

PAULO FREIRE E O CONCEITO DE CULTURA: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO

PAULO FREIRE AND CULTURE'S CONCEPT: CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND THE EDUCATION

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva¹

RESUMO

O presente artigo apresenta um conceito fundamental para as discussões sobre educação no interior do pensamento de Paulo Freire: cultura. Para tanto, lançamos mão da pesquisa bibliográfica e, a partir de autores/as que discutem este conceito, objetivamos compreender as relações estabelecidas entre ele e a educação. Em seguida, discutimos o conjunto de pensadores do espectro crítico-reprodutivistas da Sociologia da Educação que se empenharam em compreender a relação entre educação e cultura, apresentando suas contribuições e limitações. Por fim, apontamos como o conceito de cultura assume centralidade epistemológica nas ideias de Paulo Freire e permite análises privilegiadas da natureza dialógica da educação, superando as perspectivas anteriores, por estar organicamente ligados ao contexto sócio histórico.

Palavras-chave: Paulo Freire. Cultura. Educação.

ABSTRACT

This paper presents a fundamental concept for the discussions about education within Paulo Freire 's thinking: culture. In order to do so, we use bibliographical research and, from authors who discuss this concept, we aim to understand the relations established between him and education. Next, we discuss the set of critical-reproductive spectrum thinkers from the Sociology of Education who endeavored to understand the relationship between education and culture, presenting their contributions and limitations. Finally, we point out how the concept of culture assumes epistemological centrality

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, realizando estágio doutoral pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, CAPES Université Paris V - Descartes. E-mail: alexandrns@gmail.com e <http://orcid.or/0000-0003-4431-0062>.

in Paulo Freire's ideas and allows privileged analyzes of the dialogic nature of education, surpassing the previous perspectives, since they are organically linked to the socio-historical context.

Keywords: Paulo Freire. Culture. Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho um conceito central para as discussões no campo da Educação: cultura, tendo como suporte as contribuições de diferentes autores e autoras que tomam tal conceito como objeto de análise. A abrangência desta temática apresenta diferentes abordagens e leituras, por isso, será necessário percorrer um caminho epistemológico que explicita o referencial aqui adotado e estabelecer a dialogicidade como parâmetro para as discussões que seguem.

Dentro desta configuração inicial, o artigo também carrega como objetivo compreender como o conceito de cultura se articula com a educação. Aqui delimitaremos no interior do referencial teórico proposto, autores e autoras que discutam diretamente estes pontos. Fez-se a escolha de sintetizar o pensamento de um dos intelectuais brasileiros que se deteve em tal discussão e que têm influenciado fortemente o campo da Educação: Paulo Freire (1921-1997); acreditamos que sua obra pode contribuir para compreendermos com clareza as relações entre educação e cultura; e conseqüentemente amparar nossa análise sobre a escola.

Iniciamos este trabalho justificando a escolha teórico-metodológica do materialismo-histórico-dialético. A dialética tem suas origens na antiguidade "dos pré-socráticos, dos socráticos (Sócrates, Platão e Aristóteles), dos estóicos (Plotino, Santo Agostinho)" (SANFELICE, 2005, p. 50) e era entendida como o princípio onde, em um mesmo objeto ou ato social, não se poderia encontrar seu contrário. Este conceito de dialética, acompanhando o desenvolvimento histórico da sociedade, foi se alterando até atingir o ponto atual que compreende como central a ideia de unidade dos contrários, ou ainda, assumir a possibilidade concreta da existência da contradição.

A nova ideia de dialética, presente nos escritos tanto de Hegel quanto de Marx, utiliza a 'lógica da contradição'. Nas palavras de Sanfelice:

as bases do pensamento idealista de um [Hegel] e os alicerces do pensamento materialista de outro [Marx] vão constituir suas diferenças substanciais. Ao mesmo tempo, a identidade entre dialética e lógica é muito problemática, pois, a lógica é apenas um dos constitutivos da dialética, em especial no pensamento materialista histórico-dialético. (SANFELICE, 2005, p. 71)

O conceito de dialética que empregamos está claramente associado ao desenvolvido por Marx e Engels, uma vez que a compreendemos como um método científico que epistemologicamente congrega os princípios da totalidade da realidade objetiva e o movimento da história (BOTTOMORE, 1997, p. 101). O eixo central da dialética se constitui no processo de compreensão da unidade dos contrários:

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da sociedade. Não são elas senão as leis mais gerais de ambas estas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três: 1) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) A lei da interpenetração dos contrários; 3) A lei da negação da negação. (ENGELS, 2014, p. 34).

Para materialismo a realidade é compreendida historicamente, ou seja, a sociedade capitalista atual é resultado de um processo objetivo claramente marcado pelo controle dos meios de produção. Neste contexto, também os sujeitos inseridos nesta sociedade são objetivamente determinados por esta estrutura, no entanto, essa mesma realidade se encontra em constante transformação e se reconfigura em contínuas mudanças. Isso resulta em uma compreensão complexa da sociedade, uma vez que não se pode reduzir seus elementos de maneira cartesiana, separando-os, mas, ao contrário, só se pode compreender a realidade a partir da unidade e da totalidade, já que todos os elementos estão atrelados ao contexto histórico.

Metodologicamente, este artigo se configura enquanto pesquisa bibliográfica. Entendemos que os procedimentos necessários para

alcançar as reflexões que desenvolvemos foram forjados no profundo conhecimento teórico oriundo de leituras realizadas. Desta maneira, como definem Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica ganhou no contexto da produtividade acadêmica características de revisão bibliográfica ou de literatura. Pressuposto básico para qualquer pesquisa, a revisão dos artigos e de autores e autoras de relevância no campo de estudo acabou se tornando o objetivo de alguns estudos. Para Lima e Mioto (2007):

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA, MIOTO, 2007, p. 38)

A definição de um estudo como sendo bibliográfico precisa ser acompanhada de critérios e procedimentos que, aliados à perspectiva crítica do estudo, permitam que o/a pesquisador/a apresente suas reflexões a partir de um caminho metodológico claro e conciso. A primeira premissa é a afirmação da historicidade dos objetos de análise, ou seja, a carga histórica que acompanha inevitavelmente os conceitos pesquisados. Além disso, localizar temporalmente o estudo é fundamental para a apreensão de uma consciência coletiva, do sentido e significado que a sociedade atribui à cada esquema teórico.

Na pesquisa bibliográfica a definição dos procedimentos utilizados é fundamental, ela dá aos pesquisadores e pesquisadoras a possibilidade da explicitação das lentes a partir das quais analisa os conceitos. Explicitar a metodologia de determinada pesquisa é apresentar o caminho do pensamento para a apreensão do objeto, constituído pela visão de mundo e pelo enfoque teórico adotado pelo/a pesquisador/a. Assim, podemos definir a metodologia como a forma de organização do discurso e da construção epistemológica para o encaminhamento da pesquisa (LIMA, MIOTO, 2007).

Consideremos que o primeiro passo para a pesquisa bibliográfica é a localização conceitual das abordagens teóricas utilizadas; para tanto, este trabalho se iniciou com o levantamento do campo e a

explicitação dos aportes teóricos que dão sustentação às análises. Os conceitos aqui trabalhados condicionam a narrativa teórica balizando este modo de entender a realidade. Para Gil (1994), a compreensão promovida pela pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, a utilização de inúmeras publicações e a construção de um quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

A análise que aqui nos propomos se justifica no fundamento dialético que podemos encontrar tanto na educação quanto na cultura para a compreensão das relações estabelecidas entre escola e sociedade. Tal perspectiva, que entendemos e nomeamos como crítica, coloca a contradição no centro da discussão do papel social da escola. Assim, ao mesmo tempo em que é condicionada pela sociedade, não ignoramos a função libertadora da escola; ou ainda, a necessidade de criar bases mais democráticas na prática social desenvolvida no interior da mesma e fora dela (FREIRE, 1997, 2003, 2004, 2005).

Para atingir os objetivos propostos para este artigo, o mesmo se subdivide da seguinte maneira:

O conceito de cultura e a busca de uma visão dialética dos processos educativos. Aqui buscamos definir a complexidade do conceito de cultura tendo em vista sua historicidade, ou seja, o desenvolvimento histórico intrínseco a cada um deles. Para tanto, nos amparamos em autores/as referências nesta discussão, tais como Raymond Willians, Marilena Chauí, Eclea Bosi e Octávio Ianni;

O pensamento crítico-reprodutivista em educação e suas limitações. Neste tópico abordamos as primeiras tentativas de compreensão crítica da educação, as contribuições de autores/as que se detiveram à análise da articulação entre educação e sociedade, porém ainda com a limitação determinista da segunda sobre a primeira;

Educação e Cultura em Paulo Freire: uma reflexão ainda necessária. Este tópico se configura em torno das elaborações de Paulo Freire, apresentamos como o autor compreende epistemologicamente a relação entre cultura e a educação.

Por fim, apresentaremos as Considerações, resgatando os pontos centrais do artigo na tentativa de sintetizar os elementos levantados e apontado as relações entre educação e cultura enquanto elemento constitutivo da luta emancipatória das classes populares.

1 O CONCEITO DE CULTURA E A BUSCA DE UMA VISÃO DIALÉTICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Ao iniciar este artigo apontamos a dialética como ponto de partida. Isso significa dizer que todo o trabalho está envolto deste referencial, porém é preciso tomá-la não como um dogma ou doutrina teológica, mas como pressuposto epistemológico. Disso decorre que as categorias centrais, a totalidade, a contradição, a mediação e a alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTO, 1989, p. 73).

Esta tomada teórica nos impõe uma postura política, uma concepção de mundo que se caracteriza pela compreensão que vai à raiz e que seja radicalmente transformadora. Em análise histórica, a dialética materialista, que tem como um dos marcos teóricos "A Ideologia Alemã" de Friedrich Engels e Karl Marx² (2009), se configura na objetividade, nas relações contraditórias e na visão do sujeito enquanto apreensão subjetiva da realidade objetiva. Assim, as análises do conceito de cultura, não podem ser desprezadas da relação entre a objetividade e a subjetividade:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores das representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mas avançadas. (ENGELS, MARX, 2009, p.31)

O conceito de cultura, como salienta Romanelli (2003), e acrescentaríamos aqui o de ideologia, são fundamentais para compreender a educação no sentido amplo, relacionando-a com o contexto social e a realidade objetiva. Tal afirmação estabelece que os sistemas escolares, especificamente, e a educação, de modo geral, se manifestem na concretude da estrutura social na qual estão postas:

2 A referida obra foi escrita entre os anos de 1845 e 1846, conforme Ivo Tonet na introdução da referida edição, a data apresentada refere-se à edição aqui adotada da editora Expressão Popular.

Cada fase histórica do ensino brasileiro vai refletir a interligação destes fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras [...]. (ROMANELLI, 2003, p. 19)

Como podemos perceber, a cultura se apresenta enquanto característica do processo educativo, isso porque a educação tem estado no centro político das relações sociais. Resultando em uma única saída metodológica, que a autora claramente expõe da seguinte forma: “pensar em educação num contexto é pensar este contexto mesmo [...] com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 2003, p. 23).

Dito isto, a educação surge como processo no qual se intermeiam basicamente dois aspectos: a relação do/a homem/mulher com o mundo, estando nele e com ele, em um processo dialético transformador de ambos; e a relação dos/as homens/mulheres com outros/as homens/mulheres enquanto processo mediador do aparato cultural-ideológico. Assim, na medida em que se deparam com a realidade, transformando-a e transformando-se, os indivíduos se educam no processo comunicativo entre os sujeitos, mais uma vez transformam-se (ROMANELLI, 2003).

A educação se desenvolve no seio da práxis humana não sendo apenas o lugar e o mecanismo da reprodução social, muito pelo contrário, é também instrumento de transformação; mesmo tendo a história manifestado a força reprodutora, a educação inserida na totalidade dialética reflete as contradições sociais e as possibilidades de mudança no quadro político. Compreender a educação como processo sociocultural que se dá na história nos permite encará-la enquanto instrumento de superação das desigualdades sociais. Freire (2008) é enfático ao afirmar:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens de

“corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (p. 77)

O pensador galês, Raymond Willians, dedica grande parte de sua obra ao estudo do conceito de cultura por meio do que classifica como “sociologia da cultura”, para ele é possível distinguir duas dimensões, que se articulam dialeticamente, na cultura: a referência global e a parcial.

Assim, há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico da cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido [...] em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializados, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais” (WILLIANS, 2000, p. 13)

Esta divisão proposta por Willians (2000), para além de dicotomizar a cultura em referências gerais e pessoais, coloca o conceito em unicidade entre a estrutura e o próprio sujeito. Assim, ao mesmo tempo em que a cultura se reveste de um caráter generalista, e, portanto, global, está carregada também de uma perspectiva particular que se apresenta na forma como cada sujeito dá sentido ao global, reescrevendo-o.

Nesta direção, é na dualidade entre o global e o particular que Willians (2000) propões a cultura enquanto “sistema de significações realizado”, um sistema específico de práticas e valores desempenhados e estimulados.

A complexidade do conceito de cultura nos impõem alguns apontamentos preliminares: (a) para compreendê-lo necessitamos articulá-lo com a existência e experiência dos grupos sociais (BOSI, 2007, p.15); (b) a possibilidade ou não de fazer uso do conceito de maneira geral, ou seja, discutir cultura ou culturas (CHAUÍ, 1993, p. 45); (c) a afirmação de que a cultura não é inocente, cria-se e recria-se nas relações sociais (IANNI, 2004, p. 143).

Bosi (2007), afirma que cada sujeito, por ser histórico e vivente, carrega uma concepção de cultura, uma ideia da própria cultura, da cultura alheia, da cultura geral. Daí que coexista a cultura vivida e

a cultura aspirada traduzidas em nossas atitudes, nossa expressão corporal, na fala, na roupa. Além disso, a cultura, em relação dialética entre o particular e o global, “aparece sempre como uma terra de encontro com outros homens” (BOSI, 2007, p. 22).

Marilena Chauí (1993) nos revela que é no interior das relações de classes que se apresentam as contradições entre cultura e culturas, uma concepção de cultura que se impõe aos sujeitos enquanto totalidade harmônica esconde as diferenças intrínsecas na sociedade capitalista. O discurso dominante e a prática da exclusão se contrapõem à ideia de que todos/as participam igualmente no interior da cultura, é a transmutação da diversidade em diferença. Nas palavras da autora:

visto que não é exatamente desta maneira que as coisas se passam na realidade, a imposição de um mesmo corpus de representações e de normas à sociedade exige que os dominantes pensem e ajam autoritariamente para que o embute ganhe foros de verdade. (CHAUÍ, 1993, p. 42)

Reportando-se à concepção marxista, Chauí (1993) desenvolve a significação tendo como horizonte um contradiscurso que, enquanto crítica, esvazia o discurso ideológico, deixando claro que este contradiscurso não se identifica como discurso científico, ou seja, sua reflexão volta-se igualmente contra a suposta competência deste discurso. Para ela, a primeira eficácia da ideologia que se transfigura em cultura está na petrificação do tempo de uma sociedade histórica, impedindo que os/as homens/mulheres percebam e vivenciem sua própria historicidade social. A ideologia faz confundir o modo imediato do parecer social, o fenômeno, com o próprio ser, a realidade social; concluía autora que o discurso do poder precisa necessariamente ser ideológico, para apresentar-se como universal, fugindo da visão particular que ele representa enquanto classe (CHAUÍ, 1993).

Na mesma direção, Octávio Ianni (2004) salienta que enquanto compreensão de valores e padrões, maneiras de pensa e de dizer, a cultura é viva, se transforma no interior da sociedade, dos grupos sociais, regionais, religiosos, das classes, burguesia, campesinato, operariado, setores médios. Assim:

Apenas na aparência a cultura vigente na sociedade brasileira é 'uma' cultura. O que parece ser 'uma cultura brasileira' é um complexo modo de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam de algo único, homogêneo, integrado, transparente. (IANNI, 2004, p.145)

Ianni (2004) relaciona diretamente esta concepção de cultura ao que ele chama de povo, para ele a cultura dominante, burguesa, concebe largos setores como população, isto é, uma coletividade de trabalhadores/as. Esta metamorfose de povo em população carrega implicações sociais ao ignorar a formação histórica e as diferenças existente no interior da sociedade brasileira.

É no sentido da cultura dominante que a categoria política hegemonia se relaciona com a cultura ao evolver interesses, ideais, princípios, visões de mundo; assim a cultura se torna uma dimensão fundamental da hegemonia que pode ser construída por uma classe, por composição de forças sociais, bloco de poder ou mesmo pelo Estado. Por isso, nas palavras de Ianni: "toda a configuração hegemônica é necessariamente cultural" (IANNI, 2004, p.155).

A amplitude do conceito de cultura nos permite compreender sua importância na construção efetiva da democracia, os valores e padrões culturais, as condições materiais de vida e trabalho relacionam-se organicamente com a organização do poder político e econômico. A liberdade, indispensável à democracia política, é também um valor cultural.

Segundo Candau (2002), a partir de uma extensa e aprofundada revisão teórica, é possível afirmar que no atual contexto da globalização, a(s) cultura(s) apresenta(m) um processo de hibridização que se reflete(m) sobremaneira na constituição das identidades. Dito de outra forma, os conceitos de cultura que a tomam como algo estático e segmentado em relações sociais fixas não respondem ao atual contexto, já que "nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente" (CANDAU, p. 135-136).

Como se pode perceber no que foi exposto até aqui educação e cultura são conceitos inseparáveis se se pretende ter uma visão histórica dos processos educativos; seus intermeios, suas

relações dialéticas, seu desenvolvimento, suas contradições e seus antagonismos nos mostram o quanto estes conceitos estão justapostos na complexidade da realidade social. É com o intuito de explicitar estas relações que discutiremos a seguir as teorias educacionais e suas diferentes vertentes dentro do campo teórico crítico, tendo em vista a objetividade das práticas educacionais.

2 O PENSAMENTO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA EM EDUCAÇÃO E SUAS LIMITAÇÕES

A educação enquanto espaço de fortes contradições sociais, sendo, ao mesmo tempo reflexo e refletor da sociedade, tem sido analisada de diferentes maneiras e enfoques teóricos, muitas vezes, divergentes. Durante décadas o debate educacional foi marcado pela visão idealista, que apregoava a educação como instrumento de mudanças sociais efetivas; um segundo grupo surge no século XX e inverte totalmente o discurso, concebendo a educação como mero instrumento ou aparelho de manutenção e reforçamento da estrutura social. Tanto uma, quanto outra tendência guardam em si armadilhas: a primeira é ingênua por desvincular educação e sociedade, já a segunda subordina inteiramente o processo educativo à estrutura socioeconômica.

Cada uma das tendências citadas acima revela deferentes funções sociais à educação, Saviani (1984) as divide da seguinte maneira:

as teorias do primeiro grupo de 'teorias não-críticas' já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos. (p. 9)

O primeiro grupo entende a sociedade como um todo harmonioso e perfeito, cabendo aos indivíduos se adaptarem para participar dela ativamente. Já o segundo grupo tem a estrutura da sociedade capitalista enquanto geradora do mal que assola a humanidade, não sendo possível construir alternativas.

A educação sempre guardou em si uma função social muito clara, porém é com a Revolução Industrial que esta função se evidencia: a escolarização passa a vincular-se claramente ao processo cultural e ideológico. A reprodução da ideologia e a construção da cultura são fundamentais para a perpetuação de qualquer sistema social, porém sua modificação contínua garante sua legitimação ou sua negação com o decorrer do tempo. É evidente que os processos simbólicos que envolvem a cultura, embora respondam a objetividade da sociedade, configuram-se também enquanto espaços de luta. Assim, como afirma Severino:

esta função reprodutiva da educação não esgota sua significação total: a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução. (SEVERINO, 1986, p. 51)

O determinismo imposto pelos pensadores da educação, sobretudo os primeiros a discutir numa vertente crítica da Sociologia da Educação francesa, tais como Louis Althusser (1984), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), embora tenham feito análises muito pertinentes, nos alertando para o caráter sociais e as relações entre educação e sociedade, nos deixaram um espírito pessimista que até hoje influencia as ideias pedagógicas. Essa visão contribuiu para a manutenção da ideia de que a educação, por ser ideológica, não conteria nenhum valor real na luta pela superação das desigualdades sociais.

A teoria da educação enquanto sistema de violência simbólica, enunciada por Bourdieu e Passeron (1975), toma como ponto de partida que toda e qualquer sociedade em um sistema de relações de forças materiais entre grupos ou classes e dele emerge um sistema de força simbólica que se manifesta prioritariamente na educação, assim todo processo educativo é, antes de tudo, uma imposição arbitrária de cultura dominante, ou seja,

como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto de interiorização dos princípios de um

arbitrário sistema cultural capaz de perdurar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios de arbitrário interiorizado. (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 44)

Disso decorre que a educação tenha como função a reprodução das desigualdades sociais, ou melhor, pela reprodução cultural na educação contribui especificamente para a reprodução social. Este posicionamento, como dissemos, se revela como crítico justamente por articular as relações sociais aos processos educativos, porém o consideramos que impossibilita vias de transformação por intermédio da educação.

Na perspectiva de Louis Althusser (1984), fundador da teoria dos aparelhos Estado, encontramos dois instrumentos de reprodução das relações sociais, o primeiro repressor (polícia, exército, tribunais, prisões) e o segundo ideológico (educação, religião, família, cultura); aqui nos interessa os aparelhos ideológicos. O autor aponta que a eficácia do segundo instrumento é muito mais ampla que a do primeiro, uma vez que se impõe na reprodução da existência material por meio dos valores:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1984, p. 66)

Althusser (1984) se deixa levar pela impossibilidade da luta de classes e da transformação da sociedade, isso porque a dominação burguesa toma uma dimensão intransponível. Criticamente, o autor nos alerta para os perigos dos processos ideológicos embutidos na educação, mas poucas alternativas no aponta para a superação dos mesmos.

Por outro lado, muitos autores e autoras têm se esforçado na tentativa de explicar a educação, sobretudo a escolar, não apenas como mecanismo de manutenção ideológica e cultural, mas também como espaço de transformação social e discurso contra ideológico.

Pérez Gómez (1998) indica que a educação em geral e a escola em particular deve partir da visão reprodutivista para alcançar a crítica do conhecimento e a reconstrução da experiência, para ele a educação é um processo de socialização historicamente delimitado em duas frentes: (a) incorporação no mundo do trabalho e (b) intervenção na vida pública (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13), que ocorrem concomitantemente e de forma contraditória. É evidente que o autor não ignora o poder conservador da escola na sociedade capitalista, mas propõe que a instituição compense as diferenças sociais de origem ou,

A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 24)

A “função compensatória” da escola, fugindo do otimismo ingênuo, não pode ignorar a escola enquanto instituição social e, por isso, com poder relativo diante da sociedade de livre mercado e marcada por gritantes contradições sociais. Esta visão apresentada por Pérez Gómez (1998) é evidenciada quando o autor assume que tanto os meios de comunicação quanto às relações sociais que cercam os indivíduos são dotados de funções ideológicas reprodutivistas, impedindo a aceção crítica “para um debate aberto e racional” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 25).

Pérez Gómez (1998) também não sucumbe ao pessimismo e delega à escola, dentro de sua relativa autonomia, a missão, quase que profética, de desequilibrar a majoritária tendência reprodutivista, estabelecendo no interior das contradições sociais presentes na instituição uma tomada de posição em favor dos menos favorecidos. A relação dialética da sociedade, entre forças de conservação e de mudança, ocorre de maneira singular na escola, assim:

A função educativa da escola, [...], oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências

superficiais do status quo. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

É nessa perspectiva que nos encontramos; compreendemos as relações sociais, o papel da história e as contradições inerentes ao sistema capitalista, porém acreditamos, não ingenuamente, que a educação pode assumir uma faceta libertadora e servir de fato aos interesses dos oprimidos e oprimidas, na busca da superação das desigualdades sociais e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. É com esse intuito que analisaremos a seguir o pensamento de Paulo Freire, justamente por ser o principal nome desta vertente.

3 EDUCAÇÃO E CULTURA EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO AINDA NECESSÁRIA

Na década de 1960 toma corpo as formulações de Paulo Freire (1921-1997), que, exilado durante Regime Militar, desenvolve um pensamento pedagógico assumidamente político. Nas palavras de Ayuste, Flecha, Palma e Lleras (1998), Freire carrega do mérito de entender “a educação como uma ação política encaminhada para a libertação dos indivíduos de sua opressão e gerar ações de transformação social”³ (p. 42).

A teoria da educação anunciada por Freire⁴ é extensa e complexa, autor de vários livros, tem influenciado a prática pedagógica de muitos educadores e educadoras em todo mundo. O principal objetivo da educação, na perspectiva freiriana, é conscientizar os/as educandos/as a partir das próprias formulações culturais, ou seja, em relação aos/às oprimidos/as, levá-los/as a entender sua situação para que possam agir culturalmente em favor de sua própria libertação, compartilhar com o/a educando/a a possibilidade de “ler o mundo” para poder transformá-lo.

Em sua obra de maior expressão, “Pedagogia do Oprimido”, delinea os conceitos fundamentais que pautam seu pensamento,

3 Tradução livre do original em espanhol: “la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social”.

4 O pensamento de Freire, certamente, recebe influências de outras correntes teóricas, poderíamos citar o existencialismo cristão de Erich Fromm, Moinier, G. Marcel, Jasper e o marxismo, todavia, sua trajetória intelectual cria um aparato teórico difícil de entrelaçar com outro pensador de forma mecânica, seria inútil e superficial tal tentativa.

revistos e reafirmados em "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido". Freire parte do pressuposto da desumanização do homem na realidade para construir possibilidades de humanização, entendida como vocação histórica: "negada na injustiça, na exploração, na opressão na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 2002, p. 30).

Segundo Freire, a vocação para humanização (ser mais) é uma possibilidade não determinada pela história, mas pela ordem social e pela cultura que, na injustiça, leva o/a homem/mulher a ser menos. Os/as protagonistas para a superação da situação de opressão são os/as próprios/as oprimidos/as que, na sua libertação, libertam os opressores⁵ que nem sempre tem noção desta posição ou falseiam a falta de liberdade em ações de generosidade mentirosa e no falso amor, atos que devem ser superados.

Paulo Freire admite que a luta para derrubar a opressão não é fácil, uma vez que os oprimidos "hospedam ao opressor em si" (FREIRE, 2002, p. 32), o que significa enfrentar a própria consciência, falsa, e lutar contra a ideologia que nega sua importância cultural, não dos outros, mas a que se introjeta em nós mesmo. Dessa forma:

O homem novo, e, tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação, com transformação da velha contradição concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmo, tornando-se opressores de outros. (FREIRE, 2002, p. 33)

Como se percebe na citação, a consciência objetiva impede que os/as oprimidos/as libertem-se e, ainda pior, impõe aos/às oprimidos/as a necessidade de transformarem-se em opressores, estando aí a falsa ideia de felicidade e liberdade. Os valores sociais, nesta perspectiva, são os valores dos opressores que preenchem o vazio da autonomia dos/as oprimidos/as, assim, a relação de opressão cria um aparato cíclico que mantém a opressão e desconsidera o aspecto cultural dos processos educativos.

5 Tomou-se a posição de não flexionar o gênero do termo "opressor" por considerarmos o poder decorrente da opressão está vinculado ao gênero masculino.

É fundamental para a superação da contradição opressores-oprimidos/as a assunção de alguns pressupostos: (a) reconhecimento da realidade opressora, dos limites anti-humanos da opressão; (b) lutar pela superação desta contradição, engajar-se na luta pela liberdade; e (c) reconhecer o/a oprimido/a enquanto produtor de cultura, combater a ideia de que somente a cultura dos dominantes é válida. Estes três fundamentos estão intrinsecamente relacionados e formam o que poderíamos chamar de práxis libertadora, a partir do reconhecimento da opressão, lutar pela liberdade e reconhecer o valor cultural dos/as oprimidos/as, criando, em um processo histórico e dialético, uma prática transformadora sob os pilares da reflexão e da ação.

Paulo Freire tenta, com a assunção da relação dialética entre teoria e prática, transformar a prática educativa em um exercício de reflexão crítica, fugindo do objetivismo e do subjetivismo, entendidos, respectivamente, como ativismo vazio e discurso idealizado. Assim, a pedagogia que se pretende crítica e progressista exige do/a educador/a, ou melhor, dos/as envolvidos/as no processo educativo, um constante exercício de pensar a prática tendo como base o universo cultural dos/as educandos/as.

Esta pedagogia, que poderíamos classificar, sem medo, de 'dos/as oprimidos/as', parte sempre do que é próprio do povo, entendendo-os como sujeitos criadores de valores e cultura, não apenas assimiladores/as de conteúdos alheios a sua realidade. Segundo Mizukami, a abordagem de Paulo Freire, embora dê ênfase ao sujeito, é tipicamente interacionista (MIZUKAMI, 1986), pois prevê a relação homem/mulher-mundo como cerne para o desenvolvimento do ser humano em sua práxis, assim:

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto, quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. (MIZUKAMI, 1986, p. 86)

Esta tendência progressista libertadora entende a educação como prática cultural na qual os/as educandos/as e os/as professores/as buscam a apreensão da realidade pela consciência crítica, voltada,

sobretudo, para a transformação social. Toda ação educativa, aqui, se relaciona organicamente com a análise do meio social caracterizado pela opressão, visando sua superação.

Toda a formulação de Freire sobre o/a homem/mulher e o mundo decorre de um fundamento básico: “o mundo não é, o mundo está sendo”. Isso significa, impreterivelmente, assumir o caráter inconcluso da sociedade e da humanidade, almejando um/a novo/a homem/mulher, não sob pilares externos, mas pautado nas classes populares e em sua cultura. É evidente, na obra de Paulo Freire, o pressuposto da história enquanto processo contínuo e inacabado, que impõe aos/às educadores/as progressistas a função social de fazer-se com os/as educandos/as continuamente, ou seja, o/a professor/a e o/a estudante se formam no processo educativo, mas, não só, também no processo social: “quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2004, p. 23).

Tanto o processo educativo, quanto o processo de ensino e aprendizagem são entendidos por Freire na perspectiva do diálogo igualitário, ou seja, a dialogicidade. Este conceito é central, uma vez que se faz com o/a oprimido/a, e não para ele/a. A prática pedagógica baseia-se na ideia de que os/as educandos/as e o/a professor/a são igualmente portadores/as de cultura e esta, por sua vez, deve ser o ponto de partida da prática pedagógica. O/a professor/a não é o/a que dá respostas, mas quem faz perguntas e auxilia os/as educandos/as na problematização da realidade⁶. Nas palavras de Freire:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2002, p. 32)

Nessa perspectiva, é impossível crer que o conhecimento em si seja capaz de reproduzir ou conscientizar, pelo contrário, sendo

6 Detalhes metodológicos de Freire, desde as palavras geradoras até o processo de alfabetização, podem ser melhor entendidos com a leitura de “Educação como prática de liberdade”.

os homens e mulheres seres culturais, precisam tomar nas mãos o conhecimento, conscientizando-se. No pensamento freireano, é próprio dos seres humanos 'estar' e isso implica uma série de conhecimentos do mundo em que se está.

Desta forma, é próprio dos homens estar, como consciência de si e do mundo, em relações de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as "situações-limites". E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente. (FREIRE, 2008, p. 105)

Dito de outra forma, a educação que se propõe verdadeiramente transformadora não pode fundar-se em uma concepção de homem e mulher completamente vazios a quem o mundo "encha", mas, ao contrário, é preciso compreender os sujeitos como *corpos conscientes* (FREIRE, 2008, p. 77), o que só pode ser entendido como ação intencionada ao mundo e a si mesma no processo de conscientização. A possibilidade de conhecer e conscientizar-se dialeticamente garante que o conhecimento não seja alienado e que a consciência se construa a partir do contexto cultural.

Não poderia ser diferente, dentro do pensamento freireano, a compreensão que tem do sujeito, da sociedade e da cultura que se relacionam com o conhecimento não de maneira mecânica ou justapostas, mas dualmente, ou seja, não existe uma relação absoluta de qualquer uma das partes, ao contrário, a educação e os condicionantes sociais se colocam nas práticas educativas de maneira histórica, dialética e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo carregou como objetivo a compreensão do conceito de cultura como central para compreender os processos educativos. A análise empregada atravessa o desenvolvimento histórico na tentativa de apreender as inter-relações postas entre o sistema estruturante da sociedade (objetividade) e as ações dos indivíduos (subjetividade). Sendo assim, a educação e a cultura se manifestam enquanto processos na relação dialética que estabelecem com a

organização das relações sociais. Vale dizer que estas manifestações, em decorrência do próprio sistema, se apresentam enquanto instrumentos da luta pela hegemonia, ou seja, carregam em si as contradições que são fruto da exploração do homem pelo homem.

Esta constatação, da cultura e da educação enquanto espaços de luta, longe de significar uma visão pessimista, se revela enquanto possibilidade de transformação efetiva das relações sociais.

No que concerne à educação e as interpretações críticas da mesma, este artigo percorreu dois caminhos distintos – que agora podemos chamar de a-histórico e histórico. O primeiro, representado por Louis Althusser e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, foram assim denominados por ignorar o caráter histórico tanto da sociedade quanto dos sujeitos que nela estão, ou seja, nesta concepção a educação se torna única e exclusivamente o motor da reprodução das relações sociais, assim a contradição e a dialética se esvaem e a transformação se torna impossível. No segundo grupo, representado por Paulo Freire, histórico, mesmo tendo uma compreensão crítica da educação em relação a sociedade, apresenta uma abordagem não determinista que pode pautar diferentes ações na busca de processos educativos superadores de desigualdades sociais.

Assim, apresentamos o pensamento de Freire enquanto tentativa objetiva de compreender a educação no interior da sociedade capitalista. Este autor aponta, dentro da historicidade, os limites e as possibilidades do conhecimento e nos revela que um pensamento pedagógico progressista não pode se esquecer da crítica ao sistema e, tampouco, apontar caminhos para sua superação fora do universo cultural das classes populares.

Certamente o pensamento de Paulo Freire nos põe algumas questões fundamentais para a construção de uma prática pedagógica a favor das classes populares. Entender a educação como uma ação cultural e propriamente política supõe tomadas claras de posição e a pretensão de uma sociedade humanamente possível, que “o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana.” (FREIRE, 2004, p. 143)

Para concluir gostaríamos de salientar que este trabalho não esgota as discussões que giram em torno da educação e da cultura, até porque nossa postura teórica entende que o processo de construção do conhecimento segue a mesma lógica epistemológica

do materialismo histórico-dialético, assim, é na contradição, ou freireanamente, na dialogicidade que se estabelece a luta por uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1984.
- AYUSTE, A.; et al. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: comunicar y transformar*. 2ª Edição. Espanha, Barcelona: Graó, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leitura operárias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOOTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar Editor; 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o debate competente e outras falas*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Participação Comunitária*. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Política*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. 2ª Edição.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 11ª Edição.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2005. 7ª edição.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- IANNI, Octávio. *A Idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 10 n. Esp. p. 37-45, 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo:

Editora Pedagógica Universitária, 1986.

PERÉZ GÓMES, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PERÉZ GÓMES, A.I. *Compreender e Transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANFELICE, José Luíz. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval. *Educação e Marxismo*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Saraiva, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Submetido em 16 de julho de 2019

Aceito em 01 de dezembro de 2019

Publicado em 01 de agosto de 2020

