



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Chaves Batista, Neusa

Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social

EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 103-117

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577006>

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

[redalyc.org](http://www.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

# CONFLITUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES COM A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

**Neusa Chaves Batista**

Mestre em Sociologia –  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul; Doutorado  
em Educação – Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul;  
Professora da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul –  
Faced-UFRGS.  
Porto Alegre, RS – Brasil  
[neuchaves@gmail.com](mailto:neuchaves@gmail.com)

Pretende-se, por meio desse artigo, salientar e fomentar a discussão a respeito das implicações do atual contexto do capitalismo na formação de identidades pessoais e coletivas em condições de gerir democraticamente as complexidades da sociedade contemporânea. Argumento que cabe à escola desempenhar seu papel de instituição educadora, um espaço de formação de seres humanos, portanto, do cidadão, em todas as suas dimensões. Para fundamentar essa assertiva trabalho com os conceitos de regulação social e emancipação social, cunhados por Boaventura de Sousa Santos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emancipação social. Espaço escolar. Formação. Identidades. Regulação social.

1 Constituída pelo princípio do Estado, formulado especialmente por Hobbes, do Mercado, desenvolvido, sobretudo, por Locke e Adam Smith, e pelo da Comunidade, que domina toda a teoria social e política de Rousseau (SANTOS, 2000).

2 Constituída pelas três lógicas de racionalidade, definidas por Weber: a estético-expressiva das artes e da literatura, a cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia [predominante na sociedade moderna] e a moral-prática da ética e do direito (SANTOS, 2000).

## 1 Introdução

Estamos vivenciando, neste início de terceiro milênio, nos mais diversos espaços de produção de conhecimento, discussões pertinentes sobre a crescente complexidade das sociedades. Assistimos atônitos os efeitos da mundialização econômica, política, cultural e ideológica nos países periféricos do mundo capitalista. Esse fenômeno, que teve o seu processo acelerado na última década do século XX, atinge as sociedades e nível planetário. Desde a queda do Muro de Berlim (1989), o desenvolvimento do sistema capitalista não se limita mais ao ocidente e penetra também no oriente. Os países periféricos, incluídos nessa nova onda de desenvolvimento do capitalismo, são os que mais sofrem os efeitos perversos desse fenômeno intitulado por muitos de globalização.

A expansão das relações internacionais, nos citados níveis, trouxe para diversos países, efeitos diferenciados que se manifestam, principalmente, em duas dimensões: a societal e a da ciência. Na dimensão social (SANTOS, 2000), a expansão do sistema capitalista encontra-se, ainda hoje, sob a égide do paradigma societal dominante, ou seja, uma sociedade patriarcal de produção capitalista; de consumismo individualista e mercadorizado; de identidades fortaleza; de democracia autoritária; de desenvolvimento global excludente. Por sua vez, na dimensão epistemológica (produção de conhecimento), a situação não é diferente. O paradigma dominante da ciência moderna atua para reforçar relações sociais reguladas por normas que (pre)tendem privar os cidadãos de uma efetiva “emancipação social”.

Tendo em vista a amplitude dessas configurações e movimentos, pretendo, neste ensaio de imaginação sociológica, refletir especificamente sobre a questão da regulação social<sup>1</sup> e da emancipação social<sup>2</sup>, no âmbito escolar: espaço da construção de sociabilidades de grande importância, em razão de seu caráter formativo de mentalidades e de sujeitos históricos que irão levar em frente os projetos humanos das complexas sociedades aqui delineadas. Proponho uma reflexão que examine em que medida a escola está ou deveria

estar preparando os educandos para uma efetiva emancipação social, nesse sentido, para a formação de sujeitos críticos em condições de gerir a sociedade do século XXI.

Para tal fim, este texto foi dividido em três partes. Na primeira, trabalho a questão da produção de subjetividades “rebeldes” e “conformistas” no espaço escolar com o propósito de ressaltar a perspectiva de que determinadas atitudes dos educandos, em relação à escola, podem produzir e reproduzir tanto subjetividades individuais e coletivas rebeldes quanto conformistas. Saliento, ainda, o aspecto da forte regulação da instituição educativa sobre a subjetividade dos educandos absorvendo-lhes o potencial emancipatório.

Na segunda, confronto a ideia da formação de identidades rebeldes e conformistas na escola com as possibilidades de emancipação social, advindas do ambiente escolar. Nessa parte, apresento a escola como construção social, isto é, compreendida, no seu fazer cotidiano, como espaço onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Procuro demonstrar que a relação escola e sociedade é uma contínua construção que incorpora conflitos e negociações em razão da realidade social na qual estão inseridas.

Na terceira, proponho relacionar regulação, emancipação e cidadania no espaço escolar. Apresento, com base no paradigma dominante da modernidade, a forma sob a qual o pilar da regulação, ao longo do tempo, foi sobrepondo-se ao da emancipação. Sob essa orientação, indico possibilidades para que o excesso de regulação social seja superado em nome do avanço da emancipação social.

## **2 A produção de subjetividades rebeldes e conformistas no espaço escolar**

No entender de Santos (2000), o que caracterizava mais nitidamente a condição sociocultural do fim de século foi a absorção do pilar da emancipa-

ção social pelo da regulação social. Esse processo é resultado da gestão reconstrutiva dos “défices” e dos “excessos” da modernidade, confiadas à ciência moderna e ao direito moderno.

Transportando essa ideia para o espaço escolar, podemos fazer uma relação entre o pilar da regulação e o da emancipação no processo educativo. O pilar da regulação atua por meio da organização normativa da escola e estabelece leis, normas, valores formais e não-formais que prevalecem no currículo escolar, nas exigências explícitas e implícitas de determinados comportamentos e atitudes considerados socialmente aceitáveis pelos professores/as e gestores/as das escolas e pela própria sociedade, regida por padrões culturais, muitas vezes, conservadores e autoritários. De resto, no escopo dessa organização, historicamente a instituição da educação escolar tem absorvido o conteúdo emancipatório dos educandos, produzindo e reproduzindo personalidades conformistas.

Todavia, nem todo o educando se “enquadra” nos modelos pedagógicos e comportamentais exigidos pelo sistema escolar voltado à reprodução do *status quo* vigente. Conforme aponta Bourdieu (1999, p. 41), é provável que, por um efeito de inércia cultural, continuemos considerando o sistema escolar um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural.

Ao trabalhar “as teorias da resistência” no espaço escolar, Enguita (1989) cria categorias analíticas que classificam como quadripartite os tipos de atitudes que podem ocorrer neste âmbito: por adesão, por acomodação, por dissociação e resistência. A atitude por adesão é aquela que se identifica com a instituição escolar e com a cultura que ela veicula; por acomodação é a que aceita a escola como mecanismo de mobilidade social, porém sem identificação com a sua cultura; por dissociação é a negação individual da escola. Neste contexto, a instituição é rejeitada, porém não existe um grupo de iguais

que se oponha a ela e no qual se torne fácil a integração; por fim, temos por resistência, que é a negação coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola, contrapondo-as com valores alternativos. O grupo de iguais é a instância informal que se opõe à formal.

Incorporando às categorias analíticas de Enguita por meio dos conceitos de regulação e emancipação de Santos (2000), é possível perceber o impacto da regulação escolar nas representações socioculturais dos educandos. Por um lado, temos as atitudes de adesão e acomodação que reproduzem o sistema que é estabelecido pela escola; por outro, temos as de dissociação e resistência que negam o sistema por meio de uma oposição individual e/ou coletiva.

Assim, o impacto da regulação escolar das representações socioculturais de uma realidade, que não é a de todos os educandos, produz, ao mesmo tempo, subjetividades conformistas e rebeldes.

Essa relação no espaço escolar torna bastante óbvio o constante conflito entre regulação e emancipação. Se, por um lado, a escola regula as normas para a efetiva integração das crianças e adolescentes à sociedade, contrariamente, essas mesmas normas, se não forem resultado de um sistema educativo aberto às transformações sociais, geram subjetividades rebeldes que negam o instituído e organizado<sup>3</sup>.

Não é sem razão que hoje emerge como tema central de estudo, principalmente nas ciências sociais, a “violência na escola”. Sobre esse assunto Tavares dos Santos (2000) nos fala que a escola não escapa à crise institucional, pois surge como o lugar de explosão dos conflitos sociais.

Para o autor, o sistema escolar está em crise porque não tem resposta para explicar e ensinar a viver em uma situação de crise de oportunidades para ganhar a vida, pois se trata de um mundo de carência, de tentativa de alcançar equipamentos coletivos mínimos, em um horizonte de exclusão social. Resulta, desse processo, uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimento e

3 Gregório Barembliitt (1996, p. 33) desenvolve a ideia de instituído e organizado. O instituído é resultado da ação instituinte. Quando esse fenômeno se produz, pela primeira vez, se diz que se fundou uma instituição. Para que os instituídos sejam eficientes devem permanecer abertos às transformações sociais. Já o organizado é o conjunto de ordenamentos dos recursos humanos, técnicos, espaciais, cronológicos etc., que configuram uma organização ou estabelecimento. Ilustra-se com o esquema do organograma e do fluxograma da organização. Pode adquirir uma série de vícios; o mais conhecido é o da burocracia.

de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural das sociedades contemporâneas.

As circunstâncias expostas pelo autor vêm a reforçar a ideia de Santos (2000) de que vivemos hoje a plenitude da absorção total do pilar da emancipação social pelo da regulação social. Vive-se hoje, com a mundialização do modelo econômico capitalista, o ápice do mercado, enquanto ente regulador das relações sociais, em âmbito global, extremando identidades individualistas em detrimento das coletivas (tão importantes para a constituição de valores coletivos). Todavia, é importante salientar que trato, no escopo desta reflexão, de categorias analíticas e não de descrições das condições institucionais ou atitudes de sujeitos concretos.

### 3 Identidades rebeldes e conformistas: possibilidades de emancipação social

Já na década de 1980 éramos alertados sobre a necessidade de superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto. A superação do conhecimento dualista estaria expressa na volta do sujeito às ciências. Nesse contexto, o sujeito que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica. O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que põe a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. Tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são, antes de tudo, humanas (SANTOS, 2004).

Partindo dessa perspectiva, a escola pode ser vista como uma construção social em que as relações não se caracterizam pela passividade e acomodação, mas em contínua construção, de conflitos e negociações, em razão de determinados contextos e circunstâncias. Nessa perspectiva, mais uma vez

apelo para um conceito de Santos (2000), cujo argumento central foca a possível emergência de um novo paradigma que ponha em “desequilíbrio” a relação entre os pilares da regulação social e da emancipação social, invertendo o domínio do primeiro sobre o segundo. Para refletir sobre essa relação, o autor utiliza-se do conceito de “fronteira”. Viver na fronteira é:

[...] viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo, como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo que nos pode salvar. [...] Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os atos e as consequências. [...] A construção das identidades de fronteira é sempre lenta, precária e difícil, depende de recursos muito escassos, dada a grande distância entre fronteira e centro, seja centro do poder, do direito ou do conhecimento. [...] Os povos da fronteira repartem a sua lealdade por diferentes fontes de poder e aplicam a sua energia em diferentes formas de luta contra os poderes. Promovem assim a existência de múltiplas fontes de autoridade. [...] A fronteira enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais. [...] Viver na fronteira significa prestar atenção a todos os que chegam e aos seus hábitos diferentes, reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo [...] (p. 347-349).

As ideias contidas nessa citação foram cunhadas num sentido universal, para uma análise global dos pilares da emancipação e da regulação.



4 Falamos do conceito de cultura enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significações: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO, 1994).

Entretanto, parece-me pertinente, neste exercício de imaginação sociológica radical sobre a escola, utilizar o conceito de fronteira no espaço escolar. Podemos, por exemplo, pensar a cartografia da escola como um centro de poder que possui legitimidade para a formação de identidades individuais e coletivas que podem ou não reproduzir o sistema social vigente. Assim, aqueles educandos que se identificam com os padrões escolares (que reforçam o *status quo* vigente) permanecem no centro, já os que não se enquadram no sistema escolar (“fechado”) estariam fora do centro, ou seja, na fronteira.

Sob o conceito de fronteira é possível refletir sobre as atitudes dos educandos diante da instituição escolar. E se pensarmos nas já citadas atitudes de dissociação e de resistência como identidades de fronteira e nas de adesão e acomodação como identidades ligadas ao centro de poder? Não parece evidente que aqueles educandos que se põem contra o sistema educativo da negação da normatização escolar excludente e do uso de metodologias de ensino, pouco condizentes com sua realidade social, passem a viver à margem e aqueles que se identificam com o sistema sócio-cultural reproduzido pela escola vivam junto ao centro? Parece-me perfeitamente possível pensar em identidades de fronteira e de centro na cartografia escolar, se considerarmos as categorias analíticas de atitudes quatripartites já citadas.

Nessa perspectiva, observando o espaço escolar, podemos retornar à ideia de que ele pode ser visto como uma construção social, cuja matéria-prima é a experiência vivida que possibilita que os jovens articulem sua própria cultura<sup>4</sup>. Nas palavras de Dayrell (1996), os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências adquiridas em múltiplos espaços, por meio das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentidos e significados ao mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana.

Dayrell afirma que quando um jovem nasce ele insere-se numa sociedade que já tem uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Segundo o autor, são as ma-

croestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso a bens culturais etc. São elas que definem as experiências que cada um dos alunos teve e têm acesso. Logo o gênero, a etnia, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um.

Já no nível das interações, o mesmo autor cita que este é o dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas e características. É o nível do grupo social, em que os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria.

Cabem aqui algumas perguntas: essa cultura própria não poderia ser pensada como sendo uma de centro e outra de fronteira, formada no espaço escolar por determinadas atitudes construídas por meio de vivências e experiências individuais e coletivas? Ou ainda, uma cultura que reproduz e outra que cria? Ou ainda, será que não está explícita aí a questão da regulação e da emancipação, ou seja, macroestruturas que regulam e interações que emancipam? E finalmente, é possível pensar a emancipação e a regulação atuando juntas na construção e vivência da cidadania?

O que se pode dizer é que essas experiências, vivenciadas pelos educandos em outros espaços de sociabilidades e levada ao processo educativo escolar, podem, a cada instante, recolocar a produção do “velho” e a possibilidade da construção do “novo”. Nesse processo nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Também podemos dizer que nem todo o instituído é conservador e autoritário, podendo, em alguns casos, ocorrer que algumas macroestruturas sociais permaneçam abertas às ações dos sujeitos.

Com efeito, é possível observar que atualmente configura-se na escola uma tensão forte entre regulação social e emancipação social, em que se

salientam conflitualidades definidas muito mais pelas tensões geradas pelas desigualdades e exclusões produzidas das macroestruturas sociais.

#### 4 Emancipação, regulação e cidadania

O paradigma da modernidade (SANTOS, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2006), centrado nos pilares da regulação e da emancipação, tem a pretensão de um desenvolvimento harmônico e recíproco que se traduza indefinidamente pela completa racionalização da vida coletiva e individual. Esta dupla vinculação entre os dois pilares e entre eles e a práxis social deveriam garantir a harmonização de valores sociais, potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade.

É inegável que a ousadia faz parte dos propósitos do paradigma da modernidade, pois é fácil concluir que ambição tão vasta pode conter em si a semente do seu próprio fracasso, visto que cada um dos pilares assenta-se em princípios abstratos e, por isso, tendem a maximizar o seu potencial próprio tanto da emancipação quanto da regulação, prejudicando assim, o êxito de qualquer estratégia de compromissos pragmáticos entre ambos.

Santos (2000) opõe a esse paradigma o emergente da pós-modernidade, que só pode ser alcançado pela via especulativa, pois, segundo ele, ao falarmos de futuro, mesmo que seja de um que já nos sentimos percorrendo, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embebida numa imaginação sociológica.

Retornando ao espaço escolar, poderíamos imaginar a atuação dos pilares da regulação e da emancipação articulados para proporcionar o exercício e a vivência da cidadania na escola. Nesse sentido, não é desconhecido o fato de que existe hoje, em andamento no ambiente escolar, um processo de (re)significação das práticas educativas. E este processo supõe, sem dúvida, a escola como espaço de construção de cidadania.

Para muitos estudiosos (GENTILI, 2000) do assunto, o legado fundamental da passagem do século XX ao XXI é a educação voltada à cidadania, suscitando conteúdos que contemplem uma formação constituinte de agentes sociais plenos de seus direitos e deveres e capazes de adaptar-se, com rapidez, às modificações que passam o mundo produtivo<sup>5</sup>.

Entretanto, a democratização do espaço escolar é um processo lento e que apresenta conflitos inevitáveis e inerentes ao próprio processo. Não são poucos os autores que salientam em seus estudos os conflitos e a importância da escola como lugar de transformação social, ressaltando-a também enquanto possível instância de democratização da sociedade em geral.

Pedro Demo (2006), por exemplo, ressalta que o mundo de hoje configura-se diante de nós, globalizado e competitivo, tendente a reduzir os espaços de cidadania. Por isso, o autor expõe como marca profissionalizante a de “saber pensar”, mais do que o mero domínio de conteúdos, que envelhecem numa velocidade cada vez maior. Cita que existe uma dificuldade crescente de conjugar o mercado como meio e a cidadania como fim. A educação escolar, nesse caso, poderia desempenhar papel importante, desde que seja coerente com a formação de um sujeito capaz de construir uma história própria e mais humana, não apenas produtiva.

Já Spósito (1994), ao ressaltar a importância da educação escolar, cita que a não garantia pelo Estado do acesso à escola pública a todos, desencadeia novas modalidades de exclusão social por meio de mecanismos de seleção que o sistema educativo aplica. Essa seletividade se estabelece entre os quem tem acesso à instituição escolar e os que são excluídos, estratificando e segmentando os cidadãos; dentro [o centro de poder], os que sabem, os que têm “cultura” e fora [a fronteira], os que não têm (SPÓSITO apud SILVA, 2006).

Na verdade, os autores demonstram as representações inacabadas da modernidade que estamos percorrendo, no que se refere aos pilares da regulação e da emancipação. No entender de Santos (2000), no domínio da regulação, tendo em vista os seus três princípios (de mercado, estado e comunidade),

5 Pablo Gentili trabalha com a ideia de educação e “cidadanias”. Segundo ele, para alguns, educar para a cidadania significa formar indivíduos que conhecem seus direitos, seus deveres e suas obrigações; especialmente, capacitá-los para o exercício consciente da participação política. Para outros, formar cidadãos e cidadãs significa formar indivíduos capazes de adaptar-se com rapidez às modificações que sofre o mundo produtivo, permitindo que contribuam ativamente para o crescimento econômico do país, base do desenvolvimento sustentável. No momento estamos aceitando a possibilidade de que os dois pontos de vista são válidos e devem fazer parte da educação para a cidadania.

o princípio da comunidade foi, nos últimos 200 anos, o mais negligenciado. Ele tem sido quase que totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do Mercado. Já no domínio da emancipação (racionalidade cognitivo-instrumental, estético-expressiva, moral-prática da ética e do direito), foi a racionalidade estético-expressiva a mais negligenciada, apesar de, tanto a racionalidade moral-prática quanto a estético-expressiva terem sido invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária da ciência.

Assim, é de fundamental importância para a construção da cidadania dos sujeitos e das sociedades que consigamos procurar um desequilíbrio dinâmico (e não um novo equilíbrio entre regulação e emancipação) que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação, concretizada com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva.

Com efeito, esse desequilíbrio dinâmico ocorreria primeiro, porque no pilar da regulação o princípio da comunidade é o menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação. Há ainda as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, que se salientam em duas dimensões: a da participação e da solidariedade. Esses elementos só muito parcialmente foram colonizados pela ciência moderna. Segundo, porque no pilar da emancipação a racionalidade estético-expressiva resistiu melhor à cooptação total. É no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semienclausurado, se pôde imaginar utopicamente mais do que semiliberto. Ela une o que a racionalidade científica separa (causa e intenção) e legitima a qualidade e a importância (em vez da verdade) por meio de uma forma de conhecimento que a ciência moderna desprezou e tentou fazer esquecer, o conhecimento retórico.

Por fim, para que a escola se efetive enquanto espaço de desequilíbrio dinâmico entre regulação e emancipação, que penda para a emancipação concretizando o princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva,

é preciso que se restabeleçam as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar-se em *hubris* regulatória.

## 5 Considerações finais

Atualmente as maiores preocupações dos cientistas sociais residem na inércia societal, em razão da construção de processos emancipatórios. Tais preocupações concretizam-se por meio da emergência de discussões em diversas áreas do saber sobre o destino da humanidade, em decorrência do fenômeno da mundialização econômica, política, cultural e ideológica do sistema capitalista que pode, ao mesmo tempo, integrar e homogeneizar e provocar ou acentuar desigualdades e exclusões.

Essa inquietação se reflete diretamente na educação escolar, uma vez que é no âmbito da escola que formamos os cidadãos/ãs, que, de alguma forma, vão dar continuidade aos projetos das diversas sociedades.

A perspectiva desse trabalho foi a de olhar a escola como lugar de conflitos, todavia, não somente na forma negativa, mas também no que leva a processos indutores de mudança social. Neste sentido, principalmente por meio das ideias de Santos (2000), procurei trazer para uma leitura da cartografia da escola, a discussão sobre o pilar da regulação e da emancipação com o objetivo de oportunizar novos olhares sobre a instituição escolar.

Para dar corpo à reflexão, apresentei as ideias de autores que trabalham diretamente com as tensões produzidas e reproduzidas na escola, com o intuito de evidenciar a regulação e as possibilidades de emancipação presentes nas relações sociais no ambiente escolar.

Finalmente, a partir das ideias expostas neste ensaio, concatenadas com as de Santos, e centradas no espaço escolar, foi também minha intenção demonstrar que o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento emancipação, com isso a ordem transformou-se na forma

hegemônica de saber e o caos, na de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a regulação recodificar, nos seus próprios termos, o conhecimento-emancipação.

Por isso, Boaventura de Sousa Santos afirma que o estado de saber no conhecimento-emancipação passou ao de ignorância no conhecimento regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem).

Para sair dessa situação é preciso, em primeiro lugar, reavaliar o conhecimento-regulação e, em segundo, transformar a solidariedade na forma hegemônica de saber no espaço escolar. É pertinente, então, considerar que os efeitos perversos da mundialização do capital sobre o planeta só serão superados pela construção de uma contra hegemonia que detenha a expectativa de que a emancipação social humana somente ocorrerá sob os princípios da participação e da solidariedade.

#### CONFLICTING ON THE EDUCATION SYSTEM: IMPLICATION WITH THE SOCIAL EMANCIPATION

It is intended, in this article, to point out and to foment the discussion about the implications of the current context of the capitalism in formation of personal and collective identities in conditions of managing democratically the contemporary complex society. I understand that for the school is, given its role of educational institution, a place in which human beings are formed, therefore, of the citizen in its multiple dimensions. In order to establish the assertive I work with the concepts of social regulation and social emancipation embossed by Boaventura Sousa Santos.

**KEY WORDS:** Formation. Identity. Scholar place. Social emancipation. Social regulation.

## Referências

- BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- DEMO, P. *Educação profissional, vida produtiva e cidadania*. Disponível em: <<http://www.senac.br/boletim/boltec30.html>>. Acesso em: 27 jun. 2006.
- ENGUITA, M. *Educação e teorias da resistência*. *Educação e Realidade*. v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989.
- GENTILI, P. Qual educação para qual cidadania? In: AZEVEDO, J. C. de. et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, B. de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, A. M. M. *A violência na escola: a percepção dos alunos e professores*. 2000. Disponível em: <<http://www.tba.com.br/pages/leonork/violenci.html>>. Acesso em: 26 jun. 2006.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. Os limites da cidadania no espaço escolar, em tempo de globalização (por uma explicação sociológica da violência na escola). In: AZEVEDO, J. C. de. et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000.
- VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

~~Recebido em 19 jan. 2010 / Aprovado em 21 jun. 2010~~

### **Para referenciar este texto**

BATISTA, N. C. Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2010.



