

Prefeitura Municipal de Divinópolis do Estado de Minas Gerais

DIVINÓPOLIS

Professor – Conhecimentos Gerais

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	9
■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	9
■ ESTILÍSTICA	11
FIGURAS	11
■ COESÃO E COERÊNCIA	14
■ TIPOLOGIA E GÊNERO TEXTUAL	19
■ SEMÂNTICA	28
DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO	28
SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS	28
■ EMPREGO DAS CLASSES DE PALAVRAS	30
■ SINTAXE DA ORAÇÃO E DO PERÍODO	50
■ PONTUAÇÃO	59
■ CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL	61
■ REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL	66
■ ESTUDO DA CRASE	68
RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO	79
■ PRINCÍPIO DA REGRESSÃO OU REVERSÃO	79
■ LÓGICA DEDUTIVA, ARGUMENTATIVA E QUANTITATIVA	80
■ LÓGICA MATEMÁTICA QUALITATIVA	84
■ SEQUÊNCIAS LÓGICAS ENVOLVENDO NÚMEROS, LETRAS E FIGURAS	90
■ REGRAS DE TRÊS SIMPLES E COMPOSTAS	92
■ RAZÕES ESPECIAIS	95
■ ANÁLISE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE	98
■ PROGRESSÕES ARITMÉTICA E GEOMÉTRICA	110
■ GEOMETRIA PLANA E ESPACIAL	113
■ TRIGONOMETRIA	136

■	CONJUNTOS NUMÉRICOS	156
	AS RELAÇÕES DE PERTINÊNCIA, INCLUSÃO E IGUALDADE; OPERAÇÕES ENTRE CONJUNTOS, UNIÃO, INTERSEÇÃO E DIFERENÇA	156
■	EQUAÇÕES DE 1º E 2º GRAUS	161
■	INEQUAÇÕES DE 1º E 2º GRAUS	163
■	FUNÇÕES DE 1º E 2º GRAUS	165
■	GEOMETRIA ANALÍTICA	167
■	MATRIZES DETERMINANTES E SISTEMAS LINEARES	184
■	POLINÔMIOS	194
	CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	207
■	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, SEUS FINS E PAPEL NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA	207
	PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	207
■	ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	212
	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	212
	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA).....	219
	LDB – LEI FEDERAL Nº 9.394, DE 1996.....	270
	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	292
■	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DA EDUCAÇÃO BÁSICA	292
■	CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – CAPÍTULO III	298
■	EDUCAÇÃO, TRABALHO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	316
■	FUNÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA ESCOLA	317
	A ESCOLA COMO CAMPO DE RELAÇÕES (ESPAÇOS DE DIFERENÇAS, CONTRADIÇÕES E CONFLITOS) PARA O EXERCÍCIO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA, DIFUSÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	317
■	ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO	319
	PLANEJAMENTO, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS, AVALIAÇÃO	319
■	AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO, INVESTIGATIVO E INCLUSIVO	320
■	A DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO FAZER DOCENTE	322

■ CURRÍCULO E CULTURA	324
CONTEÚDOS CURRICULARES E APRENDIZAGEM.....	324
■ PROJETOS DE TRABALHO.....	328
■ INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	328
■ MULTICULTURALISMO	330
■ A ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)	331
■ O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO AMBIENTE INTERATIVO	332
■ A ATUAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR E A ATUAÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	335
PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL.....	335
■ GESTÃO DA APRENDIZAGEM	337
■ PROFESSOR: FORMAÇÃO E PROFISSÃO	338
■ A PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE.....	339
■ A EDUCAÇÃO EM SUA DIMENSÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA	341
FILOSOFIAS TRADICIONAIS DA EDUCAÇÃO E TEORIAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	341
Principais Teorias e Práticas na Educação	341
■ AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM ALUNO-ENSINO-PROFESSOR NAS ABORDAGENS TEÓRICAS	351
■ AS BASES EMPÍRICAS, METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DAS DIVERSAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	354
■ CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA	364
■ PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E BIOPSISSOCIAIS	367
■ TEMAS CONTEMPORÂNEOS	368
BULLYING	368
O PAPEL DA ESCOLA.....	369
A ESCOLHA DA PROFISSÃO	369
TRANSTORNOS ALIMENTARES NA ADOLESCÊNCIA.....	370
FAMÍLIA	370
A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DE GÊNERO, ÉTNICAS E SOCIOCULTURAIS.....	371
ESCOLHAS SEXUAIS	379

CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, SEUS FINS E PAPEL NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA

PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No contexto da história do pensamento pedagógico brasileiro, a autora Otaíza de Oliveira Romanelli (1991) apresenta a influência da Revolução Capitalista na expansão do ensino. Nessa conjuntura, encontra-se situado o problema da desigualdade entre a educação e o desenvolvimento econômico. Diferença essa que, em conformidade com a intelectual, veio se acentuando na passagem de uma economia para outra (cf. ROMANELLI, 1991).

Ademais, Romanelli (1991, p. 59) sinaliza que, “desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita”. Fato este, que marca uma característica do Estado quanto à sua atuação como educador.

Nesse contexto global, as necessidades da sociedade, cada vez mais industrializada, exigiam que o Estado se responsabilizasse pela educação do povo, promovendo uma série de modificações. No que diz respeito, especificamente, às exigências do novo contexto industrial, Romanelli (1991, p. 59) pontua:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Outrossim, ainda em conformidade com a mesma autora, pode-se perceber que, em ambientes nos quais crescem as relações capitalistas, cresce, também, a necessidade de criar uma sociedade letrada. Diz-se isso, pois, para o sucesso das relações de mercado, é necessário que os sujeitos saibam ler e escrever. Essa perspectiva educacional (que considera, sobretudo, as necessidades da indústria e do comércio) recebe o nome de **Concepção Tecnicista**.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, de forma específica, sabe-se que a Revolução de 1930, responsável pelo fim da República Velha, impulsionou o surgimento de novas exigências educacionais. Nessa circunstância, a respeito da demanda e oferta da educação, Romanelli (1991, p. 60) assinala o seguinte:

A leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta.

No entanto, tal demanda social pela educação se amplia, como aponta Romanelli (1991, p. 60):

A expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram a relação de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.

Assim sendo, pode-se dizer que não houve homogeneidade entre as regiões, no desenvolvimento de políticas e estratégias em prol da educação, de modo que o início da revolução educacional, tal como aconteceu com a industrial, ocorreu de maneira desigual no território brasileiro.

Ao se considerar esses desdobramentos, vale esclarecer que a expansão do ensino no Brasil se desenvolveu de maneira dual. Romanelli (1991, p. 67) elucida o seguinte:

O sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.

Esse modelo, no entanto, sofreu um rompimento, diante das reivindicações das camadas emergentes, “que o capitalismo industrial, impulsionado pela Revolução de 1930, acabou por acarretar” (ROMANELLI, 1991, p. 68). Nesse aspecto, a autora ainda pontua o seguinte:

O rompimento da velha ordem trouxe para a pauta das reivindicações sociais das novas camadas a necessidade crescente de educação escolar. E foi esse crescimento da demanda social efetiva de educação que acabou rompendo com a velha estrutura dualista da escola, já que cresceu, sobretudo a partir de então, a procura de educação que possibilitasse acesso a posições mais altas, ou seja, a educação das elites.

Isso indica, teoricamente, importantes avanços. No entanto, segundo Romanelli (1991, p. 68-69):

O sistema educacional brasileiro oscilou entre as novas exigências educacionais emergentes e a velha estrutura da escola, fazendo expandir aceleradamente o ensino, mas o mesmo ensino vigente até 1930.

Trata-se de uma conjuntura na qual, ao mesmo tempo em que as demandas por educação escolar foram atendidas, não se resolveram os problemas de ensino, pois implementou-se um sistema já vigente antes de 1930. Ou seja, um ensino pensado para outro contexto continuou sendo reproduzido e não se considerou as reais necessidades de um contexto diferente, que se desenvolve em decorrência das mudanças sociais após Revolução de 1930.

Dito isso, ressalta-se que

[...] a educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como primeiro dos direitos sociais. (SAVIANI, 2013, p. 744)

O autor ainda pontua que

[...] se a educação é proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Nessa conjuntura, “*vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica*” (SAVIANI, 2013, P. 745). À vista disso, tem-se o problema da “*universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo*” que Saviani (2013, p. 753) apresenta como não resolvido pelo Brasil até o final do século XX.

Para o enfrentamento desse problema, é instituído, na Constituição Federal de 1988, como explicita Saviani (2013, p. 753) o seguinte:

A Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade.

Contudo, isso não foi feito e, a medida, adotada pelo governo, quando o prazo estava vencendo foi criar “*o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade*” (SAVIANI, 2013, p. 756). Ao final deste prazo, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), desta vez com prazo estendido por mais 14 anos.

Esses desdobramentos quanto ao atendimento do direito à educação exemplificam uma realidade na qual “*vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua protelado*” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Nessa conjuntura, Cambi (1999, p. 381) ressalta o seguinte:

Nos anos 800 e 900 a educação torna-se quase um centro de gravidade da vida social: o momento em que se organizam processos de conformação às normas coletivas, em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduos, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem instrumentos para inserir-se dinamicamente neste processo, solicitando soluções novas e mais abertas.

Diante disso, tem-se “*uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social*” (CAMBI, 1999, p. 381). Nesse ínterim, o autor ainda pontua o seguinte:

A educação/pedagogia – como bem viu Luhmann – veio ocupar um papel cada vez mais específico (de mediação e de reequilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico, disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade (por processos teóricos de interpretação e projeção) que garante sua funcionalidade, agindo segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento. (CAMBI, 1999, p. 381)

Isso implica que tal organicidade é fundamental para que o crescimento social e educacional considere os novos sujeitos educativos. Cambi (1999) sinaliza que

[...] estes novos sujeitos foram, sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. Seguidos depois – mas em época mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais (p. 386).

Esses novos sujeitos, por sua vez, rompem com uma pedagogia até então desenvolvida, que tinha, como visão, uma ideologia que considerava sujeitos educativos:

[...] o sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria). (CAMBI, 1999, p. 386)

Portanto, nesse cenário, os novos sujeitos educativos, segundo Cambi (1999, p. 386):

Rompem esse invólucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las.

Partindo desse princípio, destaca-se a importância das diferentes teorias da educação que constituem as diferentes correntes do pensamento pedagógico brasileiro. Nesse direcionamento, Saviani (1992, p. 15) apresenta o seguinte:

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Dito isso, é possível observar que esta diferenciação reflete a maneira como tais teorias compreendem a relação entre educação e sociedade. De acordo com Saviani (1992, p. 16), para as teorias não críticas “*a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros*”. Já as teorias críticas, nos argumentos de Saviani (1992, p. 16)

[...] concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.

Seguindo essa classificação, apresenta-se, a seguir, o grupo de teorias não críticas e o grupo de teorias críticas, seguindo as explicitações de Saviani (1992).

I TEORIAS NÃO CRÍTICAS

Pedagogia Tradicional

Organização dos sistemas nacionais de ensino com base no princípio constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Consistia-se em promover um ensino que transformasse os súditos em cidadãos. Nesse sentido, “*tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa*” (SAVIANI, 1992, p. 17).

Nesse contexto, “*a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido*” (SAVIANI, 1992, p. 18). Sendo assim, nos argumentos do mesmo autor, “*a escola surge como antídoto à ignorância, logo, como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade*” (SAVIANI, 1992, p. 18). Além disso, Saviani (1992, p.18) também acrescenta, no que diz respeito à escola:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Portanto, a **Pedagogia Tradicional** é uma teoria na qual o papel do professor é, fundamentalmente, a transmissão de conteúdo. A este profissional, “*o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado*” (SAVIANI, 1992, P.18). Quanto à organização das escolas, elas eram

[...] organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1992, p. 18)

No entanto, tem-se, com essa teoria, um contexto em que se apresenta uma problemática na escola, ou seja:

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. (SAVIANI, 1992, p. 18)

Com isso, a Teoria Tradicional não atendeu, de maneira efetiva, ao objetivo universalização da educação, pois não era capaz de solucionar uma série de problemas socioeconômicos e culturais.

Nesse panorama, crescem as críticas à essa teoria da educação e “*a escola passa a ser chamada de escola tradicional*” (SAVIANI, 1992, p. 18).

Pedagogia Nova

Com as críticas à pedagogia tradicional, inicia-se um movimento que deu origem a outra teoria da educação. “*Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social*” (SAVIANI, 1992, p. 19). Nesse direcionamento, o autor pontua que “*toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de escolanovismo*” (p. 19).

A pedagogia nova, então, surge, nesse movimento de críticas à pedagogia tradicional, propondo

[...] uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implementá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1992, p. 19)

Diferentemente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova sinaliza que a marginalidade retrata o rejeitado, ou seja, aquele que não se sente aceito pelo grupo em detrimento do conhecimento que possui. Essa compreensão difere-se do que a pedagogia tradicional aponta, ou seja, da ideia de que o marginalizado é aquele que é ignorante com relação ao domínio dos conteúdos.

Na teoria da pedagogia nova advoga-se que “*os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único*” (SAVIANI, 1992, p. 20). Logo, a respeito da educação, pressupõe-se o seguinte:

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1992, p. 20)

A pedagogia nova, então, objetiva a educação para o ajuste dos indivíduos, de modo que se sintam aceitos no grupo. A educação, como indicado, é mecanismo de correção da marginalidade. Nessa lógica, “*trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender*” (SAVIANI, 1992, p. 21).

O papel do professor, na pedagogia nova, segundo Saviani (1992, p. 21) é o de estimular e orientar a aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Com isso, o resultado foi mais negativo que positivo, e de acordo com Saviani (1992, p. 22) esse fato se deu pelo seguinte:

[...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Como consequência, não houve alterações quanto à disseminação das escolas nos modelos tradicionais, visto que o que se efetivou foi uma contradição com relação ao que a pedagogia nova propunha com as críticas à pedagogia tradicional. Diz-se isso pois aquela atribuía força a “*ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos*” (SAVIANI, 1992, p. 22).

Pedagogia Tecnicista

Com a permanência dos problemas relacionados à marginalidade, tanto pela pedagogia tradicional quanto pela pedagogia nova, surge um movimento que radicalizava a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo e que, por isso, acabou por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (cf. SAVIANI, 1992, p. 23).

A respeito da teoria da pedagogia tecnicista, Saviani (1992, p. 23) assinala o seguinte:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Trata-se de uma lógica industrial, técnica, de modo que o aluno é quem deve se adaptar ao modelo de ensino. Portanto,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 1992, p. 24)

Nesse sentido, cabe assinalar o seguinte:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1992, p. 24)

A pedagogia tecnicista compreende a lógica do controle e da eficiência, portanto,

[...] a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentido de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo (SAVIANI, 1992, p. 25).

I TEORIAS CRÍTICAS

A respeito da relação entre educação e sociedade, as teorias críticas

[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Existindo, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação e relação à sociedade. (SAVIANI, 1992, p. 27)

O mesmo autor sinaliza que esse aspecto contrapõe o que se concebe pelas teorias não críticas, que entendiam “*a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desses desvios*” (p. 27).

Essas teorias críticas sustentam a ideia de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade, por este motivo, são denominadas de “*teorias crítico-reprodutivas*” (SAVIANI, 1992, p. 27).

De acordo com Saviani (1992), as teorias que tiveram maior repercussão, e que alcançaram um maior nível de elaboração, são: “*teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*”, “*teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado*” e “*teoria da escola dualista*”. Assim sendo, tais perspectivas serão apresentadas a seguir.

Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica

Esta teoria, de acordo com Saviani (1992), realiza uma análise da educação como “*explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época*” (p. 28).

A ideia do sistema de ensino enquanto violência simbólica fundamenta-se da seguinte forma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, 1992, p. 29)

Assim sendo, a violência simbólica pode se manifestar de diferentes maneiras, sendo elas

[...] a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc., a pregação religiosa, a atividade artística e literária, a propaganda e a moda; a educação familiar etc. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Diante disso, perspectivas da teoria crítica, nas análises sobre a ação pedagógica institucionalizada, assinalam o seguinte:

Partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Nesse sentido, fica evidente tanto a proposta da teoria, como, também, a maneira como se concebe a educação. Logo:

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, 1992, p. 31)

O autor ainda assinala que, de acordo com esta teoria, “*marginalizados são os grupos ou classes dominados*” (SAVIANI, 1992, p. 32).

Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Esta teoria tem como premissa a ideia de que “a ideologia tem uma existência material” (SAVIANI, 1992, p. 33). Nesse aspecto, o aparelho ideológico do Estado “reproduz as relações de exploração capitalista” (SAVIANI, 1992, p. 34).

Tem-se, então, o processo de reprodução, que inclui o problema da marginalidade. Para Saviani (1992, p. 34):

O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora.

Isso pode ser exemplificado nos argumentos de Althusser (s.d.:65 apud SAVIANI, 1992, p. 34) da seguinte maneira:

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os ‘pequeno-burgueses de toda espécie’.

Teoria da Escola Dualista

Essa teoria foi elaborada pelos autores C. Baudelot e R. Establet. Saviani (1992) atribui esta denominação à perspectiva destes autores pelo seguinte:

Os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 1992, p. 35)

Além disso, é nítida a especificidade desta teoria, de modo que:

Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 1992, p. 37)

Dessa maneira, considera-se, de acordo com Saviani (1992, p. 38), que o proletariado

[...] dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

A escola, então, “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 1992, p. 38).

Nessa conjuntura da teoria crítica da educação brasileira, destaca-se, também, as contribuições de Paulo Freire, educador que desenvolveu importantes contribuições para os processos educativos escolares.

Nesse aspecto, Saul e Silva (2009, p. 225-226) elucidam o seguinte:

Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular cuja característica principal foi ‘a Educação como prática da liberdade’. Isso significou, como tarefa principal, a democratização da educação, implícita no esforço de democratização do País.

No que concerne à escola, Paulo Freire desenvolveu suas ações defendendo que esta

[...] deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

Além disso,

a proposta pedagógica em construção pressupõe, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

A perspectiva crítica de educação, tal como formulada por Freire (2015), advoga que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Assim, o ensino se desenvolve numa relação em que o educando não é um mero receptor dos conteúdos, mas sim sujeito pertencente dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, com relação à prática docente, Freire (2015, p. 39) indica que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ou seja, trata-se de uma prática docente em que a reflexão faz parte de todo o processo.

Nesse sentido, entende-se que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 2015, p. 26). Tal apontamento expressa a perspectiva crítica da teoria desenvolvida por Paulo Freire.

A ideia de Freire (2015) de que ensinar não é transferir conhecimentos, pressupõe uma outra defesa do autor, a de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 31). Isso significa o seguinte:

Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.