Parte 3 - Políticas públicas e formação humana: realidades da sociedade contemporânea

Educação e mediação: apontamentos teóricos para o debate sobre políticas públicas

Cecilia Pescatore Alves
Carlos Alberto Máximo Pimenta
Régis de Toledo Souza
André Luiz da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PIMENTA, CAM., and ALVES, CP., orgs. *Políticas públicas & desenvolvimento regional* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Parte 3

**Políticas públicas e formação humana:
Realidades da sociedade contemporânea**

Educação e mediação: Apontamentos teóricos para o debate sobre políticas públicas¹

Cecilia Pescatore Alves²

Carlos Alberto Máximo Pimenta³

Régis de Toledo Souza⁴

André Luiz da Silva⁵

As sociedades complexas, informacionais e tecnológicas trouxeram consigo inúmeras demandas políticas, econômicas, sociais, culturais e simbólicas que impulsionaram, em escala global, esforços de toda ordem. Com intuito de atender essas demandas, despertou-se,

-
- 1 Os autores agradecem a contribuição do professor Doutor José Rogério Lopes (UNISINOS), pela participação nas discussões sobre mediação em Raymond Williams, na ocasião da elaboração do projeto de pesquisa “As relações mediadoras da escola no processo de socialização contemporâneo: políticas de identidade e relações de poder”, do NIPPC/UNITAU (2005).
 - 2 Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté e professora doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
 - 3 Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Itajubá.
 - 4 Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é Colaborador Assistente III da Universidade de Taubaté.
 - 5 Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). É doutorando em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor assistente III da Universidade de Taubaté.

nas agências mundiais, a necessidade da condução burocrática desse processo, inclusive quando se trata de políticas educacionais. Com a intensificação das inovações tecnológicas, os investimentos na educação aparecem como um caminho para o “desenvolvimento humano sustentável”, um modo de superar os “males” do mundo contemporâneo.

Surgem, como salienta Warde (1998b, p. 2), “[...] inéditas concepções relativas à educação”, cuja disposição emergencial contida nestas coloca a educação nas preocupações das agendas das políticas nacionais e internacionais, caracterizando-a como “[...] o principal desafio para que as promessas de modernidade do século XXI sejam traduzidas em relações sociais mais democráticas e equânimes”.

Há uma interferência, no sistema educacional brasileiro, promovida pelas transformações na ordem global.⁶ Com todos os “avanços” apontados pelos condutores das políticas educacionais, impõe-se à escola novas estratégias para o enfrentamento das exigências de nosso tempo e das tensões internas produzidas no campo educacional.

Para Boaventura de Sousa Santos (2002), os “processos de globalização” são interações transnacionais que compreendem, desde a globalização dos sistemas de produção e das transações financeiras, até a disseminação, em uma escala mundial, de informação, imagens e deslocamentos de pessoas. Esses processos impulsionam transformações radicais na dinâmica das políticas, economias, culturas, relações sociais e organizações, redimensionando direitos, princípios e valores.

Neste sentido, pode-se afirmar que as transformações socioculturais em curso, sobretudo as decorrentes da internacionalização da economia e da reestruturação das escalas produtivas do sistema capitalista, têm possibilitado mudanças recentes na organização

6 Segundo Sousa Santos (2002, p. 25-102) as transformações impulsionadas em todas as esferas da ordem social, decorrentes das interações transnacionais, podem ser chamadas de “processos globais”.

e na estrutura da escola, deslocando a centralidade de seu papel formador para atender às exigências de uma abstrata vontade do “mercado”.⁷

Dentro deste panorama, no presente texto, propõe-se discutir o papel mediador da escola pública contemporânea, com o objetivo de caracterizar um quadro teórico que permita adensar o debate sobre o complexo tema das políticas educacionais em sociedades em desenvolvimento. Entende-se que, hoje, todo estudo que investigue o escopo das mudanças que afetam a escola 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.

A hipótese dessa discussão é que o modelo de educação caracterizado como de excelência, ou idealizado como tal, torna-se viável para uma escola em sociedades competitivas, uma vez que estabelece a relação sucesso/fracasso, indicando quem fará parte desta ou daquela condição. Em outros termos, há um modelo de escola, na maioria das vezes privada, que pretende preparar o aluno ao sucesso; e outra, a pública, que se apresenta precária como instituição de ensino e que atribui o fracasso escolar à individualidade do aluno. Pode-se dizer que esta última prepara o aluno para o fracasso. Patto (1999), em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar*, ao analisar histórias de (re)provação escolar na escola pública, demonstra que o fracasso escolar é um processo psicossocial e que ocorre a partir de estigmas como herança étnica, condições sociais e culturais. Medeiros (1986, p. 61) também trabalha essa questão do fracasso escolar. Ela postula o fracasso como “profecia” social, ao analisar o contexto ao qual a população mais carente da sociedade brasileira está exposta: “A escola não perde seus alunos só porque eles precisam trabalhar, mas também porque existe uma distância

7 As coletâneas produzidas pelo “Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação” da PUC/SP, como resultado dos seminários *O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil* (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996) e *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas* (WARDE, 1998a), demonstram que a “cooperação técnica e financeira” do Banco Mundial à educação brasileira não é nova e que, na atualidade, de alguma forma, define as nossas políticas educacionais.

enorme entre ela e a vida que os meninos levam. Nada mais resta a eles senão cumprir as profecias de fracasso que a sociedade anuncia para eles”.

Para pensar as questões apontadas acima, este ensaio reflete sobre o conceito de *mediação* sistematizado por Raymond Williams (1979; 2000; 2007),⁸ pela contribuição que pode fornecer para o estudo do papel da escola na realidade atual, experienciada a partir das tendências das políticas educacionais, da educação pública e das exigências socioculturais e econômicas, consideradas como recurso para o enfrentamento das desigualdades históricas presentes na lógica do sistema produtivo brasileiro. Ao mesmo tempo, as tensões público *versus* privado, fracasso *versus* sucesso, cultura comum *versus* cultura de massa e a questão da hegemonia ganham sentido, como argumento teórico, para a localização contextual da escola com a qual a presente reflexão está preocupada. Neste contexto, na sequência, discutem-se alguns resultados de pesquisas⁹ que revelam aspectos da realidade vivida no interior das escolas públicas.

Da perspectiva de Williams: mediação, cultura e hegemonia

A consideração de alguns conceitos elaborados pelo teórico britânico apresenta-se como importante para o equacionamento das demandas educacionais impostas pelas exigências da sociedade atual. Os conceitos de mediação, cultura e hegemonia fornecerão a base para o entendimento do papel social da escola, à medida que, como se verá a seguir, eles se articulam, constituindo um modelo

8 Raymond Williams nasceu no País de Gales (1921-1988). Filho de ferroviário, formou-se na Universidade de Cambridge. A partir de 1958, ano de publicação de seu livro *Cultura e Sociedade*, na Inglaterra, começa a publicizar suas idéias. O livro *Marxismo e Literatura* (publicado originalmente em 1977 [1979]) sintetiza sua posição teórica: a construção de um “materialismo cultural”. É um dos principais teóricos e foi um dos fundadores do chamado estudos culturais ingleses. Originariamente crítico literário, sua produção compreendeu a análise sociológica, o ensaio teórico, a ficção e a militância.

9 Tais pesquisas foram realizadas pela linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas da Universidade de Taubaté.

analítico que permite apreender o movimento da realidade que, ao mesmo tempo em que inviabiliza a instituição escolar promotora de emancipação, capacita-a como conservadora e justificadora das condições de existência da maioria de seus alunos.

Williams (1979, p. 98), ao elaborar uma teoria cultural no quadro das discussões do materialismo histórico, 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”?

Segundo o autor, 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 à Belinsky, Chernyshevsky e Dobrulyobov, nos quais o caráter típico é o caráter ou situação plenamente característico ou representativo.

As ideias do autor redefinem a noção de reflexo e superam suas limitações mais óbvias, evidenciando que “a ‘realidade social’ é um ‘processo dinâmico’, e é esse o movimento 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 pólo, 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. “A ‘homologia’ é correspondência na origem e desenvolvimento, a ‘analogia’ na aparência e função” (WILLIAMS, 1979, p. 108).

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”: forma de *processo* ou *estrutura* social geral (WILLIAMS, 1979, p. 108). 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” (WILLIAMS, 1979, p. 111).

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 um senso de realidade absoluta [...] para a maioria das pessoas [...] porque experimentada”

(WILLIAMS, 1979, p. 113), parecendo 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, assim, ser simples, nunca.¹⁰

Cevasco (2001, p. 149) identifica que, para Williams, “A hegemonia exerce pressões e impõe limites em todas as atividades humanas, seleciona, organiza e interpreta a experiência e a produção de significados e valores”. No campo da cultura, a instituição escolar, tal qual a arte, passa a ser um local privilegiado no processo de seleção de determinados valores, significados e sentidos. Por isso a importância de situar a escola no contexto de relações de hegemonia no interior da sociedade.

Williams elabora a concepção de hegemonia partindo de seu conceito anterior de cultura ordinária.¹¹ No contexto da obra do autor, Cevasco (2001, p. 46) chama a atenção para o fato de que a palavra cultura “[...] traz nas suas extensões e ambiguidades a história de disputas em torno da fixação de seu sentido para cumprir determinada função social”. Para Williams, a cultura engloba as concepções de “um modo de luta”, “alta cultura” e “cultura comum”, além da noção clássica de cultura como um modo de vida. A cultura é resultado da experiência ordinária, também caracterizada pela

10 No final do tópico em que discute o conceito de hegemonia, Williams (1979, p. 139) argumenta que este último é preferível aos conceitos modernos de “comunicações de massa” e de “manipulação de massa”, pois neutraliza e substitui, ou as estruturas de classe, ou “[...] as interações complexas de controle, seleção, incorporação e as fases da consciência social que correspondem a situações sociais e relações sociais”. Coisas que o conceito de hegemonia incorpora e permite analisar.

11 “De forma retrospectiva é possível ler o plano deste trabalho [sobre cultura] no movimento de “*Culture is Ordinary*”, o primeiro ensaio importante de Williams, publicado em 1958, o mesmo ano do livro que o tornou conhecido, *Culture and Society*. O ensaio apresenta três movimentos básicos, os mesmos que definem grande parte da sua obra: uma reformulação teórica; a correspondente reavaliação da tradição que essa reformulação obriga; e, a constituição de um novo campo, uma ação decorrente dessa reavaliação” (CEVASCO, 2001, p. 43).

experiência pessoal – já está dada no nosso modo de vida – e pelas formulações tradicionais e hegemônicas – a cultura é de todos (cf. CEVASCO, 2001, pp. 46-47).

A cultura é de todos e está “[...] em todas as sociedades e em todos os modos de pensar” (WILLIAMS, citado por CEVASCO, 2001, p. 49). Essa concepção de cultura é própria de quem tem, como Williams, um profundo senso de igualdade, que formula, segundo Cevasco (2001, p. 48), por exemplo, “[...] que a criatividade não é um processo excepcional, mas o produto de toda uma sociedade”.

O presente texto, ao concentrar-se no papel social da escola, levanta a questão de que a cultura ordinária ou comum coloca a escola, a arte e a criatividade como parte da construção da socialização. Por consequência, a noção de criatividade contida na educação (enquanto produção cultural) não é natural ou um processo excepcional, mas integrante da constituição de uma visão de mundo processada pelos integrantes de toda a sociedade. De outra maneira, este estudo entende que a sociedade em desenvolvimento é dinâmica e se constrói e reconstrói social e historicamente em cada modo de pensar individual.

Esse movimento promovido pela cultura implica a ressalva de que ela não é nem pode ser caracterizada como um processo secundário de constituição do social. E é por intermédio dela que podemos ver, inclusive, a produção de significados, sentidos e valores que estruturam as formas, as instituições, as relações e as artes (cf. CEVASCO, 2001, p. 50). A cultura é “um sistema de signos” que “[...] é ao mesmo tempo uma tecnologia cultural específica e uma forma específica de consciência prática” (WILLIAMS, 1979, p. 142).

A discussão sobre a arte, realizada por Williams, pode ser relacionada ao campo da educação, à escola, um espaço de difusão e de produção cultural considerado, na atualidade, como meio de ascensão social. O que o autor defende é a existência de uma cultura que não desperdice as possibilidades culturais presentes em suas dimensões ordinárias que a todos podem envolver.

Maria Elisa Cevasco, ao abordar o impulso teórico e político do projeto intelectual de Williams, exprime sua posição e indica a aplicação que ele dá à cultura, a qual é inseparável da concepção de criatividade:

[...] como algo comum a todos a possibilidade de se perceber a relação entre os significados e valores formulados nas artes e o significados e valores inscritos em convenções e instituições sociais, que estruturam o modo de vida de uma determinada sociedade. E uma vez entendida essa relação, amplia-se nosso poder de captar as formas de organização que definem esta sociedade [...]. É porque vê a análise da cultura dessa maneira totalizante que Williams pode construir, a partir dela, um ponto de vista para compreender a organização geral da sociedade e suas formas de mudança, dando um passo adiante em relação às maneiras convencionais, aprisionadas em visões limitadas de 'criatividade como a construção de grandes obras' [...] (2001, p. 54).

Entendida desse modo, no contexto dos processos globais, a cultura deve ser apropriada para usos menos convencionais e mais democráticos, pois adquire significado que envolve processos, e não apenas produtos culturais. A cultura ordinária ou comum contempla a ideia de democracia. Consequentemente, pode-se entender que a cultura aplica-se ao espaço da escola, como um processo produtivo e de práticas específicas, uma vez que articula usos sociais de meios de produção e resulta da experiência individual e coletiva. Essa visão é diferente da visão tal qual é configurada no âmbito da escola atual, onde a cultura se encontra aprisionada em visões limitadas de criatividade.

A partir desse contexto teórico de cultura, medição e hegemonia como sendo um processo da experiência comum, este trabalho reflete sobre realidades vividas no interior das escolas públicas e sua relação com as concepções de educação presentes nessa instituição sócio-histórica.

Experiência escolar: escola pública e concepção de educação

Atualmente, a questão que aparece com frequência, quando o tema é o processo de modernização da produção, é o papel da educação. Ela é chamada a participar como formadora dos profissionais adequados para a nova ordem econômica. A renovação está na especialização da mão-de-obra (cf. ALVES; SASS, 2004, p. 199). É comum afirmar que o ensino do trabalhador deve ser de excelente qualidade, que o “novo trabalhador” precisa ter espírito de liderança, capacidade para improvisação, conhecimento geral.¹²

A questão de como a escola tem-se apresentado frente às imposições do mundo globalizado, no que se refere à constituição do sujeito e no que tange à dimensão de cidadão, constitui um problema. Isso, na medida em que se revela como instância de grande importância, tanto no sentido de atender às expectativas familiares, quanto no sentido de constituir um instrumento para a introdução no mercado produtivo do trabalho. Por esse motivo, essa questão deveria estar na centralidade das formulações das políticas educacionais da sociedade brasileira, de forma explícita.

Essa reflexão deu origem à pesquisa desenvolvida por Alves, Souza, Rossi e Chazanas (2005), que objetivaram identificar e analisar as concepções de educação que norteiam as diretrizes e programas curriculares e que normatizam as práticas pedagógicas das redes estadual e municipal do Ensino Fundamental e Médio, em uma cidade industrial da região do vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Na ocasião, foram levantadas setenta e uma escolas no município (trinta e duas estaduais e trinta e nove municipais). Pelo crité-

12 Uma discussão introdutória e geral sobre as transformações na organização do trabalho e no papel atribuído ao trabalhador pode ser encontrada na síntese elaborada por Heloani (2002). Especificamente quanto à qualificação atualmente esperada do trabalhador, verifica-se que corresponde à estratégia capitalista de cooptação da força de trabalho por meio da chamada gestão participativa, em que um relativo aumento no grau de autonomia dos trabalhadores (processos produtivos flexíveis e participação mais ativa na organização da produção) é posto em prática, ao lado de formas mais sutis e intensas de controle da força de trabalho, por meio da gestão da subjetividade.

rio de acessibilidade, foram coletados as diretrizes e os programas curriculares de dezesseis escolas.

A análise dos documentos constatou que os discursos alteravam-se quanto à forma, em especial, os termos da escrita, mas, no que se refere ao conteúdo, a similaridade dos planos era muito contundente. A escola mostra-se capaz de eleger os objetivos pertinentes para a formação total do aluno. Ela privilegia os objetivos relativos à aprendizagem dos conteúdos curriculares (41%) e, num segundo plano, estão os relativos à consciência (30%): formar cidadãos críticos, reflexivos, preparados para o exercício da cidadania. Na sequência, os objetivos relativos ao afeto (13%) e à comunidade (5%). A categoria “outros” (11%) apresenta uma diversidade que não possibilita categorização.

Quanto à frequência dos objetivos das escolas, não há diferença significativa entre as escolas estaduais e municipais, isto é, ambas apresentam como categoria mais frequente a referente à aprendizagem curricular, seguida da promoção da consciência, do afeto e da comunidade.

Esse dado pode ser norteador da hipótese de que as escolas demonstram grande preocupação no que se refere à totalidade do aluno. Isso porque as frequências das categorias referentes à aprendizagem curricular e à promoção da consciência apresentam números significativos, além de uma preocupação com as condições de afeto (formação da personalidade) e com a condição comunitária. Entretanto, quando comparamos as categorias dos objetivos com as das ações, são visíveis as contradições. Também foi constatado que, na maioria dos casos, as ações apresentavam-se de forma genérica, o que levou os pesquisadores a suspeitarem da efetivação dos objetivos.

A análise dos dados levou os autores da pesquisa a concluir que as ações propostas pelas escolas estudadas fogem dos objetivos estabelecidos, isto é, a escola mostra-se capaz de definir objeti-

vos pertinentes para a formação do aluno, entretanto não consegue eleger ações efetivas para que sejam alcançados.

Os resultados acima mereciam aprofundamentos. Assim, Alves, Souza, Wilk e Gouvêa (2006) desenvolveram outra pesquisa, que teve como objetivo analisar o discurso de gestores de duas escolas públicas de Ensino Médio da mesma cidade (e que já haviam participado da pesquisa anterior), sobre os objetivos e ações propostos nos planos de ensino e diretrizes curriculares. Nos discursos dos gestores, foram analisadas as seguintes categorias: avaliação do plano gestor; objetivos que serão priorizados no plano gestor; ações desenvolvidas para alcançar os objetivos; papel do aluno, professor, gestor e funcionários; avaliação em relação ao desempenho dos personagens que compõem a escola.

Verificou-se que os discursos dos gestores apresentavam a contradição social que atribui à escola a função de formar o aluno para assumir a condição de cidadão, mas atribui ao termo cidadão o significado de adequação ao mercado de trabalho.

Os dados coletados, nas pesquisas acima referidas, aproximam-se das discussões de Alain Touraine (1998), quando propõe “a escola do sujeito”. Segundo esse autor, “[...] a sociedade industrial não dera a devida atenção à educação, a tal ponto se achava centrada na produção e nas relações de trabalho” (TOURAINÉ, 1998, p. 317), porque enxergou o indivíduo, em primeiro lugar, como trabalhador e não como cidadão. Touraine (1998, p. 318), ao fazer uma reflexão sobre a educação na França, com a ideia de que o cidadão é membro duma sociedade política, entende que, pelo fato de o homem ser percebido em primeiro lugar como trabalhador, a “[...] educação perdeu em parte sua importância, pois deveria ficar subordinada à atividade produtiva e ao desenvolvimento da ciência, das técnicas e do bem-estar”. Da perspectiva de Touraine (1998, p. 318), a educação ainda hoje tem sido utilizada como preparação para a vida ativa, “[...] a partir das demandas e das capacidades do mercado de trabalho”. O autor propõe uma reflexão sobre a necessidade de superação de

um modelo de educação e de escola que procura se adaptar ao que a sociedade industrial espera dela. Em outros termos:

Como vivemos em sociedades de mudança e de comunicação, mas também de dessocialização e isolamento, devemos consolidar a capacidade de cada pessoa para viver ativamente a mudança. Recorrendo apenas a princípios de ordem, nada mais fazemos senão aumentar a distância social entre aqueles que pertencem às categorias centrais e aqueles que vivem em zonas periféricas, dominadas pela insegurança e pela dependência (TOURAINÉ, 1998, p. 324).

Em seus discursos, os gestores das escolas pesquisadas demonstram, ainda, dificuldades em avaliarem o plano gestor. Da mesma forma, os objetivos priorizados e as ações desenvolvidas para alcançá-los não foram esclarecidos, o que demonstra a inexistência de um planejamento significativo para aquele contexto. Ressalta-se, aqui, que a maioria dos itens do plano gestor da escola é criada pela diretoria de ensino (municipal e/ou estadual) e fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), cabendo a cada escola adaptar os itens relativos à realidade da comunidade.

Além da ausência de significado das propostas do plano gestor, observou-se que o papel de todos os personagens da escola (professores, alunos, funcionários, e também a comunidade) não é definido no aludido plano. Por outro lado, o próprio gestor não forneceu dados para a compreensão do desempenho desses personagens, pois o definiu de forma superficial. Manifesta, ainda, que os sucessos e fracassos na relação ensino aprendizagem são atribuídos às competências e incompetências individuais de professores e alunos.

O debate aqui proposto incorpora a questão de que a escola pública, no contexto das novas definições das políticas educacionais, cria e recria cotidianamente uma cultura em que estão em jogo as exigências do mercado e as atribuições de competência e incompetência, sucesso e fracasso atribuídos às individualidades dos integrantes da escola (alunos, professores, direção). Os objetivos dos projetos de ensino não possuem significado que mobilizem ações

transformadoras porque, nesse contexto, não adquirem sentido em si. Observa-se, na cotidianidade escolar, uma cultura que se amplia constantemente, formando e sendo formada pela experiência vivida, isto é, a experiência cotidiana é marcada pela concepção de educação construída social e historicamente para atender ao mercado de trabalho. Essa concepção está oficializada nos documentos que direcionam as práticas pedagógicas e constituiu-se como realidade absoluta, portanto, enquanto processo hegemônico.

Outro fenômeno da vida cotidiana e da cultura comum da sociedade brasileira detectada fortemente, na escola pública, é a violência. Ao buscarem uma leitura sobre as expressões de violências explícitas na dinâmica da escola contemporânea, Pimenta, Carneiro e Garrido (2006) realizaram pesquisa de campo em três escolas públicas estaduais da mesma cidade em que foram efetuadas as pesquisas anteriores. Procuraram não isolar essa leitura da cultura comum, uma vez que a escola compõe e catalisa as demandas sociais.

Na discussão do tema, e com o acúmulo dos resultados das investigações relatadas acima, chega-se diante da contradição entre o papel formador da escola, idealizado pelas leis basilares das políticas educacionais, e a realidade escolar.¹³ Essa escola, que deveria primar pela reflexão crítica e suscitar a vontade de mudanças, aparece, ao longo do tempo, como reafirmadora do processo de exclusão, quando busca impor aos alunos uma visão homogeneizadora, ou seja, quando busca uma postura uniforme dos alunos, contribuindo para o aflo-

13 Severino (2003) mostra que o resultado final do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394/96, reflete o contexto político da sociedade brasileira nos anos 90 do século 20. As demandas de setores mais progressistas e dos movimentos populares objetivando uma democratização das políticas educacionais do país até foram incorporadas no texto da Lei; mas, por outro lado, o poder de condução da elite política, em consonância com o “espírito” neoliberal da sociedade, tornou aquelas pretensões democratizantes “letra morta”, na medida em que a LDBEN não previu nenhum mecanismo para a efetivação das propostas nela contidas. Nesse contexto, a legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. Ou seja, a Lei conceitua, mas não obriga, não assegura o seu próprio cumprimento. Outro documento sucinto, mas perspicaz, que sintetiza o ocaso histórico da política educacional brasileira é a introdução que Florestan Fernandes fez ao livro *A educação Negada*, de Buffa e Nosella (1997).

ramento de diversas facetas de violências.¹⁴ Embora as tendências políticas operem em procedimentos descentralizadores, do ponto de vista da responsabilidade na formação do ser social, vê-se, ao contrário, o aumento da responsabilização da escola enquanto instância última na formação do sujeito, uma vez que as demais instituições (família e religião, por exemplo) delegaram a ela as suas funções.

O que se observa nas instituições escolares estudadas é uma crescente cultura de desrespeito à condição humana, à democracia e à cidadania. Assim, a instituição escolar viabiliza o surgimento de expressões de violência entre escola-professor-aluno-comunidade e aponta para uma relação conflituosa dentro do espaço de sala de aula, impondo expressões de violências e relações de força, de maneira explícita ou implícita. Enquanto o professor não consegue dar conta de sua função nesse espaço, dado que, normalmente, tem que cumprir uma carga horária intensa, salas lotadas e condições de trabalho precárias; também o aluno, no desempenho de seu papel, (re)cria no imaginário docente a imagem do aluno “rebelde”, “revoltado”, reiniciando, assim, o ciclo vicioso de tensão no interior da escola.

Em outros termos, essa constante potencialização de manifestações de atos violentos revela um descrédito e medo que merecem ser avaliados e observados em escala micro, na sala de aula. Dessa perspectiva, a pesquisa inicial sobre as expressões de violência na escola contemporânea foi ampliada para a compreensão dos mecanismos intra-escolares de produção da violência, como os dispositivos disciplinares, os procedimentos de avaliação e as práticas geradoras de “fracasso escolar”, dando ênfase à relação aluno-professor e/ou professor-aluno (cf. PIMENTA; SIMÕES, 2007).

Sem perder do horizonte a noção de mediação, o trabalho de Pimenta e Simões (2007) apropriou-se das ideias de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982), no que se refere ao conceito de “violência simbólica”, entendida como a imposição de um “arbitrário

14 Para aprofundar o entendimento da relação violência, escola e sociedade, ver Costa e Pimenta (2006) e Schilling (2004).

cultural” estabelecido por parte da instituição, considerado legítimo e natural e operando no plano da universalidade. Os pesquisadores observaram que essa violência ganha novas dimensões e contornos cada vez mais preocupantes, já que a escola propaga a ideia de que realiza ações abertas, inovadoras, eficientes, emancipatórias, autônomas e de responsabilidades sociais, mas na prática ocorre um aumento, algumas vezes imperceptível, de práticas conservadoras, acomodatórias e repressoras. Em tese, a escola democrática privilegiada pelas atuais políticas educacionais revela-se pouco democrática, com um caráter demográfico, apenas. A escola ampliou a quantidade de alunos atendidos para dar conta dos altos índices de analfabetismo e para, acima de tudo, dar respostas às exigências do mundo global.

No plano micro, uma das derivações da desvalorização do professor e do aluno é a impossibilidade de interação entre ambos durante as aulas e no ambiente escolar. A relação professor-aluno fica cada vez mais complexa, sendo uma situação de maior visibilidade na escola pública, o que não implica inexistência dessas tensões na escola privada. Aos poucos, vemos a substituição das atividades didático-pedagógicas pelas práticas didático-repressivas. Nas escolas estudadas, não é incomum a intervenção policial no seu interior ou ameaças de morte a professores. O desgaste da relação professor-aluno é latente. Além dos constantes conflitos entre professores e alunos, não se faz civilizado o tratamento dispensado aos alunos nos momentos de tensão.¹⁵ Reciprocamente, os alunos também expressam ofensas aos professores.

Nessa relação, há uma fragilidade que aparece nos relatos dos alunos e dos professores. As justificativas, de ambos os lados, resgatam a ideia de ausência de disciplina, de abandono, do fim das expectativas com relação à escola, da imaturidade do aluno, da

15 Em situação de pesquisa de campo, numa visita a determinada escola pública estadual, uma pesquisadora flagrou uma professora gritando com os alunos, dizendo que o futuro deles seria na marginalidade e nas drogas. Quando percebeu a presença da pesquisadora, imediatamente mudou o tom de voz e calmamente pediu aos alunos que se sentassem, enquanto atendia uma “moça” (cf. PIMENTA; SIMÕES, 2007).

falta de sentido que a escola tem na vida dos professores e dos alunos. Estes se encontram num contexto de relações tensas em que o reconhecimento e a importância de cada papel social têm o seu significado transformado.

Esse debate adquire novos questionamentos com os dados da pesquisa desenvolvida por Alves e Gouvêa (2006). Com o objetivo de compreender a violência simbólica presente no contexto escolar, instaurada por meio da relação professor-aluno, a referida investigação desenvolveu-se com alunos de Ensino Médio em uma escola pública estadual localizada no mesmo município em que foram realizadas as investigações já relatadas neste ensaio.

Os resultados são semelhantes ao da pesquisa anterior. Apontam para a existência, no contexto escolar, de confronto das posições hierárquicas, e demonstram que o medo, a insegurança e a baixa autoestima estão presentes na relação professor-aluno. Esses dados são identificados por: (a) incorporação do estereotipo de “bom” e “mau” aluno e professor; (b) ausência de relações de confiança no processo ensino-aprendizagem; (c) avaliações curriculares vinculadas ao comportamento; (d) autoritarismo, como forma de controle disciplinar; (e) ausência e/ou não definição de regras no convívio escolar; (f) silêncio pretendido na sala de aula; (g) imposição de uma imobilidade do corpo, no espaço de aprendizagem; e, (h) visão “bancária” da educação.

A análise desses dados revela a existência, na relação professor-aluno, de desrespeito mútuo, agressividade e desprezo em relação à tarefa de educar e aprender. Concluiu-se que a violência simbólica presente, no contexto escolar, está legitimada nas práticas pedagógicas cotidianas e que se manifesta no processo de relação professor-aluno. Esses dados são muito significativos e, embora não possam ser generalizados, dizem respeito à maioria das escolas públicas paulistas e brasileiras.

As questões levantadas, a partir das investigações relatadas, possibilitam considerar que o espaço escolar constitui-se um contexto complexo no qual as experiências vividas cotidianamente são

relegadas às interpretações estigmatizadas, próprias da sociedade contemporânea. Essas experiências, por não serem vividas numa relação que implique um processo reflexivo, reafirmam e recriam de forma constante o autoritarismo, a incompetência, a desigualdade social e a violência como verdades naturalizadas, enfim, nos termos de Williams, encontram-se no interior das relações de hegemonia da sociedade brasileira.

Considerações finais

Com o objetivo de contribuir com o debate sobre as políticas educacionais em sociedades em desenvolvimento, este trabalho se propôs estudar o papel mediador da escola pública contemporânea. O desenvolvimento desse propósito possibilitou pensar a escola como uma instituição que apresenta uma mediação em si mesma. Possibilitou, também, observar que os integrantes da escola desempenham seus papéis sociais (aluno, professor, funcionário, gestor) produzindo e reproduzindo, na experiência cotidiana, o autoritarismo, a repressão, a submissão e a violência, num processo de naturalização próprio do mundo global. Desse modo, a cultura comum não tem sido alvo da prática educativa, tampouco dos projetos pedagógicos.

O que se evidencia 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 ordinária”, ou “comum”. Essa escola desqualifica seus integrantes, pelo exposto na experiência cotidiana. Assim, o ciclo confirma-se, sem que as possibilidades de transformações sejam percebidas.

A proposição de que as políticas públicas em educação, necessariamente, devem incorporar a cultura comum no projeto pedagógico implica, como defende Williams (2000), a existência de uma cultura escolar que não desperdice as possibilidades culturais presentes em suas dimensões ordinárias, capazes de envolver todos os seus

integrantes. Trata-se, portanto, de não defender uma escola que seja espaço de difusão de produção de cultura e como meio de ascensão social, mas substancialmente de postular uma escola igualitária e que considere que a cultura é de todos.

Defende-se, ainda, que a escola não deve se eximir de sua responsabilidade em relação à produção das coisas no mundo. Deve, portanto, estar instrumentalizada para responder às demandas por 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, já que o mercado é flutuante e atende aos interesses do capital. Efetivamente, deve possibilitar o desenvolvimento de potencialidades de conhecimento, para que o cidadão possa viver na sociedade de forma consciente. Quando a cultura ordinária é incorporada no projeto pedagógico, a escola não pode relacionar, exclusivamente, a educação ao mercado.

Cabe lembrar que, hoje, a atividade econômica capitalista e a educação são inseparáveis e que essa relação da educação com a atividade econômica deixou de ser, há muito tempo, exclusividade da escola particular. Como exemplos, temos: a proliferação do uso de apostilas de empresas educacionais nas redes públicas, as propostas de eficiência do processo de educação pública atreladas somente aos valores de competência técnica e financeira e o estabelecimento de recompensas pelo alcance individual de metas/objetivos de “produtividade”, por parte dos professores. Tudo isso sem um estudo consistente da apropriação que os alunos fazem do conteúdo das apostilas, da qualidade e da quantidade de informações transmitidas e da desconexão dos assuntos abordados com a realidade dos alunos, sua cultura cotidiana ou ordinária, como foi denominada aqui, que engloba, não só a cultura local, mas também a alta cultura, a cultura de massa, as subculturas e a cultura nacional e a global.

Em suma, não se trata, aqui, de denunciar o fracasso da educação pública, numa dicotomização com a educação privada, mas de

demarcar que a educação, em geral, constitui e é constituída por toda uma “ordem social ativa”. É uma falsa questão a polarização entre educação pública e privada, ou entre educação técnica e crítica, na medida em que se perde a dimensão das políticas públicas, enquanto objetivação da ordem social, dissimulando o papel da escola com a concretude da vida social na forma de novos condicionamentos.

Referências

ALVES, C. P.; GOUVÊA, T. V. **A violência simbólica: um estudo da relação professor-aluno**. Relatório de pesquisa. PRPPG/UNITAU, 2006.

ALVES, C. P.; SOUZA, R. T.; ROSSI, P. R.; CHAZANAS, M. C.; **Diretrizes curriculares e programas de ensino da rede pública estadual e municipal: uma análise psicossocial**. Relatório de pesquisa. PRPPG/UNITAU, 2005.

ALVES, C. P.; SOUZA, Régis de T.; WILK, T. V.; GOUVÊA, T. V. **Diretrizes curriculares e programas de ensino da rede pública estadual e municipal: uma análise psicossocial do discurso dos alunos e professores**. Relatório de Pesquisa. PRPPG/UNITAU, 2006.

ALVES, C. P.; SASS, O. Contribuições da psicologia para a formação do professor. In: ALVES, C. P.; SASS, O. (org.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004, p. 193-203.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9394.htm>. Acessado em: 27 de abr. de 2007.

CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

COSTA, M. R. da; PIMENTA, C. A. M. **Violência: natural ou sociocultural?** São Paulo, Paulus, 2006.

FERNANDES, F. A política da exclusão. In: BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LOPES, J. R.; ALVES, C. P.; PIMENTA, C.A.M.; SOUZA, R.T.; SILVA, A.L. **As relações mediadoras da escola no processo de socialização contemporâneo: políticas de identidade e relações de poder**. Projeto de Pesquisa, NIPPC/UNITAU, 2005.

MEDEIROS, L. de. **A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTA, C. A. M.; SIMÕES, M. C. D. **Escola Contemporânea: processos de socialização e de forças da relação professor-aluno**. Relatório de Pesquisa. PRPPG/UNITAU, 2007.

PIMENTA, C. A. M.; CARNEIRO, D. V.; GARRIDO, M. C. M. **Escola e Violências: um olhar sobre o contexto escolar público**. Relatório de Pesquisa. PRPPG/UNITAU, 2006.

SCHILLING, F. **Sociedade da Insegurança e a violência na escola**. São Paulo, Editora Moderna, 2004.

SEVERINO, A. J. Os Embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se encontram**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

SOUSA SANTOS, B. Processos Globais. In: SOUSA SANTOS, B. (org.). **Globalização e ciências sociais**. São Paulo, Cortez, 2002.

TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

TOURAINÉ, A. A Escola do Sujeito. In: _____. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 317-343.

WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação - PUC/SP, 1998a.

WARDE, M. J. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: _____. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação - PUC/SP, 1998b, p. 1-3.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**. São Paulo, Boitempo, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

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