

EDUCAÇÃO E ESCOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À EMANCIPAÇÃO HUMANA

Maria Eneida da Silva

RESUMO: Este artigo é resultado, primeiramente, das leituras e reflexões empreendidas no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para a Pesquisa de Mestrado sobre multiletramento no Ensino Médio e, mais recentemente, das discussões do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOP. Assim, por meio de revisão bibliográfica, são apresentadas e discutidas informações históricas e críticas acerca do surgimento e desenvolvimento da educação e da escola e como a língua era vista nesse contexto. Além disso, discute-se também a importância da ciência e dos grandes estudiosos para o processo de construção histórica e social do indivíduo e sua consequente emancipação. A fundamentação teórica se sustenta em autores como Luzuriaga (1981), Gramsci (1988; 2001), Freire (1996), Cambi (1999), Marx (2004), Demo (2006), Curado Silva (2008), Pimenta (2013), dentre outros. Por meio de discussões sobre educação, busca-se a reflexão histórica para a formação de professores, posto que conhecimentos sobre educação e escola são fundamentais para o desenvolvimento da criticidade dos professores em processo de formação inicial ou continuada, considerando que somente com um devir histórico a criticidade emancipadora poderá ser contemplada na práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Formação de professores. Emancipação.

Introdução

A educação e a escola são discutidas neste trabalho com a proposta de que o conhecimento do percurso histórico destes institutos sociais e dos processos que os constituem e os fundamentam até a contemporaneidade seja capaz de subsidiar a formação de professores, inicial ou continuada, e fortalecer a práxis docente com vistas à emancipação dos sujeitos (que ensinam e que aprendem) por meio do desenvolvimento da criticidade e da liberdade de atuação social e profissional.

Com o objetivo de refletir essa historicidade como constructo social na formação do sujeito, tanto quanto na configuração e papel da escola, surgem discussões que fundamentam a proposta de que é necessário o conhecimento do professor sobre todo esse processo histórico – como um devir histórico – a fim de que sua práxis seja emancipadora para que a emancipação dos alunos possa se efetivar. A criticidade do próprio professor em seu processo de formação inicial ou continuada tanto quanto sua práxis para desenvolvimento da criticidade de seus educandos perpassa o conhecimento



histórico-social da educação para que o alcance das leituras de situações e de discursos não se torne comprometido.

Para o alcance do objetivo deste artigo, a opção metodológica foi a revisão bibliográfica de autores como Luzuriaga (1981), Gramsci (1988; 2001), Freire (1996), Cambi (1999), Marx (2004), Demo (2006), Curado Silva (2008), Pimenta (2013), dentre outros.

As contribuições objetivadas com essa revisão bibliográfica estão apresentadas em três sessões, sendo que a primeira reflete a educação desde seu surgimento até a contemporaneidade, num percurso histórico que revela a evolução e o início das instituições escolares e suas funções ao longo dos tempos. A segunda sessão traz a educação sob uma perspectiva científica, enfatizando as mudanças ideológicas e sociais empreendidas pelos estudiosos à época e os reflexos de tudo isso na escola e no seu processo de formação crítica. Por fim, as considerações finais que trazem análises sobre a importância do conhecimento e reflexão históricos e sociais da educação para a formação e a práxis docente, tanto quanto para a emancipação humana.

Educação: uma breve contextualização histórica

O homem só pode vir a ser homem através da Educação. Ele não é outra coisa senão o produto de sua Educação.

Immanuel Kant

A educação deve garantir certa homogeneidade entre os membros da sociedade para possibilitar a vida social; e, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2004), é direito de todos e dever do Estado e da família. A educação é parte da história da cultura dos povos e conseqüentemente da história geral da humanidade, visto que em cada período há objetivos específicos, correspondendo às visões de homem e de mundo próprios de cada época. Embora não possamos afirmar – por conta da ausência de registros precisos – os historiadores inferem que a educação entre os povos primitivos ocorria de forma espontânea, por observação e imitação das atividades elementares como caça e pesca, dentre outras. Com o passar dos séculos, alguns rituais sagrados e a observação de fenômenos meteorológicos necessários ao



plântio – principalmente – além da preparação para a guerra passaram a fazer parte da educação dos jovens.

De acordo com Luzuriaga (1981), a educação tornou-se intencional no oriente graças ao surgimento da escrita sistematizada por volta do ano 3000 a.C. na China. A evolução dessa escrita sistematizada foi conseguida, dentre outras coisas, pela descoberta e utilização do papiro no Egito e pela invenção do papel e de instrumentos para escrever na China. Por conta disso, propiciou-se a criação de escolas em países como o Egito, por exemplo, por conta de sua organização social mais avançada, cujas crianças a partir de 6 ou 7 anos aprendiam a ler, escrever e contar. Esses ensinamentos elementares eram exclusivamente para o povo, sendo que havia as escolas eruditas para os filhos dos funcionários que, além dos conhecimentos básicos, aprendiam astronomia, matemática, música e poesia.

Para os hebreus, a educação dos 8 aos 18 anos era baseada nos livros sagrados e para os hindus era privilégio das castas superiores, embora as escolas não fossem instituições comuns, ficando a responsabilidade educacional dos filhos aos pais. Na China, a educação foi sistematizada a partir do período imperial, por volta do século V a.C., dividindo-se em elementar para o povo e superior para os funcionários mandarins (LUZURIAGA, 1981).

O desenvolvimento da escrita, segundo Février (1995), vai das grandes escritas ideográficas – chinesa, cuneiforme e hieroglífica – passando pelo silabismo e consonantismo semítico até chegar finalmente ao alfabeto grego. Com a trajetória de avanços da escrita, mais especificamente com a criação do alfabeto, Grécia e também Roma, entre os séculos V a.C. e V d.C., foram as precursoras no desenvolvimento da educação ocidental (LUZURIAGA, 1981).

A educação grega – dividida em quatro períodos – teve início com os poemas homéricos, em sua fase heroica; passou, no segundo período, pela educação cívica característica das cidades de Atenas e Esparta; teve Sócrates, Platão e Aristóteles como ícones do terceiro período da educação – a clássica; e, no último período, aconteceu a educação helenística ou enciclopédica com base na cultura Alexandrina. Já em Roma, a educação passou por três principais fases: 1) a educação heroico-patrícia, destinada aos



nobres, guerreiros e patrícios (proprietários rurais); 2) a de influência helênica; e 3) a educação imperial.

Após o desenvolvimento da educação grega e romana, a educação no período medieval se desenvolve na época em que o cristianismo chega à Europa e, entre os séculos V a XV d. C., o ensino tinha caráter essencialmente religioso e dogmático. Após o século XV, período da Renascença, surge a educação humanista. A disciplina e a autoridade que predominavam até então, abrem caminho para o pensamento livre e crítico. O currículo é reformado e, embora não muito destacadas, as matérias científicas retornam e surge a escola secundária (ou colégio humanista), na qual são estudados o grego e o latim (LUZURIAGA, 1981).

No início da Idade Moderna, Martinho Lutero – ao ser excomungado da Igreja Católica por discordar e registrar em 95 teses, no ano de 1517, seu descontentamento com a venda de indulgências pelo alto clero – inicia um movimento de reforma religiosa na Alemanha que, além de outros desdobramentos, teve um considerável significado educativo. A Reforma propunha uma estreita ligação entre o fiel e os textos sagrados e, para tanto, as pessoas tinham que se apossar de instrumentos elementares da cultura, em especial a leitura (CAMBI, 1999). A educação da Reforma era baseada nas escolas humanistas que primavam pelo ensino das línguas de cada país com foco na gramática, pois se presumia que somente com esse domínio as pessoas conseguiriam ler os textos sagrados. Houve a reorganização das escolas com boas bibliotecas e bons professores e foram fundadas as escolas secundárias que não foram destinadas às camadas populares.

Chartier (1991) pontua que, por volta de 1520, Lutero abandona o projeto da leitura individual para adotar o catecismo e a missão de ensinar e interpretar as escrituras ficou a cargo dos pastores que controlavam a compreensão dos textos sagrados e, assim, já não era mais necessário que os fiéis soubessem ler, visto que o ensinamento bíblico se baseava na oralidade e na memorização. Houve claramente uma divergência entre a política escolar do Estado luterano para a instrução das elites pastorais e administrativas e a educação religiosa do povo, visto que o novo modelo de catecismo poderia conviver tranquilamente com o analfabetismo. Portanto, o protestantismo não foi responsável pelo avanço do letramento na Alemanha ou em outras partes do mundo.



Em um movimento de reestruturação da Igreja Católica, após o rompimento de Lutero, origina-se a Contrarreforma e Ignácio de Loyola cria a Companhia de Jesus, a mais poderosa arma contra os protestantes. Com uma nova filosofia educativa que propunha catequização, pregação, confissão e o ensino, a educação acabou por tornar-se o instrumental para disseminar o cristianismo pelo Novo Mundo por meio das escolas religiosas durante séculos. O *Ratio Studiorum*¹ era o currículo dos jesuítas que seguia rígidas normas de um programa de formação de caráter católico a fim de “formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência cega e absoluta à autoridade religiosa e civil” (CAMBI, 1999, p. 261–262).

Com o advento do Iluminismo no século XVIII, a Europa experimenta um novo tipo de educação, pois se nas concepções religiosas a graça divina salvava o homem, para os iluministas somente a razão seria capaz de construí-lo e isso oferecia grandes possibilidades à educação defendida por Diderot, Helvetius e Rousseau. Helvetius defendia os poderes educativos ilimitados, afirmando que o homem era moldável à educação e aos hábitos, opondo-se a Rousseau que afirmava que a educação não era tudo no processo de resgate da natureza humana. Diderot dizia que a educação podia muito, mas negava que o homem fosse a tábula rasa proposta por Helvetius.

Com as Revoluções Americana e Francesa e seus ideais democráticos, a educação se tornou uma questão política, com grandes assembleias em favor da instrução dos cidadãos, inspirados em Locke e Rousseau. Dois, dos seis expoentes do Iluminismo Americano, Benjamim Franklin e Thomas Jefferson, também chamados de *founding fathers*², afirmavam que a liberdade exigia certo grau de instrução do homem e, por isso, empreenderam uma luta contra a ignorância (CAMBI, 1999). Enquanto Franklin defendia a educação com base nas boas maneiras lockianas, na moralidade, nas línguas vivas e

¹ Expressão latina, em que *Ratio* significa “plano”, “ordem”, “razão” etc.; enquanto que *Institutio* é “modo”, “maneira”. O nome completo *Ratio Studiorum atque Institutio* pode ser traduzido por “Ordem e Maneira dos Estudos” (HANSEN, 2001, p. 13 apud PUENTES, 2010, p. 8). Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/11459/6722>>. Acesso em 13 fev. 2015.

² Expressão em inglês que resume a expressão “Founding fathers of the United States” e que significa “pais fundadores” como referência aos líderes políticos que assinaram a Declaração de Independência ou participaram da Revolução Americana. Além de Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, também são integrantes desse grupo George Washington, James Madison e John Adams. Fonte: <http://www.constitutionfacts.com/us-founding-fathers/>



mortas, bem como nos ramos das ciências e das artes liberais, Jefferson defendia a gratuidade do ensino elementar para crianças de 7 a 10 anos para que depois fossem selecionadas para o secundário e a universidade.

Na França, era Condorcet que defendia uma educação única, gratuita e neutra como um direito de todos. A escola laica garantida pelo Estado era alvo de discussões em muitos países da Europa e aparecia como a chave mestra da vida social, com o objetivo de formar um sujeito humano civilizado, ativo, responsável, capaz de viver como homem-cidadão (CAMBI, 1999).

Assim, a educação e a escola enfim se desvinculam da Igreja e sem bíblias ou padres para instruir os cidadãos, a razão iluminada passa a fazer parte das instituições educativas para desenvolver os homens e suas potencialidades intelectuais. Para tanto, as escolas passam por renovações quanto à organização, à didática e aos programas de ensino. Esse desenvolvimento estava diretamente ligado à imprensa e à divulgação do livro, tanto quanto ao aumento de leitores; e a divulgação da cultura agora era feita através dos livros. De acordo com Cambi (1999), era a democracia entre páginas e a educação se tornou para o povo um instrumento de libertação do atraso e da marginalidade psicológica e cognitiva.

Educação, escola e sociedade

No primeiro instante, fica totalmente cego pela luminosidade do sol, com a qual seus olhos não estão acostumados; pouco a pouco se habitua à luz e começa a ver o mundo. Encanta-se, deslumbra-se, tem a felicidade de, finalmente, ver as próprias coisas, descobrindo que, em sua prisão, vira apenas sombras.

Marilena Chauí (sobre o Mito da Caverna)

A educação como um instrumento libertador e a escola renovada para dialogar com as ciências e os saberes em transformação estavam no centro das possibilidades de desenvolvimento democrático da sociedade. As grandes revoluções que impulsionaram as mudanças na educação e na escola nesse período também foram as responsáveis por uma “revolução social”, ou seja, grandes e consideráveis transformações sociais, políticas e econômicas advindas da consolidação do capitalismo e do desenvolvimento de grandes



centros urbanos que se formavam a partir da mudança do modo de produção feudal para o capitalista. Surge, nesse contexto, uma ciência para estudar o social, a partir dos conflitos e embates travados também no campo político e econômico: a Sociologia. Os estudiosos desta ciência não fizeram da educação seu objeto de estudo, mas suas contribuições para a compreensão dos problemas educacionais são inegáveis (RODRIGUES, 2001).

A partir dos conflitos e embates que decorrem, sobretudo da crescente urbanização, toda a vida social muda. Novas formas de pensamento tomam conta dos estudiosos da época, assim como novos problemas surgem para análise, como era de se esperar, e os primeiros teóricos buscam proporcionar à neófito ciência corpo conceitual e método próprio para o estudo dos fenômenos sociais. A cientificidade para compreender os eventos sociais se inicia por volta da segunda metade do século XIX e é Augusto Comte quem dá o primeiro passo, sendo atribuída a ele a definição do termo Sociologia³, bem como a preocupação de dotá-la de um método (DEMETERCO, 2009). Outros cientistas se juntaram a Comte para fundar a Sociologia, como Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber; e essa maneira de ver a sociedade com a Sociologia ficou conhecida como Positivismo.

Durkheim se preocupava muito com a ordem e a integração social e isso o levou a se interessar pelos problemas da educação. Analisou as estruturas e instituições sociais e via a educação como um processo contínuo e como um caminho à ordem e à estabilidade. Concebia a educação como parte da sociedade, como uma instituição social, um produto histórico e um reflexo da sociedade em que se insere para transformar o homem em um ser social.

Já Marx dizia que a economia é a base de toda organização social e que a sociedade é composta por classes sociais advindas do desenvolvimento do capitalismo; a consequente exploração do trabalho deu origem às desigualdades. A visão marxista da sociedade – que emerge do capitalismo e é marcada por um forte e crescente uso da razão em detrimento dos desejos e sentimentos individuais, cuja luta contra a ideologia

³ O termo sociologia deriva do latim (*sociu-*) e do grego (*logos*). Com base na origem etimológica da palavra, poder-se-ia dizer que a sociologia é o estudo das bases da pertença social ou que é a análise da estrutura das relações sociais, constituídas por sua vez pela interação social. In Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003–2015. [consult. 2015-01-22 10:41:09]. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$sociologia](http://www.infopedia.pt/$sociologia)>.



da classe dominante só pode ser superada pela construção do conhecimento que promoverá a transformação social – tornam as questões da Sociologia da Educação mais críticas.

No entanto, Marx não concebia a educação como meio para superar a luta de classes e a valorização da mercadoria. Segundo Konder (2002), a atividade do educador é parte do sistema, não podendo conduzir a superação efetiva do modo de produção, visto ser uma ação que tem limites, mas que é uma atividade humana, é práxis e contribui para o fazer da história. Na visão marxista – embora Marx não tenha escrito especificamente sobre educação – ao passo que educa o educador também é educado e transmite seus valores e sua visão de mundo. Os aportes de sua teoria para a educação nos chamam a atenção para o fato de que o homem é um ser social, construído historicamente, que duvida de algo e questiona o que parece já estar estabelecido.

Weber defendia o estudo da ação social e da interação como processo básico de constituição do ser social, da cultura e da própria sociedade através das relações estabelecidas pelos homens no capitalismo e não somente a partir da economia. Isso o distanciava de Marx, o que ocorria também por não julgar que na luta de classes estariam as causas ou as possibilidades de mudança social, apesar de não negar a existência de tal luta. Para Weber, existiam vários grupos sociais em sociedades diferentes, em culturas diferentes e que deveriam ser consideradas, inclusive na ação educativa (KONDER, 2002).

Para a educação, todas as discussões ideológicas advindas da Sociologia e, principalmente da Sociologia da Educação são importantes a partir do momento em que se compreende o processo educativo como uma das maneiras pelas quais se transmite a ideologia dominante e que, conforme o momento histórico pode estar ligado à Igreja ou ao Estado. A escola vista efetivamente como instituição assume esse papel, tenhamos nós consciência disso ou não, até mesmo porque a ideologia está presente em todo o sistema educacional, especialmente nos livros didáticos que podem transmitir valores distorcidos e preconceituosos (DEMETERCO, 2009). A mudança social pode ou não acontecer, depende das ideologias transmitidas e internalizadas por crianças, jovens e adultos.

A escola é objeto de estudo da Sociologia da Educação e como agente de socialização do sujeito disputa com a família a transmissão da cultura às novas gerações.



É o espaço da educação formal, embora existam outros meios atualmente para se concretizar o processo educativo (DEMETERCO, 2009). A Filosofia também tem por objeto de estudo a escola (e a educação) e o filósofo italiano Antônio Gramsci, no século XIX, propôs uma educação unitária para a formação omnilateral do indivíduo, em seus aspectos social, intelectual, cultural, físico, político e afetivo. Gramsci (2001) é pontual a respeito da escola, denunciando a diferenciação classista das escolas, pois enquanto umas formam dirigentes, outras (a maioria) formam trabalhadores. A função do intelectual (ou seja, da escola) é mediar uma tomada de consciência (do aluno) que passa pelo autoconhecimento individual que implica reconhecer “o próprio valor histórico” (GRAMSCI, 1988). A escola deve dar acesso à cultura das classes dominantes para que todos possam ser cidadãos plenos e haja a elevação cultural das massas.

O Estado, segundo Gramsci (1988), deve ser visto como “educador”, uma vez que opera sobre as forças político-econômicas que se reorganizam, mas ao mesmo tempo é também um instrumento de “racionalização”, pois pressiona, incita, solicita e pune. Nesse contexto, é atribuída à escola uma função dialética: a de conservação e a de superação das estruturas capitalistas e restaria ao conhecimento crítico e à educação terem a possibilidade de se contraporem ao movimento das imposições objetivas que reduzem o conhecimento e a educação ao *status quo*⁴ da sociedade.

A educação, para cumprir seu papel de emancipação do sujeito como elemento central, bem como considerar as contradições históricas objetivas para a construção desse sujeito crítico e emancipado, deve lutar contra a adaptação e o conformismo. A educação não pode ser uma modelagem de pessoas e nem uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma (GRAMSCI, 1988). Portanto, a emancipação humana perpassa pela escola como promotora da formação intelectual e cultural do sujeito, desenvolvendo sua autonomia para a contra hegemonia por meio da discussão e da livre circulação das ideologias na sociedade. Infelizmente, essa educação permanece no campo dos estudos e dos

⁴ *Status Quo* ou *Statu quo* é uma expressão do latim que significa “estado atual”. O *status quo* está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento. O termo *status quo* é geralmente acompanhado por outras palavras como manter, defender, mudar e etc. Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/>. Acesso em 13 jan 2015.



discursos filosóficos e sociológicos, sem conseguir ressonância na escola e em seus agentes diretos e indiretos.

Considerações finais

A educação está associada à conscientização do sujeito no que tange a seus direitos civis, políticos e sociais, ou seja, a emancipação humana. De forma generalizada, emancipação é a liberdade, a autonomia de pensamento e ação do indivíduo perante a sociedade e si mesmo. Politicamente falando, a emancipação se vincula à luta por direitos contra qualquer tipo de opressão social, moral ou intelectual e também à consequente exigência do direito à cultura, à segurança, à saúde e ao acesso a informações e conhecimentos diversos por meio de canais físicos ou virtuais.

A emancipação, segundo Marx (2004), é uma categoria que se refere a não alienação do sujeito e a uma transformação social profunda; alienação esta que advém do trabalho alienado e que, juntamente com a contradição capital-trabalho, promovem a objetificação do mundo e a consequente desumanização do sujeito. Para emancipar-se, é preciso que haja uma formação crítico-reflexiva e a autonomia de pensamento para questionar as imposições e determinações históricas para a transformação da realidade. E a escola é um dos institutos sociais em que se pode desenvolver a autonomia do pensamento e a emancipação humana por meio da construção e desenvolvimento do saber científico e do acesso a bens culturais acumulados historicamente.

As pesquisas nos permitem conhecer e qualificar o pensamento para transformar a ação, desde que não sejamos meros espectadores dos fatos e conhecimentos históricos ou da empiria que nos cerca, mas que conheçamos, analisemos e mudemos nossa prática. Para tanto, Curado Silva (2008, p. 45) alerta que “[...] refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico [...] luta orgânica pela transformação da sociedade, isso é emancipação na pesquisa”. E assim, caminha-se rumo à emancipação humana por meio da formação histórica, cultural e científica do sujeito.

Assim, a formação de professores precisa ser refletida como um processo constituído por conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas – isto é, práxis – ambos



fundamentados epistemologicamente. A práxis é definida por Curado Silva (2008) como a unidade teoria e prática, não no sentido superficial de conhecimento teórico e nem de uma prática que seja a reprodução imediatista de algum modelo teórico. A autora fala de uma práxis emancipadora que só pode ser construída por meio da atividade analisada e modificada na forma e no conteúdo. Dessa forma, as pesquisas consolidam a base do conhecimento, cientificam as conquistas ao longo dos tempos e fortalecem as reflexões acerca do ser e estar no mundo para o desenvolvimento da criticidade diante do que está posto para o que pode ser mudado.

O trabalho docente com vistas à emancipação humana tem necessidade de conectar a pesquisa e a socialização do conhecimento, interligando teoria e prática numa circularidade que admita a dialogia ensino-pesquisa e pesquisa-ensino, posto que um não existe sem o outro. Demo (2006) pontua que a pesquisa é componente obrigatório de toda proposta emancipatória para que o sujeito não seja um objeto de pressões externas, mas que desenvolva o espírito crítico sem dicotomizar teoria e prática.

Essa relação teoria e prática é pontuada por Freire (1996) quando se discute a autonomia e a emancipação do sujeito, esclarecendo que a prática educativo-crítica e a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação Teoria/Prática, uma vez que sem essa reflexão a teoria pode virar falácia e a prática um ativismo. O autor elucida que faz parte da prática docente a indagação, o questionamento, a pesquisa para constatar e, constatando, intervir e, intervindo, educar; e assim, o professor ensina e é ensinado, emancipa e é emancipado. Esse deve ser o compromisso “com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 29).

A reflexão histórico-social da educação proposta neste artigo para o processo de formação de professores deve estar interligada ao devir histórico, cujas análises das práticas cotidianas a partir do conhecimento científico transformam-se em pontes para a práxis. Por isso é importante preparar professores que assumam posturas reflexivas como uma estratégia para melhorar a formação de professores, visto que “a educação é um fenômeno e uma prática complexos, porque é práxis humana. [...] A educação reproduz a sociedade, mas também, pode projetar a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2013, p. 92). Isso é ser professor: conduzir a formação de sujeitos críticos e emancipados



que percebam que podem transformar suas vidas, primeiramente, e por consequência, a sociedade.

As transformações sociais ao longo dos anos trouxeram inovações tecnológicas diversas que modificaram a constituição de grupos sociais e a configuração dos espaços de enunciação e, como não poderia deixar de ser, refletiram-se também na escola. O professor, tanto em processo de formação inicial quanto continuada, precisa reconhecer que a construção histórica e cultural dos sujeitos também, e prioritariamente, se dá na escola – na individualidade – e se diversifica na coletividade. Igualmente, perceber e considerar as necessidades de aprendizagem dos educandos, podendo, assim, aproximar (ou nunca desaproximar) a teoria da prática, isto é, conduzir sua práxis para uma educação real, com sua historicidade e suas vitórias em favor dos que mais precisam dela para a libertação intelectual e moral.

Assim, o professor poderá valer-se da educação tangível, do trabalho concreto para o processo de ensino-aprendizagem, considerando os traços culturais e históricos e as conquistas refletidas nos discursos (ainda que poucos) em prol da criticidade e da emancipação humana. Essa criticidade e emancipação do sujeito propostos por vários cientistas para a libertação do indivíduo e de sua coletividade das amarras sociais perpassa pela educação e, conseqüentemente pela escola e não prescinde de conhecer a evolução histórica e social da escola e da educação. Tal conhecimento tem função crucial para a compreensão do ser e estar no mundo; do saber o que foi e o que poderá ser no confronto das questões sociais.

Dessa maneira, o conhecimento histórico e as reflexões sobre escola e educação propostos neste estudo poderão ser utilizados como uma das formas de instruir, orientar e posicionar o indivíduo criticamente sobre o poder destes institutos sociais para o enfrentamento dos desafios nos diferentes contextos políticos e sociais que serão, certamente, refletidos na formação de professores emancipados para a emancipação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.



CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: ÀRIES, P. DUBY, G. **História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

CURADO SILVA, K.A.C.P.C. **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese. Goiânia: UFG, 2008. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf>. Acesso em 10 fev 2017.

DEMETERCO. S. M. S. **Sociologia da educação**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÉVRIER, J. **A história da escrita**. Paris: Editions Payot & Rivages, 1995

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Cadernos do cárcere**. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KONDER, L. A. M. C. **A questão da ideologia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

PIMENTA, S. G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. (p. 92-106).

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



Dos Autores

¹ Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2016); colíder do GEGC – Grupo de Pesquisa em Educação, Gestão e Cultura Regional [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8721721988171125]; membro do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade; pesquisa letramento e formação de professores. Docente e diretora do Câmpus Luziânia da UEG. eneida.silva@ueg.br

