

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7582831>



A INSURGÊNCIA DA CULTURA NA ESCOLA COMO PARADIGMA NA PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO

Ronualdo Marques¹

Marília Andrade Campos Torales²

Resumo

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as insurgências da cultura na escola como paradigma na pós-modernidade forjado a partir de uma dimensão crítica e reflexiva sobre o pensamento estático e a homogeneização da sociedade. A discussão aqui abordada não se esgota em si mesma, até porque faz parte do contexto educacional, que é diverso e mutável. Cabe resgatar a finalidade da educação na conjuntura da pós-modernidade, ou seja, é preciso compreender as alternativas de formação para cidadãos cada vez mais cosmopolitas, fundada em valores morais, éticos, cognitivos e afetivos, capazes de viver equilibradamente em uma sociedade global insegura, cheia de medos, incertezas, dotada de controvérsias, que norteiam o pensamento, os sentimentos e as ações. As mudanças dependem da construção de novos valores e concepções sobre a educação e de estratégias para educar, ensinar e formar, que consigam operar respostas coerentes com os novos cenários sociais, sem deixar de sopesar perspectivas insurgentes aos dilemas da vida pós-moderna.

Palavras chave: Cultura; Escola; Pós-Modernidade.

Abstract

This study aims to reflect on the insurgencies of culture at school as a paradigm in post-modernity forged from a critical and reflective dimension about static thinking and the homogenization of society. The discussion approached here is not exhausted in itself, because it is part of the educational context, which is diverse and changeable. It is important to rescue the purpose of education in the post-modern conjuncture, that is, it is necessary to understand the training alternatives for increasingly cosmopolitan citizens, based on moral, ethical, cognitive and affective values, capable of living in a balanced way in an insecure global society, full of fears, uncertainties, endowed with controversies, which guide thought, feelings and actions. The changes depend on the construction of new values and conceptions about education and strategies to educate, teach, and train that are able to operate coherent responses to the new social scenarios, while also considering insurgent perspectives to the dilemmas of post-modern life.

Keywords: Culture; Postmodernity; School.

INTRODUÇÃO

Ao situarmos a escola na pós-modernidade e apontá-la como componente relevante de questionamentos e de reflexão sobre a influência da cultura na educação, entende-se que esses elementos – cultura, escola e educação – contribuem de forma significativa para que haja apropriação e ressignificação dos conhecimentos que advém de processos históricos, culturais e sociais. A perspectiva

¹ Graduado em Pedagogia. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ronualdo.marques@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. E-mail: mariliat.ufpr@gmail.com



aqui apresentada para compreender que na pós-modernidade temos “o abandono das grandes narrativas” (MOREIRA, 1997), ou seja, a pós-modernidade traz uma nova perspectiva para construir determinadas concepções e outros modos de organização, não mais deterministas, menos cotejadas de perspectivas cartesianas, mas sim, transformadora, aberta e que integra e, ao mesmo tempo pode estar integrada por diferentes perspectivas que pululam a contemporaneidade.

Entende-se que estes são aspectos importantes para compreender a relevância de pensar a cultura, posta em um cenário pós-moderno, para perceber sua influência na educação, sobretudo no currículo escolar. Neste conjunto, para não embotar esforços, vale demarcar a escola como produto de uma cultura que num determinado momento pode ser dominante, residual ou emergente, voltada a construção de saberes que se solidificam a partir da sistematização e problematização de meios simbólicos, mas que se objetivam na educação escolar. Esses mecanismos, nem sempre aparentes, possibilitam situações desencadeadoras para compreensão dos embates políticos, sociais, econômicos que giram em torno da cultura e afligem a educação, num processo que vai se tornando natural pela própria dinâmica da pós-modernidade.

METODOLOGIA

Partindo desses pressupostos iniciais, esse estudo se configura metodologicamente como uma pesquisa qualitativa bibliográfica com análise documental, elaborada a partir da análise e interpretação do conteúdo realizada em artigos, livros, teses e dissertações e textos da internet, levando ao pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo o que implica numa ênfase sobre as qualidades das entidades, dos processos e significados. A pesquisa qualitativa, refere-se a avaliações e interpretações críticas e qualitativas, sobre a proposta (HIGGS, CHERRY, 2009)

Para Ludke e André (2015), o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é estar atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

Buscamos compreender como a insurgência da cultura está presente nas manifestações na escola e na educação como paradigma na pós-modernidade.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pós-modernidade como cenário para a insurgência de novas manifestações da cultura na escola

Gadea (2018) descreve o sujeito da pós-modernidade ao privilegiar como marco temporal o presente, o vivido, o estar vivendo, no qual este sujeito, “parece fiel ao espírito simmeliano, ao encarar uma análise das formas sociais, quer dizer, das sociabilidades, dos processos tensos de interação entre sujeitos e instituições, de regras sociais e intersubjetividade” (GADEA, 2018, p. 4).

Na trilha da compreensão dos elementos que integram a complexa construção conceitual sobre a pós-modernidade, recorremos a Giroux (1993, p. 15) para afirmar que o “pós-modernismo assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural”. Nesta reconstrução, tão bem apontada já nos anos 90, não se poderia deixar de considerar o embate que por consequência emerge no interior da instituição escolar (GIROUX, 1993), num movimento, por vezes de insurgência, a partir de novas manifestações culturais, em diálogo com matrizes culturais de maior tradição social, mas com a consciência da presença do espírito simmeliano apontado por resguardar a necessária dialética entre o indivíduo e a sociedade, em seus conflitos e contradições (GADEA, 2018).

A partir desses elementos, entende-se que a pós-modernidade é uma nova concepção da razão e da racionalidade, não como elemento central ou único, mas abrindo-se à riqueza e à heterogeneidade da vida, irredutível a toda forma de pretensão universalista (FREITAS; SENHORAS, 2020). O “pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida” (AZEVEDO, 1993). Esses atributos, de liberdade e autonomia, nem sempre são preservados pela cultura escolar, o que provoca uma fricção entre os movimentos “de fora da escola” e a “normatização” que baliza as ações de “dentro da escola”. Essas tensões fecundam um terreno para insurgências de menor ou maior grau de sutileza, mas que não se permitem tergiversar sobre sua inquietante e renovadora presença.

Longe da intenção de ancorar o discurso a partir de uma postura niilista, considera-se que a pós-modernidade é identificada como uma época de mudanças que atribui novos valores e sentidos à arte, à cultura, à política, ao mercado e a sociedade como um todo. Eagleton (1998) corrobora com esta perspectiva ao afirmar que a pós-modernidade,

é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação” e ainda “vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas



gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades (EAGLETON, 1998, p. 7).

Talvez o elemento eminente do pós-modernismo para o rompimento com o determinismo e o pragmatismo no campo da educação, seja sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais se pode repensar as questões do significado, da identidade e da política (SILVA, 1993, p. 58) e a influência da cultura para uma ressignificação da educação numa dialética marxista que tenha na linguagem os meios para a formação de sujeitos ativos e críticos. Segundo Marx e Engels (2010), a linguagem surge da incompletude, em que na consciência do outro encontra o que lhe falta. Assim, a linguagem parte da reflexão da realidade e viabiliza o intercâmbio de conhecimentos entre os homens na edificação de sua cultura.

A CULTURA COMO INSTRUMENTO DE INSURGÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Eagleton (2005) afirma que em seu sentido etimológico a cultura é um conceito que deriva da natureza, pontuando ainda para uma virada dialética que mostra que os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela: “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (EAGLETON, 2005, p. 13). Desta forma, a cultura pode ser vista como meio da auto renovação constante da natureza, tal que, a natureza mesma produz os meios de sua própria transcendência, contudo esse movimento nem sempre é harmonioso. Pode ser fruto de luta de classes, ou de processos de hegemonzadores e atos opressores como forma de sobrepor e atender aos objetivos da “culturalização” do sistema capitalista, em detrimento de culturas insurgentes que se posicionam contra a ordem imposta e quiça, já estabelecida (socialmente normalizada).

Czapki (2017) afirma que a cultura é criatividade, são relações sociais, é dialética, é força transformadora, e tem sua importância dentro de uma “crise histórica”,

quando se torna fundamental para uma sociedade esfacelada; quando deixa de ser possível existir arte (cultura) em uma sociedade; quando fornece elemento para que uma sociedade busque emancipação política; e quando uma sociedade etnocêntrica tem que respeitar uma cultura que subjugou. Eagleton cita Jameson quando diz que a cultura são os outros, cultura é sempre a ideia do outro, e sempre se toma o modo de vida do outro como cultura, já que os indivíduos classificam sua vida com forma de viver humano, o outro por sua vez, é étnico e peculiar (CZAPKI, 2017, p. 227).

Santos (2007) acrescenta ao debate ao dizer que a pós-modernidade é um campo extremamente heterogêneo, pois,

ênfatisa a descontinuidade, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, o ecletismo trazendo, portanto, a dúvida a insegurança e a dispersão, principalmente cultural (SANTOS, 2007, p. 13).



Nesse movimento em que situamos a cultura na escola na perspectiva da pós-modernidade, Giroux (1993) afirma que o pós-modernismo surge como um período de referência para designar “um mundo sem estabilidade, um mundo no qual o conhecimento está constantemente mudando e no qual o significado não pode mais ser ancorado numa visão teleológica da história” (GIROUX, 1993, p. 44). Destarte, a cultura é comum a todos, é ordinária, faz parte do viver em sociedade, sendo construída na inter-relação das práticas sociais e configurando-se como um elemento fundamental para o entendimento de quem somos e para aonde estamos indo (ARAÚJO, 2004).

Dessa forma, a cultura é produto de relações sociais, da linguagem, das tecnologias, da escrita, dos mecanismos de comunicação e, para compreendê-la,

é necessário descrever e analisar essas relações e seus esquemas complexos. A estrutura social “está” no produto, portanto as mudanças na produção cultural – sejam elas estruturais, estéticas, de modelo ou estilo – são fruto de mudanças concretas, sempre sociais e históricas (COUTINHO; QUARTIERO, 2009, p. 48).

Contudo, vale lembrar que Eagleton (2005) identifica a dificuldade de compatibilizar a pluralização do conceito de cultura com a manutenção de seu caráter positivo, visto que num contexto histórico determinado, ela exerceu ou trouxe efeitos negativos a grupos que não compartilhavam das mesmas concepções unilaterais de sociedades dominadas por bases fundamentadas no capitalismo. Oposto ao pensamento pós-moderno, compreendemos que o pluralismo se encontra aqui estranhamente cruzado com a auto identidade. Ao invés de

dissolver identidades distintas, ele as multiplica: pluralismo pressupõe identidade, como hibridização pressupõe pureza, tendo em vista que só se pode hibridizar uma cultura que é pura, cabe destacar que nenhuma cultura humana é mais heterogênea que o capitalismo (EAGLETON, 2005, p. 28).

Ao imputar as formas de cultura agregando-as a educação numa sociedade pós-moderna, temos que a crítica anticapitalista é primeira variante importante da palavra cultura, ou ainda, a cultura deve ser um lugar de conflito político constante, como atributo que lhe confere caráter insurgente por sua natureza (WILLIAMS, 2011).

Porém, esse movimento de oposição contra o posicionamento unilateral de sobreposição da cultura dominante em detrimento de outras em torno da educação é complexo, cheio de dilemas, gerando incertezas que provocam muitas transformações e que requerem análise e reflexões constantes, entendendo-se que a cultura no contexto do ensino deve prover uma educação comprometida com uma transformação social e humanizada.



Nesse sentido, Julia (2001) destaca que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas (cultura religiosa, política ou popular) emergem novos conflitos e contornos sociais. Sobre isto, nos debruçamos para pensar a cultura como movimento de insurgência e de potência (sentido aristotélico) para o devir (fluxo permanente) da escola.

Por esta mesma seara, Hagemeyer (2004) contribui para pensar a cultura no contexto escolar ao afirmar que,

o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro. A incerteza ideológica se opõe à tradição judaico-cristã, na qual se baseiam muitos sistemas escolares, suscitando crise de identidade e de finalidades em relação a novas missões (HAGEMEYER, 2004, p. 76).

Dessa forma, é preciso considerar que a escola, para além de seu significado etimológico, ou mesmo axiológico, é rica em práticas sociais atreladas a interações e inter-relações com o mundo e com a apropriação e produção de cultura em seu interior, constituindo-se em um veículo constante de transformação e de autotransformação. Por esse ângulo, a escola é instituída como estrutura social relativamente autônoma, responsável por um processo de produção cognitiva e de seleção cultural, a escola precede os atos de ensinar e aprender, os quais supõem esforços, custos e sacrifícios de toda natureza (FORQUIN, 1992). Sua produção cultural é heterogênea, com postulações ideológicas diversas, pois em seu espaço coexistem grupos sociais divergentes, memórias e histórias diversas.

A ESCOLA COMO CENÁRIO E OBJETO DE INSURGÊNCIA CULTURAL

Sobre a educação, Brandão (2002) assevera que como processo inerente e parte ontológica da instituição escolar,

é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saberes existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2002, p. 73).

Como parte do processo histórico das sociedades, educação e cultura interagem na formação de uma amálgama pulsante, latente e com forte potência de transformação da realidade. Nesse sentido, considera que a cultura passou a ser vista como uma força produtiva, essencial na produção “de nós mesmos e nossa sociedade” (WILLIAMS, 2011). Contudo, ao nos atentar para a escola como espaço de desenvolvimento intelectual e cognitivo, percebemos que ela convive e se reconstrói de forma



permanente com inúmeras pressões exercidas por uma sociedade que é capitalista, ideologizada e amparada por uma infraestrutura de base econômica com interesses na formação do indivíduo apenas para alienação do trabalho. Entretanto, como já supracitado, a escola é díspar e heterogênea, pois,

a escola não é apenas um local de onde circulam fluxos humanos, onde se investem e gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos (FORQUIN, 1992, p. 28).

Ao pensar na diversidade de indivíduos que compõem a escola como instituição produtora e de apropriação da cultura, precisamos ter a disposição, ferramentas para reavaliar a “determinação” para fixar limites e estabelecer mecanismos de pressão, afastando a rotina de práticas previstas, preconfiguradas ou controladas. E ainda, reivindicar alternativas para se opor a hegemonia cultural, política, econômica etc., que tem por necessidade a dominação ideológica das classes sociais, como premissa do capitalismo. Ou, da burguesia sobre o proletariado, conforme advertido ainda por Williams ao afirmar que “as instituições educacionais são as principais agências de transmissão de uma cultura dominante e eficaz” (WILLIAMS, 2011, p. 54). Williams alerta para a “tradição seletiva” seja da cultura ou do currículo escolar como um processo que se institui a partir de uma área possível do passado e do presente, em que certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos.

Por esta razão, os agentes envolvidos no trabalho pedagógico na efetivação do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar:

devem envidar esforços para oferecer e construir visões diversificadas do mundo e da vida evitando que alunos e professores tenham que sacrificar aspectos, partes da sua herança cultural, da sua bagagem e trajetória identitária, das suas redes de informação e de relações sociais como senha/passaporte para obter sucesso na instituição e um grau de escolaridade (TOURINHO; MARTINS, 2015, p. 35).

Dessa forma, se faz necessário repensar as influências da cultura e da escola na formação dos sujeitos que compõem a sociedade atual para além das forças produtivas de trabalho e considerar a necessidade de reavaliar a “superestrutura” social em direção a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente (WILLIAMS, 2011, p. 47).

Neste contexto, considerando a escola como instituição social que é composta por sujeitos dotados de crenças, religião, tradições e formado por dimensões políticas, filosóficas e culturais, sejam elas produto de culturas dominantes, residuais ou emergentes, é preciso investir em um processo dialético capaz de fomentar e produzir transformações. É preciso também considerar esses elementos



como parte de um constructo histórico, que demanda a formação de sociedades mais críticas, analíticas, reflexivas e que busquem, a partir da educação, a promoção de premissas máximas de igualdade, equidade e autonomia por meio de uma prática social emancipatória, transformadora e libertária.

Nesse sentido, o processo dialético poderia ser considerado como mola propulsora para a persistência das práticas residuais e como forma de resistência no interior das escolas, em oposição a uma cultura dominante com tendências de opressão e exclusão. Williams (2011) corrobora a esta perspectiva ao dizer que quando se tem ênfase numa cultura dominante,

têm-se um retrocesso aos significados e valores criados em sociedades reais no passado e que parecem ainda ter alguma importância, uma vez que representam áreas da experiência, aspiração e realização humana (WILLIAMS, 2011, p. 16).

À vista disso, para além de elementos da cultura dominante, emergentes e residuais na escola, podemos afirmar que o pluralismo de manifestações culturais precisa ser cuidadosamente objeto de reflexão, visto que,

a educação escolar não pode se limitar a fazer uma seleção entre saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Conquanto que precisa, a fim de tornar os conteúdos efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, empregar esforços em um trabalho de reorganização, de reestruturação, de transposição didática (FORQUIN, 1992, p. 32).

Apesar das diferenças que são concebidas no processo de apropriação da cultura no contexto escolar, temos que a realidade sócio-histórica, é oriunda de processos contínuos de construção-desconstrução-reconstrução, as quais precedem de dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (CANDAU, 2011, p. 246). Dessa forma, é notável que o processo de transposição didática dos conteúdos em torno da cultura não constitui um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas (FORQUIN, 1992).

Cabe a escola o papel de produção de saberes e conhecimentos, afirmando a necessidade de que se reconheça a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social. Dessa forma, as pluralidades no interior das escolas precisam ser responsáveis pela produção de saberes, conhecimentos, atitudes, comportamentos e normas que ultrapassam os seus limites, “influenciando o conjunto de práticas e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado” (FORQUIN, 1992, p. 36).



Entretanto, ao direcionar-nos para a apropriação do conhecimento e da pluralidade da cultura no interior da escola, temos que está pluralidade deve reforçar “o sentido de busca e de responsabilidade de criar conexões – nos chamam para investir em provocações, rupturas, inquietações” (TOURINHO; MARTINS, 2015, p. 37).

Bourdieu sublinha que a escola dota os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e cumpre sua função de integração lógica ao mesmo que de integração moral e social (BOURDIEU, 1974). Ela deve ser ainda um espaço para despertar “a nossa sensibilidade para detectar nas produções e manifestações contemporâneas, picadas de acesso pedagógico para ativar nos sujeitos uma visão crítica cujas implicações transbordam as teias da cultura e do cotidiano” (TOURINHO; MARTINS, 2015, p. 45).

Nesse contexto, a insurgência da cultura em sua pluralidade no contexto escolar deveria ser fator determinante para “transmitir conscientemente o inconsciente, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes que constitui sua cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 346). Assim, já não é suficiente falar em consciência de algo, mas pensar, a partir e junto com esta consciência, em ações que investiguem e modifiquem o estado das coisas, de como elas se tornam naturalmente aceitas e passam a agir contra lógicas de dominação/produção em constante transformação.

CULTURA E ESCOLA NO CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE

Ao situarmos a educação na pós-modernidade, percebemos que os sentidos de sua relação com a cultura não são facilmente separáveis. Eagleton (2005) entende que a cultura como crítica que deveria apontar para as práticas que préconfiguram a satisfação pelas quais anseia, tentando evitar o modo puramente subjuntivo de “má” utopia. Neste sentido, “uma boa utopia descobre uma ponte entre o presente e o futuro naquelas forças no presente que são potencialmente capazes de transformá-lo: um futuro desejável também deve ser exequível” (EAGLETON, 2005, p. 36). Este mesmo autor, emprega o conceito de pós-modernidade como uma

linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação”, e ainda, “vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades (EAGLETON, 1998, p. 7).

Dessa forma, a escola como instituição que sofre retaliações constantes, não pode ser simplesmente um espaço de pretensas neutralidades, de aceitação das forças externa ou receptora dos



princípios que norteiam o capitalismo ou ainda, de um ensino mecanicista, que se institui a partir de uma tradição seletiva dos que detém o poder para a alienação ou apenas para a formação de mão de obra centrada no trabalho. Por isso, para melhor compor o contexto a que nos referimos, vale lembrar que o pós-moderno, a cultura e vida social estão, “uma vez mais, intimamente ligadas, agora, porém, através da estetização dos bens de consumo, da política como espetáculo, do estilo de vida consumista, da centralidade da imagem e da integração definitiva da cultura na produção geral de bens” (EAGLETON, 2005, p. 45).

Assim, ao abordar a educação a partir de uma cultura escolar, entende-se, que a cultura escolar é compreendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos, voltada a ensinar condutas e a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Para mais, compreendemos que dentro da cultura escolar o seu significado é ambíguo e polissêmico, podendo ser disposto como “um conjunto de maneiras de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados nas instituições educacionais” (VIÑAO FRAGO, 2000), que exerçam posicionamentos frente aos dilemas vividos em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao referir as diferentes concepções de cultura que intervêm nos saberes escolares e conduzem o processo de ensino e aprendizagem na escola por meio do currículo escolar, considera-se, que a cultura escolar deve estar no centro de toda reflexão sociológica como forma de questionamento e intervenção, pois, está se torna objeto de transmissão de conhecimentos e permite nos apropriar de um conjunto de normas, condutas e conteúdos cognitivos e simbólicos que são rotinizados e didatizados, a fim de se constituírem como objeto de transmissão na escola (FORQUIN, 1992; VIÑAO FRAGO, 2000).

Dessa maneira, a cultura como forma de insurgência na escola, precisaria constituir numa dinâmica de resistência que pode ser altamente conflituosa e dependente de fatores sociais, políticos e ideológicos. Pensar a cultura, não significa unicamente uma relação de herança com o passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui, num momento dado, a cultura de uma sociedade, isto é, “o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que tem curso no interior dessa sociedade e são suscetíveis, por isso, dão lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e aprendizagem” (FORQUIN, 1992, p. 30).



Nesse sentido, se pretende contribuir para pensar em uma educação pós-moderna e comprometida com as transformações sociais. Criar inquietações a partir de reflexões, promover um polimento das lentes para analisar os comportamentos e os valores que os sustentam. E, também, contribuir de certa maneira para com a formação integral e plena dos estudantes, para que possam compreender os dilemas e os conflitos presentes na sociedade atual, sem aceitar tudo de forma pacífica e passiva. Insurgir nos soa como verbo de resistência e emancipação para formação de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de estimular a sua capacidade de análise e de investigação e ainda, de oposição aos modos impostos por um sistema que muitas vezes é elitista, capitalista e excludente.

Ao compreender a educação na perspectiva da pós-modernidade dentro da cultura escolar, a percebemos como um processo que exige porosidade para incorporar novos valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida. Nesta perspectiva, também a compreendemos como espaço para a insurgência de diversas manifestações culturais, e que, comprometida com mudanças, almeje a transformação social. Compreendida como um ato de resistência e luta pelo fortalecimento dos indivíduos, a partir da educação talvez, seja possível contribuir para o ideário de sociedades “um pouco menos alienadas, sem ser totalmente fruto de pressões, desejos de domínio ou projeção, ou ainda, imposição de ideias e valores de um grupo hegemônico” (GATTI, 2012, p. 21), alinhada com uma ideia de cultura estática e imutável.

Dessa forma, ao se pensar a influência da cultura na escola, seria preciso levar em conta, sem dúvidas, que na escola não só se dão processos de reprodução, de relações sociais e de poder, se dão ademais processos de resistência e luta, assim como de apropriação de culturas que são cada vez mais híbridas e que se compõem como parte essencial da trama social cotidiana. A simultaneidade destes processos torna possível a transformação histórica da instituição escolar.

A partir da dinâmica que emerge do movimento entre a educação, escola e cultura os sujeitos envolvidos na mediação do processo de ensino e aprendizagem, seria importante buscar a tomada de posição num processo consciente de formação no contexto das escolas. Nesta perspectiva, entende-se relevante fomentar ações que levem os estudantes a se posicionar e emitir opinião sobre os temas da contemporaneidade, discutir aspectos positivos ou negativos, focar as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, religiosas, econômicas e outras, sobre os fatos, situações, personagens e acontecimentos que envolvem a sociedade. Esses são alguns caminhos que possibilitariam a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e planejar um processo de transformação e humanização da sociedade.

Nesse epílogo, ressalta-se ainda, que a insurgência da cultura no campo da educação na pós-modernidade precisa fomentar sistematicamente a ruptura com o determinismo, resistir, opor-se, agir criticamente ou propor alternativas para a ressignificação o processo de ensino. Esses aspectos poderiam



ser objetos de estudo constantes para “indagar a respeito da circulação, socialização de conhecimentos e opiniões entre educadores e a sociedade, abordando dialeticamente as relações entre conhecimento especializado e conhecimento comum” (RAYOU, 2002, p. 7 *apud* CAMPOS, 2009, p. 273), produzindo uma educação que possibilite cada vez mais a humanização e a transformação das sociedades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. S. “Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams”. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2004.

AZEVEDO, M. C. “Não moderno, moderno e pós-moderno”. **Revista de Educação AEC**, vol. 22, n. 89, 1993.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CAMPOS, M. M. “Para que serve a pesquisa em educação?” **Caderno de Pesquisa**, vol. 39, n. 136, 2009.

CANDAU, V. M. F. “Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 11, n. 2, 2011.

COUTINHO, L. M.; QUARTIERO, E. M. “Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade”. **Perspectiva**, vol. 27, n. 1, 2010.

CZAPKI, A. R. S. “Compreensão do livro a ideia de cultura”. **Revista Multidebates**, vol. 1, n. 2, 2017.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

FORQUIN, J. C. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992.

FREITAS, M. A. B.; SENHORAS, E. M. **Poder pós-moderno: etnografando sujeitos e movimentos sociais**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

GADEA, C. A. “A dinâmica da pós-modernidade”. **Revista Educere e Educare**, vol. 13, n. 28, 2018.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 28, n. 1, 2012.

GIROUX, H. “O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional”. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.



HAGEMEYER, R. C. C. “Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança”. **Educar em Revista**, n. 24, 2004.

HIGGS, J.; CHERRY, N. “Doing qualitative research on practice”. *In*: HIGGS, J.; HORSFALL, D.; GRACE, S. (eds.). **Writing qualitative research on practice**. Boston: Brill, 2019.

JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2010.

MOREIRA, A. F. B. “Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores”. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Editora Papirus, 1997.

RAYOU, P. “Présentation”. **Éducation et Sociétés**, n. 9, 2002.

SANTOS, I. “A pós-modernidade e a questão da recompensa psíquica”. **Revista Interface**, vol. 4, n. 2, 2007.

SILVA, T. T. **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. “Entre percalços e desejos: sobre a insurgência e possibilidades das pedagogias culturais”. **Revista Textura**, vol. 17, n. 34, 2015.

VIÑAO FRAGO, A. “Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)”. **Teias**, n. 2, 2000.

WILLIAMS, R. “Base e Superestrutura na teoria da cultura marxista”. *In*: WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 13 | Nº 37 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima