



Apontamentos sobre políticas públicas de educação e dinâmica cultural

Cecília Pescatore Alves¹
Régis de Toledo Souza²
André Luiz da Silva³
William Joseph de Oliveira⁴

Resumo

No presente texto, discutem-se políticas públicas de educação, incorporando o debate sobre a concepção hegemônica de cultura que permeia as relações vividas cotidianamente nas instituições escolares. Essa reflexão parte da função da escola enquanto instituição educativa, do desaparecimento da dimensão humanística na formação escolar atual e da ausência da relação entre educação e cultura, que deveria estar presente na centralidade das formulações das políticas educacionais, para dar conta da dimensão cidadã no processo de educação. Nesse contexto, e sustentados por dados de pesquisas empíricas realizadas pelos autores, buscaram-se alternativas que possibilitem a superação dessa tensão que se revela como um dos principais dilemas da escola contemporânea.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Cultura; Violência; Humanismo.

Recebimento: 20/10/2013 • Aceite: 20/04/2014

¹ Doutora em psicologia social, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pesquisadora NIPPC-UNITAU, Brasil. E-mail: cpescatore@uol.com.br

² Doutor em psicologia social, professor da Universidade de Taubaté, líder NIPPC-UNITAU, Brasil. E-mail: regis.toledo.souza@gmail.com

³ Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade de Taubaté, vice-líder NIPPC-UNITAU, Brasil. E-mail: interiworld@gmail.com

⁴ Graduado em Psicologia, Mestrando no Programa de Mudança Social e Participação Política (PROMUSPP) da EACH-USP, pesquisador NIPPC-UNITAU, Brasil.

Notes on Public Policies of Education and Cultural Dinamic

Abstract

The present text discusses public policies of education integrating the debate on the hegemonic conception of culture that permeates daily relations experienced at schools. This observation considers the role of school as an education institution, the vanishment of the humanistic dimension in present day school background and the absence of a relation between education and cultures which should be present in the centre of the development of education policies in order to attend the citizenship magnitude in the process of education. Given such context and relying on data from empirical researches carried out by the authors, alternatives were searched to make possible to overcome a stress that reveals itself as one of the main dilemmas of present day school.

Keywords: Public policies; Education; Culture; Violence; Humanism.

Introdução

Nossa proposta é discutir as políticas públicas voltadas à educação, dando ênfase à cultura que permeia as relações vividas cotidianamente nas instituições escolares. Essa proposição parte de uma visão crítica sobre o modo como a escola, enquanto instituição educativa, tem se posicionado no que se refere à constituição do sujeito e no que diz respeito à dimensão de cidadania. Some-se a isso o fato de que ela se revela como instância de grande importância, no sentido de atender às expectativas familiares, e de constituir um meio para a introdução das pessoas no mercado de trabalho. Os apontamentos acima permitem problematizar a ausência, na América Latina e em boa parte do mundo, da relação entre educação e cultura, relação essa que deveria estar presente na centralidade das formulações das políticas educacionais (SARLO, 2005; SILVA, 2008; GENTILI, 2008; CANÊDO, 2009) para dar conta da dimensão cidadã no processo de educação.

É a partir desse campo de questionamentos que analisamos alternativas que contribuam para a compreensão da escola contemporânea. Os dados que tomamos como referência neste texto, todos coletados junto ao curso de Psicologia da universidade onde os autores são ou foram docentes, originaram-se, em sua quase totalidade, das pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por alunos (OLIVEIRA, 2004; SIMÕES, 2009; FANTINATO, 2009; SANTOS, 2010; CANDOLO, 2011), projetos de estágio e das reflexões docentes desenvolvidas nas aulas de graduação. Nesses trabalhos, analisamos e discutimos: as diretrizes curriculares das escolas públicas municipais e estaduais, os questionários e depoimentos obtidos em entrevistas, além da etnografia de algumas escolas. As informações foram coletadas entre os anos de 2004 e 2010, e reunidas sob a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”⁵. Os dados que fundamentam a presente reflexão se referem a escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio de uma cidade de porte intermediário, localizada na região metropolitana do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, Brasil. O presente trabalho tem o objetivo de apontar alguns dos resultados alcançados com esse conjunto de investigações, relacionando-os com o contexto mais geral das atuais políticas educacionais brasileiras.

⁵ Linha de Pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas.

A concepção de educação nas diretrizes e programas curriculares

Em 2005, iniciamos uma investigação que teve por objetivo identificar e analisar as concepções de educação que norteiam as diretrizes e programas curriculares e que normatizam as práticas pedagógicas das redes estaduais e municipais do Ensino Fundamental e Médio, na cidade em questão⁶.

Os dados coletados, em relação aos objetivos, foram classificados em cinco categorias: 1. A promoção de consciência: aqui foram agrupados objetivos que mantinham determinadas semelhanças, por exemplo, *“formar cidadãos críticos, reflexivos, preparados para o crítico exercício da cidadania”*; 2. A aprendizagem curricular dos alunos: por exemplo, *“aprimorar a qualidade de ensino, ampliar os conhecimentos dos alunos, fazer com que esses utilizem corretamente diferentes linguagens, verbal, matemática, gráfica, etc.”*; 3. Afetos: por exemplo, *“desenvolver a personalidade e os talentos dos alunos”*; 4. A comunidade: por exemplo, *“integrar escola e comunidade”*; 5. Outros.

A categoria de maior frequência foi a referente à aprendizagem curricular (41%), seguida pela promoção de consciência (30%), afeto (13%), Comunidade (5%) e outros (13%). Percebe-se, então, que as escolas demonstram grande preocupação no que se refere à aprendizagem curricular e também à promoção de consciência.

Os dados relacionados às ações foram agrupados em oito categorias, respectivamente: 1. A comunidade: por exemplo, *“trabalhos voltados à comunidade e a escola”*; 2. A qualificação da aprendizagem: por exemplo, *“analisar fatores que interferem na aprendizagem, conhecimento com algo mutável, incentivar estratégias de pesquisa”*; 3. À participação dos pais: por exemplo, *“atividades que envolvam participação dos pais”*; 4. As atividades de ação participativa: por exemplo, *“apoio ao grêmio estudantil”*; 5. Aos professores: por exemplo, *“práticas pedagógicas atualizadas nas reuniões de HTPC”*⁷; 6. Ao processo de avaliação: por exemplo, *“oferecer classe de reforço, recuperação, várias formas de avaliar e*

⁶ Foram levantadas setenta e uma escolas no município (trinta e duas estaduais e trinta e nove municipais). Pelo critério de acessibilidade, foram coletados documentos (as diretrizes e os programas curriculares) de 16 escolas, dentre as municipais e estaduais. O método utilizado para a análise dos documentos foi o da análise de conteúdo; foram extraídos do material cinco categorias com relação aos objetivos propostos e oito categorias com relação às ações a serem desenvolvidas.

⁷ A HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) deve ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico, segundo as orientações da Portaria CENP 1/96 e L. C. 836/97.

acompanhar o rendimento escolar dos alunos”; 7. As atividades curriculares: por exemplo, *“classes organizadas em sala ambientes, compra de material didático diversificado*”; 8. As atividades extracurriculares: por exemplo, *“filmes, atividades esportivas, teatros*”.

Observando os resultados, percebemos que as principais ações da escola estão voltadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares tradicionais (40%). As ações com este objetivo podem ser divididas em quatro categorias: Ações Direcionadas aos Conteúdos Extracurriculares; Direcionadas aos Conteúdos Curriculares; Direcionadas ao Processo Avaliativo; Direcionadas à Capacitação dos Professores.

A apreciação dos dados nos levou a concluir que as ações propostas pelas escolas estudadas não guardavam relação com os objetivos estabelecidos em suas diretrizes e programas curriculares. Isto é, essas escolas mostraram-se capazes de definir objetivos pertinentes para a formação do aluno, porém não conseguiram propor ações efetivas para que esses objetivos fossem alcançados.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os gestores de dez escolas, dentre as dezesseis onde foram colhidos os documentos, os depoimentos sobre a avaliação do Plano Gestor revela os seguintes agrupamentos de resposta: 1. O plano não é avaliado e as respostas sugerem dificuldades ou desconhecimento sobre como avaliar um plano gestor; 2. Referências ao sucesso do projeto, porque conta com o apoio da comunidade – integração escola-comunidade; 3. Referências ao plano como imposição da administração superior (prefeitura ou estado).

Nesta última categoria foi possível verificar a preocupação com os ideais pedagógicos, contradições entre os planos oficiais e a realidade de cada escola, na medida em que os gestores alegam que, apesar de uma parte dos planos pedagógicos serem incumbência da escola, outra é imposta pela secretaria municipal ou estadual.

Cabe ressaltar que a elaboração e a consecução do Plano Gestor são de fundamental importância para a vida escolar e deveriam ser ações precedidas, obrigatoriamente, pelo conhecimento da realidade em que a escola está inserida, buscando uma atuação voltada para a comunidade e atendendo suas reais necessidades. Contudo, o relato dos gestores denuncia uma realidade diversa, em que boa parte dos projetos é construída sem o conhecimento do contexto em que a escola está inserida. Como forma de estabelecer uma relação

supostamente democrática, fica destinada à comunidade escolar parte da elaboração do plano.

Dois dos gestores alegam que a maior parte dos projetos contidos no Plano Gestor não sai do papel, porque, efetivamente, se tratam de ações que não atendem à realidade e, muitas vezes, nem existem recursos para executá-las.

No discurso da maioria dos gestores, objetiva-se uma contradição que atribui à escola a função de formar o aluno para assumir a condição de “cidadão”, ao mesmo tempo em que define esse termo com o mero significado de adequação ao mercado de trabalho⁸. Além disso, a análise das propostas do plano gestor mostrou que os papéis dos personagens que compõem a instituição escolar (diretores, professores, demais funcionários, alunos e também a comunidade) não são claramente definidos. No mesmo sentido, de forma generalizada, os gestores entrevistados não forneceram dados para a compreensão do desempenho desses personagens. Em consonância com a ideologia individualista e utilitarista dos planos de ensino, os dados revelaram, ainda, que a concepção dos entrevistados sobre a relação ensino-aprendizagem atribui, de forma empiricamente problemática, os sucessos e fracassos às “competências” e “incompetências” individuais dos professores e alunos⁹.

O debate que propomos se fundamenta na ideia de que a escola pública, no contexto das novas definições das políticas educacionais, cria e recria, cotidianamente, uma prática em que estão em jogo as exigências do mercado (“atender as necessidades econômicas”) e as atribuições de sucesso e fracasso imputadas às individualidades dos integrantes da escola (sejam alunos, professores ou diretores). Dessa forma, os objetivos dos projetos de ensino não possuem significado que mobilize ações transformadoras, uma vez que os fins são extrínsecos e

⁸ A esse respeito, ver o artigo de Vandré Silva (2008), em que se discute a presença de narrativas instrumentais cujos fins se encontram fora da educação, sem estarem associados a um interesse que seja efetivamente público.

⁹ A noção de competência (e seu oposto, incompetência) é utilizada no contexto pedagógico escolar a partir da referência aos documentos que orientam a política educacional no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O uso desses termos é feito de modo impreciso e genérico. Constitui-se, muitas vezes, como slogan educacional, assim “a noção de ‘competências e habilidades’ não é veiculada por pertencer – eventualmente e de forma discutível – a alguma teoria psicológica claramente definida ou a alguma outra teoria científica. Tampouco se pretendem provar ou discutir seus pressupostos, mas apenas constatar uma posição e direção a serem impressas à prática escolar e à sedimentação de seu significado social, visto que os contextos de seu uso apontam e encaminham um propósito para a educação” (SILVA, 2008, p. 218).

retroalimentados por uma rede que envolve estratégias governamentais de desenvolvimento, meios de comunicação de massa, agências internacionais e mercado econômico; sendo assim, o sentido das práticas educacionais é identificado com as “necessidades” da sociedade de consumo (cf. SILVA, 2008; SARLO, 2005; FEATHERSTONE, 1995). Ironicamente, apesar de todo esforço da escola e direcionamento das políticas, o sistema educacional é criticado, pelo setor econômico, por ser falho (APPLE, 2001). O que sugere, portanto, a produção de um cotidiano marcado pela concepção de educação como sendo construída social e historicamente para atender ao mercado de trabalho e ao consumo - que norteiam os planos de ação pedagógica e a prática real de ensino, prática essa configurada pelo simulacro em que as aulas que mais se aproximam de alguma forma da aprendizagem são pautadas por posicionamentos autoritários, que obrigam os alunos a, simplesmente, copiar trechos do livro didático ou da apostila de ensino.

O interessante para os investigadores é que a realidade das escolas públicas observadas se esconde atrás de documentos que direcionam as práticas pedagógicas a partir de narrativas sobre a justiça e os direitos dos alunos¹⁰. Tais documentos são redigidos, com maior ou menor habilidade, sustentados nos preceitos da Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1991). Essa concepção oficializada constitui-se como realidade dada e absolutizada, simultaneamente apoiando-se e contribuindo para o processo hegemônico que equaciona a educação pública da cidade e do estado em questão. O que temos aqui, ao mesmo tempo, é a restrição à liberdade das escolas de planejarem seu trabalho de acordo com o contexto imediato no qual estão inseridas e “a paulatina destituição de outras razões pelas quais se podem formar um ser humano no âmbito de uma instituição escolar cuja vocação se caracteriza pela iniciação em tradições de conhecimento e formas de vida públicas, e não à satisfação de interesses privados” (SILVA, 2008, p. 219).

A crise educacional resulta, em primeiro lugar, da falência dos poderes públicos em propor políticas educacionais direcionadas aos interesses públicos e, em segundo, das características mercantis da cultura hegemônica. Adiantamos que “não há (...) soluções pedagógicas que sejam independentes de medidas sociais e políticas”

¹⁰ Sem mencionar a cortina de fumaça representada pelos resultados obtidos por meio dos mais diferentes sistemas de avaliação de desempenho escolar, atualmente realizados na região, provenientes dos três níveis de governo (ver SILVA, 2008).

(SARLO, 2005, p. 99). Essa interdependência pode ser exemplificada com a tentativa de resolução das formas de violência no espaço escolar.

Segregação espacial e violência na escola

Voltando a atenção para a dinâmica interna da escola, destacamos os resultados de pesquisa desenvolvida por Oliveira (2005), que teve por objetivo investigar a ideologia materializada no espaço da escola, através de práticas de segregação espacial e localizar atividades de apropriação deste como possibilidades de relações comunitárias. O método dessa pesquisa constituiu-se de um estudo etnográfico, com observações e registro fotográfico e de entrevistas semi-abertas com três alunos e três professores.

O estudo etnográfico constatou que as grades existentes em toda a área da escola investigada são determinantes da paisagem escolar, constituindo-se, de um lado, como elemento de proteção contra a violência urbana e, de outro, como controle de circulação interno, produzindo uma forma de apropriação do espaço escolar a partir do controle da circulação.

Bom, é um sentimento horrível porque significa prisão, limitar a sua liberdade, limitar o seu espaço. É horrível. Foram colocadas as grades no sentido de não entrar pessoas aqui na escola, vândalos, coisas assim. Mas pedagogicamente falando é errado porque dá um sentimento assim de perda da liberdade, perda do seu espaço. É horrível. (fala de um dos professores entrevistados)

Percebe-se como a funcionalidade pré-estabelecida de um campo destinado ao processo de ensino-aprendizagem impede a apropriação desse mesmo espaço para práticas e relações comunitárias. Desse modo, o espaço é reduzido a manutenção da ordem do sistema produtivo, ao impedir e negar o acesso e a apropriação do espaço pela comunidade escolar. As conclusões revelam que o processo de segregação sócio-espacial, enquanto ideologia e resultado da instrução escolar para a aquisição de “competências e habilidades”, materializa-se no campo escolar segregando os sujeitos e contribuindo para o processo de dominação política dos indivíduos.

Acrescentamos que, do mesmo modo, o código disciplinar vigente no sistema de ensino contribui para a desvalorização do corpo e de seus modos de expressão populares. Assistimos, claramente, também neste caso, aos mecanismos de distinção social que procuram opor o modo civilizado – isto é, “educado”, “refinado” – de dispor os corpos e os modos “bárbaros” de disposição desses corpos. Como apontou Elias (1994), durante o processo civilizador do Ocidente, ao longo da extensa e lenta evolução do controle mais severo dos costumes, a aquisição de civilidade, cortesia, urbanidade e do autocontrole interiorizado resultou da enorme repressão sobre os indivíduos, pressão decorrente do duplo monopólio estatal: o fiscal e o da violência. Um autocontrole que se traduz exatamente na esperada passividade dos sujeitos que teriam, de antemão, projetados seus lugares e trajetórias sociais.

Dessa forma, a escola revela sua função de reprodução cultural, como apontado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), e discutida por Raymond Williams (1979; 2000). A principal ressalva necessária quanto à utilização da ideia de reprodução cultural é que se trata de um conceito datado e também negociável, em função dos diferentes significados que assume. Por outro lado, a educação, assim como a tradição (cultural), são campos privilegiados para lembrar que, “em geral, pode-se dizer que está implícito no conceito de cultura ser ela capaz de ser reproduzida e, além disso, que em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade, um modo de reprodução” (WILLIAMS, 2000, p. 182). Assim, os sistemas educacionais são formas de transmissão de “conhecimento” ou “cultura” em sentido lato, sem esquecer, entretanto, que em cada época e em cada um dos diferentes sistemas educacionais, há uma transmissão de versões muito diferentes de conhecimento e cultura. Como lembram Bourdieu e Passeron (1982), há uma relação estreita entre essa versão seletiva da cultura transmitida pela escola e as relações sociais predominantes em cada época e sociedade. Nesse sentido,

É razoável, pois, em dado nível, falar de processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras forças políticas, e formas religiosas e familiares existentes e

autoperpetuadoras. Ignorar esses vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama “autônomo” (WILLIAMS, 2000, p. 184).

Contrariamente, ao se forçar em excesso a metáfora da reproduzibilidade do sistema, perde-se de vista a existência de graus diversos de relativa autonomia nesse processo e nos processos a ele vinculados (WILLIAMS, 2000, p. 184). Nessas relações imbricadas entre reprodução e inovação social, pressuposto ressaltado pelo estudo que efetuamos, devemos recordar a utopia gramsciana, compartilhada por Williams, de substituição das diferenças entre as concepções de dois tipos de cultura (erudita e popular) no interior de nossa sociedade por uma “cultura comum”¹¹, compartilhada ou, na expressão do teórico britânico, uma cultura de todos que está “em todas as sociedades e em todos os modos de pensar (...) [um] produto de toda uma sociedade” (WILLIAMS, citado por CEVASCO, 2001, p. 48-49).

Apontamentos sobre espaço escolar e cultura

Na interlocução com a sociologia, retomamos o conceito de cultura de Williams (2000) e o que evidenciamos é um processo de relações de hegemonia, que reafirma a escola como locus de formação para o mercado de trabalho, sob a concepção fragmentada de cultura como “alta cultura”, “cultura de massa” e “cultura técnica”, em detrimento da cultura corrente (ordinary culture) ou “cultura comum” (common culture). As escolas investigadas demarcam uma desqualificação de seus integrantes, o que pode ser percebido no conteúdo expresso no cotidiano escolar. Uma condição míope frente à

¹¹ Cabe ressaltar que, até onde pudemos verificar, o uso adotado por Williams, no contexto britânico extremamente elitista de meados do século XX, comporta o sentido de cultura de todos, mas também de cultura das pessoas comuns – neste caso, um significado que se aproxima do da cultura popular. Featherstone (1995, p. 180) aborda esse conceito em Williams, mostrando como, no caso da educação, ele entendia que era “possível uma solução menos elitista, permitindo o desenvolvimento de uma cultura comum autêntica, que combine a cultura das pessoas comuns (agora avaliada positivamente) com elementos selecionados da tradição da ‘alta’-cultura, incorporando-os num todo comum”. Williams é fortemente contrário à concepção de cultura comum como algo que somente seria possível por meio da intervenção e orientação vindas de uma elite ilustrada. Ao contrário, é veemente na defesa do respeito e da receptividade para com a cultura cotidiana das pessoas comuns (cf. FEATHERSTONE, 1995, p.185). Acreditamos que o caráter recorrente do dualismo na educação brasileira nos autorize a aproveitar sua sugestão para o momento atual do debate sobre políticas educacionais no Brasil.

experiência pregressa dos alunos, confirmando o ciclo de estigmatização social¹² e da ideologia que atribui aos pobres a causa de sua própria condição. Uma conjuntura que impede que as possibilidades de transformações sejam percebidas.

Como afirma Sarlo (2005, p. 101),

[...] a escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente mass-midiático. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais. E isto tem conseqüências funestas quando se pensa nos segmentos da sociedade para quem a escola é o único meio de apropriação dos elementos de uma cultura que não seja mass-midiática [grifos no original].

A cultura escolar não faz sentido para os alunos, a não ser enquanto injunção. A alegada formação para o mundo do trabalho em uma sociedade com um mercado excessivamente excludente não produz sentido. Como nota Certeau (1995, p. 9), “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Esta afirmação nos permite questionar o valor atribuído por professores, alunos, gestores e economia ao papel da formação escolar. Aparentemente, tal formação, que poderia, assim como a cultura, se opor a processos de homogeneização e reprodução da vida cotidiana, cada vez mais se conformou a tais processos e se tornou um espaço de conflitos que servem de justificativa das contradições sociais, mas não de crítica à própria sociedade, a qual se impõe como absoluta e nega tanto a cultura quanto a educação como possibilidades críticas de inovação. É necessário considerar que a educação, assim como a cultura, “não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 1995, p. 9-10). As competências e habilidades, pretensamente ensinadas de forma neutra (acrítica e isenta de ideologia), aparecem aos jovens como essencialmente sem sentido, algo “morto”, já que eles não encontrarão oportunidade para acioná-

¹² Goffman (1988, p. 13) define estigma “[...] em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações, e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si, nem desonroso nem honroso.”

las. Para pensar a educação crítica¹³, podemos associá-la, homologicamente, ao conceito antropológico de cultura:

A elaboração desta “lógica da conduta” sob a forma de mitos e teorias, ou ideologias explícitas e coerentes, se constitui portanto como um produto que, como o trabalho morto na concepção de Marx, só possui eficácia na medida em que é acionado pelo trabalho vivo, isto é, absorvido e recriado na ação social concreta. A cultura constitui portanto um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações, através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana [grifos no original] (DURHAM, 2004, p. 231).

Nossas pesquisas indicaram (e as críticas do mercado confirmam) que nem mesmo a aludida formação para o mundo do trabalho (isto é, a aquisição de “competências vitais”) tem ocorrido, à medida que as preocupações têm se voltado muito mais para a resolução das tensões intrínsecas à realidade atual da escola, com a procura constante de se identificar um bode expiatório para o problema – ora o aluno, ora o professor, ora a direção, ora a estrutura e ora a própria escola, que acaba por se tornar um sujeito no processo. Manipulam-se os mecanismos simbólicos de naturalização das mencionadas competências e incompetências enquanto meios de justificação das disparidades sociais, transformando a repressão da delinquência juvenil e a agressão ao desigual numa consequência das origens sociais da população escolar.

Essa constatação exige uma inversão analítica. A sugestão de Durham (2004) para o entendimento de fenômenos culturais pode ser útil para o encaminhamento desta questão. Para a autora, “toda a análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática” (DURHAM, 2004, p. 231). Por analogia, os problemas identificados no interior da escola poderiam ser analisados considerando a dinâmica educacional, que se

¹³ Chamamos aqui de educação crítica aquela que possibilita a consciência, isto é, “a consciência da reprodução ideológica inerente aos papéis socialmente definidos [...]” (LANE, 1992, p.17).

objetiva na contemporaneidade e que é mediada por processos históricos que, na maioria das vezes, são negados, como na construção dos projetos pedagógicos e nas propostas de soluções dos conflitos que emergem no cotidiano escolar. O que ocorre é a formação de propostas generalistas e abstratas que, na maioria das vezes, não contemplam a crítica aos interesses educacionais – implícitos pelas políticas de educação –, o que cada vez mais distancia os sujeitos realmente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (cf. SILVA, 2008). Essa relação de poder se manifesta também nas formas de apropriação e reprodução cultural, quando o grupo que reelabora e utiliza o produto cultural acabado é diferente daquele que o produziu. Como é o caso da política nacional do conhecimento oficial, do currículo único e avaliação nacional (APPLE, 2001). Nesses casos, a análise deve considerar que: “a relação entre eles [o grupo que produz e o que utiliza] assume necessariamente uma conotação política, isto é, ela tem implicações em termos de poder” (DURHAM, 2004, p. 234).

Ultrapassando o enfoque estritamente pedagógico da forma e do conteúdo do ensino, essa alternativa desloca o debate para o campo da política, reafirmando a necessidade de analisarmos a escola (como espaço de educação formal) e a cultura (como espaço de produção de significados da vida cotidiana), naquilo que as aproxima e as distancia. A aproximação está no fato de que ambas têm condições de se opor a homogeneização contemporânea, como resistência e denúncia; já o distanciamento encontra-se no reconhecimento histórico das particularidades desses dois campos. Outro obstáculo para a aproximação encontra-se na fragmentação da vida cotidiana, que consiste no “[...] acesso desigual às informações, assim como às instituições que asseguram a distribuição de recursos materiais, culturais e políticos, [e que] promove uma utilização diferencial do material simbólico no sentido não só de expressar peculiaridades das condições de existência, mas de formular interesses divergentes” (DURHAM, 2004, p. 235).

Como se pode depreender desse debate, o Estado tem papel fundamental como mediador na constituição de projetos que visem superar esses obstáculos. Entendemos que as políticas públicas podem demarcar este campo de ação de forma articulada. Não basta desenvolver projetos de base educacional como último reduto de resistência às tendências sociais hegemônicas, mas de considerar a formação humana no sentido mais acentuado possível. O debate cultural se insere aqui como tema norteador de questões relacionadas à indústria cultural, racionalidade instrumental, mercado de produção

e de consumo. O equacionamento dos temas relacionados a uma efetiva política educacional deveria incluir investigações e reflexões que permitissem entender o contexto cultural mais amplo. Desse modo, propõe-se que as políticas públicas em educação, devam repensar a noção de “cultura comum” e incorporá-la no projeto pedagógico¹⁴. Como defende Williams (*apud* Cevasco, 2001), essa incorporação implica na existência de uma cultura escolar que não desperdice as possibilidades culturais presentes em suas dimensões ordinárias, capazes de envolver todos os seus integrantes. Não se trata, portanto, de defender uma escola que seja exclusivamente um espaço de difusão e de produção de cultura e como meio de ascensão social, mas, substancialmente, de postular uma escola igualitária, que considere a cultura e a criatividade como atributos de todos. Como afirma APPLE (2001, p. 76), é necessário criar “condições para que todas as pessoas participem da criação e recriação de significados e valores”.

Outro aspecto da temática é salientado por Sarlo (2005, p. 101) quando afirma que “a aquisição de uma cultura comum é um ideal democrático que pode ser reinventado através da ampliação do pluralismo e este não deveria ser desprezado”. Desse modo, considerar a cultura de todos significa conhecer e reconhecer o que os indivíduos carregam consigo (saberes, crenças, valores), aquilo que ainda não sabem e nem valorizam, assim como o direito de poder ressignificar saberes e valores pré-adquiridos. Em vez de se pautar pelo objetivo único de preparar para o mercado, a escola deveria ser pluralista e sê-lo “supõe uma série de processos de corte, e não simplesmente de continuidade do cotidiano. Aprende-se o que não se sabe: os textos literários, os discursos históricos e científicos, os relatos das culturas populares e orais, as obras de arte cultas e o folclore” [grifos no original] (SARLO, 2005, p. 101).

Segundo Featherstone, (1995: 185), Raymond Williams, autor de quem emprestamos a noção de cultura comum, “se esforça para definir uma cultura comum que leve em conta a diferenciação social essencial a uma sociedade complexa, mas que possa oferecer um sentido de solidariedade, capaz de ‘alcançar a diversidade sem criar a separação’”. Mas, embora Williams “defenda o desenvolvimento de uma cultura comum, ressalta paradoxalmente que a cultura é algo essencialmente não-planejável” (FEATHERSTONE, 1995, p. 185-186).

¹⁴ No lugar de cultura comum, ao atualizar o debate proposto por Williams, Featherstone (1995) sugere que se use “culturas incomuns”, por remeter ao caráter plural da cultura popular.

A conclusão de Featherstone é de que “a idéia de cultura apóia-se na metáfora da tendência consciente de crescimento natural. Uma cultura comum, nesse sentido, é sempre um processo não-planejado e, por mais que dependa de uma democracia instruída e participativa – que para Williams seriam características centrais do socialismo –, esses elementos apenas enriquecem e preparam o terreno no qual uma cultura comum pode florescer” (FEATHERSTONE, 1995, p. 186).

Cabe lembrar que Williams retoma uma discussão proveniente de Gramsci, que há mais de setenta anos já fazia a crítica à escola italiana, chamando a atenção para os perigos de um ensino demasiadamente empenhado em transmitir habilidades específicas, voltadas para as exigências do mundo do trabalho e não para fornecer conhecimentos gerais e humanísticos (o adjetivo é de Gramsci). Ele alertava para o perigo de uma escola que pudesse reforçar as desigualdades sociais e culturais (cf. SARLO, 2005, p. 102). À educação utilitarista e de base instrumental, que visa apenas a confirmar o destino social de origem, “Gramsci opunha um outro tipo de educação, que chamava de humanística, na qual a igualdade de oportunidades culturais compensaria as desigualdades sociais” (SARLO, 2005, p. 103). Desse modo, a educação intelectual dos alunos forneceria o antídoto à rápida obsolescência da educação técnica ou com ênfase apenas no conteúdo.

Voltando ao problema do projeto pedagógico, a adoção da noção de cultura comum – ou seja, da consideração, de um lado, do respeito à cultura produzida pelo aluno e pelo grupo do qual se originou; e de outro, da disponibilização e fruição de outros conhecimentos e de outras produções culturais; isto é, que contemplem a diversidade cultural em contraste com a monocultura utilitarista – não significa que a escola deva se eximir de sua responsabilidade em relação à produção das coisas no mundo. Deve, sim, estar instrumentalizada para responder demandas originadas das necessidades de mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e sociais; porém, sem se vincular de maneira absoluta à formação de profissionais para atender ao mercado de trabalho, porque, dessa forma, estaria criando e recriando as concepções de fracasso e sucesso atribuídas à individualidade; e também porque não se pode esquecer que o mercado é flutuante e submisso aos interesses do capital, especialmente volátil na atualidade. Efetivamente, a educação deve possibilitar o desenvolvimento de potencialidades de conhecimento, deve ensinar os alunos a aprender, para que possam viver na sociedade de forma consciente. Nessas condições, quando a cultura, em seu sentido antropológico – ou seja,

considerada como produto e produtora da humanidade e de todos e cada um dos indivíduos na sua singularidade, com suas diferenças e divergências, consideradas como passíveis de múltiplas interpretações e usos –, é incorporada no projeto pedagógico, a escola não permite que se relacione, exclusivamente, a educação ao mercado. Em outros termos, o que defendemos como objetivos para a educação escolar é que em seu ambiente sejam formados sujeitos (professores, diretores, funcionários, alunos) que consigam produzir formas de conhecer e intervir em suas realidades, formas essas que sejam vistas enquanto expressão de um projeto de constituição do conhecimento como política pública, que considere, sim, a instrumentalização voltada para a sobrevivência contemporânea, mas também priorize a crítica a essa condição de regressão humana.

Vandré Silva (2008, p. 219) posiciona-se de forma antagônica ao objetivo meramente utilitarista da escola – e contrário, portanto, à educação escolar crítica – que é relegado “à condição de um simples meio para a satisfação de necessidades antes criadas por uma sociedade de consumo do que legitimamente estabelecidas por uma discussão de caráter eminentemente público e político”. Para o autor, a razão atual da escola encontra-se na “narrativa associada à idéia de qualidade em educação cada vez mais prevacente [...], que praticamente procura excluir outras razões pelas quais se forma um ser humano” e na sua função de promover aquelas “competências vitais” necessárias para uma “economia moderna”, ainda que seja bastante vago o que se entende por competências vitais, a não ser o traço mais evidente do “desempenho social e econômico” competitivo (SILVA, 2008, p. 214). Desse modo, fazemos coro aos questionamentos que Beatriz Sarlo (2005, p. 107-108) fez ao sistema educacional argentino, e os estendemos ao Brasil:

Como a escola age para estabelecer uma relação do jovem com o mundo do trabalho? O único papel da escola é o de prepará-lo para o mercado de trabalho ou ela deve transmitir uma cultura? A escola é uma amiga dos jovens (como se fosse um pai cúmplice) ou é uma instituição cuja função não é divertir, mas propor práticas provavelmente menos interessantes, mais tediosas e, portanto, mais realistas, que reflitam melhor o que é o mundo do trabalho e, mais, a vida, simplesmente a vida?

Ou ainda, ecoamos as interrogações mais contumazes (e irônicas) de Vandré Silva aos fins técnicos traçados por especialistas do Estado brasileiro, que propõe um ensino que poderia “ser traduzido como domínio de contextos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e de capacidades sociais” (N. SILVA, 1983 citado por SILVA, 2008, p.

215): “que habilidades cognitivas desenvolver? Como se definem e ensinam habilidades cognitivas? O que seriam ‘capacidades sociais’? Seria alguma espécie de formação para o trabalho ou, tendo em conta a dura realidade atual, alguma capacidade especial para se conviver com o desemprego?” (SILVA, 2008, p. 215).

Pensar a política de educação hoje exige a reflexão e o reconhecimento da condição de pluralidade cultural, política e econômica, sintetizada pela noção de globalização, real ou imaginada. No âmbito da educação, isso significa reconhecer uma realidade cultural múltipla, uma disseminação da interculturalidade entre diferentes escalas da vida, em contextos mais ou menos “globalizados”. A rigor, ninguém está imune a esses tipos de experiências em suas vidas cotidianas. Por isso, ao utilizar o termo “comum” não queremos dizer “o mesmo conteúdo”; ao contrário, defendemos uma “localização” efetiva das escolas e de suas práticas educacionais.

Assim, estamos apontando para a noção de cultura comum não no plano do “conteúdo” – a posse de um conjunto integrado de crenças e valores –, porém mais no plano da forma – as possibilidades gerativas formais subjacentes de um conjunto reconhecível de variações. (...) Talvez a articulação formal gerativa do significado de uma cultura comum, na qual a comunalidade supõe a capacidade de reconhecer as diferenças como legítimas e válidas, forme uma linha unindo as concepções de cultura comum, de Eliot e Williams, aos estudiosos contemporâneos da cultura popular (FEATHERSTONE, 1995, p. 196).

Nesse sentido, seriam necessárias ações transformadoras possíveis de serem realizadas no próprio espaço escolar, que resgatassem práticas constitutivas, de modo participativo de toda a comunidade escolar, a fim de afirmar a possibilidade de superação de posturas autoritárias e reestruturação de identidades capazes de dinamizar a vida dos sujeitos (ALVES; SILVA, 2006). Apenas para ilustrar a presente proposição, mencionamos aqui a experiência anterior de um dos autores junto ao ensino médio, em que os alunos foram convidados para, em comum acordo com os demais integrantes da escola, estabelecer regras de relações no convívio do cotidiano escolar. Por meio de estratégias coletivas e de respeito às

adversidades, o grupo viabilizou relações de limites e responsabilidades que foram assumidas por todos. Essa ação possibilitou a emergência do compromisso individual na construção coletiva do ambiente escolar.

Mas a complexidade do tema em questão não se limita a uma única opção de ação; nem se refere apenas a ações isoladas de seu contexto, como o exemplo acima permite antever. Requer, inversamente, compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como instituição, é constituída por sujeitos socioculturais. Conseqüentemente, a escola é um espaço da diversidade cultural e, portanto, o currículo deveria estar voltado para a integração das diferenças, com a participação efetiva de todos os integrantes da escola na produção de significados e valores.

Considerações finais

Compartilhamos com os olhares lançados sobre as questões que se referem aos processos socioculturais, como a construção de referências de identidade, o peso da experiência social e das vivências culturais, os diferentes modos de ser e agir que os diversos grupos constroem no interior das formações sociais e as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo do trabalho.

Nessa conjuntura, a dimensão cultural coloca-se como um fator que não pode ser desconsiderado ao tentarmos avançar na garantia da educação escolar como um direito social e na compreensão da sua relação com o universo simbólico e com o mundo do trabalho.

A questão da diversidade nos coloca a percepção de que nós, educadores, somos sujeitos socioculturais. Não só nossos alunos possuem uma bagagem cultural que trazem para o espaço da escola. Nós também a temos, e, muitas vezes, ela é a base de nossos preconceitos dentro da sala de aula e, com frequência, nos impedem de sermos tolerantes e de respeitarmos as diferenças presentes na escola.

Precisamos compreender de onde falamos e agimos, a fim de equacionar a complexa questão da diferença cultural numa sociedade que pretende ser de base igualitária, ao menos de direito, como a nossa.

Basicamente, a escola tem que se apresentar a todos os jovens como o espaço universal que foi quando seus avós eram meninos, filhos de

imigrantes europeus ou de imigrantes do interior que encontraram nela não um teatro mais interessante do que as novelas de rádio que eles escutavam certamente com paixão, mas sim um teatro diferente e, provavelmente por isso, ela lhes foi medianamente interessante e medianamente útil (SARLO, 2005, p. 108).

Trata-se de descobrir a diferença como alteridade, categoria essencial para compreender a função da escola, do aluno e aluna e, assim, reinventar a prática pedagógica na sala de aula; a escola deve ser criativa e se diferenciar do resto da sociedade ao incorporar a questão da diferença como tema relevante para sua prática.

Ter como princípio pedagógico o respeito, entendido não como mera tolerância - que acoberta as tensões formadas e reformadas historicamente e produz encontros superficiais mediados por uma cordialidade a tempos denunciada (CHAUÍ, 2000) - mas como reconhecimento das condições objetivas da realidade escolar, que mediadas pela lógica do sistema produtivo, se apresenta como um projeto a ser construído.

Referências

- ALVES, A. . Professora é Agredida na Sala de Aula. *Valeparaibano*, [São José dos Campos], Primeiro Caderno, p. 12.7 de abril de 2006.
- ALVES, C. P.; SILVA, A. C. B. Psicologia Escolar e Psicologia Social: Articulações que Encontram o Sujeito Histórico no Contexto Escolar. *Psicologia da Educação*, 23, 189-200, 2006.
- ALVES, C. P.; PIMENTA, C. A. M.; SOUZA, R. de T. & SILVA, A. L. Na Trilha da Identidade: Apontamentos Teórico-Metodológicos em Pesquisa de Políticas Públicas Culturais e Educacionais. *Revista G&DR*, 3(4), 150-170, 2007. Disponível em: <http://www.rbgdr.net/extra_n01/artigo9.pdf> Acesso em: 5 jun. 2009.
- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>> Acesso em: 03 maio 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no Plural*. 4 ed. Trad. E. A. Dobránszky. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

CEVASCO, M. E. *Para Ler Raymond Williams*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, G. C. Estudante é Detida com Cocaína Dentro da Escola Estadual na Região Sul... *Valeparaibano*, [São José dos Campos], Primeiro Caderno, p. 3. 8 de abril de 2006.

DURHAM, E. *A Dinâmica da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ELIAS, N. *O processo Civilizador. Volume I: Uma História dos Costumes*. Trad. R. Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FEATHERSTONE, M. Cultura Comum ou Culturas Incomuns? Em _____. *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 179-197, 1995.

GENTILI, P. (org). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LANE, S. T. M. A Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. Em Lane, S. T. M. & Codo, W. (orgs.) *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OLIVEIRA, W. J. *A escola Aprisionada. Práticas de Segregação Espacial e Possibilidades de Participação na Escola da Periferia*. Monografia de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004.

PATTO, M. H. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SARLO, B. *Tempo Presente: Notas Sobre a Mudança de uma Cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, V. G. da. A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(40), 191-221, 2008.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1991.

WILIAMS, R. *Cultura*. 2 ed. Trad. L. L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.