

In: SILVA, Marinalva Freire; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (Orgs.). **A Educação sob a ótica da transdisciplinaridade**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 183-202.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS AOS SABERES DOCENTES

Paulo Meireles Barguil (UFC)
pbarguil@hotmail.com

Francisco Ronald Feitosa Moraes (UFC)
ronaldmoraes@ymail.com

Introdução

Nunca, na História da Humanidade, tivemos tantas teorias e tantos desafios!

A relação entre ambos – teorias e desafios – é mais um enigma, cuja relação, equação que as vincula merece atenção – intelectual e emocional.

Na Educação, o cenário é, no mínimo, paradoxal. Alimentados por teorias de origens diversas – filosófica, psicológica, sociológica... – a escola recebe torpedos de variadas tipologias, ao mesmo tempo em que precisa desempenhar satisfatoriamente a sua função social.

Mas qual é mesma a função social da escola?

É necessário dizer: não existe uma função social, mas várias, pois cada pessoa tem uma compreensão da vida, da sociedade, e, conseqüentemente, da escola.

Compreender – e aceitar – a impossibilidade de atender a todos torna a caminhada um pouco mais serena e menos angustiante.

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições de algumas teorias contemporâneas sobre a relação entre Educação e Sociedade.

Entendemos que tal debate é cada vez mais necessário, o qual está vinculado ao currículo, entendido como o conjunto de vivências – em múltiplos espaços-tempos – que nos fornecem substratos para constituirmos a obra de arte individual que cada pessoa é.

Há de se ressaltar, ainda, que essa argumentação também se relaciona com os saberes docentes, os quais o professor utiliza – conscientemente ou não! – na sua prática profissional.

Nas próximas seções, incidiremos nossas lamparinas intelectivas sobre a docência numa sociedade permeada de interesses conflituosos e algumas teorias educacionais que nos propiciam alargar o entendimento sobre o liame entre Educação e Sociedade.

Sociedades, sociedades, currículo e docência

A docência corporifica a resposta à questão: “O que pretendo com a minha ação?”. O currículo, tal como entendemos, materializa um conjunto de escolhas, ações, movimentos e cursos – corporais (percursos) e verbais (discursos) – objetivando alcançar algo, que pode estar sintonizado com o enunciado, individual ou coletivamente...

A sociedade brasileira se caracteriza, dentre outras coisas, por profundas e históricas desigualdades, frutos de seculares processos de exclusão e segregação. Pertinente, pois que se indague: “Será que a Educação pública tem algo a ver com isso?”, “Será a Educação mais uma expressão do descaso do Estado com as demandas da grande maioria da população?”, “Poderá a Educação contribuir de alguma forma para a transformação desta situação?”.

Entendemos, a partir de contribuições teóricas de múltiplas origens – algumas delas apresentaremos sucintamente mais adiante neste texto – que a relação entre Educação e Sociedade pode ser entendida, numa perspectiva filosófica, de 3 formas distintas: i) a Educação é capaz de salvar a Sociedade dos desvios individuais e grupais que a ameaçam (rendição); ii) a Educação reproduz a Sociedade, uma vez que os determinantes econômicos, sociais e políticos impedem que práticas pedagógicas contrárias ao sistema se desenvolvam (reprodução); e iii) a Educação viabiliza um projeto social, que pode ser conservador ou transformador, tendo em vista o caráter histórico da Sociedade (modificação).

Esclarecemos, por oportuno, que essa classificação não pode ser entendida de modo puro, pois acreditamos que a ação humana é repleta de possibilidades, as quais não se submetem aos nossos desejos, confessados ou não, de controlar a pulsão da vida, da natureza. Apresentada essa ressalva, declaramos que essas tipologias se diferenciam quanto ao papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-estudante, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar.

O professor é um profissional cujo trabalho é ajudar estudantes (crianças, adolescentes e adultos) no seu processo de crescimento pessoal, o qual contempla múltiplas dimensões: física, afetiva, cognitiva e espiritual. Considerando que os estudantes brasileiros vivem num país de seculares injustiças, é fundamental que o cotidiano escolar (conteúdos, práticas...) favoreça a compreensão discente quanto aos fatores que perpetuam tal dinâmica, bem como na instauração de renovadas relações, pautadas em valores éticos.

A escola pública brasileira – conforme o Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015), divulgado em fevereiro de 2015, na Educação Básica, atende 81,7% de crianças e adolescentes – pode ajudar a desenvolver que tipo de profissional, de cidadão? É possível aprender a ser cidadão na escola? Esse espa-

ço-tempo pode aumentar a intensidade do compromisso na transformação da sociedade?

Antes de mais nada, é necessário entender que a sociedade é resultado da ação humana, não sendo o seu destino determinado pela natureza, embora seja urgente reconhecer e compreender os vínculos entre ambos – Homem e ambiente!

É indispensável que, durante a sua jornada, o professor entenda a sua vida, pessoal e profissional, como possibilidades e, dessa forma, esteja disponível a mudar. Ciente do caráter efêmero, da impermanência da natureza, ele mergulha no desconhecido e convoca os estudantes a fazerem o mesmo.

Necessário, pois, que os saberes docentes – do conhecimento, pedagógico e existencial – sejam continuamente reconfigurados (BARGUIL, 2014).

O saber do conhecimento (conteúdo e currículo) refere-se aos conceitos de cada tópico, que devem ser compreendidos pelos estudantes, notadamente do seu caráter histórico, ou seja, as condições sociais que permitiram o seu desenvolvimento e a sua respectiva complexidade. O pedagógico (teorias da aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e transposição didática) é expresso na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais didáticos e na dinâmica da sala de aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem). O existencial (crenças, percepções, sentimentos e valores) é a subjetividade do professor, o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação. (BARGUIL, 2014, p. 271).

Consideramos que a relação Educação e Sociedade se manifesta intensamente no saber existencial, uma vez que o professor, na sua prática, sempre que possível, age conforme acredita ser o melhor, tendo em vista a especificidade do espaço-tempo no qual atua. Convidamos vocês a degustarem,

na próxima seção, uma mostra da diversidade de teorias educacionais, forjadas em contextos singulares, nos últimos séculos.

3 Algumas matrizes teóricas da educação contemporânea

Selecionamos algumas teorias da Educação, inseridas em matrizes filosóficas, sociológicas e psicológicas. Para um entendimento adequado dos postulados dos autores, é necessário compreender o contexto histórico no qual foram desenvolvidos, de modo a vislumbrar a contribuição dos mesmos para os seus campos de estudo e para a Educação.

Iniciamos nossa viagem no século XVIII com Rousseau, que nos avisou que a criança não é um adulto em miniatura. No século seguinte e iniciando o século XX, encontramos Durkheim, defensor da ideia de que a Educação interessa a toda Sociedade, Dewey, propagador da aprendizagem através da troca de ideias nas atividades em grupo, e Gramsci e Marenko, disseminadores de princípios marxistas na Educação.

No século XX, passearemos com Bourdieu, denunciador de que as instituições escolares reproduzem a sociedade existente, Piaget e Vygotsky, pesquisadores do desenvolvimento e da aprendizagem do Homem, cujas proposições sinalizam a importância da ação intra e inter sujeito, e Foucault, divulgador do caráter disciplinador, controlador das práticas sociais.

Essas elaborações foram sucedidas pelas teorias de Giroux e Paulo Freire, que instigam os educadores a serem crítico-reflexivos, atitude necessária para viver na modernidade. Posteriormente, analisaremos, as proposições culturalistas de Apple, McLaren e Hall sobre a “crise de identidade” cultural na modernidade tardia.

Matriz Iluminista: Jean-Jacques Rousseau

Tudo o que temos ao nascer e de que precisamos depois de grande nos é dado pela educação.

(Rousseau)

No contexto histórico do Iluminismo, viveu Rousseau (1712-1778), que teve uma enorme influência na Educação, ao combater a ideia – que inspirava a teoria e a prática educacional voltadas à infância – de que a criança era de um “pequeno adulto”. Em virtude disso, defendeu a valorização, no contexto educacional, do universo pueril.

Em 1762, publicou o livro *Emílio, ou da Educação*, um romance pedagógico que apresenta os aspectos que deveriam ser considerados na educação do Emílio. No entendimento de Rousseau, o Homem nascia bom, mas a sociedade é quem o corrompia, tornando-o mau.

Ele defendeu, também, a ideia de uma Educação para cada gênero, utilizando os exemplos de Sofia e Emílio: a mulher deveria ser submissa ao marido e devotada aos filhos, ressaltando, dessa forma, o casamento e a maternidade; o homem, por sua vez, deveria ser forte e rico e receber instrução científica. Educado desta forma, Emílio seria um cidadão capaz de assumir e aceitar as exigências impostas pela sociedade sem opressão (ROUSSEAU, 1999).

Decorridos dois séculos e meio, algumas das ideias de Rousseau ainda são válidas e necessárias, de modo especial as que defendem a especificidade do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, conforme atestam os principais teóricos da Psicologia Educacional contemporânea, os quais ressaltam a importância da brincadeira e da interação nesse momento da vida.

Vygotsky (2007), por exemplo, afirma que o aprendizado é mediado pela situação do brincar, que permite à criança, a partir de uma situação imaginária, elaborar seu co-

nhecimento, com a mediação de um adulto ou colega mais experiente, e ser capaz de realizar tarefas individualmente, bem como aprender como se comportar na sociedade, com a internalização do conhecimento sistematizado elaborado pela Humanidade, mediante a utilização de símbolos e signos.

Matriz Positivista: Èmile Durkheim – Educação e Sociologia

Èmile Durkheim (1858-1917), considerado o patriarca da Sociologia, em virtude das suas inúmeras contribuições, afirmava que a Educação é um fato social – sendo a sociedade a maior beneficiária do processo educativo – pois ela tem como objetivo socializar os indivíduos, motivo pelo qual ela é objeto dos estudos sociológicos.

Suas reflexões proporcionam a elaboração de fundamentos educacionais voltados à construção de uma moral coletiva, condição essencial para a solidariedade orgânica na sociedade. Na obra “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 1978) – organizada postumamente com artigos escritos para ocasiões distintas – ele afirma que Educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações ainda não preparadas para a vida coletiva, e tem por objetivo suscitar e desenvolver nesses componentes estados físicos, intelectuais e morais necessários para a convivência social.

Nessa perspectiva, portanto, educar uma criança é prepará-la para participar de uma ou de várias comunidades, tendo como parâmetro o conjunto de princípios desenvolvidos pela Humanidade e o meio específico a que a criança particularmente se destine, pois nem todos os homens são feitos para refletir: é preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação, pois existem diferentes funções a preencher na sociedade.

Matriz Ativista/Funcionalista: John Dewey

“[...] a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”.

John Dewey

O educador norte-americano John Dewey (1859-1952) postulava o conhecimento como um processo coletivo, motivo pelo qual era favorável aos trabalhos em grupo, cenário propício para a troca de ideias, seja no ambiente escolar, seja na sociedade, a qual fomenta a aprendizagem.

Dewey defendia que Educação é um fenômeno criado pela e para a sociedade com o intuito fundamental de que a aprendizagem de todo o conhecimento leve à prática. Sendo assim, ele propôs um método – a Educação da Escola Nova ou Progressiva – que valorizava a experiência de cada indivíduo integrada com as experiências dos outros. Nesse processo educativo, a criança atua na situação concreta, em função do que quer aprender e dos seus conhecimentos.

A Educação, para Dewey (1978, p. 08), “[...] é um processo de reconstrução e reorganização de experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”.

Matriz Marxista: Antonio Gramsci e Anton Makarenko

Gramsci (1891-1937) teve uma vida difícil, pois sua saúde sempre foi frágil. Ficou preso durante 10 anos pelo regime facista, quando morreu numa clínica em Roma. O filósofo italiano atribuía à escola a função de permitir o acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos, abordando a situação social dos intelectuais na sociedade.

Uma das características marcantes do grupo social, conforme enfatizava, é a luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Ele acreditava que cada ser humano é um intelectual em potencial, tendo em vista a capacidade de produzir pensamentos, porém o diferencial acontece entre o técnico e o cientista, pois compreende que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade esta função.”. (GRAMSCI, 1978, p. 07).

Os agentes principais de mudanças sociais, conforme Gramsci, são os intelectuais, seja a escola um dos seus instrumentos mais importantes, motivo pelo qual defendia a manutenção de “[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa [...]”.

Anton Makarenko (1888-1939), ucraniano, publicou novelas, peças de teatro e livros sobre educação, sendo *Poema Pedagógico* (MAKARENKO, 1985) o mais importante. Foi diretor de um colégio interno na zona rural cheio de crianças e jovens infratores, muitos órfãos, que mal sabiam ler e escrever, numa época em que o modelo de escola e de sociedade estavam em xeque. Sua pedagogia tornou-se conhecida por transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos.

O método criado por ele era uma novidade porque organizava a escola como coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade. Mais do que educar, com rigidez e disciplina, ele quis formar personalidades, criar pessoas conscientes de seu papel político e que se tornassem trabalhadores solidários.

Marakenko levou às consequências mais radicais as questões do espírito de grupo e do trabalho coletivo. Por essa razão, embora tenha vivido numa época e num contexto totalmente diferentes dos atuais, vale a pena conhecer suas ideis-

as e refletir se estamos formando pessoas cada vez mais individualistas ou não.

Matriz Reprodutivista: Pierre Bourdieu

O filósofo Bourdieu (1930-2002) estava profundamente ligado à concepção do marxismo, capitalismo, luta de classes, entre outros. A obra *A Reprodução*, (BOURDIEU; PASSERON, 201), destaca principalmente as classes sociais geradas pelo sistema e o capitalismo, desenvolvendo uma síntese interativa entre o modelo de Durkheim e o estruturalismo, desvendando o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos, permitindo entender como os indivíduos reproduzem os ditames determinados pela estrutura social vigente.

A escola, conforme Bourdieu, é uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores, efetiva e legaliza as desigualdades em todos os aspectos, pois, é nessa instituição, que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. Ele afirmou, também, que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e também não socializa da mesma forma os conhecimentos, pois os indivíduos oriundos de classes populares são, muitas vezes, eliminados antes mesmo da avaliação. Esse fato revela o quanto as desigualdades são poderosas e influem no ingresso e no êxito acadêmico do estudante.

Nessa perspectiva, toda prática pedagógica é composta pelos fundamentos de uma teoria de violência simbólica, daí resultando ações impostas, as quais visam à manutenção da ordem social, embora profundamente desigual.

Matriz Construtivista/Sociohistórica: Jean Piaget e Lev Vygotsky

De acordo com o pensamento de Piaget (1896-1980), o desenvolvimento cognitivo e o crescimento orgânico se dão

progressivamente de maneira similar, começando no nascimento e encerrando na fase adulta. Assim, precisamos compreender que há uma diferença primordial entre o crescimento biológico e o racional. No primeiro, sua equibração final é mais instável e quando atinge um ápice, começa a regredir até a morte. O segundo, por sua vez, tem funções mais móveis: o fim de seu crescimento não resulta em decadência, mas em um contínuo progresso para um maior equilíbrio, ou seja, é um processo ininterrupto de desequilíbrio e equilíbrio.

O desequilíbrio é a motivação primária para alterar as estruturas intelectuais da pessoa. Todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade e essa é sempre a manifestação de um desequilíbrio, pois algo foi modificado e é preciso de um reajustamento da conduta, ou seja, uma reequilibração. A ação se finda desde que a necessidade seja satisfeita, equilibrando assim o organismo, sendo este processo um movimento contínuo.

A pesquisa psicogenética iniciada por Piaget (1982, 1990) objetivava deslindar a elaboração do conhecimento pelo sujeito, o qual, no seu entendimento, é um organismo ativo em constante interação com o meio, que tenciona estabelecer com esse uma relação de equilíbrio, utilizando-se, para tanto, de operações mentais: *assimilação* – integração (incorporação) de elementos da realidade (objetos, acontecimento...) às estruturas cognitivas (esquemas) do sujeito, fruto do seu desejo de compreender o mundo – e *acomodação* – modificação nas estruturas cognitivas (esquemas de assimilação) do sujeito em virtude da complexidade da realidade. Pode ocorrer, ainda, a criação de novos esquemas.

O Epistemólogo suíço postulou a ideia de que toda pessoa desenvolve suas estruturas cognitivas de acordo com uma sequência linear, mediante sucessivos estágios: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 anos aos 7 anos), operatório concreto (dos 7 anos aos 14 anos) e operatório formal (a partir dos 14 anos). As idades indicadas

não são marcos fixos, obedecidos por todos os seres, mas servem como referência para compreender o desenvolvimento da mente humana.

As proposições revolucionárias da matriz sócio-histórica foram elaboradas por Lev S. Vygotsky (1896-1934), que viveu e trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos problemas sociais e econômicos do povo soviético. Ele vislumbrou nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos e aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.

De maneira brilhante, ele estendeu o conceito de mediação na interação Homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, os registros – palavras, números...), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo da história e modificam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1993, 2007).

Além disso, ele acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 2007).

Em relação à Educação, suas proposições colocam o estudante como aquele que aprende o que seu grupo social produz junto com o outro: valores, linguagem... Nesse sentido, o ensino necessita de um ambiente que permita ao indivíduo internalizar as atividades cognitivas, de modo que o aprendizado gere o desenvolvimento.

Para Vygotsky (2007), cada pessoa tem dois níveis de desenvolvimento intelectual: *o real* – revela as funções cognitivas amadurecidas, caracterizando-o retrospectivamente – e o

potencial – denota as funções que ainda estão sazonalizando, caracterizando-o prospectivamente.

De forma metafórica, o primeiro é o fruto e o segundo é a flor do desenvolvimento racional. A distância entre esses níveis é chamada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal – ZDP. É interessante destacar o fato de que a ZDP está sempre em expansão.

Ele utilizou a noção de ZDP para lidar com duas questões práticas de psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças, verificar o nível de desempenho individual da criança e o nível a que seriam capazes de chegar, e a avaliação das práticas de instrução, que segundo ele só é adequada quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando mobiliza funções que estão em processo de maturação ou na ZDP (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky teve contato com a obra de Piaget e, embora teça elogios a ela em muitos aspectos, também a crítica, por considerar que ele não deu a devida importância ao ambiente social. Vygotsky é nomeado de sócio-interacionista, pois destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Consideramos, apesar dos enfoques distintos, que ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual, pois sustentam que a inteligência é construída a partir das relações do Homem com a sociedade.

Matriz Disciplinadora/Controladora: Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) analisou, com detalhes, como o corpo foi tratado na História. O controle dos corpos, até o século XVII, era exercido através de práticas de suplício contra o corpo. A partir do século XVIII, devido à Revolução Industrial, ao aumento da produção e à explosão demográfica, surgiu uma nova modalidade de poder, denominada por Foucault (2002) de disciplina, a qual tem como alvo o corpo

humano: não mais para supliciá-lo ou mutilá-lo: seu objetivo é aprimorá-lo, adestrá-lo para que possa melhor servir. A disciplina, portanto, visa à produção de corpos submissos, dóceis.

Para alcançar esses objetivos, o espaço-tempo escolar foi projetado para possibilitar que o professor pudesse controlar os seus estudantes, verificando se eles estavam se comportando conforme o esperado. No entendimento de Foucault, ensinar é uma forma de disciplinar, motivo pelo qual afirma que a escola passou a ser uma máquina de “[...] vigiar, hierarquizar, de recompensar”. (FOUCAULT, 2002, p. 126).

No entendimento de Foucault, muitas das práticas vivenciadas nos espaços-tempos escolares têm como meta ensinar às novas gerações a aceitar que a padronização – de forma e conteúdo – é a maneira “natural” de existir. Conforme Foucault, a docilização de corpos favorece o maior controle e produtividade, ao mesmo tempo em que evita ao indivíduo o direito de idear, questionar e gladiar por um mundo diferente.

Matriz Radical/Crítica Emancipatória: Henri Giroux e Paulo Freire

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Paulo Freire, 1987)

Giroux (1943-) destacou-se na década de 80 com a teoria da educação radical, a qual não somente retomou as propostas para uma educação cívica, mas também as expandiu, propondo uma “pedagogia de fronteira”, mediante uma Educação que corresponde aos desafios do início deste século XXI.

Os educadores, em todos os níveis do sistema educativo e por todo o mundo, sentem uma desmotivação crescente, bem como uma frustração, porque se sentem forçados a

recuar, no sentido de criarem desafios para si próprios a fim de corresponderem às necessidades das nossas sociedades que mudam rapidamente.

Giroux (1986) iniciou, uma nova escola de pensamento, destacando uma pedagogia da responsabilidade pelo seu próprio papel social e político. Enquanto muitos teóricos da educação se concentraram na influência da sociedade no contexto educativo, ele focalizou seu discurso nos aspectos gerais da Educação, na Educação para a cidadania e nos estudos culturais.

Paulo Freire (1921-1997), um dos maiores educadores brasileiros, defendeu a importância de uma sociedade menos dominadora, cuja tarefa do educador é convocar os indivíduos para a libertação. Ele analisou a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando, enfatizando a necessidade de respeito ao conhecimento que o estudante traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico.

Ele criticou a “Educação Bancária”, que se expressa mediante práticas educativas arbitrárias, às quais fomos e somos submetidos há anos, onde os educandos são depositários de informações, não tendo a mínima noção de seu significado, nem conhecimento crítico, sem o qual o Homem não é capaz de transformar o mundo (FREIRE, 2011).

Em oposição a esse modelo, propôs uma “Educação Problematicadora/Libertadora”, que objetiva a formação de cidadãos atuantes no convívio social, pois o conhecimento é entendido pelo estudante na sua dimensão histórica, contemplando a sua construção e a sua importância, e elaborando sentido sobre o saber instituído.

É necessário, portanto, que os educadores reflitam sobre seus fazeres pedagógicos, aperfeiçoando o trabalho, fazendo sempre a opção pelo melhor, cumprindo amorosamente o seu dever, não deixando de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim

como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com os estudantes, convicto de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças.

O mais importante é que o professor nunca deixe de sonhar, acreditar e ir à luta para uma melhor Educação, sempre ajudando seu estudante a construir o seu (auto)conhecimento, lembrando-se de que “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2011, p. 31).

Matriz Culturalista: Michael Apple, Peter McLaren e Stuart Hall

Michael Apple nascido em 1942, nos Estados Unidos, logo cedo se engajou politicamente no ambiente escolar e no contexto acadêmico e elaborou sua pedagogia crítica, baseada na relação entre a Educação e Sociedade. O autor desenvolve um trabalho significativo na esfera curricular do sistema educacional.

Currículo, convencionalmente, é uma série de temas, conteúdos, que devem ser transmitidos no ambiente escolar. A compreensão atual sobre currículo sinaliza que esse não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será socializado no ambiente escolar. Ciente das repercussões de todo aprendizado, tão importante quanto estar atento ao *como* o conhecimento será disseminado é cuidar sobre *qual* será, indagando porque este e não outro foi escolhido (APPLE, 1982).

McLaren (1992) retorna para os requisitos de uma teoria pedagógica crítica. Para transcender o mundo dividido em que vivemos, é necessário mudar para outro registro formado em torno dos eixos do compromisso, da solidariedade e da compreensão. Trata-se de entender a pedagogia como par-

te da filosofia da vida cotidiana, inserida na história concreta onde acontece a opressão.

Ao longo da leitura, destacaria o exercício de recuperar a teoria marxista para a pedagogia crítica procurando mostrar como as questões de raça, de gênero e classe estão intrinsecamente relacionadas. Além disso, propõem um exercício de pensar a possibilidade de existência de uma sociedade que seja regida por valores que estejam além das malhas do mercado.

Embora o cerceamento dos corpos, dos movimentos, das emoções, seja ainda a realidade da grande maioria das nossas escolas, entendemos que os rituais escolares são processos históricos, como tais, passíveis de mudança, de transformação. Para McLaren (1992, p. 354), embora os ritos sejam estabelecidos pela instituição escolar e adotados pelos professores, eles são intensamente questionados pelos estudantes, que utilizam os seus corpos e as suas falas para expressar a sua insatisfação.

O jamaicano Stuart Hall nasceu em 1932, durante a sua vida, apresentou importantes contribuições para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político. Seu trabalho é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana, concebendo o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia.

Com uma linguagem objetiva e esclarecedora, Hall (2000) explora algumas questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia, afirmando que as identidades modernas estão sendo descentradas, transformando as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados e promovendo uma “crise de identidade”.

A noção de híbridos culturais pode em muito contribuir com a educação tornando todos os envolvidos com ela

mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam em saberes e fazeres dos sujeitos individuais e coletivos tanto dentro da escola como na sociedade em que ela está inserida. Seus contributos nos convidam a refletir sobre cultura, ampliando a nossa capacidade de interpretação do mundo pós-moderno.

Considerações finais

Acreditamos que o estudo cuidadoso dessas teorias, bem como de outras, que não foram contempladas em virtude dos limites deste trabalho, pode proporcionar ao professor, durante a sua formação – inicial e continuada – a ampliação do seu entendimento sobre as intrincadas conexões entre Educação e Sociedade – tal como enunciam Rousseau, Durkheim, Gramsci, Makarenko, Bourdieu, Foucault – as quais se manifestam no seu saber existencial, um dos saberes docentes.

Reputamos como indispensáveis os postulados de Dewey, Piaget e Vygotsky, que destacam que o indivíduo aprende mediante as experiências, tendo o primeiro e o último enfatizado a dimensão grupal. E, por fim, celebramos os construtos de Giroux e Freire, que nos convocam a lutar no espaço-tempo escolar contra a reprodução da sociedade e a favor da sua transformação, adotando uma pedagogia do outro, enunciada por McLaren, que considere os híbridos culturais, termo enunciado por Hall.

O professor, nessa perspectiva, é convidado a assumir a sua vida, percebendo-se como artista e matéria-prima, participante de uma sociedade com muitas contradições, sendo capaz de reinventá-la, bem como auxiliar os estudantes a fazerem o mesmo. Necessário, portanto, que os saberes docentes – do conhecimento, pedagógico e existencial – sejam continuamente ampliados.

Referências

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARGUIL, P. M. Eu, pedagogo de mim! In: BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; MACIEL, Teresinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). *Pedagogia UFC 50 anos: narrativas de uma história (1963-2013)*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 255-277.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. *Censo Escolar 2014*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2014/tabelas_2014.xlsx>. Acesso em: 30 out. 2015.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. Tradução Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução Ângela Maria B. Baggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- McLAREN, P. *Rituais na escola*. Tradução Juracy C. Marques e Ângela M. B. Baggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).