



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Lopes, José Rogério

Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar

Educar em Revista, núm. 33, 2009, pp. 171-188

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013364012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar**

---

*Anthropology, education and cultural conditioning: thinking the mediations in the school socialization process*

José Rogério Lopes<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O artigo aborda a trajetória da relação entre antropologia e educação no Brasil, especificando as preocupações dos antropólogos no estudo da educação. Os estudos produzidos nessa relação têm evidenciado a mudança dos contextos de diversidade cultural, antes focalizados em sujeitos e grupos isolados ou pouco integrados, para uma esfera de diversidade cultural que se reproduz na integração daqueles sujeitos e grupos ao modelo de desenvolvimento ocidental e na convivência institucional em que as várias categorias de sujeitos se encontram hoje condicionados. O escopo dessa nova situação, em que os condicionamentos culturais formados tradicionalmente em modos de vida que pouco se comunicavam passam a estabelecer uma economia acelerada de trocas materiais e simbólicas, ainda está em esboço. No entanto, é possível discutir, desde já, o caráter das mediações em jogo na convivência institucional, buscando reconhecer elementos importantes para a análise dos novos condicionamentos hoje operados na educação escolar. Nesse sentido, elabora-se uma revisão da categoria mediação, segundo a teoria cultural de Raymond Williams, para discutir as mudanças estruturais ocorridas na sociedade contemporânea e seus desdobramentos no processo de socialização (ou institucionalização), centrando-se nas mudanças que afetam a mediação efetivada nesse processo por meio da escola.

*Palavras-chave:* mediação; educação; condicionamentos culturais.

1. Pedagogo (Unitau, SP), Mestre e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP), Professor Titular do PPG em Ciências Sociais, Unisinos. E-mail: jrlopes@unisinos.br

## ABSTRACT

The present article addresses the path that the relation between anthropology and education in Brazil has taken, naming the anthropologists' concerns towards the study of education. Research on this area has turned evident the change in the contexts of cultural diversity, which previously used to focus on subjects and on isolated or less integrated groups, and now points to a place of cultural diversity that replicates itself precisely through the integration of those very same subjects and groups to the model of Western development and on the institutional relationship in which the various categories of subjects are today conditioned. The purpose of such new situation, where cultural conditioning, which are traditionally formed in ways of life that hardly communicate, start to establish a speed economy of material and symbolical trades, is still on sketch. However, it is possible to presently discuss the character of the mediations at stake in the institutional relationship, trying to recognize the elements that are important for the analysis of new conditioning movements operating today on the school education. Following this line of thought, this article presents a review of the mediation category, according to Raymond Williams' theory, in order to discuss the structural changes that contemporary society has endured, along with the unfolding in the socialization process (or institutionalization). Such review focus primarily on the changes that affect the effective mediation in this process for and through the school.

*Keywords:* mediation; education; cultural conditioning.

## A abordagem antropológica e a educação

A década de 1970 é reconhecida como o período em que a Antropologia enveredou com vigor na área dos estudos em educação, com incursões etnográficas sistematizadas. No entanto, alguns antropólogos atuais, revisando as relações entre antropologia e educação, situam o início desses estudos na escola culturalista americana, formada no final do século XIX, sobretudo com os trabalhos de Franz Boas, e seus desdobramentos durante a primeira metade do século XX, com Margaret Mead e Ruth Benedict (DAUSTER, 1997; GUSMÃO, 1997)<sup>2</sup>. Nesse contexto, “a antropologia tentava compreender uma

2. As contribuições do culturalismo americano, na antropologia, estão assentadas nas análises e na afirmação da diversidade cultural. Segundo Consorte (1997), a reflexão culturalista no Brasil,

possível cultura da infância e da adolescência". Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação (GUSMÃO, 1997, p. 3).

O marco da década de 1970, no entanto, mantém-se como referência no Brasil e esse fato deve-se a dois fatores complementares e contemporâneos: 1. a crise dos conceitos de homem e cultura tradicionalmente empregados na própria antropologia, graças à integração das sociedades ditas "tradicionais" (que eram objeto dos estudos empíricos dos antropólogos) no processo de ocidentalização (MONTERO, 1991; LAPLANTINE, 2000), fato que se acentua nesse período graças à emergência dos processos de globalização; 2. a expansão do sistema público de ensino no país, desde a década de 1970, que amplia gradualmente as matrículas na escola pública para os sujeitos advindos das classes populares.

O processo que se desenrola em torno desse segundo fator, logicamente, deve ser compreendido em correspondência com a crise de democracia, no período autoritário, e com o período de redemocratização da sociedade brasileira, sobretudo aquele período posterior à Constituição de 1988. A expansão do sistema público de ensino, na década de 1970, deu-se sob a égide de uma Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 5.692/71) conservadora e restritiva, e implicou no ingresso de filhos de trabalhadores em um modelo escolar disciplinador (no sentido foucaultiano do termo) e homogeneizador. Nesse modelo, as diferenças inscritas na presença dos novos alunos eram abafadas pelo projeto de educação do governo militar, que visava uma preparação para o trabalho de viés tecnicista, como orientação finalista da escolaridade desses novos alunos, como se evidenciou com a Lei n.º 7.044/1974.

Entretanto, desses alunos então ingressantes na escola pública, muitos sobreviveram àquele modelo restritivo e foram exteriorizando suas demandas distintas, ora orientados por professores comprometidos com uma educação

na década de 1930, ocorreu graças às formas de diversidade cultural acentuadas pela numerosa presença de descendentes de europeus e asiáticos, no sul do país, e de descendentes dos africanos disseminados pelo país. No entanto, essa reflexão atingiu mais os políticos e educadores, que se preocupavam com um projeto de abrasileiramento desses sujeitos e em erradicar as tradições culturais que se constituíam, respectivamente, em obstáculo à unidade nacional e em "ameaça ao projeto de construção de um país branco, ocidental, cristão [...] Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos – alemã e italiana, de um lado; africana, de outro" (1997, p. 28). Somente na segunda metade do século XX aquelas contribuições foram apropriadas de forma mais regular e consistente, no Brasil, no desenvolvimento dos estudos em Psicologia Social.

crítica, que se movimentavam nos interstícios do modelo autoritário de escola (caso deste autor, inclusive), ora influenciados pelos movimentos contestatórios da ordem opressora que emergiram no final da década de 1970, ou pelos movimentos populares, sociais e políticos que emergiram na década de 1980 (DOIMO, 1995). Assim, se é verdade que somente após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 ocorre uma reforma efetiva da estrutura educativa nacional, que passa a respeitar as diferenças, também é verdade que grande parcela dos atores que se movimentaram para assegurar esse respeito se formaram no modelo anterior.

Na convergência daqueles fatores, então, tem-se uma diversidade de sujeitos que passam a conviver nos centros urbanos do país, reivindicando cada vez mais o acesso aos bens e serviços da sociedade moderna, o que inclui a educação, nos padrões da cultura contemporânea. Migrantes, negros, trabalhadores, pobres, mulheres, homossexuais, sujeitos de etnias indígenas, considerados inicialmente em suas particularidades e, progressivamente, em suas imbricações relacionais, são algumas das categorias de sujeitos que entram na cena escolar, configurando um universo objetiva e subjetivamente distinto do até então instituído na educação brasileira. Esse universo em constante expansão gerou um reordenamento institucional do sistema de ensino público (hoje, inclusive do privado) que se caracteriza atualmente pela diversidade cultural dos sujeitos que atuam nas escolas.

Pode-se afirmar que essa mesma diversidade sempre foi o grande motivo das preocupações antropológicas nos estudos que se realizam para aquém ou além dos muros escolares. No entanto, a história recente dos estudos sobre a diversidade cultural na educação mostra que essa ideia geral encobre preocupações mais específicas e aproximações investigativas que se constituíram desde fora da escola para o seu interior.

Esse movimento pode ser constatado pela própria história dos estudos antropológicos, que se deslocou da ênfase nos objetos de estudo tradicionais (etnias indígenas, negros, comunidades camponesas ou rurais, grupos periféricos nos centros urbanos) investigados em suas formações e dimensões endógenas<sup>3</sup>, para uma análise do relacionamento dessas categorias de sujeitos com a sociedade circundante e abrangente, ou sua integração ao modelo de

3. Deve-se ressaltar que o estudo dessas formações étnicas e culturais pressupunha, na antropologia, a apreensão das concepções de mundo e dos sistemas constituídos de saberes dos grupos investigados, na forma de sua organização e estruturação em alteridades distintas à dinâmica social ocidental e moderna. Assim, os antropólogos desenvolveram um método de investigação (a etnografia) que se caracterizou por uma postura de estranhamento e um olhar inquieto no estudo das diferenças entre os grupos humanos.

desenvolvimento ocidental. Nessa trajetória, os objetos tradicionais de estudo perdem a centralidade que possuíam na ciência, em proveito de uma abordagem epistemológica (o estudo do homem inteiro e em sua diversidade) que se centra em duas referências atuais e amplas de investigação, segundo Laplantine (2000), a necessidade de estudar formas de preservação dos bens culturais que caracterizam a diversidade humana e as mutações culturais produzidas pelas rápidas mudanças tecnológicas que afetam todas as sociedades, acelerando o processo de integração das diversas categorias de sujeitos aos padrões sociais de ação da modernidade.

A antropologia, ou, mais especificamente, os antropólogos percorreram caminhos distintos para chegar ao estado atual da ciência, o que permitiu suas incursões pela área da educação. No entanto, a sucinta introdução aqui esboçada permite relacionar os elementos enunciados de uma forma simples, os antropólogos preocupam-se em estudar a educação escolar porque ela é um dos *loci* institucionais que formam hoje os sujeitos com quem sempre interagiram, do isolamento até sua integração, ou porque ela reproduz representações da formação cultural desses sujeitos entre as diversas categorias de outros sujeitos com os quais estabelecem trocas materiais e simbólicas, na contemporaneidade.

Exemplos dessas preocupações podem ser recuperados da recente e crescente produção antropológica sobre as questões anteriormente identificadas: análises da questão racial na escola (o acesso dos negros à educação formal, ou o convívio inter-racial nas escolas); análises das temáticas indígenas e negras (a reprodução de estereótipos e preconceitos, na formação das representações sobre esses sujeitos nas práticas escolares e nos conteúdos educacionais); análises das relações sociais de gênero (como questões sociais ou temáticas educacionais, o que inclui representações sobre família); análises da questão ambiental (sob diversos enfoques) e, mais recentemente, análises do cotidiano escolar, da produção e reprodução simbólica, da produção das diferenças identitárias e de exclusão social, da crise do processo de socialização e dos novos condicionamentos institucionais, como nas etnografias de gestão, entre outras questões.

Dessa forma, os estudos antropológicos sobre educação têm evidenciado a mudança dos contextos de diversidade cultural, antes isolados ou pouco integrados, para um novo modelo de diversidade cultural que se reproduz na integração daqueles sujeitos ao modelo de desenvolvimento ocidental e na convivência institucional em que as várias categorias de sujeitos se encontram hoje condicionados. Ocorre que, nessa integração e convivência, os sujeitos não perdem completamente suas concepções de mundo, tornando a convivência

institucional um campo plural de manifestações e expressões, muitas vezes conflituosas, que dinamizam a lógica das mutações culturais<sup>4</sup>. Neste contexto contemporâneo, antigas mediações são ressignificadas e uma miríade de novas mediações se formam.

O escopo dessa nova situação, em que os condicionamentos culturais formados tradicionalmente em modos de vida que pouco se comunicavam passam a estabelecer uma economia acelerada de trocas materiais e simbólicas, ainda está em esboço. No entanto, é possível discutir, desde já, o caráter das mediações em jogo na convivência institucional, buscando reconhecer elementos importantes para a análise dos novos condicionamentos hoje operados na educação escolar.

### **Mediações e processos de socialização**

Discutir o conceito de mediação pressupõe refletir sobre os processos de objetivação e subjetivação do real, a partir da práxis (LEFEBVRE, 1977). Porém, desde já deve-se afirmar que a questão aqui proposta será discutida da perspectiva de Dubet (1996), para quem a educação escolar passa por uma crise do modelo de socialização.

A concepção de mediação, aqui colocada como central, tem uma trajetória teórica marcada por interpretações diversas. Buscando configurar um modelo que permita definir um eixo de interpretação, opta-se por uma referência teórica geral, orientada na elaboração de Williams (1979), como constituidora dos elementos presentes nas especificações posteriores. Dessa forma, da descrição que se segue sobre a proposição do autor, buscar-se-á identificar conceitos que se desdobrarão em outras abordagens do tema aqui proposto.

4. Nesse sentido, esta análise distancia-se da de Gusmão (1997), para quem a opção de muitos antropólogos, nos estudos em educação, seria uma retomada dos estudos de comunidade, “sem uma efetiva consciência do fato, nas pesquisas educacionais deste fim de século” (Idem), ao “verem no âmbito de pequenos grupos a reprodução da sociedade, elegendo no campo da pesquisa o particular, como objeto de conhecimento, e não a generalização” (p. 21). Contrariamente a essa percepção, supõe-se que a noção de “convivência institucional da diversidade cultural” pressupõe o reconhecimento dialético das contradições produzidas na trajetória histórica das diferenças, que marcam as diversas categorias de sujeitos nesse encontro, e que são reafirmadas no interior da escola e em seus processos de socialização.

Williams, ao elaborar uma teoria cultural sobre pressupostos marxianos, discute o termo no contexto da relação entre “forças produtivas” e arte e pensamento, perguntando-se qual o processo de determinação mais coerente para explicar a relação entre essas categorias: *reflexo* ou *mediação*?

O autor afirma que a noção de reflexo objetifica o mundo real, gerando a apreensão de objetos como elementos constitutivos da realidade. A complicação dessa noção para a definição de consciência procurou ser resolvida com “uma interpretação alternativa de consciência como “verdade científica” (WILLIAMS, 1979, p. 98-99), que via o mundo real, a infraestrutura, separado da arte. A arte e seus reflexos eram julgados pela maior ou menor conformidade com eles.

Outra alternativa aplicada à noção de reflexo foi objetificar o próprio processo da vida material, de forma abstrata, definindo leis desse processo.

Ambas as alternativas suprimem o “trabalho real no material [...] que é a própria feitura de qualquer obra de arte” (WILLIAMS, 1979, p. 100).

O autor afirma que a mediação desafia essa ideia, pois descreve um processo ativo. No entanto, a proposição de mediação pode ser entendida de várias maneiras. As duas básicas seriam: a) as modificações ocorridas na mediação são projeções, disfarces, e sua recuperação é um processo de remontar às suas formas originais (trata-se de uma mediação negativa); b) na perspectiva dos autores da Escola de Frankfurt, as relações entre diferentes tipos de ser e consciência são inevitavelmente mediadas, e esse processo não é agenciado separadamente – um “meio” – mas intrínseco às propriedades dos tipos correlatos. Ela está no objeto em si, é positiva.

Ambas as metáforas – reflexo e mediação – pressupõem um determinado distanciamento entre as categorias do mundo real (processo social material) e o que se fala dele (linguagem). A mediação, contudo, pressupõe que essa distinção não é direta, mas um processo constitutivo e constituidor.

Buscando superar alguns limites dessa distinção, o autor discute maneiras de reformular a ideia de reflexo e dar substância particular à ideia de mediação. Sugere, assim, duas possibilidades: o conceito de *tipicalidade* e o de *homologia*.

Para realizar uma síntese do primeiro conceito, Williams recupera, em Aristóteles, a noção de “universais” – elementos permanentemente importantes da natureza e condição humanas – que, em Lukács, são pensados como elementos permanentes, mas modificados por condições históricas específicas; são “típicos” ou “universais”, num sentido mais secular. Por último, refere-se a Belinsky, Chernyshevsky e Dobrulyobov, nos quais o caráter típico é o caráter ou situação plenamente característico ou representativo.

Segundo o autor, essas ideias redefinem a noção de reflexo e superam suas limitações mais óbvias, evidenciando que “[...]a ‘realidade social’ é um processo dinâmico, sendo esse movimento o que é refletido pela ‘tipificação’” (WILLIAMS, 1979, p. 105).

Embora haja outras maneiras de entender a noção de “tipo” (como *emblema* ou *símbolo*; como exemplo representativo de uma classificação significativa, o que predominou no pensamento marxista), o autor enfatiza a variação desenvolvida pela Escola de Frankfurt, em sua fase final, em um polo, a noção de *correspondência*, elaborada por Walter Benjamin; em outro, as *conexões*, as *imagens dialéticas* de Adorno. Teríamos aqui, segundo o autor, “modelos de constelação bastante objetivas nas quais a condição social se representa” (WILLIAMS, 1979, p. 106), mesmo que na forma de oposições teóricas: correspondências são conexões deslocadas.

Ao conceito de correspondência, Williams associa o conceito de *homologia*, desenvolvido nas ciências da vida, que é distinto de analogia. Enquanto homologia é estabelecimento de correspondências pensadas pela origem e o desenvolvimento dos fenômenos, a analogia as estabelece por aparência e função.

Essa associação permite elaborar distinções correlatas dos termos *estrutura* e *função*. “Correspondência’ e ‘homologia’ podem ser variantes sofisticadas de uma teoria do ‘reflexo’, ou da ‘mediação’, no seu sentido dualista” (fenômeno → significado) forma de *processo* ou *estrutura* social geral. À medida que essas noções trabalham identificando evidências significativas, outras evidências são negligenciadas (WILLIAMS, 1979, p. 109), prevalecendo um processo de seletividade da evidência histórica e cultural, a análise histórica substituída pela análise de época. Como tais noções trabalham com história, estrutura e produtos conhecidos, suas variantes não podem ser plenamente levadas à análise da prática contemporânea.

A superação dessa limitação pode ser alcançada por uma abordagem alternativa, orientada ao processo cultural e às relações práticas, com o conceito de *hegemonia*. Tal conceito permite reconhecer o campo da complexa combinação de forças políticas, sociais e culturais ativas, vividas na experiência social.

Segundo o autor, a noção de hegemonia inclui e ultrapassa os conceitos de cultura e ideologia, embora se assemelhe com frequência a eles, porque não reduz a consciência à configuração de um sistema de ideologias. Ela se constitui como senso de realidade absoluta para a maioria das pessoas, porque é experimentada e parece confirmar-se reciprocamente.

Mas é com o conceito elaborado pelo próprio Williams que esse circuito se fecha. Para o autor, hegemonia é “[...] uma formação cultural e social inclusiva, efetiva, que se amplia constantemente de forma a incluir toda a área da experiência, formando e sendo formada por ela [...] Uma hegemonia vivida é sempre um processo” (WILLIAMS, 1979, p. 114-115), não podendo ser simples, nunca.

Nesse momento, o autor coloca a questão mais importante de sua proposta de teoria cultural, a de que, na hegemonia, permanecem dimensões tradicionais e surgem dimensões emergentes das concepções e práxis sociais, que permitem reconhecer um campo de tensões no qual se formam *estruturas de sentimentos*<sup>5</sup>.

É neste contexto que se pretende discutir as mudanças estruturais ocorridas na sociedade contemporânea e seus desdobramentos no processo de socialização (ou institucionalização), centrando-se nas mudanças que afetam a mediação efetivada nesse processo por meio da escola.

O pressuposto geral é de que as transformações sociais em curso na contemporaneidade, sobretudo as decorrentes da internacionalização da economia e da restruturação das escalas produtivas do sistema capitalista, têm influenciado as mudanças recentes na organização e na estrutura da escola, deslocando a centralidade de seu papel formador para atender as exigências de uma abstrata vontade do “mercado”.

Tais mudanças estariam ocorrendo não somente na escola, mas no campo alargado das instituições sociais e públicas, que passariam por um reordenamento. Dessa forma, qualquer análise que considere analisar o escopo das mudanças que afetam a escola, hoje, deve reconhecer os nexos reais e conceituais que imbricam a realidade da escola com a concretude da vida social, na forma de novos condicionamentos sociais.

Neste contexto, os sujeitos, seus papéis e os instrumentos à sua disposição, que configuravam as relações mediadoras da escola no processo de socialização, passam por transformações que carecem de investigação e análise, uma vez que tais transformações produzem um reordenamento institucional e público na sociedade.

5. Williams entende por “estruturas de sentimento” as formações culturais (práticas e sensibilidades individuais ou coletivas que convergem para propósitos e expressões comuns) emergentes, com um campo de configurações distinto daqueles difundidos hegemonicamente, mas que ainda não adquiriram contornos plenamente reconhecíveis, que possam atuar como contra-hegemonia.

## A dinâmica social ou o campo da hegemonia contemporânea

As recentes transformações sociais decorrentes da internacionalização da economia (a chamada globalização) têm afetado a educação escolar, gerando contextos diversificados de relações.

Autores como Dubet (1996), Touraine (1999), Tommasi (2000), Gentili (2001), Bianchetti (2001), entre outros, têm analisado o impacto dessas transformações na educação, em um plano de abordagem macroeconômica, considerando os problemas educacionais como decorrentes do reordenamento institucional promovido no âmbito das mudanças estruturais em desenvolvimento.

Da perspectiva dessa abordagem macroeconômica, acentuam-se algumas consequências: a interferência de agências multilaterais internacionais na organização e estruturação dos sistemas escolares nacionais (sobretudo em países periféricos<sup>6</sup>); a adoção de propostas distintas de regime escolar para sujeitos de classes pobres, sobretudo no sistema educacional público; a mudança do discurso oficial sobre as políticas educacionais; a introdução de mecanismos avaliativos do sistema educacional, com base na produtividade, por meio da definição das prioridades de investimento; o crescente processo de exclusão social; as transformações no estatuto do sujeito contemporâneo; a ruptura ou a dissolução do papel mediador da escola no processo de socialização, entre outras.

Essas três últimas consequências, muito acentuadas por Touraine (1999) e Dubet (1996), assentam-se na análise de que a internacionalização da economia é uma sobreDeterminação desse componente-meio para um componente-fim, que rompe não só com a configuração e a soberania da nação, mas também com a ideia de sociedade e, em extensão, com a ideia de sujeito (como ator social), em uma nova combinação de fatores objetivos e subjetivos da experiência social.

Touraine defende a tese de que a humanidade vive sobre as ruínas do marxismo-leninismo e da sociedade burguesa e que “sem a morte da sociedade e do *ego*, a procura e a defesa do sujeito não teriam sentido” (1999, p. 71). E denuncia de modo incisivo: “o sujeito se acha tão ameaçado no mundo de hoje, pela sociedade de consumo que nos manipula ou pela busca de um prazer que nos aprisiona em nossas paixões, como o era no passado pela submissão à lei

6. A distinção entre países centrais e periféricos é uma das referências constantes em estudos sobre a internacionalização da economia e seus desdobramentos no campo das relações sociais. Uma visão sucinta desses desdobramentos pode ser obtida em Arrighi (1997) e Dupas (1999).

de Deus ou da sociedade” (TOURAIN, 1999, p. 70). Para ele, o sujeito é a procura pelo próprio indivíduo, “das condições que lhe permitem ser o ator da sua própria história”, configurando dois processos, ou seja, “o desejo do indivíduo de ser um ator” e “o desejo de individualização”.

No processo do indivíduo em ser um ator, o sujeito não é uma simples forma da razão, mas é liberdade, libertação e negação. No processo da vontade da individuação constitui-se a *subjetivação* quando “[...] o indivíduo se define novamente por aquilo que faz, por aquilo que valoriza e pelas relações sociais nas quais se acha assim engajado” (TOURAIN, 1999, p. 76). Dessa forma, para esse autor, o sujeito resulta da reconstrução e recuperação da unidade do indivíduo – seu desejo de ser ator, seu esforço de subjetivação – como unidade consciente e com uma identidade. Permanecendo o indivíduo na dualidade, ele aceita os apelos do mercado e cai no consumismo desenfreado e acrítico. Não tendo essa possibilidade, sucumbe no mundo das drogas, da violência e dos excluídos do sistema. Os sujeitos excluídos do sistema encontram suas saídas na construção comunitária, nas redes solidárias e na solidariedade.

A temática do sujeito necessita ser recheada de conteúdo social e político que ultrapasse as demandas do Ego e atenda as exigências da liberdade, da igualdade e da justiça. Essas não são meras especulações cognitivas, mas, buscas concretas para uma melhor organização da sociedade, tornando-a mais justa. Para tanto, Touraine sugere que deve haver avanços em três níveis: 1. “o conflito aberto – exigência pessoal de liberdade quanto ao poder dos sistemas”; 2. “o debate pelo qual se definem as condições institucionais de respeito e encorajamento da liberdade de cada um”; e 3. “a formação geral da equidade, mas, sobretudo, mais concretamente, das condições da integração social e de uma mudança sustentável” (TOURAIN, 1999, p. 87). Para ele, na sequência das etapas, a análise oscila “do sujeito pessoal para a comunicação entre os sujeitos e depois para as instituições, à liberdade do sujeito pessoal numa análise sempre mais cognitiva das regras de funcionamento da sociedade” (TOURAIN, 1999, p. 87).

Nisso, o autor enquadra sua trajetória intelectual de compreensão e interpretação do sujeito, desde a análise do movimento operário até as recentes posições em relação aos movimentos sociais<sup>7</sup>. Afirma que o lugar central dado à ideia de sujeito deve ser identificado em cada momento histórico, quando talvez se localize a imagem de uma sociedade ideal ou historicamente necessária, porque “muitos falam em nome da liberdade e da justiça – e, sobretudo da

7. Conferir o reforço e a atualização desses posicionamentos em um dos últimos livros do autor (TOURAIN, 2006).

igualdade” (TOURAIN, 1999, p. 91). Então, ele sinaliza que prevalece a “[...] exigência de cada indivíduo de se tornar um ator da própria história, um ser humano à procura da felicidade e um cidadão que procura, tanto para os outros como para a sua própria liberdade, a proteção da lei” (TOURAIN, 1999, p. 94), num mundo dividido entre o das identidades comunitárias e o da economia mundializada.

E os sujeitos coletivos? São construídos e constituídos pelos diferentes movimentos sociais, sindicatos, organizações de base que podem ser abarcados pelo *movimento cidadão*. Assim,

no movimento cidadão as referências simbólicas e de ação social dizem respeito aos valores da cidadania e da democracia, compreendendo vários desdobramentos. A cidadania inclui as noções de direitos humanos e civis, sociais e de terceira geração. A democracia inclui os ideários de justiça, participação, reconhecimento das diferenças e outros que vão sendo construídos no próprio processo de democratização (ROSSIAUD; SCHERER-WARREN, 2000, p. 35).

É na práxis dos movimentos sociais que se burilam os sujeitos sociais, os sujeitos culturais que se constituem em sujeitos políticos. Eles constroem saberes, valores, cultura. Os processos educativos desses sujeitos brotam das tensões, dos conflitos, das contradições, da ordem social vigente. E

as lutas sociais formam os novos sujeitos sociais em cada espaço e em cada tempo da história e este é um processo cultural. Isto significa em síntese: a) que um grupo ou um movimento se torna sujeito social quando se sabe sujeito, e não necessariamente no sentido intelectual deste termo, e este saber-se sujeito implica em experimentar sua condição em termos culturais; b) que a cultura produzida no processo que forma sujeitos passa a ser um elo importante para a compreensão mais profunda do próprio processo histórico (CALDARI, 2000, p. 51-52).

Em contrapartida, quando analisa o retorno do sujeito, Touraine expressa sua preocupação em relação à reflexão sobre a educação e fala da necessidade da escola do sujeito. A sociedade industrial, segundo ele, estava centrada na

produção e nas relações de trabalho, dando pouca atenção à educação<sup>8</sup>, porque enxergava o indivíduo como trabalhador e não mais como cidadão de uma sociedade política. Também a sociedade contemporânea, segundo ele, valoriza mais a educação que prepara para o mercado de trabalho do que para o exercício da cidadania. Indaga, então, se nesse caso ainda se pode falar em educação. Ele afirma que não, porque tal educação desconsidera os projetos pessoais dos educandos. E mais, pelo processo de rápida obsolescência, o futuro profissional é pouco previsível, sendo impossível adaptar os jovens de hoje a uma profissão do futuro.

Para não voltar a uma educação clássica, estruturada sobre os ideais gregos do belo e do bem, Touraine propõe a escola do sujeito. Nesta, a educação está “orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças” (TOURAIN, 1999, p. 321). Segundo ele, a escola do sujeito se rege por três princípios. Primeiro: “a educação deve formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal” (TOURAIN, 1999, p. 321). O sujeito, com seus projetos e suas demandas, assume a centralidade da educação, em substituição à da sociedade. Segundo: deve-se enfatizar a “diversidade (histórica e cultural) e o reconhecimento do outro” (TOURAIN, p. 322), abandonando a centralidade da cultura e dos valores vigentes da sociedade. Pretende-se diminuir a definição da “pertença de todos ao mesmo conjunto social”. Terceiro: o modelo de educação da escola do sujeito deve fomentar “a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades” (TOURAIN, 1999, p. 323), assumindo o papel ativo da democratização.

Dessa forma, o modelo de educação idealizado para a escola do sujeito é aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos, substituindo o modelo da transmissão de um conjunto de conhecimentos pela centralidade na expressão e na formação da personalidade. Assim, a nova escola se afasta do modelo tradicional de agência de socialização.

Já a tese central de Dubet é que, uma vez rompidos os liames tradicionais entre sujeito e instituições, chegamos ao fim da ideia segundo a qual o ator é um sistema. Dessa forma, Dubet não acredita que a socialização se faça mais através do aprendizado de um papel, mas através da construção de uma experiência (1996, p. 15). Essas perspectivas, embora mereçam uma investigação e uma análise minuciosas, ainda não realizadas, sugerem uma possibilidade de interpretação do papel mediador da escola, que a aproxima das demais consequências elencadas anteriormente.

8. Touraine remete-se ao conceito alemão de *Bildung* (com o significado de *formação*), assim como Bourdieu. Esse ainda sinaliza com o sentido subjetivo da palavra inglesa de *cultivation*.

Em uma relação mais direta com as influências que a internacionalização da economia produz na escola, as ideias de Touraine e Dubet permitem um questionamento sobre a abertura das políticas educacionais brasileiras, e dos sistemas escolares aí incluídos, para a participação de outros atores sociais.

Dois aspectos merecem destaque, nessa abertura. Primeiro, o próprio Estado brasileiro reforça a tese de Dubet, na medida em que estabelece, no Plano Diretor de Reforma do Estado ocorrido no governo FHC, que a educação é um direito do cidadão, mas não uma atividade exclusiva do Estado, sendo que “a única grande obrigação estatal, com campo definido, são subsídios para educação básica, 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. São subsídios e não manutenção da rede pública de ensino” (VIEIRA, 1999, p. 24).

Ora, na medida em que a sociedade moderna conformou-se sobre critérios<sup>9</sup> que imbricam a formação do Estado-Nação e a definição sistêmica da educação para a formação dos sujeitos dessa nação, negar o dever do Estado na manutenção de sua rede pública de ensino é negar a própria concepção de sociedade, ou afirmar a sua fragmentação. Nada mais coerente com o discurso oficial de que a educação deve mudar, pois o mundo está mudando.

Nesse contexto é que escreveu Neves (2000, p. 230):

Com efeito, a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e [...] agora pelo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Esse gradual deslocamento, cujos efeitos ainda não foram superados, aponta para o segundo aspecto da abertura aqui enfatizada. O papel mediador da escola encontra-se realmente em questão, na medida em que a escola se abre para a produção de novas experiências de relacionamento. Ocorre que o caráter dessas novas experiências de relacionamento tem um duplo registro: o dos atores macroeconômicos e o dos atores microeconômicos. O registro

9. Segundo Dubet (1996), uma possível leitura convergente dos clássicos em ciências sociais permite definir que a sociedade caracteriza-se por ser: moderna, sistêmica, um estado nacional, industrial e por definir o ator social como a vertente subjetiva do sistema.

macroeconômico, já mencionado anteriormente, permite supor que o papel das instituições, mais que suprimido no processo de socialização, parece ter-se deslocado para o campo não-estatal (e a própria escola parece acompanhar esse deslocamento), em uma nova combinação dos fatores objetivos e subjetivos da experiência social, que aponta para o mercado, cada vez mais, como princípio condicionante geral.

Já o registro microeconômico, que se pode caracterizar como o campo das relações entre atores sociais instituídos e instituintes, pressupõe um conjunto de práticas ainda não caracterizadas no processo de socialização em torno da escola. Em geral, essas práticas correspondem às tentativas de combater, ou evitar, a exclusão social, como afirma Rosanvallon (1995), ao mostrar que elas não caracterizam uma forma jurídica precisa de atividade, um tipo determinado, mas um conjunto de práticas sociais experimentais.

Trata-se das relações estabelecidas como parcerias entre o sistema público de ensino e as ONGs, ou ainda do campo de iniciativas que se abre para o trabalho voluntário nas escolas.

Tais práticas, também instituintes<sup>10</sup>, permitem configurar um campo de ações e reflexões sobre a participação social e suas implicações no exercício da cidadania, em contextos institucionais de ensino formal, considerando alguns aspectos que se desdobram dos acordos e parcerias estabelecidos na relação entre a instituição escolar, as ONGs e os voluntários.

Esses aspectos, se bem identificados, permitem supor que o estatuto da mediação escolar, no processo de socialização, passa por uma crise<sup>11</sup>, mas também que, nessa mesma crise, colocam-se novas possibilidades de mediação para a escola. Assim, não se trata aqui de pensar, por exemplo, que a exclusão escolar é reflexo da exclusão social, mas de circunscrever aspectos dos novos condicionamentos sociais que atingem a centralidade do papel mediador da escola que, por sua vez, busca respostas e caminhos à crise instalada.

10. A análise de tais práticas no quadro de uma instituição tradicional como a escola, permite uma abordagem estruturada na distinção conceitual entre imaginários instituído e instituinte, conforme elaborada por Castoriadis (1987), considerando a relação discutida por este autor entre poder, política e autonomia na produção das relações sociais.

11. Nessa análise, a definição de crise acompanha a elaboração de Wallerstein (apud Wanderley, 2004, p. 172): “Usarei o termo ‘crise’ para me referir a uma circunstância rara em que um sistema [...] desenvolve-se até um determinado ponto onde o efeito cumulativo das suas contradições internas impede que esse sistema possa ‘resolver’ seus dilemas através do ‘ajustamento’ dos seus modelos institucionais em funcionamento”.

## Fechando circuitos de análise

Esse é o escopo no qual as ideias que se seguem buscam seu sentido e suas proposições. Suponho que é no campo ampliado das transformações causadas pela internacionalização da economia, como expressão hegemônica do modelo neoliberal, que se explicam as modulações havidas no processo de socialização contemporâneo, com as consequentes mudanças no papel mediador da escola.

As características que se desdobram dessa orientação geral permitem reconhecer dois desafios importantes na relação entre educação e cultura, que serão denominados de objetos problematizadores:

- a relação contemporânea entre práticas instituídas e instituintes de participação social e cidadania, sobretudo as que afetam diretamente a educação, na sua configuração escolar; e
- as formações culturais no âmbito escolar, que ressignificam regularmente o lugar do sujeito na relação entre o saber e a ação.

Trata-se, evidentemente, de objetos cujas problematizações imbricam-se no campo das experiências contemporâneas e, de suas análises, desdobram-se muitos outros objetos a investigar e discutir. Porém, dessas primeiras problematizações, algumas reflexões são possíveis.

Entendendo-se que a relação entre práticas instituídas e instituintes se conformam, respectivamente, em formas jurídicas ou estatutárias precisas de atividade e em um conjunto de práticas sociais experimentais, como na acepção de Rosanvallon, é possível analisar as formas de participação e cidadania que afetam a educação e a escola como processos que se desdobram das práticas culturais dos seus atores. Expressa de outra forma, essa relação é operada por atores movendo-se contemporaneamente por aproximações aos modelos normativos, mas também por aqueles resíduos das exclusões normativas, que lhe são insuficientes. Nesse sentido, ao analisar a participação discente em escolas públicas municipais de duas cidades do estado do Rio Grande do Sul, Silva (2008) expõe que o disciplinamento de tal participação por modelos normativos recursivos, frente a tais resíduos negligenciados pela instituição, produz *estilos de participação* entre os discentes. Tais estilos de participação emergem em aproximação com os processos pelos quais identidades e entidades de realidade social são constituídas como *performatividades*, na definição de Yúdice (2006).

E aqui, deve-se considerar um elemento desses condicionamentos culturais que afetam a escola. Mesmo que a participação dos atores escolares

esteja se materializando na forma de produtos gerenciados pelos modelos normativos, ou seja, pela apropriação que as normas – quando assumem autonomia como sistemas abstratos – operam sobre uma “[...] multiplicidade de diferenças instáveis” (YÚDICE, 2006, p. 55), contra essas apropriações regularmente emergem “[...] sujeitos performativos subversivos” (YÚDICE, 2006, p. 55).

Dessa forma, as formações culturais contemporâneas no âmbito escolar ressignificam regularmente o lugar do sujeito na relação entre o saber e a ação, porque as práticas culturais dos atores focalizam estratégias e o cálculo de interesses em jogo na composição de tais práticas com suas experiências escolares, produzindo valor. E para além do entendimento dos estilos de participação dos próprios discentes, esse parece ser o caso da maioria dos voluntários presentes na escola, que atuam por aproximações aos modelos, sem integrarem-se plenamente às suas normas.

Ultrapassando o fato de os modelos normativos institucionais vigentes nas escolas imporem um imperativo social de desempenho, o que Yúdice denomina de “força performativa” (2006, p. 66), as práticas culturais dos atores ainda se projetam como um campo diferente de forças, gerado por relações dispostas diferentemente nas instituições escolares.

## REFERÊNCIAS

- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CALDARI, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTORIADIS, C. *O mundo fragmentado – as encruzilhadas do labirinto*/3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 30: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.
- DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.
- DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 70*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

- DUBET, F. *Curso sobre exclusão social* (transcrição de aulas ministradas na USP, entre 9 a 13/09). São Paulo: USP, 1996.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social*. Pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LEFEBVRE, H. A “práxis”: a relação social como processo. In: MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). *Sociologia e Sociedade. Leituras de introdução à sociologia*. São Paulo: LTC, 1977.
- MONTERO, P. Reflexões sobre uma antropologia das sociedades complexas. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, n. 34, p. 103-130, 1991.
- NEVES, L. M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W. et al. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROSANVALLON, P. *La nouvelle question social*. Repenser l’État-providence. Paris: Seuil, 1995.
- ROSSIAUD, J.; SCHERER-WARREN, I. *A democratização inacabável: as memórias do futuro*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Rodrigo M. D. *Ação política na escola*: notas etnográficas sobre os sentidos da participação discente. Atos de pesquisa em educação. Blumenau-SC, v. 3, n. 1, p. 72-88, jan./abr. 2008.
- TOMMASI, L. de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Educ, 2000.
- TOURAIN, A. *Podemos viver juntos? Iguals e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VIEIRA, E. A Constituição de 1988 e o novo cenário político-social do Brasil. In: LOPES, J. R. (Org.). *O processo de democratização na sociedade brasileira contemporânea: 20 anos de luta pela cidadania*. São Paulo: SESC/NIPPC-Unitau, 1999.
- WANDERLEY, Luiz E. W. Enigmas do social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz E. W. *Desigualdade e questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- YÚDICE, George. *A convivência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.