depositado” no aluno.

Saviani (2005a) defende essa abordagem em seu texto “Teoria da Curvatura da Vara”, para elaborar o conceito de ensino sistematizado, que deve, segundo o próprio, ser o enfoque da educação escolar na perspectiva histórico-crítica, e como deve ser entendida enquanto condicionante social.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2005b, p.14).

Em defesa do saber sistematizado Saviani completa:

[...] eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento

An. Sciencult, v.1, n.2, Paranaíba, 2009.

espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2005b, p.14)

Com a clara intenção de entender a educação a partir da diferença de classes, despertando assim o sentimento de superação das desigualdades sociais decorrentes desse abismo social, Saviani denomina a Escola Tradicional como teoria não-crítica da educação pelo fato de não se considerar condicionada pela sociedade e, por isso capaz de superar a marginalidade, portanto não condizente com o criticismo que uma abordagem pedagógica deveria dispor.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2005b, p.100)

As críticas à Pedagogia Tradicional tiveram enfoque maior no discurso social e no tipo de cidadão que essa escola formava. Buscava-se a escola que fosse capaz de formar pessoas bem sucedidas e condizentes com as mudanças históricas, assim o fim dessa abordagem de ensino foi se esvaindo das escolas, mas não com a garantia de que a escola ideal fosse imediatamente descoberta e implantada logo a seguir.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional. (SAVIANI, 2005a, p. 06-07)

Assim, podemos concluir que o conceito de educação sintetizado pela pedagogia tradicional, mais precisamente pela forma de organização dessa escola, é extremamente subordinado à rígida formação moral na qual a ignorância figura o ápice da desescolarização. Esse fato nos remete a idéia de que a educação se defina como um processo exclusivo de superação da marginalidade por meio da escola, com seus rígidos métodos de disciplina e o conhecimento focado exclusivamente no professor.

1.2 Pedagogia Nova

Os conceitos precedentes à educação, seus valores e seus objetivos, se tornaram mais complexos na Idade Moderna a partir do Renascimento e do Iluminismo, com o discurso antropocêntrico. Foi a partir do século XVIII que a legislação defende os interesses estatais em assumir a educação, tornando-a laica e gratuita já com forte ideal capitalista .

[...] o Renascimento inaugura o discurso antropocêntrico, responsável pela idealização do homem singular em face do mundo, preparando caminho para que, no século XVIII, o Iluminismo venha a difundir a noção de que na sociedade todos são cidadãos e conseqüentemente indivíduos: os vínculos de dependência pessoal, as diferenças de sangue ou de educação são efetivamente superados/quebrados. No plano formal, com o capitalismo, a noção de indivíduo e o processo histórico de individualização chegam ao ponto extremo de sua realização. A sociedade

An. Sciencult, v.1, n.2, Paranaíba, 2009.

industrial assentada no trabalho assalariado, necessita que o homem apareça na sua singularidade de vencedor “livre” e “espontâneo” de sua força de trabalho. Nesse contexto, também no plano político, as democracias liberais colocam como base do projeto de sua realização o discurso da igualdade jurídica, em que o Estado deve zelar pelo indivíduo e pela garantia ao direito de propriedade, afirma-se a noção de que a defesa dos interesses de cada indivíduo é vital para a existência da própria cidadania. (MEKASENAS, 1999, p. 25)

A escola nova surge no final do século XIX com a promessa de novos caminhos a uma educação em descompasso com o mundo no qual se acha inserida favorecendo os já socialmente favorecidos. O acesso à escola, o sucesso escolar, a possibilidade da escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem às classes dominantes.

Saviani destaca a crença da escola nova em função de sua então equalização social baseada na forte crítica à pedagogia tradicional.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, 2005a, p.07)

Ainda mais enfático, Saviani destaca criteriosamente a concepção de indivíduo resultante do escolanovismo:

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. (SAVIANI, 2005a, p.08)

A concepção da escola nova concebida por Saviani, agrega as tendências classificadas por Mizukami (1986) como **Humanista** de C. Rogers e A. Neill (dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo), **Cognitivista** de Jean Piaget e Jerome Bruner (interacionista, investiga os processos centrais do indivíduo, estuda cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno; atribui significável relevância à maturação do indivíduo) e também engloba as tendências denominadas por Libâneo (2003) como **Pedagogia Liberal Renovada Progressivista** (abordagem cognitivista) e **Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva** (abordagem humanística) por considerarem que o importante no processo educativo é aprender a aprender.

Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2005a, p.09)

Na ótica de Mizukami, a introdução da escola nova no Brasil está condicionada com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e não exprime propriamente uma abordagem teórica educacional, mesmo tendo influência na prática docente, pelo fato de não discorrer especificamente sobre os fatores psicológicos do processo ensino-aprendizagem.

Tal como a repercussão do Movimento da Escola Nova na prática educacional brasileira, essa possível abordagem poderia igualmente ser denominada de didaticista, devido a grande importância atribuída aos aspectos didáticos. No

entanto, a não inclusão desta tendência como uma abordagem a ser analisada por se justifica, por um lado, pelo fato dela advogar diretrizes incluídas em outras abordagens, e, por outro, pelo fato das demais abordagens aqui analisadas apresentarem justificativas teórica ou evidência empírica e ela não. (MIZUKAMI,1981, p. 04)

A escola nova e suas implicações presentes até hoje em nossas escolas, proporcionou uma variação muito grande de nomenclatura nas teorias educacionais, todas se referindo aos problemas pedagógicos e/ou psicológicos de como se dá o processo cognitivo. Seu insucesso se deu por conta de seu alto custo financeiro. A ideologia implícita nessa corrente pedagógica, se fixou em termos de sucesso no processo ensino-aprendizagem e de assimilação da aprendizagem. O conceito de educação atrelou-se aos modismos didáticos e a preocupação excessiva com os processos que desencadeiam a aprendizagem.

1.3 Pedagogia Tecnicista

A escola nova com forte herança da pedagogia tradicional no século XX sofre inúmeras críticas de enfoques diversificados. Entre essas, a partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo industrial. No modelo citado, há uma nítida preocupação com a transmissão do saber científico exigido pela moderna tecnologia.

A escola técnica, ou **Abordagem Comportamentalista** (denominação de Mizukami,1986) ou ainda **Tendência Liberal Tecnicista** (nomenclatura de Libâneo, 2003), tem como característica maior o enfoque na organização e na produtividade, ao contrário da escola tradicional que tinha como foco o professor, ou na escola nova onde o sujeito era o aluno. Segundo Saviani:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno a posição secundária [...] (SAVIANI, 2005a, p.13)

A concepção de educação oriunda dessa escola se limita aos conceitos de produtividade, organização e submissão à classe dominante. Seu problema maior instaurou-se no momento em que os objetivos educacionais referentes ao processo de assimilação de conhecimentos defendidos na escola nova e presentes na então prática educativa, confrontavam-se constantemente com a realidade de que só os produtivos tinham acesso à nova sociedade, gerando assim um problema ainda maior, a evasão e a repetência escolar.

2. As Teorias Crítico-Reprodutivistas

Ao defender o ideário teórico educacional correlato aos condicionantes sociais capitalistas, Dermeval Saviani propõe a divisão histórica e social das teorias da aprendizagem em dois grupos antagônicos, as **Teorias Não-Críticas**, que se destacam em função de sua característica superadora da marginalidade, uma vez pressuposto que a marginalidade seja um fenômeno acidental corrigível ou não por meio da educação, que afeta individualmente um número maior ou menor dos membros da sociedade, e as **Teorias Crítico-Reprodutivistas** que entendem ser o abismo social condição inicial para a finalidade educativa e que a escola

reproduz os privilégios repressores e dominadores existentes na sociedade. De acordo com Saviani (2005a, p. 16) “[...] à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de teorias crítico-reprodutivistas” e ainda mais, para Saviani (2005a, p. 30) “[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola: aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola”.

A prática educativa das Teorias Crítico-Reprodutivistas não se difundiu como as Teorias Não-Críticas tidas como didaticistas, por retratarem especificamente a reprodução das diferenças de classes e via teoria compreender a função da educação no processo de reforço da sociedade de classes. Segundo Saviani (2005a, p.29) “[...] essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” e ainda mais:

“[...] no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como é o caso das teorias não-críticas) seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e o funcionamento da educação explicando, em consequência, as suas funções (como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas), seja ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transmissão estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação)”. (SAVIANI, 2005a, p.32)

A síntese desse grupo de teorias proposta por Saviani, nos remete ao conceito de educação no qual o princípio ideológico vigente de reforço das diferenças sociais, favorece o processo de evolução do liberalismo que desencadeia o capitalismo.

2.1 Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica

Baseado na teoria de Bourdieu e Passeron, desenvolvida na obra **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** (1975), Saviani deixa claro o objetivo da teoria de reforçar o modo capitalista por meio da dominação cultural (violência simbólica) e material (violência material):

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (SAVIANI, 2005a, p.21)

Concernente a Saviani :

Portanto a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social. (SAVIANI, 2005a, p.20)

Esta teoria da educação, portanto, tem a função de reforço ao conceito liberal de indivíduo, no qual o homem encontra o ápice de sua realização no momento em que provém de capital. Assim, o reforço ao capitalismo se dá por meio da exploração da divisão do trabalho, desqualificando o trabalho manual e valorizando o trabalho intelectual, este que só a classe alta possui, ou seja, os dominados anseiam uma posição melhor na sociedade, e

consequentemente em possuir capital, porém, alienados e submetidos à ideologia dominante, acreditam que é por meio da força de trabalho que conseguirão atingir seus objetivos.

2.2 Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)

Saviani recorre à obra de Althusser, que discorre sobre a reprodução das forças produtivas e distingue no Estado os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.)

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada, é pois a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. (SAVIANI, 2005a, p.24)

Saviani descreve segundo Althusser como se dá o processo de reforço das diferenças de classes por meio dos aparelhos reprodutores e sua relação com a luta de classes:

[...] quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. (SAVIANI, 2005a, p.24)

Claramente podemos observar na Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, que a classe dominante faz uso das instituições do estado, escola, forças armadas e o próprio governo, para impugnar e manter a ideologia exploradora, impedindo a desalienação dos dominados e prorrogando seus interesses de dominação.

2.3 Escola Dualista

A teoria de C. Baudelot e R. Establet exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971), classificada por Saviani (2005 A) como Teoria Crítico-Reprodutivista, expressa não só a característica implícita na escola de reforçar o capitalismo e as diferenças de classes pela então burguesia como também reconhece a ideologia revolucionária das camadas desfavorecidas e combate a sua proliferação, valorizando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual.

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria teoria, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. (SAVIANI, 2005a, p.27)

Na Teoria da Escola Dualista, é nítida a intenção dúbia de manter a dominação reforçando as relações capitalistas, evidenciando a divisão do trabalho e a desqualificação o trabalho manual, e impedir a revolução, pois nesta teoria, a força da coletividade dos trabalhadores é reconhecida e temida, no sentido de haver um esforço para abafá-la.

3. Pedagogia Histórico-Crítica

O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica se deu por volta das décadas de 1970 e 1980, por conta da emergência de um movimento pedagógico no qual era constante a crítica em torno das especificidades da educação. De acordo com seu idealizador, Dermeval Saviani :

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2005b, p.143)

Consonante ao cenário político em que se discutiam os limites da dominação burguesa e à responsabilidade da educação enquanto reprodutora ou não das diferenças de classes, destacava-se a importância de uma teoria pedagógica que evidenciasse e defendesse os interesses das classes menos favorecidas:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismo de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2005a, p.30)

A teorização da educação em torno da então luta contra a seletividade e a dominação por meio da escola, toma forma e lança mão de uma ideologia a favor do proletariado, adequando os métodos de ensino à realidade desniveladora do capitalismo:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores em ensino da melhor qualidade nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2005a, p.31)

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge no seio do criticismo, no momento historicamente conturbado dos movimentos estudantis que ocasionaram a revolução política brasileira de 1968 e se consolida por estar em freqüente sintonia aos problemas de aprendizagem e aos sócio-políticos. A partir desse momento, as referências teóricas à Pedagogia Histórico-Crítica são observáveis e outros autores brasileiros como Guiomar Namó de Mello, João Luiz Gasparin, José Carlos Libâneo, Suze Scalcon entre outros, contribuem ao acervo de Saviani. Libâneo em seu livro “Democratização da Escola Pública” usa a terminologia “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” por enfatizar os conteúdos no confronto da prática social inicial e a apropriação de uma nova prática social, à final, da síntese à síntese:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admiti-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência de aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. (LIBÂNEO, 2003, p.42)

Em suma, essa teoria pedagógica preconiza o desenvolvimento de um processo educativo como um equalizador social eficaz e nos direciona a uma concepção de educação que coloca em primeiro plano a igualdade de oportunidades e a constante reflexão de que em qualquer gesto na prática educativa se oculta uma ideologia muitas vezes formada pelos interesses dominantes.

As concepções de indivíduo, coletividade, interação social e dialética são derivadas da obra de Karl Marx e Vygotsky. A concepção de formação do indivíduo, sua capacidade de adquirir conhecimento por meio da interação com o mundo material e as relações de força do trabalho e de produção, contribuem no estudo de Dermeval Saviani para a concretização de uma teoria que fosse crítica por analisar de forma contraposta (dialética) o sistema capitalista vigente, questionando a funcionalidade da educação.

Os valores e os objetivos da educação devem seguir precedentes reais de contextualização política e social, a fim de, na formação dos cidadãos, inculcar ideais críticos e comprometidos com a luta contra a seletividade e a centralização do conhecimento.

O esclarecimento de fatores inerentes à história política de nosso país e como se constituiu o sistema educacional vigente brasileiro, deve ser definitivamente levado em consideração no ato do ensino, seja qual for a área de concentração da disciplina. A responsabilidade social do professor independe da área do conhecimento, a totalidade no ensino permeia a relação de interação entre todos os professores e todas as áreas.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia, Filosofia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.