

A Identidade Cultural na Teoria Educacional Contemporânea

**Leda Maria de Almeida*

Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta de Lisboa

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de identidade cultural nas teorias pedagógicas críticas produzidas nas últimas décadas do século XX, enfatizando a importância dessa categoria para a promoção de uma prática pedagógica crítica. A partir de uma revisão bibliográfica, destacamos posicionamentos de alguns autores influentes dessa corrente teórica, tais como Paulo Freire, Henry Giroux e Peter McLaren. O argumento é construído em resposta à seguinte pergunta: Quais os avanços teóricos já realizados pela teoria educacional crítica no tocante à construção identitária? Finalizo propondo a utilização da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici como um importante referencial teórico nas pesquisas concernentes à elaboração de uma prática pedagógica que vise a uma construção identitária crítica dos educandos.

Palavras chaves: Identidade cultural, construção identitária, pedagogias críticas.

The cultural identity in the contemporary educational theory

Abstract:

This article aims at analyzing the concept of cultural identity in the critical pedagogical theories in the last decades of the 20th century and in the contemporary times, highlighting the importance of such class for the promotion of an critical pedagogical praxis. From a review bibliography, we would like to emphasise positions of some influential authors of this theoretical, such as Paulo Freire, Henry Giroux and Peter McLaren. The argument is built as an answer to the following question: what theoretical advancements have already been carried out by the critical educational theory regarding to the identity building? I propose the use of the Theory of the Social Representations of Serge Moscovici like an important theoretical referential system in the construction of a pedagogic practice that aims to the a identity building critical of the students.

Keywords: Cultural identity, identity building, critical pedagogies

* Leda Maria de Almeida é Professora Dra da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Centro de Educação. Trabalha com interculturalidades, identidades culturais, Teoria das Representações Sociais e Teoria crítica da Educação.

Atualmente realiza Pós-doutoramento na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal. Grupo de Pesquisa: Saúde, cultura e desenvolvimento do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais da Universidade Aberta de Lisboa.

Emails: ledaguerra@hotmail.com

Introdução

A construção identitária dos estudantes tem sido destacada por vários autores vinculados à teoria educacional crítica como uma noção central. Para McLaren (2003, p. 181), por exemplo, “a construção da identidade é um processo que não pode ser ignorado por nós da educação. De fato, é um desafio-chave”. Paulo Freire (2002), por seu turno, tem salientado que a tarefa primordial do professor é criar condições para que o estudante descubra o seu lugar histórico e social na sociedade em que vive:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (...) A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2002, pp. 46-7).

Isso posto, cabe perguntar: Quais têm sido os avanços teóricos já realizados pela teoria educacional crítica no tocante à construção identitária? Até que ponto os professores da Educação Básica estão capacitados para o desenvolvimento de uma prática docente voltada para a criação de condições propícias para que os estudantes construam criticamente suas identidades culturais?

Como se sabe, as identidades culturais no atual contexto de mundialização e de crise paradigmática têm emergido como tema relevante nas pesquisas no campo das Ciências Sociais (SANTOS, 2002; HALL, 2000). Esse dado é significativo porque revela que os problemas sociocul-

turais em torno das identidades têm se intensificado, se constituindo em objeto de inquietação e preocupação teórica nas últimas décadas.

Essa intensificação de estudos acerca das identidades certamente não ocorreu por acaso. De fato, se retrospectivamente voltarmos nosso olhar para vários conflitos sangrentos e devastadores ocorridos no século XX será possível apontar preconceitos e estereótipos nos discursos identitários que os motivaram. Alguns exemplos podem facilmente ser citados: a escalada nazista que desembocou na Segunda Grande Guerra Mundial apoiada na idéia da construção de uma raça humana superior e pura (a raça ariana) e na perseguição dos judeus, uma raça pretensamente inferior que deveria ser banida do mapa; os conflitos raciais nos Estados Unidos da América; as guerras étnicas entre sérvios e croatas após o desmoronamento da antiga Iugoslávia; a investida dos EUA contra os países árabes após o atentado de 11 de setembro de 2001.

Além desses conflitos, foi também importante para o ressurgimento da temática das identidades a recente formação dos novos blocos econômicos mundiais: a unificação econômica dos países europeus, a formação do bloco de antigos países socialistas do Leste europeu, o Mercosul, o bloco dos tigres asiáticos, a ALCA, mobilizadores de uma ampla cadeia de discursos econômicos e políticos repletos de disposições e argumentos incentivadores de certas atitudes e crenças produtoras de novas identidades culturais das pessoas desses Estados envolvidos nessa reconfiguração geopolítica mundial (SANTOS, 2002).

No atual contexto de profusão e de fragmentação de informações, de manipulação ideológica é imprescindível que os educadores se posicionem claramente acerca da questão da construção identitária, haja vista a *razão de ser* da escola que é a de se constituir como principal instituição social destinada à formação das novas gerações para a vida social. Se a escola se esquivar de tratar com propriedade e pertinência a questão da construção das identidades culturais dos seus alunos, ela estará deixando que essas identidades se construam espontânea e fragmentariamente dentro e fora do ambiente escolar.

Em face da atual crise paradigmática e do atual contexto de mundialização, no qual a mídia parece ocupar a posição hegemônica na emissão de discursos ideológicos, mais preocupados com a manipulação do que com a conscientização dos membros da sociedade, defendo neste trabalho que a construção identitária dos educandos deve ocupar um lugar central tanto na formação quanto na prática dos professores.

Dois Paradigmas de Teorias Educacionais

Ralph Tyler (1974, p.32) observa que as filosofias educacionais decorrem das perspectivas teóricas possíveis construídas a partir do posicionamento assumido em resposta à seguinte questão: “As escolas deveriam desenvolver jovens para adaptarem-se à sociedade atual assim como está, ou a escola tem uma missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão aperfeiçoar esta sociedade?”. Para Giroux (1997) essa consideração de Tyler é fundamental por dois motivos: em primeiro lugar, ressalta que as escolas são instituições sociais de natureza fundamentalmente sociopolítica; em segundo lugar, deixa claro que todo programa educacional traz subjacente a ele um padrão teórico de referência. Essa observação de Giroux é compartilhada com aquela conhecida posição teórica de Paulo Freire:

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então tornar-se ‘prática da liberdade’ – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação do seu mundo (FREIRE, p.76, 1978)

Diante do problema da construção de identidades culturais dos educandos, cabe examinar quais são os padrões teóricos de referência subjacentes às práticas educativas em andamento nas escolas, particularmente aqueles que dizem respeito às representações do Estado capitalista que as respaldam.

Atualmente, destacam-se no contexto educacional brasileiro dois paradigmas de teoria educacional: o tecnocrático e o crítico. O projeto tecnocrático parte do pressuposto de que o Estado capitalista é a melhor forma possível de organização política e social capaz de atender as necessidades das pessoas, haja vista que os mecanismos de regulação do mercado são naturalmente condizentes com a “natureza humana”, ou seja, com as características psicológicas humanas (a motivação, a competitividade, as diferenças individuais).

Adota-se nesse paradigma, também, o pressuposto de que os problemas que surgem nas sociedades capitalistas são de ordem técnica ou de mau funcionamento dos órgãos que constituem a sociedade como um todo. Portanto, a solução é de ordem da eficiência e da moral e não de ordem política. Nessa perspectiva, é possível sanar os problemas que minam o Estado capitalista através de soluções propostas por especialistas que corrigem os desajustes estruturais e conjunturais, mas que deixem intactos os mecanismos de poder e o sistema de produção capitalista.

No âmbito escolar, o projeto tecnocrático caracteriza-se pelo incentivo ao aperfeiçoamento do desempenho individual através do estímulo do desenvolvimento da competitividade, de habilidades e competências demandadas pelo sistema de produção capitalista. É justamente aí que reside a força desse projeto para a população em busca das melhores posições no mercado de trabalho e particularmente dos pais preocupados em oferecer as melhores oportunidades e um futuro financeiramente *próspero* a seus filhos (cf. SANTIAGO; LINS, 2003).

Esse projeto tecnocrático atua em diferentes frentes, estratégias e níveis. As frentes compreendem principalmente as instituições escolares e os meios de comunicação de massa. Trabalha também tanto em nível local quanto em nível internacional. Já no que diz respeito às estratégias utilizadas destacam-se:

a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço da discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da

suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desempenho dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor (SILVA, 1996, p. 15).

Por outro lado, o projeto crítico ou progressista de construção identitária caracteriza-se pelo estímulo à produção de subjetividades críticas dos educandos e pela busca de criação de condições para que os estudantes ultrapassem o estado de consciência ingênua para o estado de consciência crítica.

Os educadores críticos partem do pressuposto de que os problemas dos Estados capitalistas, como a miséria, a fome, a criminalidade, a violência, a corrupção se originam nas suas próprias estruturas econômicas e de poder, sendo assim de ordem política e não de ordem técnica. O projeto crítico, então, se caracteriza pelo estímulo à construção de consciências capazes de produzir juízos críticos acerca dos arranjos sociais, econômicos e políticos hegemônicos no Estado capitalista que apontem no sentido de sua superação. Nessa perspectiva, a solução dos problemas só será alcançada através da transformação das estruturas de poder do capitalismo. Sugerem para isso a dilatação das esferas públicas e incentivam a democratização das instâncias de decisão política (GENTILI, 1996).

No projeto tecnocrático de educação a criatividade e o saber especializado são incentivados visando principalmente ao aumento dos lucros dos empresários; a melhoria das condições de vida da população, quando vem, vem a reboque. Já no projeto crítico, a criatividade e o saber técnico são incentivados visando principalmente a melhoria das condições de vida da população. Então, enquanto na concepção tecnocrática de educação o lucro e o sucesso empresarial se sobrepõem às condições de vida da população, na visão crítica, ao contrário, a condição de vida das pessoas se sobrepõe aos lucros e ao sucesso empresarial.

Do ponto de vista das identidades nacionais, o projeto tecnocrático incentiva uma educação voltada para a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista com vis-

tas à inclusão e à consolidação do País na lista dos países centrais do capitalismo mundial mais bem sucedidos no contexto de globalização hegemônica atualmente em desdobramento, no qual o sucesso individual e empresarial é priorizado em detrimento da condição de vida das pessoas. Aliás, argumentam os neoliberais que a melhoria das condições de vida decorre naturalmente do aperfeiçoamento dos mecanismos de mercado no contexto mais amplo da sociedade. Do ponto de vista da educação crítica, pelo contrário, a idéia é o estímulo à criação de condições para que os educandos promovam sua inserção crítica na sociedade capitalista visando à ampliação das esferas públicas e a democratização das instâncias de decisão política, pondo-se ao lado da globalização contra-hegemônica na qual a condição de vida das pessoas ou a coletividade são priorizadas em detrimento do sucesso individual e empresarial (idem).

Contribuições da Teoria Educacional Crítica

Na década de 60, a mobilização social de contestação no mundo capitalista ocidental, tanto na Europa quanto nas Américas, aflora também na educação resultando em uma forte tendência crítica. Na França vão se destacar em 1970 os trabalhos de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Passeron; no Brasil, também em 1970, Paulo Freire publica a sua obra *Pedagogia do oprimido*; emergem em seguida nos EUA o movimento de reconceitualização do currículo; na Inglaterra, se destacam os movimentos da Nova Sociologia da Educação e dos Estudos Culturais.

Para Althusser (2001) as escolas operam no Estado capitalista através da divulgação da ideologia da classe dominante, a qual inclui “os grandes temas do Humanismo dos Grandes Ancestrais, que realizaram, antes do Cristianismo, o Milagre grego, e depois a Grandeza de Roma, a Cidade eterna, e os temas do interesse particular e geral etc. Nacionalismo, moralismo e economismo” (ALTHUSSER, 2001, p. 78).

No contexto sociopolítico da França da década de 60, esse filósofo marxista aponta a Escola como apa-

relho ideológico dominante no Estado francês, estando seus efeitos, no que diz respeito à consolidação do sistema de produção capitalista, acima dos aparelhos judiciais, midiáticos etc.:

Ela [a Escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais 'vulnerável', espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em seu estado mais puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 2001, p.79).

É interessante destacar nesta citação que na visão althusseriana a escola opera não apenas pela inculcação da ideologia dominante, mas também pela transmissão de saberes técnicos necessários à reprodução da sociedade capitalista. Mais adiante esse filósofo francês comenta, em face dos saberes disseminados pela escola que,

cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência 'profissional', 'moral', 'cívica', 'nacional' e apolítica altamente 'desenvolvida'); papel de agente de exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as 'relações humanas'), de agentes da repressão (saber comandar, fazer-se obedecer 'sem discussão', ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, com as ênfases na Moral, na Virtude, na 'Transcendência', na Nação, no papel da França no Mundo etc) (idem, p.27).

Nas citações acima, já fica explícito o papel da prática pedagógica escolar no processo de construção identitária dos educandos na perspectiva de Althusser: naturalizar o Estado capitalista como a única forma possível e desejável de organização social, bem como fornecer as condições para que as pessoas docilmente se adaptem ao modo de produção capitalista.

Mais outra importante observação de Althusser (idem) diz respeito aos docentes que buscam resistir à força política que os enreda no sistema educacional do Estado capitalista; ele comenta:

são uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem uma suspeita do 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar essa representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão 'natural' e indispensável e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (idem, pp. 80-1).

Fica aí evidente o pessimismo implicado na perspectiva estruturalista adotada pelo autor quanto à possibilidade de um movimento de resistência em face da pesada estrutura do sistema educacional do Estado capitalista, acentuando que são poucos os docentes capazes de nutrir uma postura crítica e reflexiva de questionamento dos rumos da educação.

Essa constatação, feita por Althusser no contexto sociopolítico da França da década de 60, parece válida para, também, o contexto brasileiro atual. De fato, as escolas continuam sendo representadas como instituições sociais indispensáveis para a consolidação do sistema capitalista mundial, pois a elas se atribui o papel de divulgação e naturalização da ideologia hegemônica e de transmissão do saber técnico necessário para a reprodução social. Entretanto, diante do atual quadro de proletarização docente torna-se cada vez mais difícil a possibilidade de um movimento de resistência de oposição, que aponte no sentido de uma transformação social, uma vez que tal movimento requer docentes com uma formação teórica consistente, com crenças opostas ao da ideologia capitalista e uma forte capacidade crítica e reflexiva. As escolas, portanto, contribuem de forma decisiva para a consolidação do *status quo* ao atuarem reproduzindo os saberes disciplinares demandados pelos setores de pro-

dução, de uma maneira acrítica e aistórica, constituindo assim subjetividades ou identidades úteis e dóceis ao sistema de produção capitalista.

No mesmo ano em que Althusser divulga o seu trabalho (em 1970), os autores Bourdieu e Passeron trabalhando em uma perspectiva estruturalista, como Althusser, publicam o livro *A reprodução* no qual introduzem a idéia de que o funcionamento da escola e de outras instituições culturais não é um corolário da economia, não visam apenas à reprodução econômica da sociedade mas também à sua reprodução cultural. Estendem, assim, a metáfora da reprodução do campo econômico, como já o fazia Althusser, para o campo cultural; para eles a cultura não é determinada pela economia mas funciona como uma economia. Segundo esses autores, é através da reprodução da cultura dominante que a sociedade mais ampla se reproduz. Fazendo uso de categorias como capital cultural e violência simbólica, defendem em sua obra que a escola contribui para a reprodução social e cultural do Estado capitalista por mecanismos de exclusão das camadas sociais oprimidas (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Ainda em 1970, no âmbito do Brasil, um país periférico do mundo capitalista, sob o signo da repressão de um regime político militar de exceção, Paulo Freire interpreta o Estado capitalista como uma pesada cultura de dominação e de opressão com fortes efeitos sobre as subjetividades das pessoas. Baseando-se na dialética hegeliana do senhor e do escravo, Freire elabora sua teoria dos efeitos da dominação e da opressão sobre as consciências do opressor e do oprimido.

Esse educador pernambucano propõe, então, através de uma perspectiva fenomenológica e dialética – apoiando-se em autores como Husserl (fenomenologia), Kierkegaard (existencialismo cristão), Eric Fromm (Marxismo humanista), Martin Buber e Karl Jaspers (dialogismo), Fanon e Memmi (pós-colonialismo), Álvaro Pinto e Guerreiro Ramos (pensadores brasileiros do ISEB) –, uma pedagogia nutrida pelo diálogo e pela problematização da situação existencial do educando visando à criação de condições para que ele mesmo promova sua própria migração do estado de consciência

ingênua para o estado de consciência crítica. É através da práxis (ação e reflexão) que o educando aos poucos vai se descobrindo como ser social e histórico, capaz de promover sua inserção no mundo construindo sua subjetividade e sua identidade em sua vivência diária.

Apesar de priorizar, por razões históricas, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1978), as opressões de classe, a pedagogia freiriana abrange o fenômeno da dominação e da opressão em todo o espectro político, uma vez que ele coloca como eixo de suas reflexões as profundas implicações entre poder, saber e subjetividade. Já no primeiro capítulo desse seu livro Freire discute um tema que lhe parece fundamental para a fundamentação de uma prática pedagógica crítica, a saber, “a constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora na estrutura de dominação” (FREIRE; in TORRES, 1979, p.14). Esse tema é desenvolvido visando à compreensão do

fenômeno da introjeção da consciência dominadora na consciência oprimida. O resultado é que a consciência oprimida constitui-se como uma consciência dual: é ela e é a outra nela hospedada (...) Basta diagnosticar cientificamente esse fenômeno para que se estabeleça a exigência da educação como ação cultural de caráter libertador, através da qual se pode propiciar a extrojeção da consciência dominadora que está ‘habitando’ a consciência oprimida (FREIRE; in TORRES, 1979, p.14).

É, portanto, tarefa do educador criar condições para que o educando ingresse no processo de extrojeção do opressor que reside em sua consciência e que aí se alojou imperceptivelmente em seu convívio social tornando o oprimido um ser imerso em sua realidade, alheio de sua condição de ser de relações; relações no mundo, com o mundo e com os outros (cf. FREIRE, 1979). A extrojeção do opressor pelo oprimido é uma condição indispensável para que o educando conquiste a sua autonomia; para que o educando ultrapasse a condição de mero espectador e torne-se também protagonista da história.

Entretanto, é só através do processo de conscientização, ou seja, do exercício de pronúncia do mundo, da ação e

da reflexão sobre o mundo, que cada pessoa vai se descobrindo como ser de relações, como participante de uma sociedade enquanto espaço de contradições e de conflitos. É assim mediante o exercício de pronúncia da palavra, do engajamento na realidade e da reflexão sobre a sua prática que o educando vai se descobrindo como ser de relações, ser histórico e social, que de mero integrante acríptico de uma massa amorfa (“classe em si”) vai se descobrindo como alguém que ocupa um lugar histórico na sociedade em que vive; vai continuamente desvelando a favor de que e do quê, contra quem e o quê ele existe (TORRES, 1979).

Em sua teoria educacional, Freire olha para a estrutura social como “a dialetização entre a infra e a supra-estrutura” (FREIRE, 2002b, p. 45); aí se nota a influência sobre ele da concepção marxista de sociedade. Ele observa que na estrutura social assim percebida, enquanto momento dialético,

não há permanência da permanência, nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo’ (FREIRE, 2002b, p. 45).

Como se vê, Freire critica com veemência aqueles que acreditam na possibilidade de uma prática educativa neutra e asséptica e reforça, contra o pessimismo dos teóricos reprodutivistas, a possibilidade de uma prática educativa direcionada para a mudança social.

Entretanto, uma educação crítica e direcionada para a conscientização do educando requer um educador que opte claramente pela mudança do *status quo* da sociedade capitalista; capaz de entender as dimensões política e ética de suas ações; com determinação para compreender o mundo em que vivencia suas experiências, com interesses de, no dizer de Paulo Freire,

conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘viável histórico’. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Isto significa ter uma compreensão clara das relações entre tática e estratégia, nem sempre, infelizmente, seriamente consideradas (FREIRE, 2002b, p. 48).

Freire (2002b) também observa que uma educação crítica requer, além disso, um educador capaz de promover uma prática pedagógica dialógica, direcionada a suscitar no educando a percepção de suas possibilidades e de seus limites; capaz de perceber no currículo escolar as opções ou as escolhas ideológicas que lhe dão sustentação. Em suma, na visão freiriana, uma educação crítica requer um educador crítico.

Em 1971, Baudelot e Establet publicam seu trabalho *A escola capitalista em França*, de inspiração marxista-leninista e maoísta, onde exploram as possibilidades empíricas das idéias de Althusser acerca do caráter reprodutivo da educação escolar. Nessa obra os autores classificam como ingênua as reivindicações de uma escola unificada e mais democrática argumentando que a divisão do sistema escolar francês em duas vias – a “secundária-avançada” e a “primária-ocupacional” – reflete a divisão da sociedade capitalista em classes antagônicas (burguesia e proletariado) e que a escola funciona visando à reprodução das relações sociais e de produção da sociedade capitalista. O tema da resistência (isto é, de ações contestadoras da ordem dominante) já é levantado por esses autores nesse trabalho, mas a sua abordagem é considerada problemática dentro do esquema estruturalista de inspiração althusseriana que eles utilizam (Cf. MORROW; TORRES, 1997).

Também no ano de 1971 aparecem na Inglaterra as contribuições dos autores ligados ao movimento da Nova Sociologia da Educação que contestavam a concepção de sociologia da educação adotada até então naquele país na qual se partia do currículo como um dado inquestionável e buscava-se analisar os problemas de evasão ou de fracasso escolar, por exemplo, de um modo prioritariamente estatístico, sem problematizar a adequação ou o papel do

currículo na produção das desigualdades. A proposta da Nova Sociologia da Educação, tanto em sua vertente fenomenológica (Geoffrey Esland, Nell Keddie) quanto em sua vertente estruturalista (Michael Young, Basil Bernstein), era deslocar a Sociologia da Educação para o estudo das conexões entre as escolhas curriculares e os interesses de classe implícitos nessas escolhas (Cf. SILVA, 2002). Mais uma vez, portanto, destacam-se a problemática das conexões entre as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educacional e o currículo.

Ainda na década de 70, Bowles e Gintis, em seu livro *A escola capitalista na América* (originalmente publicado em 1976), introduzem o conceito de *correspondência*, de fundamental importância na teoria educacional crítica, segundo o qual as escolas no sistema capitalista são fundamentais para o processo de produção econômica não apenas pela inculcação da ideologia capitalista através do seu currículo mas também por incorporar à subjetividade do estudante hábitos e valores indispensáveis para o bom funcionamento do modo de produção capitalista, tais como, para os trabalhadores comandados, pontualidade, assiduidade, obediência às ordens, confiabilidade; para os trabalhadores em posição de comando, capacidade de liderança, criatividade, competência técnica, obediência às ordens dos proprietários (APPLE, 1982; SILVA, 2002).

Na década seguinte, Apple (1989) submete à crítica o trabalho de Bowles e Gintis e defende a insuficiência das teorias de correspondência para a explicação do que acontece na escola. Fazendo uso de vários estudos de sociologia da educação, como o do sociólogo Paul Willis (1991) acerca de um grupo de jovens operários em uma escola secundária da Inglaterra, ele mostra que os estudantes tornam-se bastante hábeis em “driblar o sistema educacional” criando várias estratégias de burlar as regras e rejeitar os valores a eles impostos pela escola. Ressalta que a origem dessa rejeição muitas vezes encontra-se em ideologias e determinados valores cultivados pelos grupos sociais dos quais fazem parte os estudantes; no caso estudado por Willis (1991), as razões principais eram de ordem cultural, tais como achar que o trabalho manual estava associado à feminilidade enquanto o trabalho

manual à masculinidade; a achar que as escolas do modo como se encontrava organizada nada tinha a ver com a vida adulta que iriam enfrentar no futuro. Desse modo, ao celebrarem o trabalho manual e ao desprezarem o trabalho mental, verifica-se que a cultura dos estudantes pode entrar também como um importante elemento explicativo da reprodução socioeconômica da sociedade.

Como já mencionei anteriormente, as teorias curriculares de Bobbitt e de Tyler, propostas na primeira metade do século XX nos EUA, enfatizavam mais questões tecnocráticas de como fazer um currículo adequado à educação das massas naquele país dentro de uma perspectiva conservadora, deixando intacto o *status quo* da sociedade existente, fazendo uso de categorias tais como instrução, eficiência, avaliação, visando mais à adaptação dos educandos às necessidades do capitalismo em expansão (Cf. SILVA, 2002).

O movimento de reconceitualização emerge nos EUA ainda na década de 70 como uma reação a essa forma conservadora de conceber o currículo. De um lado, em sua vertente fenomenológica, a proposta era implementar um currículo que privilegiasse as subjetividades das pessoas envolvidas no processo educativo. De outro lado, em sua vertente marxista, a proposta era a utilização de categorias da filosofia da práxis de Gramsci e da Escola de Frankfurt para uma melhor compreensão da prática educativa. Dessa maneira, categorias como organização, instrução, avaliação, planejamento de ordem mais tecnocráticas utilizadas nas abordagens tradicionais do currículo eram deslocadas pelos reconceitualistas para categorias como ideologia, hegemonia, poder, resistência, conscientização, reprodução social e cultural (idem). Ao enfatizar assim as ligações entre educação e poder e ao propor uma educação atenta às disputas ideológicas na arena sociopolítica, os reconceitualistas questionam inevitavelmente as subjetividades e as identidades incentivadas e difundidas no currículo tradicional de caráter conservador.

Antes de prosseguir, é necessário neste ponto fazer algumas observações. Em primeiro lugar, embora os fundadores do reconceitualismo tenham incluído nesse movi-

mento as vertentes fenomenológica e marxista, convém ressaltar que essas duas tendências seguem *a posteriori* orientações teóricas distintas e mesmo divergentes, aliás, com a recusa dos autores de inspiração marxista de serem incluídos nesse movimento; em segundo lugar, autores como Silva (idem) destacam que atualmente o movimento de reconceitualização encontra-se identificado com a sua vertente fenomenológica.

Dentre os autores de inspiração marxista, destacam-se Michael Apple e Henry Giroux, os quais destaco nos próximos parágrafos ressaltando suas principais contribuições no que diz respeito à representação da escola no Estado capitalista. Em seu livro *Ideologia e currículo*, publicado originalmente em 1979, Apple parte da observação de que embora haja claramente uma conexão entre os modos de organização da economia na sociedade mais ampla e da educação escolar é necessário que se esclareça que essa ligação não é simples ou direta; o que ocorre nas escolas não pode ser deduzido diretamente do que ocorre na economia, pois entre esses dois campos existe a ação humana, a subjetividade humana. Introduz assim, motivado pelo conceito gramsciano de hegemonia, a idéia do campo educacional como um *locus* de disputa política.

Apple (1982) traz dessa maneira para o âmbito do currículo e do cotidiano escolar as discussões teóricas acerca da reprodução social e cultural da escola levantadas anteriormente por Althusser e Bourdieu. A análise de Apple resalta as ligações entre educação e poder mostrando claramente a necessidade de nas pesquisas educacionais se está atento aos nexos entre interesses políticos e a seleção de conteúdos curriculares:

“Ele [Apple] considera necessário examinar tanto aquilo que ele chama de ‘regularidades do cotidiano escolar’ quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial” (SILVA, 2002, p. 47).

É também fundamental para a teoria educacional crítica contemporânea as contribuições de Henry Giroux.

Seus dois primeiros livros *Ideologia, cultura e o processo de escolarização* (1981) e *Teoria e resistência em educação* (1983) são motivados pela crítica aos currículos então dominantes nos EUA formulados segundo uma concepção tecnocrática. Nesses livros seus argumentos se baseiam basicamente nas contribuições de teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse), utilizando suas categorias para revelar o caráter nocivo e reproduzidor de desigualdades e preconceitos de uma educação que privilegiava a eficiência e a racionalidade burocrática em detrimento da análise dos aspectos históricos, éticos e políticos das ações humanas.

Nos anos seguintes, a influência de Gramsci se evidencia cada vez mais nos escritos de Giroux. Cada vez mais se resalta nele a interpretação gramsciana da cultura como um *locus* de disputa política pela hegemonia. Por intermédio do conceito de resistência, Giroux apresenta uma alternativa teórica para o imobilismo e o pessimismo suscitado pelas teorias de reprodução de Althusser e Bourdieu. A utilização por Giroux do conceito de resistência foi fortemente motivado pela sua aproximação com a corrente teórica dos Estudos Culturais da Universidade inglesa de Birmingham, particularmente pelo trabalho do sociólogo Paul Willis. A sua idéia básica é a de que “é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2002, p.54). É também muito nítida em sua obra a influência do educador Paulo Freire.

É em Gramsci que Giroux se inspira para a introdução da noção de intelectual transformador. Em seus *Cadernos de cárcere*, Gramsci repolitizou a noção de intelectual introduzindo os conceitos de intelectual orgânico conservador e radical. Para esse pensador italiano, o intelectual é, sobretudo, mediador, legitimador, e produtor de ideias e práticas sociais. Os intelectuais orgânicos conservadores são definidos por Gramsci como aqueles que, consciente ou inconscientemente, identificam-se com as relações de poder das classes dominantes e cuja atuação contribui para a preservação do *status quo*. Já os intelectuais orgânicos

radicais são definidos como aqueles que, pelo contrário, colocam-se a serviço da classe trabalhadora mobilizando suas habilidades políticas e pedagógicas para a construção da consciência política dessa classe, assumindo posições de liderança e envolvendo-se nas lutas coletivas.

É inspirado em Gramsci (1968), que Giroux (1997) introduz o conceito de intelectual transformador. Para ele, o intelectual transformador é aquele que mobiliza suas habilidades em benefício de qualquer grupo social que toma como ponto de partida a análise crítica das condições de opressão em que vive. Ele, desse modo, amplia em seu conceito de intelectual transformador o conceito gramsciano de intelectual orgânico radical, permitindo vários avanços.

Em primeiro lugar, porque

Torna visível a posição paradoxal na qual se encontram os intelectuais radicais da educação superior nos anos 80. Por um lado, tais intelectuais ganham a vida em instituições em que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, os intelectuais radicais definem seu terreno político oferecendo aos estudantes forma de discurso de oposição e práticas sociais críticas em desacordo com o papel hegemônico da universidade e da sociedade que ela apóia (GIROUX, 1997, p.187).

Em segundo lugar, porque permite redefinir o papel do intelectual como prática contra-hegemônica no atual contexto de globalização mundial. Em terceiro lugar, porque amplia o campo de atuação dos intelectuais que desejam se empenhar nas disputas política não apenas no âmbito de classe social, mas também nos demais âmbitos da identidade cultural: étnico, religioso, de gênero, de sexualidade, de nação (GIROUX, 1997).

Essas conquistas teóricas no campo da teoria educacional vão possibilitar nos anos seguintes novos avanços na prática educativa crítica preocupada cada vez mais em repensar o papel social e político da escola no Estado capitalista e em promover uma educação voltada para a formação de um ser humano livre das marcas da opressão.

A Identidade Cultural como Categoria Pedagógica

A identidade cultural como uma noção central na teoria educacional começa a ganhar corpo com o advento na década de 70 das teorias críticas do currículo, as quais propõem uma mudança de foco ao defenderem que o mais importante não era desenvolver técnicas de confecção de currículos, mas sim desenvolver conceitos que permitissem compreender os efeitos produzidos por eles (SILVA, 2002).

A teoria educacional volta-se, portanto, para as discussões que giram em torno das implicações entre poder e conhecimento. A categoria *identidade* emerge assim como uma noção básica nas teorias pedagógicas. Grande parte da teoria pedagógica crítica desenvolvida na década de 70 norteia-se por questões relativas à identidade de classe social algumas enfatizando as ligações entre a educação desenvolvida nas instituições escolares e as demandas da sociedade capitalista, enquanto outras visando à conscientização dos educandos de sua situação de classe no interior do Estado capitalista (idem).

Assim, a partir da década de 70, as análises das questões educacionais de um ponto de vista crítico evidenciavam cada vez mais a necessidade da inclusão nos currículos de outros temas além daqueles relativos às desigualdades de classe, tais como, por exemplo, acerca dos estereótipos de raça, de gênero, de etnia e de sexualidade.

Já em anos anteriores, o debate em torno da reconstrução de sociedades em situação pós-colonial havia suscitado na teoria educacional crítica a relevância da necessidade de uma nova abordagem de temas culturais, destacando a cultura como uma categoria central no discurso pedagógico voltado para a reconstrução dos países livres da condição de colônia. Defendia-se então uma educação a partir da assunção das características dos países em processo de libertação e da busca de solução para os seus próprios problemas por intermédio do desenvolvimento da consciência crítica da população. Daí a insistência de Paulo Freire, por exemplo, no desenvolvimento de uma pedagogia informada da invasão cultural

e da consciência ingênua e alienada. É, dessa maneira, que Freire defende o incentivo ao desenvolvimento de novas identidades nacionais pautadas pela consciência crítica norteadas pela crítica radical dos princípios que regem o Estado capitalista (FREIRE, 1978).

Por outro lado, o acirramento das questões raciais em vários países, como os Estados Unidos da América na década de 60, por exemplo, e as drásticas consequências da teoria da superioridade da raça ariana no discurso nazista durante a Segunda Guerra mundial trouxeram para o âmbito das discussões sobre os currículos a necessidade da inclusão de temas acerca dos estereótipos e dos preconceitos de raça nas teorias educacionais, pondo em destaque as discussões em torno das questões ligadas às identidades étnicas. A pedagogia feminista, por sua vez, desponta na década de 90 colocando em pauta as discussões acerca das identidades de gênero, propondo a análise dos estereótipos de gênero e denunciando o fato de o mundo social se organizar de acordo com os interesses masculinos, propondo, então, no currículo a inclusão de temas que suscitem nos educandos a desconstrução das crenças negativas acerca do sexo feminino e, além disso, o cultivo de determinadas características consideradas femininas e que são ao mesmo tempo desejáveis para a sociedade como um todo, como por exemplo a intuição, as artes, a estética, o comunitarismo e a cooperação (SILVA, 2002).

Mais recentemente tem emergido na teoria educacional a reivindicação da teoria *queer* de introdução no currículo da problematização ou contestação de todas as formas “normais” de conhecimento e de identidade, não apenas sexual, mas de toda a ideologia hegemônica: “É com essa concepção que Deborah Britzman, uma das teóricas influentes nesta perspectiva, ressalta que a questão não é mais simplesmente saber *como pensar* mas saber *o que torna algo pensável*. Como observa Silva:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ên-

fase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. A pedagogia *queer* também pretende estender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento (SILVA, 2002, p.108).

A identidade cultural, portanto, que abrange as pertencas do indivíduo às classes sociais, aos grupos étnicos, religiosos, nacionais, de gênero emerge assim como uma noção central na teoria pedagógica. A centralidade da noção da identidade cultural na teoria educacional crítica atual decorre da observação fundamental de que a problematização das pertencas das pessoas envolvidas no processo educacional oferece um modo pedagogicamente consequente de abordagem crítica da opressão nos diferentes campos econômico, social, cultural que revela

Inevitavelmente a noção de identidade cultural como categoria pedagógica requer uma melhor compreensão da noção de representação, visto que na teoria cultural crítica atual a análise das diferentes pertencas dos indivíduos é inseparável do conceito de representação. Como se sabe, na teoria cultural crítica contemporânea de inspiração pós-estruturalista não existe uma única identidade verdadeira; o que na verdade existe são representações distintas imersas em hierarquias e discursos dependentes das relações de poder estabelecidas na existência concreta dos indivíduos. O que importa então não é a análise da veracidade ou falsidade das representações mas a análise dos efeitos de verdade e de falsidade que elas produzem.

Na teoria educacional crítica, dois influentes autores, Henry Giroux e Peter McLaren, têm reivindicado a centralidade da categoria *representações*. Para eles é necessário que se desenvolva uma pedagogia crítica da representação partindo-se do pressuposto de que a mídia ocupa um lugar central na formação do conhecimento e da subjetividade das pessoas (GIROUX; MCLAREN, 1995). Desse modo, é necessário que se promova a desconstrução das representações que naturalizam as estruturas sociais e as formas culturais do Estado capitalista. Para esses teóricos,

as representações são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a esses eixos mais amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar: A quais interesses servem as representações em questão? Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem, e sob que condições? Onde podemos situar essas representações, ética e politicamente, com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas reações a essas representações? (GILROUX; MCLAREN, 1995, p.145).

Diante dessa reivindicação da centralização da categoria das *representações* nos estudos educacionais, cabe então a indagação de como trabalhar teoricamente com essa categoria. A esse propósito, vale lembrar que a noção de *representação* tem ocupado um lugar de destaque nas ciências sociais, notadamente a partir da utilização da noção de representação coletiva por Durkheim. É a partir dessa noção que Serge Moscovici tem desenvolvido a Teoria das Representações Sociais no âmbito da Psicologia Social (ALMEIDA; SANTOS, 2005).

Como bem se sabe, essa teoria propõe *grosso modo* o estudo científico do senso comum. Atualmente existe uma vasta literatura sobre esse campo de pesquisa, o qual tem sido adotado como referencial teórico-metodológico em várias áreas das ciências humanas. No campo educacional, particularmente, muitos trabalhos têm adotado como referencial teórico essa teoria, revelando sua grande potencialidade na compreensão de vários fenômenos nesse campo de estudo (Cf. CAMPOS; LOUREIRO, 2003).

Em vista da imbricação das categorias *identidade* e *representação*, vários estudos acerca das identidades têm sido desenvolvidos por intermédio da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Em Almeida (2005; 2007), por exemplo, encontram-se estudos específicos acerca da abordagem da prática pedagógica na construção identitária dos educandos tendo essa teoria de Serge Moscovici como referencial teórico-metodológico.

Considerações Finais

Nas pesquisas do campo das ciências sociais, o conceito de identidade tem emergido ultimamente em decorrência das reflexões acerca de vários conflitos deflagrados ao longo do século XX e de debates acerca dos problemas gerados em consequência do processo de mundialização ora em curso.

Nas últimas décadas tem se verificado no âmbito educacional dois grandes paradigmas de interpretação do fenômeno educativo nas sociedades capitalistas: o tecnocrático e o crítico. No primeiro deles, a educação cumpre fundamentalmente o papel de integração do educando na sociedade, segundo a lógica do sistema atual. No segundo, a educação desempenha basicamente o papel de inserção crítica do educando na sociedade atual visando a transformação social.

No que diz respeito a esses paradigmas, a prática educativa se desenvolve visando ao desenvolvimento de distintas subjetividades de integração à sociedade, com implicações distintas no que concerne à construção identitária dos educandos, a qual envolve diversos sentimentos de pertença deles a grupos sociais, à classe social, ao seu gênero, à sua sexualidade, à sua religiosidade. Sentimentos que podem meramente ser de aceitação passiva de estereótipos, de preconceitos, intolerâncias acríticas ou serem resultantes de problematizações, questionamentos, de escolhas decorrentes de opções bem fundamentadas.

Trabalhando em uma perspectiva crítica, Paulo Freire tem observado que a tarefa primordial do educador é a construção da identidade cultural dos educandos. A emergência nas últimas décadas das pedagogias do oprimido, feminista, *queer*, por exemplo, têm reforçado a pertinência dessa observação de Freire, evidenciando a necessidade de que se tome com a seriedade devida as *identidades* como categoria pedagógica relevante.

Embora vários teóricos da corrente pedagógica crítica tenham ressaltado o caráter de reprodução cultural da educação, alguns deles – a exemplo de Freire e Giroux – têm defendido posições teóricas em defesa da possibilidade de atuação no sentido da transformação social, por meio de uma atuação docente voltada para a problematização da realidade e para a ação político-cultural.

Além disso, Giroux e McLaren têm ressaltado as interações entre os conceitos de identidades e de representações. Desse modo, como propõem esses autores, uma educação que vise à promoção da construção da identidade cultural dos educandos em uma perspectiva crítica de problematização e questionamento da realidade não pode prescindir de uma teoria crítica das representações.

Dentro desse objetivo – do desenvolvimento de uma teoria crítica das representações – a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici pode oferecer importantes contribuições. Tendo em vista a imbricação das categorias *identidade* e *representação*, resalto que essa teoria de Serge Moscovici oferece um importante referencial teórico-metodológico para a pesquisa das identidades culturais fornecendo importantes subsídios para o tratamento didático dessa categoria no âmbito escolar.

Finalizo observando que uma abordagem pedagógica das identidades em sala de aula requer professores capazes de criar condições para que os estudantes problematizem suas pertencas relativas a grupos sociais, à classe social, ao seu gênero, à sua sexualidade, à sua religiosidade. Será que estamos formando professores capazes de realizarem um ensino nessa perspectiva?

Referências

ALMEIDA, Leda Maria de. **Para além da paisagem**: o Estado de Alagoas nas representações sociais e na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries da escola pública. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

_____. **Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária**. In: ALMEIDA, Leda Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Maceió/Recife: EDUFAL/Edit. Universitária da UFPE, 2005.

_____. ; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Orgs.) **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Maceió/Recife: EDUFAL/Edit. Universitária da UFPE, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro. Rio de Janeiro: ed. Graal, 2001.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Currículo e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correia da Silva (orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia/GO: UCG, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio de Paulo Freire.

Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto **Teoria**

Social e Educação

Porto/Portugal: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ **Os processos da globalização**. In: SANTOS, B.S. (org.)

A globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____ **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**, 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Recebido em 06/07/2011

Aprovado em 05/10/2011