



# O processo educativo contemporâneo por meio do ‘trabalho’, da ‘diversidade’ e da ‘dialogicidade’

Luiz Martins de Lima Neto

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Av. Esperança, s/n, 74690-900, Chácara de Recreio Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: lmln2509@gmail.com

**RESUMO.** Como resultado da conclusão de uma disciplina de pós-graduação, escrevi este artigo, que tem como objetivo a discussão da importância da análise do processo educativo contemporâneo por meio de três categorias analíticas, a saber: ‘trabalho’, ‘diversidade’ e ‘dialogicidade’. Articulando Frigotto (1996), Gramsci (2004), Kuenzer (2002), Lara (2009), Martins (2012) e Saviani (2000, 2009), autoras/es marxianas/os, a Freire (2012), Gadotti (2012), Oliveira (2011), Rodrigues (2013), e Tuzzo (2013), autoras/es consideradas/os aqui como não necessariamente marxianas/os, apresento esta discussão teórica, que nos leva a concluir que as três categorias focalizadas, embora possam ser entendidas como conflitantes à primeira vista, a fim de alcançarmos o nosso objetivo, na verdade, não se excluem, mas ‘se complementam’. Ao passo que o ‘trabalho’ se revela como categoria de análise importante, pois, por mais que os tempos tenham mudado desde o surgimento das ideias de Marx, ainda não resolvemos muitas das questões abordadas pelo filósofo, e que, portanto, ainda nos assombram; encontramos-nos num mundo diferente do vivido pelo autor, um mundo no qual outras lutas, além das de classe, devam ser igualmente combatidas por todas/os nós. Tais ideias justificam a relevância deste estudo para as áreas do saber que lidam com o processo educativo como um todo.

**Palavras-chave:** processo educativo contemporâneo; ‘trabalho’; ‘diversidade’; ‘dialogicidade’.

## The contemporary educational process through ‘work’, ‘diversity’ and ‘dialogicity’

**ABSTRACT.** As a result of the conclusion of a postgraduate course, I wrote this article, which aims at discussing the importance of the analysis of the contemporary educational process through three analytical categories, namely: ‘work’, ‘diversity’ and ‘dialogicity’. Articulating Frigotto (1996), Gramsci (2004), Kuenzer (2002), Lara (2009), Martins (2012) and Saviani (2000, 2009), Marxist authors, with Freire (2012), Gadotti (2012), Oliveira (2011), Rodrigues (2013) and Tuzzo (2013), authors not considered here as necessarily Marxist, I present this theoretical discussion, which leads us to conclude that the three focused categories, although they may be understood as conflicting at first sight in order to achieve our objective, in fact, do not exclude, but ‘complement’ each other. Whereas ‘work’ is an important category of analysis, for, as long as the time has changed since the emergence of Marx’s ideas, we have not solved many of the questions addressed by the philosopher yet, and, therefore, these are questions which still haunt us; we find ourselves in a world different from the one experienced by the author, a world in which struggles, others than the class one, must be equally fought against by all of us. These ideas justify the relevance of this study to the knowledge areas which deal with the educational process as a whole.

**Keywords:** contemporary educational process; ‘work’; ‘diversity’; ‘dialogicity’.

Received on September 27, 2018

Accepted on June 27, 2019

## Introdução

No segundo semestre de 2016, participei, como aluno, da disciplina ‘Práticas Educacionais na Contemporaneidade’, a qual foi ministrada pelas Professoras Doutoras Lucinéia Scremin Martins e Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira, no Programa de Pós-Graduação de Sociologia da UFG. Fi-lo, pois, à época, como aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma universidade, quis cursar uma disciplina num outro programa de pós-graduação que não o meu, a fim de ampliar as minhas perspectivas praxiológicas. A decisão de participar desse curso se deu não apenas pelo nome chamativo do curso, o qual de fato funcionou como um chamariz, mas pelo fato de que, assim como Moita

Lopes (2006) já preconizou, é preferível que a Linguística Aplicada (minha área de pesquisa de origem), enquanto área de conhecimento, seja posicionada muito mais no campo da Sociologia devido às questões sobre as quais deveria se debruçar a ser concebida como uma área independente dentro das ciências humanas. Tal decisão não podia ter sido mais acertada, pois, além de iniciar as minhas leituras de autoras/es marxianas/os na primeira parte do curso, com a primeira professora, também tive acesso a leituras que se relacionavam diretamente com o meu objeto de estudo à época, a reprodução e a resistência de ideias hegemônicas dentro do processo educativo numa sala de aula de língua inglesa (Lima-Neto, 2017), na segunda parte do curso, com a segunda professora.

Durante a ministração da disciplina, ficou evidente para mim como ambas as professoras focalizavam a mesma questão (as práticas educacionais na contemporaneidade) de maneira distinta. Ao passo que a primeira o fazia, partindo da categoria ‘trabalho’, ou seja, partindo de um princípio marxiano; a segunda o fazia, tendo em vista categorias relacionadas às diferenças e, portanto, à linguagem: dentre elas, as categorias ‘diversidade’ e ‘dialogicidade’. Por afinidade teórica, as/os estudosas/os abordadas/os na segunda parte do curso faziam mais sentido para mim, uma vez que elas/es defendiam ideias similares às defendidas pelas/os teóricas/os da linguagem, ou seja, pelas/os autoras/es que já faziam parte do meu repertório epistemológico. Todavia, no findar do curso, percebi, empiricamente, algo que já havia aprendido com Silva (1999), na teoria: as teorias pós-críticas educacionais<sup>1</sup>, por mais que posicionadas cronologicamente depois das teóricas críticas, não se revelam mais importantes que as primeiras; na verdade, elas ‘se complementam’.

E por mais que, na primeira parte do curso, tenha, provocativamente, lido, em sala, citações, tais como as de Pennycook (2001, p. 141, grifos nossos), “[...] [v]ivemos em um mundo [‘]patriarcal[’], [‘]homofóbico[’] e [‘]racista[’], cada vez mais governado pelos interesses dos negócios multinacionais. [‘]Esta é uma compreensão útil do mundo, mas também precisamos ser capazes de acreditar em alguma alternativa<sup>2</sup>[’]”, e de Hall (1983<sup>3</sup>), “[...] na sociedade moderna, não sabemos onde o assento do poder está<sup>4</sup>” e “[...] as contradições das relações patriarcais [...] [são] antigas em relação ao conflito entre capital e trabalho<sup>5</sup>”, a fim de contradizer a ideia que pairava no ar de que apenas a luta de classe era importante; cheguei à conclusão, depois das leituras e discussões feitas durante o curso, de que o ‘trabalho’ ainda era uma categoria importante para compreender o processo educativo contemporâneo, pois, por mais que os tempos tenham mudado desde o surgimento das ideias de Marx, ainda não resolvemos muitas das questões abordadas pelo filósofo e que, portanto, ainda nos assombram. Por esse motivo, como trabalho de conclusão do curso, escrevi a primeira versão deste texto.

Sendo assim, neste artigo, apresento uma discussão teórica na qual, articulando as/os teóricas/os abordadas/os na primeira parte da disciplina (Frigotto, 1996; Gramsci, 2004; Kuenzer, 2002; Lara, 2009; Martins, 2012; Saviani, 2000, 2009) com as/os teóricas/os estudadas/os na segunda parte (Freire, 2012; Gadotti, 2012; Oliveira, 2011; Rodrigues, 2013; Tuzzo, 2013), defendo a ideia de que o ‘trabalho’, a ‘diversidade’ e a ‘dialogicidade’ são categorias analíticas importantes para compreendermos o processo educativo contemporâneo. Além de isso se configurar como o meu principal objetivo, ele também se configura como a principal relevância do texto. A fim de não apenas seguir a ordem como as categorias foram apresentadas e defendidas no decorrer do curso (‘trabalho’ na primeira parte e ‘diversidade’ e ‘dialogicidade’, na segunda), discuto a relevância da categoria ‘trabalho’ neste texto em primeiro lugar, pois, cronologicamente no campo das ciências, tal categoria foi criada primeiro. Desse modo, basicamente, este texto está dividido em duas partes: na primeira, focalizo a relevância da categoria analítica ‘trabalho’ e, depois, na segunda, analiso as categorias ‘diversidade’ e ‘dialogicidade’, seguida de uma sessão de considerações finais.

## ‘Trabalho’

Como já exposto, o processo educativo na contemporaneidade forma o escopo deste artigo. Este também é o escopo de diversas/os teóricas/os de diversas áreas do conhecimento humano. Autoras/es da Educação (Freire, 2012; Frigotto, 1996; Gadotti, 2012; Gramsci, 2004; Kuenzer, 2002; Martins, 2012; Saviani, 2000, 2009), da Sociologia

<sup>1</sup> Silva (1999) discute preferencialmente as teorias ‘curriculares’. Porém, ampliei de propósito tais teorias aqui, pois elas não incidiram apenas no currículo, mas no processo educativo como um todo.

<sup>2</sup> Texto original: We live in a patriarchal, homophobic, racist world increasingly governed by the interests of multinational business. This is a useful understanding of the world, but we also need to be able to believe in some alternative.

<sup>3</sup> Gostaria de agradecer à Profa. Dra. Joana Plaza Pinto pela indicação deste texto, que de muito me foi útil para dar o valor devido às ideias de Marx na contemporaneidade.

<sup>4</sup> Texto original: [...] in modern society we don't know where that seat of power is.

<sup>5</sup> Texto original: [...] the contradictions of patriarchal relations [...] is ancient in relation to the conflict between capital and labour.

(Lara, 2009; Oliveira, 2011) e da Comunicação (Rodrigues, 2013; Tuzzo, 2013) já se debruçaram ou ainda se debruçam sobre o assunto, com o intuito de fornecer suporte praxiológico. Muitas/os dessas/es autoras/es (Frigotto, 1996; Gramsci, 2004; Kuenzer, 2002; Saviani, 2000, 2009) têm o 'trabalho' como categoria central de análise não somente do processo educativo, mas da sociedade como um todo. Começemos por elas/es.

Lara (2009, p. 63) declara que o 'trabalho' é "[...] o principal atributo do ser social, a forma de produção e manifestação da vida social". Ou seja, para o autor, é o 'trabalho' que transforma a mulher em mulher e o homem em homem, uma vez que é por meio dele que as faculdades humanas são refinadas. Dessa forma, na sua perspectiva, os indivíduos são o 'quê' e 'como' produzem. Partindo dessa premissa, o meio pelo qual a sociedade produz e reproduz sua própria vida em termos materiais influencia todas as demais relações existentes dentro dela. Assim, para Lara (2009), não há outra forma melhor de compreendermos o processo educativo, seja na contemporaneidade ou em qualquer outro contexto sócio-histórico, senão pela categoria do 'trabalho'.

De modo similar, Saviani (2009) demonstra, através de uma perspectiva diacrônica, como as relações de trabalho influenciaram o processo educativo contemporâneo, fazendo com que ele mudasse no decorrer do tempo. A Pedagogia Tradicional, por exemplo, firma-se como pedagogia vigente com a ascensão da burguesia ao poder. Os burgueses<sup>6</sup>, por acreditarem que o problema da marginalidade social se resolveria com a instrução e, conseqüentemente, com o fim da ignorância, legitimou práticas educacionais que são comuns até hoje, como a transmissão de conhecimento. Entretanto, ao perceberem que a educação por si só não garantia o fim dessa marginalidade, eles estabeleceram um novo conjunto de práticas educativas que substituiu a Pedagogia Tradicional: a Pedagogia Nova.

Para a Pedagogia Nova, segundo Saviani (2009), a/o marginalizada/o deixa de ser a/o ignorante, e passa a ser a/o 'anormal', isto é, a pessoa com problemas psicológicos e cognitivos. Por isso, a escola passou a ser incumbida da tarefa de integrar esse ser à sociedade, focalizando os seus interesses e as suas experiências. O foco, portanto, deixa de ser o 'quê' para o 'como' ensinar, uma vez que a/o aluna/o, com suas dificuldades biopsicológicas, passa a ser o centro do processo educativo.

Essa perspectiva pedagógica, por sua vez, com a sua ênfase na questão dos métodos, gera uma nova pedagogia: a Tecnicista. Essa pedagogia se inspira nos meios de produção fabril e reordena o processo "[...] educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (Saviani, 2009, p. 11), o que fez com que pensássemos que a questão da marginalidade social estivesse na incompetência e na ineficiência das/os participantes do processo educativo em aplicar ou seguir procedimentos desenvolvidos por terceiros e que lhes eram impostos. Desse modo, Saviani (2009) mostra que as relações sociais na educação são conseqüências das relações sociais 'no trabalho'.

O autor nomeia as teorias educacionais acima descritas de 'não-críticas'. Ele as chama assim, pois, grosso modo, as/os suas/seus defensoras/es não acreditam que a educação é um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade social. Em contraposição a essas teorias, ele descreve as teorias 'crítico-reprodutivistas'. Basicamente, segundo essas teorias, a escola, por estar inserida em uma sociedade desigual e por estar condicionada a uma questão estrutural mais ampla, está a serviço da marginalização e da manutenção do *status quo*. Dois autores e uma autora crítico-reprodutivistas importantes são Gramsci (2004), Frigotto (1996) e Kuenzer (2002).

Gramsci (2004), dentre tantas ideias importantes, assevera que "[...] a diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território "econômico" e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual" (Gramsci, 2004, p. 20, grifo no original). Ou seja, o autor argumenta que diferentes educações têm a função de formar diferentes profissionais, a fim de que a distinção social entre os grupos dominantes e as/os suas/seus subalternas/os seja mantida. Nesse sentido, a elaboração das/os intelectuais não se dá num terreno democrático, já que elas/es se formam numa relação estreita com os interesses dos grupos dominantes, que por sua vez, comandam as massas através de um consenso 'espontâneo', cedido por elas/es, devido ao prestígio social que historicamente impuseram, bem como através de meios coercitivos, que buscam o controle e a disciplina dos que se demonstrarem, por algum motivo, contra o seu poder (Gramsci, 2004). Em suma, o que o autor explica é que "[...] a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações" (Gramsci, 2004, p. 21).

<sup>6</sup> Neste parágrafo, uso apenas o masculino, pois as mulheres, nesse processo histórico, bem como em vários outros, por viverem num mundo estruturalmente sexista, foram excluídas de conquistas históricas importantes.

Frigotto (1996), numa perspectiva semelhante, explica que as classes dominantes educam as classes dominadas de modo a prepará-las para as demandas do mercado capitalista. A educação, nessa perspectiva, se reduz à produção de ‘capital humano’, uma vez que está interessada em desenvolver nos indivíduos de classes inferiores habilidades e características que lhes sejam úteis em suas respectivas funções dentro do mercado de trabalho. O autor, então, advoga por uma educação oposta àquela que sirva aos interesses capitalistas, ou seja, por uma educação que se preocupe com o desenvolvimento omnilateral das condições humanas e que, conseqüentemente, amplie “[...] a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico” (Frigotto, 1996, p. 32).

Kuenzer (2002), na mesma esteira de pensamento, explica que o capitalismo, através da educação, muda continuamente hábitos e valores sociais, a fim de que as pessoas possam viver em condição de conformidade com uma alienação e uma supervalorização do capital, cada vez mais crescente. Analisando, primeiramente, o americanismo e o fordismo e, em seguida, o toyotismo (modelos de produção em massa), ela explica que as características que a escola busca desenvolver nos indivíduos estão sempre em consonância com as necessidades das fábricas, indústrias e dos negócios. Portanto, ela também acredita que a escola tem como uma de suas funções principais a manutenção da hierarquização e da fragmentação das classes. É nesse sentido, portanto, que ela fala de uma exclusão includente, uma vez que o capitalismo engendra estratégias para excluir as/os trabalhadoras/es do trabalho formal e de incluí-las/os no trabalho informal, e de uma inclusão excludente, uma vez que a educação que deveria incluir as pessoas, na verdade, as exclui, ao lhes negar uma “[...] formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (Kuenzer, 2002, p. 92), isto é, de uma educação dualista.

Entretanto, faz-se mister ressaltar que as/os teóricas/os citadas/os nesta seção não são crítico-reprodutivistas *stricto sensu*, pois elas/es não se limitam apenas a expor uma visão negativa sobre a escola, assim como faziam os primeiros teóricos nessa vertente de pensamento. Elas/es se preocupam em fazer certas propostas pedagógicas também. Pelo menos, é o que podemos ver em Saviani (2009), Gramsci (2004) e Kuenzer (2002). Primeiramente, Saviani (2009), após ‘curvar a vara’<sup>7</sup>, isto é, após explicitar os pontos positivos da Pedagogia Tradicional em contraposição à Pedagogia Nova, advoga por uma pedagogia que não seja nem uma e nem a outra: por uma pedagogia revolucionária, política e que seja consciente do seu determinismo, mas ao mesmo tempo, do seu poder em auxiliar o acontecimento de transformações sociais; uma educação que se baseie na prática social, mas que, não por isso, pressuponha que a/o docente e a/o discente estejam num mesmo nível de intelectualidade. Em síntese, o autor advoga por uma educação fortemente vinculada à sociedade e que presuma uma relação interdependente entre a/o docente e a/o discente, relação essa que objetive fazer com que a/o segunda/o chegue ao nível intelectual da/o primeira/o através do levantamento dos problemas sociais, que merecem ser discutidos, e da tentativa de solucioná-los por meio da apreensão de construtos praxiológicos.

As reflexões de Saviani (2009) o levam a denominar a sua proposta pedagógica de ‘pedagogia histórico-crítica’, numa outra ocasião (Saviani, 2000). Lá, o autor deixa, ainda mais claro, que a pedagogia que ele defende tem como base principal o ensino de conhecimentos sistematizados, científicos e elaborados, mas que isso não significa que a forma deva sobressair ao conteúdo, que a socialização deva sobressair à produção do saber, que o saber deva sobressair à consciência ou ao processo, ou que o saber erudito deva sobressair ao saber popular. Basicamente, o que ele faz nesse momento é mostrar que essas dicotomias não refletem a sua proposta de educação, já que ela é dialética e não, puramente, dicotômica.

Gramsci (2004, p. 36), por sua vez, advoga por uma escola unitária que, segundo o autor, assuma “[...] a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. Por conseqüência, uma educação que preze, primeiramente, pela disciplina, pela memorização, pelo ensino quase que dogmático e que, só depois, evolua para o desenvolvimento da criatividade coletiva e da autonomia do sujeito.

Kuenzer (2002, p. 81), por seu turno, fala de uma pedagogia emancipatória, “[...] que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho” e que rompa com a concepção positivista de ciência, que formaliza e fragmenta o conhecimento em áreas, as quais, uma vez criadas e separadas, nunca mais dialogam entre si.

<sup>7</sup> A teoria da curvatura da vara foi utilizada primeiramente por Lênin, ao ter sido acusado de assumir pontos de vista muito radicais no seu governo na Rússia. Quando uma vara está curvada para um lado, para que ela seja endireitada, é preciso curvá-la para o outro lado.

Entretanto, por mais que as reflexões sobre a relação ‘trabalho’-educação sejam, de fato, importantes, o que outras/os teóricas/os (Oliveira, 2011; Freire, 2012; Gadotti, 2012; Martins, 2012) nos mostram é que as desigualdades sociais não acontecem puramente no nível econômico. Freire (2012), por exemplo, sabidamente, ao não se referir exclusivamente à questão econômica, e ao falar em opressão no geral, parece apontar para as desigualdades que acontecem com relação às outras identidades sociais, a saber, as identidades de raça, etnia, gênero e sexualidade, por exemplo. Portanto, é possível detectar um salto qualitativo nas reflexões do autor no que concerne às desigualdades sociais, uma vez que ele parece ampliar, ao tratar a questão num campo mais filosófico, o escopo para a identidade social como um todo e, ao não o restringir somente à identidade de classe. Daí, o fato de não necessariamente considerarmos os autores citados e a autora citada neste parágrafo como marxianos e marxiana. Passemos a esses autores e autora na próxima sessão.

### ‘Diversidade’ e ‘dialogicidade’

Gadotti (2012, p. 12), profundamente inspirado pelos estudos de Freire (não apenas pela *Pedagogia do Oprimido* (2012)), declara que uma característica forte das pedagogias críticas mais recentes é o comprometimento, o respeito e a valorização da ‘diversidade’. Ele explica que a sensação de fragmentação que essa categoria pode suscitar nas pessoas não passa de uma impressão, à qual podemos ter, se a olharmos de maneira superficial e distanciada. A seu ver, a ‘diversidade’ está cimentada numa causa comum, que é a da busca de um mundo melhor, a busca de um “[...] outro mundo possível”. Portanto, neste sentido, para o autor, uma pedagogia preocupada com a questão da ‘diversidade’ concebe a história humana como possibilidade e não como determinação.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2011) defende uma educação focada na questão dos direitos humanos e, portanto, focada na questão da ‘diversidade’. Em outras palavras, ele defende uma educação, acima de tudo, preocupada com o desenvolvimento da cidadania das pessoas e que busque estimular nelas a construção da autonomia, da criatividade, da crítica e da sociabilidade. O autor faz uso da Declaração dos Direitos Humanos (2007), da Constituição Federal (2008) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para mostrar que esses documentos respaldam e objetivam a educação proposta por ele.

Ele, então, foca no ensino de Sociologia no Brasil, declarando que essa disciplina deve estar em comunhão com os preceitos de uma educação em direitos humanos, dando alguns exemplos de pautas que devem ser discutidas nas aulas, tais como as questões de gêneros e de sexualidade, além de assuntos próprios das vidas das crianças e adolescentes. Porém, ele ressalva que uma prática em direitos humanos, obviamente, não tem a ver com a disciplina de Sociologia somente, mas com todas as disciplinas curriculares, as quais devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

Todavia, mesmo versando sobre a ‘diversidade’ e a educação em direitos humanos, a questão da educação inclusiva não é tocada por Gadotti (2012) e, tampouco, por Oliveira (2011). Dentre as/os teóricas/os estudadas/os para a redação deste artigo, apenas Martins (2012) o faz. A autora inicia seu texto, discutindo esse tipo de educação no Brasil numa perspectiva diacrônica e política. Na sua discussão, ela mostra como essa educação sempre foi ignorada no País, revelando que a educação de indivíduos com algum tipo de deficiência era exclusiva de instituições privadas até meados da década de 1980. A autora nos explica que é na década de 1990 que se inicia uma nova fase com relação à educação inclusiva, a qual se estende até hoje, caracterizada pela inclusão total de crianças e adolescentes com deficiência nas classes regulares, desde a Educação Infantil. A autora declara que, embora tenha havido uma evolução muito grande no que concerne às políticas educacionais voltadas para esse tipo de educação nos últimos anos, grande também é o número de instituições de ensino que ainda não se adequaram a essas normas.

Pensando justamente nisso, ela realiza uma pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a fim de investigar sobre a formação de professoras/es no tocante à essa questão. Os sujeitos de pesquisa do estudo, alunas/os de licenciatura da instituição, afirmaram ser necessário o aumento do número de disciplinas sobre inclusão, bem como o fortalecimento entre teorias e práticas pedagógicas, de modo que conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à/ao aluna/o deficiente sejam melhor trabalhados. Assim, a autora reflete que a inclusão escolar atual no Brasil ainda se limita a incluir fisicamente a/o aluna/o deficiente, mantendo-a/o excluída/o em termos qualitativos do processo educativo. Para ela, um meio de equalizar tal situação passa pela concepção da escola como um lugar de discussão sobre formação, práticas e decisões sobre o seu próprio destino.

Já no que concerne à categoria 'dialogicidade', Freire (2012) acredita que a não abertura ao diálogo causa o que ele chama de "sectarização", que, por sua vez, nada mais é que a adesão em demasia a um certo pensamento que, ao não ser contrastado ou levado ao aperfeiçoamento através do diálogo, obstaculiza a emancipação social. Para ele, as pessoas transformam e criam o mundo através do diálogo, já que as palavras são constituídas tanto de reflexão quanto de ação. Neste sentido, autoras/es da Comunicação, dentre as quais destacamos Rodrigues (2013) e Tuzzo (2013), coadunam com os pensamentos do autor, uma vez que declaram, valendo-me à priori de apenas uma citação de uma das autoras, que o processo comunicativo é inerente ao processo educativo e, portanto, extremamente importante, se o que desejamos é "[...] superar uma prática pedagógica de caráter meramente informativo" (Rodrigues, 2013, p. 24).

De maneira mais pormenorizada, Rodrigues (2013), ao discutir os princípios da teoria da recepção na educação, explica que o diálogo implica a negociação de significados, ou seja, a compreensão, a apropriação ou a refutação do que é dito, que por sua vez, acontece por meio da interação. Nesta perspectiva, o processo de recepção não se refere apenas à captação de mensagens, mas à compreensão de significados coletivamente construídos tanto pela cultura individual do sujeito quanto pela cultura macrossocial na qual ele está inserido.

Já Tuzzo (2013), em contrapartida, nos explica que a transmissão dos conhecimentos, característica unicamente atribuída à função da/o professora/or num passado não muito distante, tem cedido lugar, em termos de importância, ao processamento, à síntese e à avaliação desses conhecimentos, tendo em vista a rapidez com que as informações têm circulado no mundo tecnológico atual. Assim, ela discute o conceito de 'educomunicação', que nas palavras de Soares (2012 apud Tuzzo, 2013, p. 61), se refere à "gestão da mídia por parte das comunidades, com o uso das tecnologias, permitindo o empoderamento da sociedade". Ela faz uso desse conceito para dizer que Paulo Freire, ao discutir uma recepção ativa, estava se pautando numa "[...] mídia-educação para a cidadania, democratização e justiça social" (Tuzzo, 2013, p. 62). Desse modo, neste entrecruzamento direto de pensamentos, é possível perceber que as/os teóricas/os citadas/os nesta seção atribuem um valor ao processo comunicativo e, portanto, à linguagem que as/os autoras/es marxianas/os anteriormente citadas/os não atribuíam ou ainda não atribuem.

### Considerações finais

A principal conclusão a qual podemos chegar com a discussão teórica promovida neste artigo é a de que, na contemporaneidade, tanto a categoria 'trabalho', categoria analítica utilizada por autoras/es marxianas/os, quanto as categorias 'diversidade' e 'dialogicidade', categorias analíticas defendidas por teóricas/os consideradas/os aqui não necessariamente como seguidoras/es de Marx, são igualmente importantes para compreendermos o processo educativo contemporâneo. Isso porque, mesmo que os pensamentos de Marx tenham surgido na Modernidade, muitas das questões que perpassam a luta de classe ainda não foram superadas e porque, ao mesmo tempo em que tais problemas não se encontram solucionados, o mundo tem mudado a passos largos e se tornado, cada dia mais, um mundo mais diverso e plural. Tais mudanças são estimuladas, sobretudo, pelas novas tecnologias, que têm mudado o jeito como dialogamos umas/uns com as/os outras/os e como nos constituímos enquanto sujeitos, também nas escolas. Nesse sentido, categorias de análise socioeconômicas, tais como 'trabalho', não apenas não são mais importantes que categorias que envolvem a linguagem, tais como 'diversidade' e 'dialogicidade', como também são 'complementares' e, portanto, de jeito nenhum, excludentes.

### Referências

- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, SP: Cortez.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, 18(1), 10-32.
- Gramsci, A. (2004). *Cadernos do Cárcere 2 - Os intelectuais - o Princípio Educativo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Hall, S. (1983). For a Marxism without guarantees. *Australian Left Review*. 1(84), 38-43. Recuperado em 05/09/19 de <https://ro.uow.edu.au/alr/vol1/iss84/11>

- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In J. C. Lombardi, D. Saviani & J. L. Sanfelice, (Org). *Capitalismo, trabalho e educação* (3a ed., p. 77-95). Campinas, SP: Autores Associados.
- Lara, R. (2009). Pensamento social da modernidade e ontologia materialista. *Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*, 10, 53-70.
- Lima-Neto, L. M. (2017). Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Martins, L. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In T. G. Miranda & T. A Galvão-Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares* (p. 25-38). Salvador, BA: EDUFBA.
- Moita Lopes, L. P. (2006) *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa*. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. (p. 85-107). São Paulo: Parábola Editorial.
- Oliveira, D. D. (2011). Educação em Direitos Humanos: uma nova identidade para a sociologia? In D. D. d. Oliveira, D. Rabelo & Freitas, R. A. (Orgs.), *Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores* (p. 142-156). Goiânia, GO: UFG / FUNAPE.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigues, C. A. C. (2013). O processo comunicativo na prática pedagógica. In C. A. C. Rodrigues & J. G. Faria (Orgs.), *Educação, comunicação, mídias e tecnologias: processos de formação acadêmica* (p. 24-38). Goiânia, GO: Cãnone Editorial.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Escola e democracia* (41a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, T. T. d. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Tuzzo, S. A. (2013). Comunicação e educação: uma ação de homens e máquinas! In C. A. C., Rodrigues, & J. G. Faria (Orgs.), *Educação, comunicação, mídias e tecnologias: processos de formação acadêmica* (p. 57-80). Goiânia, GO: Cãnone Editorial.