

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



# **Encontros da Cultura e do Conhecimento na Produção do Pertencimento na Escola**

**Manoel Martins de Santana Filho**

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2000

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado em Educação**

**Encontros da Cultura e do Conhecimento na**  
**Produção do Pertencimento na Escola**

Por:

Manoel Martins de Santana Filho

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Educação

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2000

# APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação

DISSERTAÇÃO: ENCONTROS DA CULTURA E DO CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO DO  
PERTENCIMENTO NA ESCOLA

ELABORADA POR: MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO

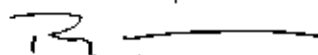
APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

RIO DE JANEIRO, 04 DE ABRIL DE 2000



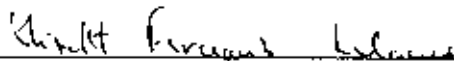
---

ORIENTADORA  
PROF<sup>ª</sup> DR<sup>ª</sup> SIOMARA BORBA LEITE



---

PROF. DR. RUY MOREIRA



---

PROF<sup>ª</sup> DR<sup>ª</sup> ELISABETH MACEDO

## DEDICATÓRIA

*In memoriam*  
Ao meu pai, que jamais sonhou a dimensão do  
saber universitário. Com saudades.

## AGRADECIMENTOS

À Raimunda, Rael e Luísa Maria, pelo amor e carinho com que conviveram com a minha ausência. Todo esse trabalho lhes revele esperança e sonhos de justiça e solidariedade!

À minha mãe e irmã (D. Zefinha e Socorro), pelo carinho que dedicam a mim e aos meus filhos na minha ausência.

A Luís Manoel de Santana, porque um dia seu sonho veio permitir que eu chegasse aqui.

Aos irmãos, que sabem como ninguém ser presença e apoio.

Aos professores e professoras: Márcio de Oliveira (hoje Piñon) e Rogério Haesbaert, pelos primeiros passos no caminho das descobertas da pesquisa, e Maria Lúcia, Jorge Najar, Nilda Alves, Jailson e Alzira, porque incentivaram esse caminho.

Aos companheiros do desprendido e voluntário grupo de estudo: Ana Lúcia Chalita, Fátima Virgínia, Marcos Couto, Leila, Eduardo Karol e Charles da França, por não desistirem de educar e de conhecer os caminhos da ciência com amizade e carinho.

Aos companheiros e cúmplices de trabalho, que tornam o ambiente escolar solidário e feliz: Irineu Vargas, Regina Ferreira, Ney Lanzelloti, Maria Tereza L. Silva, Marlene Barbosa, Marcelo Almeida, Luis Cláudio G. Barbosa, Marilúcia.

À Jonildes Moura e Valéria Lamarão, pela amizade e acolhida solidária em momentos difíceis.

À Prof<sup>a</sup> Júlia Pereira Marques da Silva, pela inestimável e singular dedicação no trabalho de revisão dos textos e consultoria literária.

À Ilana, porque quando sorri ilumina as horas difíceis com sua amizade.

À Marianina Implagliazzo, feliz descoberta de amizade e solidariedade.

À Simone Grecco, Ana Cláudia Abrantes, Lusmena Maria, Fabiana Lima, Emílio Reguera Rua e Regina Célia, pela amizade, pelo estímulo intelectual e por compartilhar o sonho de uma educação com direito à felicidade e ao riso.

À Darisa Gravina e Sydehan, que em algum momento acreditaram e insistiram que esse caminho seria possível.

Aos alunos, em especial da E.M. Guilherme de Miranda Saraiva, pelos estímulos cotidianos no exercício de aprender e ensinar, pelo carinho e confiança que temos aprendido mutuamente para enfrentar desafios.

À professora Siomara Borba Leite, pela orientação, paciente e sempre disposta ao aprendizado comum e à promoção de um pensamento dinâmico e autônomo.

À Prof<sup>a</sup> Lillian do Valle, pelos desafios e incentivo.

Às Profas. Raquel Villardi e Edil Vasconcellos de Paiva, pela enorme sensibilidade e carinho de quem se esmera em saber ensinar para a liberdade.

Aos colegas de curso, pela amizade e estímulo em muitas horas.

Às colegas Lillian, Marize, Rosilda, Sophia, Mariza e Luciana, pela companhia, presença agradável e serena nas discussões.

À Ana Karla Conhasco e Lillian Moura, pela colaboração e amizade.

À Anna Cristina da Silva Rimoli e sua pedagogia do afeto.

A Rogério J. da Silva, por manter o PC em ordem para tantos *resets* e a Romeu J. da Silva, por comemorar junto cada passo.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa de estudos que me facilitou a realização desse estudo.

A todos que se dedicam a um ensino público, gratuito e de qualidade.

## RESUMO

Realiza-se aqui um olhar sobre o encontro entre o senso comum – entendido como saber pré-escolar – e o conhecimento científico mantido e reproduzido na escola. A reflexão desenvolvida neste trabalho situa-se no campo da produção do conhecimento e da educação. Desenvolve-se a partir do olhar sobre o encontro do senso comum e dos conhecimentos formais no ambiente da educação escolar. Sobre este encontro, nos debruçamos para analisar as diferenças e distâncias culturais entre os educandos e os conteúdos da educação escolar. Enfocando o sentido que o mundo tem para os indivíduos a partir dos conhecimentos pré-escolares e que viabiliza suas identidades – ou mais do que isso, seu pertencimento – discute-se as concepções de escola e de educação; o conceito de cultura com sua multiplicidade de enfoques também é analisado.

A escola é vista e interpretada como instituição da modernidade e da cultura erudita, onde o processo educativo desenvolve-se no confronto com o pertencimento dos indivíduos em relação ao seu mundo social e cultural.

Em meio a essa relação conflituosa, acrescentam-se as transformações e “perplexidades” que marcam as sociedades contemporâneas com seus desafios para a compreensão da multiplicidade cultural e para se fazer numa educação escolar questionada por tantas mudanças de utopias e paradigmas. As idéias da pós-modernidade são vistas, então, como um campo fértil para novas questões e respostas diante dessa tamanha carência de perspectivas, ainda que repletas de inconsistências.

## ABSTRACT

A look is become fulfilled here on the meeting between the common sense - known as preschool knowledge - and the kept and reproduced scientific knowledge at school. The reflection developed in this work is placed in the field of production of knowledge and education. It is developed from the sight of the common sense and the formal knowledge meeting in the school education environment. On this meeting, in we lean over them to analyze differences and cultural pitches between learners and school education contents. Focusing on the direction that the world has for individuals from preschool knowledge and that it makes possible their identities - or more than this, their belonging - it discusses school and education conceptions; the culture concept with its multiplicity of approaches is also analyzed.

School is seen and interpreted as an institution of modernity and the erudite culture, whose educative process is developed in confrontation with the belonging of individuals in relation to their social and cultural world.

Among this conflictuous relation, the hashings and "perplexities" that mark contemporary societies with their challenges for the understanding of cultural multiplicity and to become school education questioned by as many changes of utopias and paradigms. The after-modernity ideas are seen, then, as a fertile field for new questions and responses in sight of such lacking perspectives, however still inconsistent.



## CITAÇÃO

*Devemos ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, e devemos ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Souza Santos

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1</b>	
As concepções de escola, os conceitos de cultura e de pertencimento .....	7
As correntes pedagógicas e os conceitos de escola .....	7
Qual cultura? O conceito de cultura em relevo na escola ..	13
As análises de cultura falam de diferentes culturas .....	14
A cultura erudita .....	17
A cultura popular .....	19
A cultura de massa .....	20
O conceito de pertencimento .....	25
Elementos que caracterizam o pertencimento .....	28
Pertencimento e identidades locais .....	32
O que é a globalização que nos marca? .....	39
Cultura e Pertencimento .....	40
A escola e os contornos do pertencimento .....	41
A geografia escolar e o pertencimento .....	46

## **Capítulo 2**

A Escola e Cultura Escolar como Cultura Moderna e Acadêmica .....	49
Por que outras formas de cultura não têm espaço na escola?	50
A cultura moderna e a pós-modernidade .....	57
A cultura e a pós-modernidade: uma compreensão .....	62
As críticas à modernidade: o pensamento tradicional em crise	68

## **Capítulo 3**

A Escola e o Processo de Produção do Pertencimento .....	74
O processo de constituição do pertencimento universal como veículo da cultura erudita .....	76
A contradição entre o pertencimento micro, atomizado, e o pertencimento criado pela escola .....	83
A educação sob o viés da pós-modernidade: tendências do pertencimento na escola em tempos de pós-modernidade ..	90
<b>Considerações Finais</b> .....	100
<b>Bibliografia</b> .....	115

## Introdução

*“Creio, com efeito, que nas nossas universidades, ao lado destas cátedras, do alto das quais se ensina a ciência feita e as verdades adquiridas, há lugar para outros cursos em que o professor vai fazendo a ciência à medida que ensina; em que encontra ouvintes que são não só alunos como também colaboradores; em que com eles investiga, tacteia e por vezes também se engana.”* (Durkheim, Émile. *A ciência social e a ação*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976. Pág. 75)

### A inspiração

A inspiração da pesquisa nasceu da vivência no ambiente escolar, da inquietação de participar da relação do saber erudito e formal com o saber de senso comum no processo ensino-aprendizagem, que é uma experiência constante na escola. O envolvimento cotidiano com a tarefa de ensinar e aprender suscitava muitas perguntas a respeito do conhecimento que selecionamos para o aprendizado dos nossos alunos, perguntávamos da validade deles diante do que muitos alunos já sabem e aprenderam sobre o mundo, bem como do estranhamento de tantos outros para com tais conteúdos. Observávamos mundos diferenciados encontrando-se diante de conceitos ou fórmulas. Aquilo que o aluno trazia como experiência na maioria das vezes perdia a validade, precisava ser esquecido. Nessa relação em que a identidade cultural e comunitária dos educandos – idéia que evoluiu para o

conceito de pertencimento – confronta-se com o conhecimento científico universalizado, transmitido pela educação formal, foi que surgiu a motivação para essa pesquisa. Aliada a isso, a possibilidade de compreender com mais profundidade o conhecimento que trabalhamos na escola e, quem sabe, contribuir para a melhoria do ensino, imprimindo mais positividade sobre o ensino público.

Em uma perspectiva geral, estabelecemos que o nosso tema é a relação do senso comum – entendido como conhecimento pré-escolar e formador em primeira instância do pertencimento –, com o conhecimento científico na educação sistemática os quais compõem o ensino escolar. O tema se insere, dessa forma, no campo de reflexão do conhecimento, conjunto de teorias que fundamentam e explicam a sociedade, que pretendem responder e estabelecer um sistema de explicação do real através dos seus discursos, estruturados e legitimados pela comunidade que o produz e o confirma como verdade. Nesse tema, vimos um conhecimento capaz de argumentar metodologicamente sobre as estruturas do real, sobre os fenômenos da natureza e da sociedade que é o discurso científico. Mas temos também em nosso horizonte o saber denominado senso comum, esse, com suas explicações sobre o mundo produzidas a partir da observação e vivências cotidianas. Entendemos, então, que o conhecimento científico, que ora chamamos de formal ou erudito, porque detentor de um *status* que o qualifica como verdade universal, e o saber pré-escolar encontram-se no ambiente escolar como partes ou expressões de mundo bem diferenciadas, mas que se vêem na exigência de conviver, à medida que ambos, de uma forma ou de outra, dizem o que é o mundo, como ele funciona e quem são os agentes que o constroem.

Cabe então um conjunto de perguntas. Aquele que chega à escola sabendo quem ele é, baseando-se no saber pré-escolar, permanece nessa certeza

após apreender os saberes e as formas do conhecimento formal, ou o seu lugar de pertença no mundo altera-se, ganha algum significado novo? Como, nesse vínculo, se conforma o sentido de pertencimento dos indivíduos sob forte influência do ensino escolar? Através de que elementos e mecanismos a escola, como *locus* do encontro cultura popular - cultura erudita, vem constituindo o sentimento/noção de pertencimento?

Ainda apresentando nossa reflexão, fazem-se necessárias algumas considerações a respeito dos nossos objetivos para sintetizarmos parcialmente as nossas idéias. Assim, a partir das distinções entre modernidade e pós-modernidade, da noção de senso comum e do conceito de conhecimento, das diferentes concepções de escola e de cultura, tratamos e analisamos a escola como um projeto da modernidade, hoje questionado pelas idéias pós-modernas e neo-liberais (Silva, 1995). Destacamos a noção de pertencimento constituída pela vivência cultural e alterada nas formas de conhecimento aprendidas e assimiladas pelos indivíduos.

Para realizar a ambição dos nossos objetivos, procuramos superar uma série de questões e situações. Buscou-se inicialmente, compreender as questões mais contraditórias ou de diferenciação mais objetiva da pós-modernidade em relação aos ideais da modernidade, quando tentamos indicar a contribuição da crítica pós-moderna para o debate acerca da educação escolar a fim de promover experiência de solidariedade que contemple a diferença e a liberdade.

Em segundo lugar, apresentamos uma sistematização do que é o conhecimento moderno, o que significou levantar os seus mecanismos de legitimação, de constituição das ciências em suas particularidades inevitavelmente associadas aos interesses sóciopolíticos institucionais, bem como os instrumentos de divulgação e reprodução. Chegamos também às críticas que os pós-modernos

vêm trazer à moderna produção do discurso científico. Nesse caso, a concepção do conhecimento como contingente, a nosso ver, não é exclusividade da pós-modernidade, visto que alguns pensadores de esquerda alertaram para essa dimensão histórica e até limitada do conhecimento sem, no entanto, invalidar os instrumentos teóricos e narrativos do Iluminismo.

Em terceiro lugar, a exigência maior, que foi discutir a instituição escolar e sua forma de relacionar-se com o saber pré-escolar do aluno. Nesse ponto, o destaque é a relação desse saber pré-escolar - com sua noção de pertencimento e visão de mundo - com os conteúdos formais de geografia. Quais são os mecanismos do conhecer envolvidos nesse processo de aquisição do conhecimento acadêmico?

Sendo assim, consideramos como objetivos: 1- discutir as críticas da pós-modernidade à escola como instituição moderna iluminista; 2- analisar as dimensões do processo de aquisição do conhecimento acadêmico no espaço da educação escolar pública, destacando a contribuição do conhecimento pré-escolar; 3- compreender e discutir o saber pré-escolar (senso comum) e a noção de pertencimento com ele constituída, no confronto (e/ou encontro) com os conteúdos formais da geografia.

São objetivos que articulam a tarefa e as condições da produção do conhecimento como prática social à capacidade dos indivíduos participarem de forma cidadã na vida e na história de seus grupos, reconhecidos que são como membros - tomando como *locus* privilegiado para analisar o espaço da educação escolar. Espaço escolar não como lugar onde se realize a *priori* a produção do conhecimento, mas como um modelo de manutenção e reprodução de uma dada concepção de ciência e cultura, por isso estamos qualificando-o como privilegiado no contexto da sociedade moderna.

Começamos por organizar conceitualmente nossas categorias fundamentais, ou seja, o conceito de cultura e de escola; esboçamos o que pensamos sobre a idéia de pertencimento e as diferentes contribuições das leituras realizadas para chegarmos a tal compreensão.

Em seguida, discutimos a escola como *locus* do saber erudito, apresentado aqui como o conhecimento da modernidade que vem tornar-se hegemônico e orientar todo o pensamento ocidental nos últimos séculos.

Procuramos identificar, nesse itinerário, os elementos e as formas de realizar a reprodução e a permanência da cultura erudita na escola. Nesses elementos é que trabalhamos o confronto do pertencimento com a cultura disciplinar, os ritos culturais herdados e marcas que as disciplinas, em especial a Geografia, enquanto ciências que forjam e constituem o pertencimento<sup>1</sup> universal dos educandos. E como toda forma de hegemonia administra conflitos e transformações, exploramos as críticas e as limitações que têm sido dirigidas a esse conhecimento massificado e dominante. Aí, nos deparamos com a reflexão mais rica a respeito da relação entre os saberes pré-escolares e a cultura erudita: as críticas e idéias da pós-modernidade tornaram-se, aqui, um conjunto fecundo de instrumentos para a reflexão sobre a atualidade do conhecimento e as formas como concebemos reproduzi-lo, transformá-lo.

Esse esforço acadêmico, oriundo da vivência no exercício profissional do magistério nas escolas de níveis fundamental e médio, em especial na escola pública, onde é constante o estranhamento de muitos meninos e meninas em relação aos conteúdos formais e à visão de que ciência é algo muito distante deles,

---

<sup>1</sup> A idéia é que o pertencimento não se resume a um sentimento, ele é mais do que isso, independe do indivíduo sentir ou não, é a sua condição de identidade que o coloca ou não como pertencendo a um determinado lugar (social e espacial)



quer voltar-se para elucidar tal situação, vindo a contribuir para descortinar um pouco mais o conhecimento e a educação de nosso tempo.

Esperamos que esta síntese breve traduza não apenas a pretensão acadêmica que perseguimos em nosso projeto, mas também parte do nosso idealismo. A idéia de que o mundo que conhecemos não possui apenas a explicação e a condução dominantes que vêm prevalecendo, que há a possibilidade de um pensar e um fazer alternativos, mais solidários. Seu desvendamento, acreditamos, possa permitir alguma idéia que nos faça educadores melhores, sensíveis à diversidade cultural, preparados um pouco mais para uma educação cidadã. Em especial, insistimos no desejo de que o espaço escolar torne-se o ambiente privilegiado dessa prática educativa, de vivência da justiça e da solidariedade, onde se possa compartilhar inúmeros saberes.

## Capítulo 1

### As concepções de escola, os conceitos de cultura e de pertencimento

*"Final, tem feito falta uma conversa boa, ora mais sisuda, ora mais risonha, sobre o espaço feticheiro da sala de aula."*

(Regis de Moraes, *Sala de Aula: que Espaço é Esse?*)

Encontramos sobre a escola múltiplas interpretações e definições. Essa variedade de entendimentos deve-se e fundamenta-se em diferentes posturas diante daquilo que se pensou sobre educação, sobre escola. O esclarecimento que queremos resgatar aqui, tem por base a sistematização de estudiosos da educação como Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, que organizaram de forma bastante didática uma classificação das concepções de educação e escola. Em especial, a escola brasileira.

#### As correntes pedagógicas e os conceitos de escola

Considerando um quadro teórico bem amplo, as diferentes formas de encarar a atividade escolar e conduzir o processo educativo escolar fundamentam-se nas várias concepções de filosofia da educação que fornecem as bases do pensamento e da *práxis* educacional. As orientações mais gerais que conduzem a prática educativa são as tendências educacionais que, de acordo com Saviani

(1983), fundamentam as correntes pedagógicas. Ele sugere uma classificação sistemática com quatro grandes tendências, segundo as concepções de Filosofia da Educação e que vemos no quadro sinótico que se segue. São elas: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.

#### QUADRO DAS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Correntes	Quadro teórico	Tendências e correntes	
a) Concepção Humanista Tradicional	Perspectiva essencialista	Vertente religiosa Vertente laica	Sistema educacional público
b) Concepção Humanista Moderna	Visão de homem centrada na existência		Escola Nova
c) Concepção Analítica	O mais importante é o contexto lingüístico		Tecnicismo
d) Concepção Dialética	A educação deve estar revelando o homem concreto, desvelando as contradições da realidade	Progressistas	Pedagogias Críticas Libertárias

Para cada uma dessas tendências encontramos visão própria de sociedade e de homem. Também cada uma teve seu período de maior ou menor influência na história da educação brasileira.

A concepção tradicional de educação predomina na formação e estruturação do sistema de educação pública desde o seu nascimento na Europa. Na sua forma mais antiga, inspira-se na vertente religiosa, que depois é superada pela vertente laica, então elaborada pelos pensadores iluministas modernos. A forma de expressão da vertente laica revela a ascensão da burguesia e a idéia de educação por ela concebida afirmando-se como expressão e consolidação da sua hegemonia. É nessa visão tradicional que está contida uma forma de conhecimento que se consolida como ciência, acompanhada da necessidade de um sistema de transmissão baseado na escola - a educação é tributária do sistema filosófico e do

conhecimento científico. Encontra-se também firmada nesse contexto, que relaciona ciência e sistema escolar, a necessidade dessa educação socializar os conhecimentos que pudessem ter finalidade produtiva para as massas de trabalhadores. O conhecimento requer uma estrutura sistemática e controlada e as forças produtivas demandam uma organização do pensamento que permita o gerenciamento, o controle e o planejamento das atividades de produção e circulação.

A concepção humanista moderna traz em seu bojo a idéia existencialista de natureza humana, mutável e determinada. Nela, a existência precede a essência. Um de seus marcos é orientar a educação na criança e admitir uma educação descontínua, dado que o adulto não pode ser o modelo. Diferente da visão tradicional anterior, que considera o homem acabado e concentra-se no intelecto e no conhecimento, a visão moderna prioriza a criança, a atividade e a vida. É esta perspectiva inovadora que consolida a estruturação do sistema de educação escolar infantil. Nela, a educação não mais os considera "pequenos adultos" que podiam ser moldados, mas indivíduos que por estarem em formação precisam submeter-se ao aprendizado dos conhecimentos científicos, dos valores formados pela sociedade, dos códigos e normas sociais que orientam a coletividade.

Uma marca comum a essas duas primeiras concepções de educação é que o contexto histórico não é um componente fundamental para a explicação do mundo, dos fenômenos sociais ou naturais. Assim, para a educação, tanto essência quanto existência se constituem em elementos, em características intrínsecas do homem e sua natureza, ou da concepção de natureza que o cerca – são, portanto, metafísicos. O período de predominância dessas correntes foi principalmente do século passado até a década de 20 deste século, mas no sistema educacional público sua influência nunca cessou. Essas vertentes humanistas, apesar da caracterização comum, produziram muita diversidade nas correntes que as concretizam em

prática, portanto, não cabe imaginar uma uniformidade, uma idéia homogênea sobre a prática, sobre o cotidiano da educação tradicional. Sua multiplicidade encontra-se fundada na compreensão, ora na forma religiosa ou laica, ora na educação como processo contínuo ou descontínuo, ou ainda na visão de homem definida pela essência ou existência, entre outras diferenças.

A concepção analítica, igualmente, não considera o contexto histórico fundamental. O importante é o contexto lingüístico que permita a compreensão das palavras. No entanto, nesse caso, não há uma visão preconcebida de homem ou um sistema filosófico próprio. O importante nessa concepção é o significado da palavra dentro do seu contexto, do seu emprego, julgando ainda não haver necessidade de ultrapassar a linguagem corrente para a compreensão do significado das palavras (Saviani, 1983, p.27). Novamente, ao secundarizar o contexto histórico, tal concepção de educação inviabiliza um processo educativo que contribua para revelar e analisar o contexto cultural dos indivíduos, deixando uma lacuna na compreensão da história dos saberes humanos a partir das experiências, investigações e interesses de cada povo ao longo de sua existência.

A concepção dialética também não se funda em uma visão de homem preconcebida e fechada, mas considera o contexto histórico a base para a compreensão e explicação da realidade e das suas contradições - lhe interessa o homem concreto. A realidade é, portanto, dinâmica mas não metafísica. A tarefa da educação, aqui, é permitir a construção do novo na organização social em que se encontra; é desvelar as contradições sociais para a superação das formas de dominação. É a concepção dialética que traz a crítica ao processo educacional característico da hegemonia do poder burguês que institui a escola pública moderna. É esta visão que indica a necessidade de ir além da superfície dos fatos, vinculando o processo educativo às condições estruturais que cada sociedade engendra e constrói (Saviani, 1983).

Após o período de influência da concepção humanista tradicional, sucede o período que Saviani (1983) chama de "entusiasmo pela educação", quando se torna ampla a defesa da escola obrigatória para toda a população. É um contexto marcado pelas idéias liberais do início do século. É também a partir desse período que a tendência dialética vai influenciar muitas correntes de inspiração crítica à escola de modelo liberal, sempre em defesa dos interesses dos dominados. Gadotti, citando Beno Sander (1984), que denomina a tendência dialética de pedagogia do conflito, diz que essa perspectiva "dirige sua crítica à teoria educacional capitalista e se preocupa com a emancipação coletiva e a transformação social, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias desfavorecidas (pág. 68)".<sup>1</sup> Apesar da dialética não ser a linha estruturante desse trabalho, ele tem em seu "pano de fundo" as marcas que o pensar dialético imprimiu à nossa formação, além do que, entendemos estar procurando desvelar um pouco das contradições vividas no ambiente escolar naquilo que diz respeito ao conhecimento e à atitude em relação à diferença. A dialética, de certa forma, anima o horizonte de nosso pensamento.

Este quadro resumido das concepções sobre a escola e o processo educativo que nela se desenvolve não pretendeu, nem poderia, esgotar os aspectos teóricos a respeito da questão. Não é, portanto, uma síntese conceitual. Nosso interesse é deixar marcadas as várias formas de conceber a escola e a educação, uma variedade de práticas que surgem das diferentes aspirações filosóficas e diferentes ideais socioeconômicos. Nenhum desses aspectos que norteiam essas diferenças poderiam ser descolados do seu respectivo contexto histórico. De igual maneira, não queremos esquecer que tais diferenças se inserem no mesmo modelo

---

<sup>1</sup> Gadotti (1998), apud SANDER, Beno. *Consenso e Conflito*; perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo. Pioneira, 1984.

ideológico e cultural do Iluminismo, nas mesmas aspirações, inspirações sócioeconômicas.

Entendemos, contudo, que a cada concepção de educação corresponde uma certa atitude, uma prática quanto à idéia de conhecimento considerado fundamental a ser transmitido pela escola, o que determina uma gama de saberes prioritários que habilitam os indivíduos para o mundo da produção; corresponde também a um conjunto de técnicas e conhecimentos que precisavam ser dominados pelos professores para que estivessem aptos ao trabalho de transmissão cultural assumido pela escola.

Ao mesmo tempo em que temos concepções cuja ênfase no aspecto cultural é a sua principal marca, valorizando as aptidões e desenvolvimento individuais, encontramos na crítica a esta perspectiva uma preocupação com as finalidades sóciopolíticas da educação, na qual "as tendências progressistas, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação" (Libâneo, 1988, pág.32).

É curioso que mesmo os defensores destas perspectivas não encontrem forma de institucionalização, mas permaneçam apenas como instrumento de luta dos professores. Em outras palavras, pensamos que essa situação da tendência dialética estar sempre como proposta de contestação, com espaços limitados na educação escolar sistemática, representa um tema a ser tratado e analisado. O entendimento de tal condição talvez possa enriquecer propostas que contribuam para superar esses limites.

Qual cultura? O conceito de cultura em relevo na escola

*"A cultura é uma criação coletiva e renovada dos homens. Ela molda os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço. Ela institui o indivíduo, a sociedade e o território onde se desenvolvem os grupos. As identidades coletivas que daí resultam limitam as marcas exteriores e explicam como diferentes sistemas de valor podem coexistir num mesmo espaço."* (Claval, 1999, pág. 62)

Neste item, pretendemos introduzir a discussão sobre cultura, explorando a perspectiva da multiplicidade do conceito e a forma comumente mais valorizada na educação sistemática escolar. Pretende-se, nesse ponto, contextualizar as compreensões do conceito de cultura e as suas múltiplas interpretações e expressões, visto que a definição de cultura percorre campos e atitudes das mais variadas. Dessa forma, estamos também revelando a nossa trajetória durante esse tempo de investigação, onde fundamentamos o estudo desse tópico principalmente nos trabalhos de Alfredo Bosi e Paul Claval.

São múltiplas as formas de conceber e definir escola e educação. Esse é um ponto de partida importante para a compreensão que precisamos estabelecer em nosso tema. A discussão da cultura de senso comum e cultura erudita na escola requer esse reconhecimento: a escola possui muitas formas explicativas e de concepção e, em cada uma delas, as experiências culturais podem ter relevância ou não para os processos de educação e/ou de qualificação. Ao longo da sua história, tais diferenças de concepções são reveladas através das várias teorias educacionais e suas respectivas bases filosóficas.

De igual maneira também são diversas as compreensões e as definições de cultura, mas as que se encontram no ambiente e nas práticas educacionais escolares são aquelas denominadas eruditas, de cunho e autoridade acadêmicos. E



este é um outro ponto necessário para examinar uma compreensão sobre cultura. O conceito refere-se a universos e vivências muito diferentes, tanto que muitos estudos<sup>2</sup> utilizam a expressão no plural – culturas – mas é a sua forma letrada que, ao predominar absoluta no ambiente do sistema escolar, universaliza a maneira como o mundo é interpretado e explicado através dos seus signos, representações e sistema hierarquizante de saberes.

### **As análises de cultura falam de diferentes culturas**

As categorias de cultura que vamos discutir – elucidam conceitualmente formas de pensamento e estruturação do mundo e os sentidos que cada uma é capaz de atribuir a ele. São categorias que expressam formas distintas de práticas sociais e definem sujeitos diferenciados para cada uma delas. As categorias cultura acadêmica/cultura erudita possuem em sua própria conceituação uma perspectiva de legitimação e autoridade que, entendemos, nos ajudaria a compreender a sua presença hegemônica na educação escolar. Já a cultura popular, entendida como prática do senso comum, independente da legitimação acadêmica, representa uma condição antagônica e contraditória em nosso trabalho em relação ao que se considera conhecimento como legitimidade para ser transmitido nos espaços institucionais. Os agentes sociais que as sustentam nas suas práticas cotidianas são prenes de contradições, até mesmo não se encontram conscientemente, mas guardam entre si aproximações históricas e culturais. Mais adiante, veremos, elas também caracterizam formas de identidades culturais distintas.

---

<sup>2</sup> Entre as leituras sobre o conceito de cultura indicadas na bibliografia podemos citar os autores que marcaram este trabalho: Alfredo Bosi, Peter Burke, Darcy Ribeiro e Norbert Elias.

## O termo cultura

Neste ponto do trabalho, encontramos a necessidade de trazer à discussão, de esclarecer o que é isso que nos acostumamos a denominar como cultura. Esse esclarecimento pareceu-nos pertinente e o conduzimos, primeiro, na forma de produção social, coletiva, com fundamentos e condicionais distintos para cada povo; segundo, abordamos algumas classificações que são já consideradas no ambiente de pesquisadores do tema, quando ficamos com as denominações de cultura erudita, popular e de massa. Para cada uma dessas classificações observamos seus respectivos ambientes sociais e contextos, seus distintos alcances e espaços de manutenção e reprodução, não esquecendo dos componentes econômico e político que lhes garantem maior ou menor legitimação, aceitação. E como a concepção que nos orientou foi de cultura como produção coletiva, não necessariamente coesa, abordamos as múltiplas práticas culturais que são identificáveis para estudiosos e interessados no tema.

O termo cultura indica um entendimento, mais ou menos generalizado, que se refere a uma herança, ao conjunto de hábitos, atitudes, tradições e produção letrada/artística e social de uma dada sociedade. Nessa linha poderíamos "falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma *cultura popular* (basicamente iletrada)" (Bosi, 1992, p. 309) e acrescentar a essas duas faixas outras duas: a *cultura criadora* de intelectuais de diversos ramos como sistema bastante valorizado; e, ainda, a *cultura de massas* intimamente relacionada ao sistema produtivo e de consumo.

As formas mais comuns de diferenciação do termo cultura são as denominações de cultura erudita, clássica, popular, acadêmica, de massa, de senso

comum, entre outras. Em cada uma dessas classificações, encontram-se critérios os mais diversificados, correspondendo a cada um determinada perspectiva.

A respeito do conceito de cultura, Paul Claval apresenta-nos a definição que se desenha pelo somatório dos hábitos, conhecimentos, valores e tradições acumuladas pelos indivíduos:

“é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte (...) é a herança transmitida de uma geração a outra.” (1999, p.63)

Para estarmos satisfatoriamente situados quanto à idéia de cultura, interessa-nos menos a idéia de somatório, mas sim os elementos que Claval nos indica. Soma, rede ou conjunto, os itens que compõem, que configuram o conceito de cultura são elementos de fazeres e saberes elaborados e construídos pelos grupos humanos: são normas, conhecimentos técnicos ou teóricos, valores, sistemas religiosos, metafísicos, de comportamentos, de hábitos alimentares etc. São esses elementos que habilitam os indivíduos para as suas tarefas e ofícios, que viabilizam as atividades produtivas importantes para os grupos e também que estruturam as suas regras de convivência, segurança e bem estar. Também as necessidades subjetivas dos indivíduos são contempladas e elaboradas culturalmente pela explicação e sentido de mundo que os valores produzidos e transmitidos pelo grupo são capazes de orlar. Sentido que permite aos grupos ter um sistema explicativo para os fenômenos, tradições, poderes, criações etc. Também é deste lugar cultural que internamente os indivíduos e seus respectivos grupos situam-se em relação a si próprios e aos demais.

Dessa forma, sendo tão amplo e tão rico o leque de elementos culturais se entendemos como a produção social do grupo, temos claro que há culturas e culturas dentro de um mesmo grupo. Há saberes com mais ou menos *status*, que são mais valorizados, ou não, perante o conjunto dos indivíduos, constituindo-se em paradigmas explicativos, técnicos, de organização social, de comportamento.

### A cultura erudita

A cultura erudita, que é dessas expressões de cultura consideradas “altas”, tem raízes em um universo teórico institucional tido como legítimo e válido, caracteriza-se por fornecer explicações generalizadoras e unificadoras para as atitudes e para os sentidos da prática dos povos. É também uma cultura letrada, cujas tradições perpetuam-se de forma sistemática, garantidas pelos aparelhos institucionais do Estado, como universidades, academias etc. Essa cultura letrada precisou, e precisa, contar com o aparato de reprodução institucional e com o aporte do poder do Estado onde o sistema escolar desempenha uma função relevante. Preciso, e precisa também, contar com a sistematização de métodos adequados para a sua transmissão às gerações mais jovens, e ainda, houve uma reorganização no campo dos saberes que têm raízes ainda no Renascimento.

A conceituação de *cultura erudita* faz referência à cultura dominante<sup>3</sup> de origem ocidental européia que tornou-se hegemônica no mundo moderno. Corresponde a um conjunto de valores éticos, políticos, comportamentais, estéticos e artísticos herdados por todos os territórios fora do “velho mundo” que vieram a

---

<sup>3</sup> Júlia Varela (1995, pág. 95) alerta para não confundirmos a “cultura culta com a cultura dominante.” Ela considera que nem todos os saberes são normalizados, visto que ao lado desses encontram-se saberes que não são totalmente disciplinados, o que abre a possibilidade de a escola desempenhar também uma função libertadora apesar de sua função de submetimento ao viés dominante.

se organizar segundo os seus princípios considerados universais. As raízes dessa cultura encontram-se fundadas no Iluminismo – pensamento moderno articulado, universal e racional.

Essa idéia de cultura erudita é uma forma de estabelecer as diferenças entre as formas de comportamento, de pensamento e organização das elites e as do povo em geral, iletrado e rude. Isso é um aspecto presente em qualquer sociedade que possua alguma estruturação social mais complexa, que tenha estabelecido a divisão social do trabalho. Em todos os tempos, em todos os povos, via de regra, parte dos conhecimentos são apropriados e aprimorados por alguns elementos do grupo, rendendo-lhes poder e domínio sobre a parcela do povo que tem uma cultura referenciada apenas no seu cotidiano. A cultura erudita tem marcas e características do exercício de poder dos grupos que têm ou tiveram o controle da sociedade na qual estão inseridos.

O período moderno do Iluminismo demarca um sistema de conhecimento que vem espalhar-se por todo o mundo junto com a expansão colonial e cultural européia, ganhando as fronteiras dos demais continentes com o fortalecimento do sistema econômico vigente nos países centrais europeus. É assim que a cultura letrada e iluminista européia conquistou as universidades, as escolas, os palácios e as igrejas de tantos povos.

O Iluminismo vem superar o caráter teológico/teocêntrico do saber e do sentido do mundo para colocar o sentido da razão humana: é a vontade do homem que passa a explicar e a estruturar suas ações individuais e sociais. Esse pensamento persegue a exatidão, conceitos precisos para determinar os planos e os passos do fazer, quer substituir a imaginação pelo saber. Segundo Cassirer (1994, pág. 22) o caráter unitário do pensamento iluminista foi revolucionário porque revelou o indivíduo capaz de “olhar” para o mundo social, conhecer a sua verdade, de instituir por meio de sua razão uma ética e princípios universais.

## A cultura popular

A *cultura popular* que vincula-se, por outro lado, às expressões populares, não tem esse viés acadêmico, mas está referendada no fazer e viver do povo comum. A reflexão sobre o que é "popular" esconde armadilhas, sendo necessário estar atento a algumas dificuldades (Burke, 1998). A idéia de popular é comumente associada à homogeneidade, o que não se traduz no seu caráter fragmentado e local. Também não há como estabelecer a fronteira "entre as várias culturas do povo e as culturas das elites". A discussão necessária é a das relações que entre esses mundos se estabelecem.

Tomaremos o entendimento de cultura popular como o conjunto ou rede de elementos, de códigos e explicações que o povo cultivava e instituiu no seu cotidiano. Elementos práticos e subjetivos que compõem um dado sistema de valor ético, formas simbólicas através das quais ele se expressa e se incorpora.

Na cultura popular as redes de significação que chegam a instituir e que dão sentido à vida brasileira são constituídas por um grande número de fenômenos, de ritos, representações e imagens. É esse contexto de bens simbólicos que formaliza o imaginário do povo brasileiro, define comportamentos, rezas, namoros, jogos, crenças, amores etc. Além desses bens simbólicos, parte da cultura popular é composta pelos elementos do trabalho, os conhecimentos práticos que são transmitidos fora do sistema escolar. São os saberes do homem do campo e dos trabalhadores simples das cidades a respeito das suas atividades que lhes garantem a reprodução, o seu "valor social".

## A cultura de massa

A expressão *cultura de massa* corresponde a uma leitura das formas culturais disseminadas pelos agentes econômicos que veiculam uma cultura de entretenimento e consumo. São a indústria cultural e seus produtos de consumo. Os produtos da cultura de massa, por vezes, se apropriam de componentes da cultura erudita, contribuindo para a disseminação e socialização desses elementos, já com sua marca própria. Dessa forma, também qualifica-se como uma maior aceitação nas camadas mais favorecidas e cultas da sociedade. Ora também se apropria e divulga elementos da cultura popular, seja para criar laços de identidade e aproximação com o povo, como também para viabilizar a aceitação de um espectro mais amplo da sociedade. Nos dois casos, a cultura de massa representa uma criação de formas de diversão, hábitos, modismo e consumismo que favorecem os pontos de contato entre as diferentes formas de cultura. Uma de suas maiores características é a dinamicidade de suas criações, relacionadas que estão com o poder econômico e de consumo.

“A cultura escolar e a cultura para massas são formações institucionalizadas pelo Estado e pela empresa com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira. São organizações modernas e complexas que administram a produção e a circulação de bens simbólicos. O seu crescimento tem uma relação direta com o crescimento econômico do país: a sua mentalidade básica também.”  
(Hosi, 1992, p.322)

A cultura de massa não se constitui em mercadoria exclusiva de classe, ela distribui elementos para todas as formas ou potencial de consumo que

possa disponibilizar de suas criações. São expressões de uma cultura cada dia mais globalizada e uniformizadora, sob o comando dos grandes meios de comunicação e da unificação dos mercados. O seu alcance não conhece os limites de expressões próprias e locais da cultura popular, ou da cultura erudita, ela os atravessa e transpõe indistintamente.

As formas de contato entre a cultura de massa e as formas culturais letradas e populares podem contribuir para desvendar os conhecimentos e pertencimentos que condicionam e são condicionados pela educação escolar. Essas formas de contato são muito diversas e dificilmente delimitáveis, *“porque somos uma sociedade de consumidores (de coisas, de notícias, de signos), essa indústria cultural é a que nos penetra mais assiduamente, nos invade, nos visita e nos modela.”* (Bosi, 1992, pág. 164).

Entre as contribuições mais interessantes para o entendimento da cultura de massa, podemos citar a produção dos pensadores da Escola de Frankfurt. Destacando-se no grupo a produção de Habermas, Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural. Para os pensadores dessa escola, a questão da cultura apropriada pela lógica capitalista é sua face mais representativa daquilo que a produção industrial pode fazer com a criação artística e cultural. Em sua obra *“Dialética do Esclarecimento”*, Adorno critica a uniformidade dessa forma de cultura como expressão também da força e poder dos monopólios capitalistas, hoje sequer disfarçado nas ações dos seus representantes. Mas o que mais nos instiga no pensamento frankfurtiano é que sua reflexão pretende a superação das formas culturais insensíveis à barbárie e à dominação para criar a possibilidade de liberdade.



“Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorno/Horkheimer, 1986, pág. 144).

É por isso que elementos da cultura de massa como a sua padronização, o ritmo frenético da produção de novidades, a pseudo-individualidade e liberdade são alvos de crítica, visto que em seu horizonte não encontra a autonomia e emancipação como meta concreta dos homens, a superação do inconsciente e da barbárie.

As influências e o poder dessa indústria cultural são tais que nos indicam a necessidade de discutirmos, como educadores, a apropriação e assimilação de muitos dos seus produtos como as danças, músicas, expressões lingüísticas e formas comerciais se inserem no imaginário popular.

Para um quadro geral sobre a multiplicidade cultural brasileira, Bosi (1992) apresenta-nos uma contribuição que nos parece relevante ao analisar as “culturas brasileiras”. A compreensão dele é que a formação cultural brasileira já nasce como um mosaico, no qual revela-se, com maior ou menor clareza, a cultura ibérica, indígena e africana. Além dessa marca original, essa cultura mesclada ainda vem absorver as marcas da “cultura para o consumo das massas”, das produções culturais letradas, bem como aquelas de influências modernizantes e contemporâneas. A cada uma dessas culturas brasileiras, corresponde um lugar na estrutura de reprodução social onde as formas letradas têm um suporte poderoso na academia e, por conseguinte, na educação sistemática escolar.

No entanto, o critério para a definição da idéia de cultura brasileira exige o “reconhecimento do plural” e, nessa pluralidade, faz-se necessário indicar o

quanto as fronteiras culturais não são marcas estanques e atemporais, mas guardam relações estreitas entre elas.

Falar de uma *cultura erudita* no Brasil é tratar da cultura centralizada no sistema educacional brasileiro, em especial nas universidades. É ela que queremos colocar em discussão, visto que "cabe perguntar se a *cultura brasileira* não se articula e se exprime em outros lugares, tempos e modos que não os da vida acadêmica" (Bosi, 1992, pág. 319). Isto precisa ser devidamente considerado posto que é essa visão de cultura europeizada, num primeiro momento, e, hoje, imensamente norte-americanizada que marca a formação dos educadores nas universidades brasileiras. Dessa forma, são as posturas dos educadores para com essa cultura erudita, constituinte da sua própria formação e identidade, que garante a perpetuação desse universo. É também a partir dessa postura e identificação que surgem os elementos de crítica e, através disso, o reconhecimento das formas de interseção das culturas – erudita, popular e de massa.

Entendemos que as expressões e a subjetividade das culturas populares que ficam do lado de fora da escola são muitas. A cultura letrada escolar, via de regra, tem um diálogo muito distante com as experiências das culturas populares; é comum que danças regionais, situações da religiosidade popular e muito do seu sincretismo, o vocabulário regional, hábitos etc., tornem-se temas de atividades didáticas, mas como atividades folclóricas ou curiosidades. Isto é, como expressões de outra instituição cultural e de vida, sendo, portanto, estranhas. Em raras exceções o "ver" o mundo e o "fazer" do povo simples entram na escola como expressão autônoma de identidades locais.

Considerando o amplo leque de experiências que conformam a cultura brasileira (indígena, européia, africana, asiática etc.) e as formas como tais contribuições se enraizaram pelo imenso território, os educadores precisamos compreender e desvendar os mecanismos que estabelecem essa relação de um certo

domínio cultural no seio do sistema educacional brasileiro. O entendimento e o domínio dos elementos culturais sistematizados por parte dos educadores lhes permitiriam posicionar-se com segurança diante das múltiplas facetas culturais que a comunidade escolar em geral pode expressar e conduzir.

Acontece, entretanto, que esse sistema está longe de atribuir, ao caráter plural da cultura do país, o valor requisitado e apropriado a cada uma das suas expressões. Tudo isso caracteriza uma relação de estranhamento e impõe uma condição de desigualdade e distanciamento que, a nosso ver, não ocorre impunemente para o processo ensino-aprendizagem, demandando, então, um olhar mais apurado por parte de educadores e intelectuais. São esses agentes que, nesse contexto, podem denunciar as contradições e ousar uma prática de transformação. Por isso mesmo, a cultura popular tem uma dimensão de subjetividade muito forte, pois contempla as crenças e valores cotidianos. Poder-se-ia dizer culturas populares no Brasil, conforme já citamos anteriormente e cuja heterogeneidade salta aos olhos quando nos debruçamos com um mínimo de cuidado na leitura das suas manifestações. Mas essa *instituição* cultural não dispõe do poder das redes oficiais de transmissão e reprodução, tanto no aspecto econômico quanto ideológico, elas são

“microinstituições, dispersas no espaço nacional, e que guardam boas distâncias da cultura oficial. Servem à expressão de grupos mais fechados, apesar de seus membros estarem também expostos à cultura escolar ou aos meios de comunicação de massa.” (Bosi, 1992, p.323).

A extensão e os limites desse distanciamento conceitual, e também cotidiano, das culturas no Brasil, precisam ser revisitados por uma reflexão com sensibilidade educacional, principalmente porque a questão da democratização da escola e da cultura no Brasil encontra-se em um momento muito dinâmico e de

intensa implementação de políticas neoliberalizantes e modernizantes. O que entendemos, visto a questão conforme a classificação de cultura que exercitamos até aqui, e também as relações que as formas culturais conservam entre si, é que a ampliação da rede escolar sistemática e do universo estudantil no Brasil não significa democratização de nossas culturas, tampouco significa uma valorização da cultura que traduza o viver do povo com seus condicionantes e necessidades de apreender e saber o novo erudito, nem a ampliação da capacidade crítica e criativa diante da cultura de massa. O curso das transformações educacionais vem tendendo a ampliar o abismo entre a erudição, entre um saber mercantilizado, globalizado e as aspirações e manifestações populares.

O conceito de pertencimento – O que é isso que chamamos pertencimento?

Para iniciar esta reflexão podemos recuperar um raciocínio que apresentamos anteriormente, quando, inspirados em Claval e Bosi, concluimos que são as experiências culturais dos indivíduos, do seu “lugar cultural” que cada um (como grupo e/ou como indivíduo) situa-se em relação a si mesmo e aos demais. É daí que chegamos à idéia de pertença que marcaria a condição de cada elemento do grupo e avançamos para o conceito de pertencimento. Essa condição tem uma articulação importante no nosso trabalho porque permite alinhar a compreensão de cultura como conhecimento, como saber que institui sentido ao mundo com a ação educativa, em especial a escolar – informadora, formadora, deformadora e criadora de saberes, conhecimento e cultura. Por isso consideramos interessante esclarecer a *palavra* pertencimento e a forma como ela aparece articulada dentro de nossa discussão de cultura, escola e educação.

Trabalha-se aqui com uma compreensão de pertencimento referindo-se a um sentimento ou condição singular dos indivíduos com os lugares que compõem a sua história. Tal pertencimento está constituído de uma gama de elementos familiares, culturais, religiosos, políticos, sócioespaciais etc.

É esse pertencimento que acompanha permanentemente o indivíduo e define de onde ele é e os traços culturais que lhes forjaram uma identidade – tanto individual quanto coletiva. Entende-se, portanto, que o pertencimento não se conforma apenas no aspecto racional, teórico-interpretativo. Isto é, não estabelece só uma situação de pertença (Pierucci, 1999, p.154), como uma naturalidade ou nacionalidade; não é apenas um critério ou referência classificatória dos indivíduos, mas algo como a sua história internalizada, entranhada de sentido. Para ir um pouco mais longe, ainda que de forma superficial, queremos dizer que não consideramos essa concepção de forma cartesiana, absoluta e definida *a priori*. Entendemos como um processo onde o pertencimento funda-se nas relações culturais estabelecidas, nada natural ou matematicamente definido. Não é o simples caso de estar ou pertencer a um grupo. Tampouco esse pertencer é exclusivamente delimitado por um elemento como uma classe social, ou uma raça, uma etnia, um bairro etc. Seria a identidade da diferença, que estabeleceria as fronteiras para os indivíduos – fronteiras culturais.

O pertencimento forja-se desde as primeiras relações dos indivíduos com seus familiares, seus primeiros círculos coletivos, com as primeiras histórias e informações do seu lugar, com seu primeiro universo cultural e os acompanha em permanente inacabamento.

“A integração no grupo que confere identidade começa muito cedo e confirma-se então na adolescência, na qual as prescrições são interiorizadas (Doi, 1973, 1988;

Lévi-Strauss, 1977; Mucchielle, 1988)." (Claval, 1999, p.98)

Essa construção subjetiva dos indivíduos e de seu pertencimento tem como raízes as primeiras manifestações culturais que orientam o nosso primeiro grupo, os primeiros laços de poder, de crença e religiosidade. Também os primeiros elementos espaciais que passam a constituir o mundo de cada um e suas respectivas comunidades. São esses elementos que, mais tarde, por exemplo, poderão influir nas preferências de lazer, no vocabulário, crenças, relacionamentos etc. Também contribuem para dar sentido às relações entre as pessoas, elementos paisagísticos, às questões de poder, lendas, crendices, mitos, signos lingüísticos e padrões de valores entre outras manifestações.

O pertencimento é, dessa forma, uma identidade que os indivíduos e os grupos têm de si e de seus espaços – dos lugares que passam a indicar-lhes o lugar no mundo, a forma como eles serão vistos e como verão os demais. É uma forma de identidade cultural com uma forte marca espacial.

"O grupo define-se a si mesmo por contraste e por exclusão: nós não temos possibilidade de dizer "nós" a não ser pelo fato de formarmos uma coletividade que se opõe à massa dos outros, dos estrangeiros(...)" (Claval, 1999, p.98)

Ainda aqui, concordamos com Hall (1997) que a perspectiva a partir da qual definimos o nosso pertencimento não é genética, ela é cultural, "formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (p. 42). E os indivíduos assim partilham tal identidade porque também comungam a idéia de pertença conforme representada em sua cultura nacional, visto que "no mundo moderno, as culturas

nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural." (p.51)

#### Elementos que caracterizam o pertencimento

Mesmo definido, fundamentalmente em um marcante nível de subjetividade, o pertencimento tem conseqüências bastante concretas na vida dos indivíduos, visto que orienta de alguma forma o seu vocabulário, o modo de relacionar-se com os seus pares etc. A sua conformação vai sendo constantemente elaborada num contexto de inserção, superação e substituição de ritos e elementos culturais.

Entre os elementos que entendemos como constituintes dessa identidade podemos apontar, inicialmente, aqueles relacionados ao aprendizado nos primeiros grupos de convivência. Como é um momento da infância, muitos desses elementos são assimilados pela observação dos atos que caracterizam a recepção e o papel dos indivíduos nos grupos a que pertencem. A infância não é ainda um momento onde a identidade esteja marcada pela responsabilidade social e de funções coletivas. São nesses primeiros momentos de aprendizado que se identificam as relações de ordem, poder e pertença, que se delimitam as ações de autonomia em relação aos mais próximos. Nessa escala é a condição de identidade pessoal, individualizada, que prevalece.

Os ritos de passagem, que marcam a infância, desempenham a função de inserir e tornar a criança membro da comunidade. Eles se constituem em mecanismos de inclusão dos pequenos no mundo de atividades mais significativas para o grupo comunitário, a partir dos quais os indivíduos ganham *status* de iniciados, preparados para funções e papéis mais exigentes etc. É um processo de

inserção comunitária em que os adultos conduzem os rituais, protegem e promovem a arrumação do lugar da criança. São nesses momentos que o sentimento de pertença germina. Note-se que estamos indicando essa formação da pertença associada à categoria lugar, como espaço vivido, ambiente de experimentação do mundo e das suas formas culturais e dos relacionamentos. Lugar, não como categoria econômica, conforme aponta Milton Santos, mas como categoria geográfica de identidade, sendo os seus elementos territoriais – constituídos nas condições históricas de cada povo – aqueles fatores que imprimem e “tatuam” nos indivíduos suas identidades.

Em seguida, inicia-se o estabelecimento das relações de maior abrangência, quando o cenário transcende o familiar e passa a nutrir-se de elementos mais heterogêneos – são os grupos da rua, do bairro etc. Nessa escala, os valores são mais diversificados e conflitantes entre aqueles particulares e os da coletividade, contudo, também aí a identificação ainda estaria muito caracterizada por alguma afinidade de valores, atitudes morais, éticas e religiosas.

Estamos chamando de conflitantes porque nos primeiros elementos que formam as experiências de identidade, o egocentrismo da infância depara-se com os espaços de outros personagens, com outros indivíduos do espaço coletivo. E ainda mais conflitantes, até contraditórias, as vivências familiares com as coletivas, onde normas, regras e códigos de valores, muitas vezes, encontram-se estabelecidas por perspectivas e orientações opostas àquelas que caracterizam a formação inicial dos indivíduos. Pode-se exemplificar isso com o aprendizado religioso e o convívio com outras visões no ambiente escolar ou os hábitos familiares em confronto com os da vizinhança.

Nesses elementos subseqüentes é que irão fundamentar-se os laços que poderíamos chamar de comunitários, onde relações de poder político já se apresentam e nesse aspecto tais elementos são qualitativamente mais complexos.



Depois desse caminho, entram valores e princípios de instituições que transcendem o cosmo singular e comunitário, deparando-se estes com elementos universalizantes. São elementos cuja aquisição passa pela “alfabetização” nos espaços regradados da iniciação religiosa, escolar, e da profissionalização moderna.

O que parece estar indicado em relação a estes fatores é que os primeiros elementos do pertencimento têm a marca das experiências cotidianas, cuja cultura demarca os caracteres e signos fundamentais da identificação com os grupos e os lugares. São elementos do senso comum, com suas interpretações singulares e atomizadas forjando o sentimento de estar, de ser de um determinado lugar ou grupo. Em seguida, esse pertencimento estaria sendo confrontado com valores não mais de senso comum, mas universais do conhecimento moderno. A racionalização das representações que o discurso científico elabora a respeito dos lugares, no entanto, muitas vezes é um processo que se dá de forma contraditória àquelas apreendidas nos círculos comunitários. Como resultado disso, aos sujeitos – conscientes ou não – resta assimilar, questionar ou “rejeitar” esse novo universo cultural que redefine a sua identidade. No entanto, não se descartam ainda as mudanças que ocorrem por contribuição dos questionamentos e recusas. Para Claval (1999, p. 183) “a emergência de uma identidade cultural é um produto da história e o grupo que daí resulta pode ser um dia questionado e atravessado por novas linhas de cisão”. E isso só poderia tornar-se possível com os questionamentos e incertezas que esse jogo permanente de conhecer, assimilar, filtrar, resistir a influências de tantos elementos culturais vem inserir na idéia de pertença e de identidade, ressignificando-as (Pierucci, 1999, p.157).

O terceiro elemento contribuinte para a formação do pertencimento são as assimilações da cultura de massa. Nesse caso, a receptividade, a recusa ou convívio dos elementos da cultura de massa não ocorreriam sem conseqüência para a constituição de pertencimento dos indivíduos. Parte daquilo que acreditamos

ser, de onde acreditamos ter raízes, construiu-se ao longo do aprendizado constante da cultura cotidiana desde a infância, do muito ou pouco que a instituição escolar nos inculcou e ainda, das manifestações culturais que nos são apresentadas pelos meios de comunicação de massa. Seja na sua forma erudita, informal ou de massa, todas essas formas de cultura nos deixam prenes de elementos que são as ferramentas de leitura do mundo, das relações que se estabelecem entre os outros e das práticas cotidianas que desenvolvemos.

Hoje, com a velocidade das transformações da circulação de informação em escala mundial, as manifestações da indústria cultural muito têm influenciado, questionado e também desestabilizado práticas culturais locais. No muito que se tem produzido a respeito da contribuição e do papel da cultura disseminada pelos meios de comunicação, muito ainda resta para pesquisar e esclarecer, em especial quando relacionado aos processos de educação escolar institucional.

A ordem em que apresentamos os elementos da identidade não pressupõe uma seqüência cronológica, afinal, os momentos em que nos deparamos com as várias expressões culturais ao longo da história de cada um não são estanques. Em especial no que diz respeito à cultura de massa, entendida como um fenômeno social e não como uma instituição.

Apresentada dessa forma, a cultura de massa é presença inevitável durante toda a vida dos indivíduos, não cabendo um momento específico para detectarmos sua influência na constituição das suas identidades. No entanto, o modo como os elementos da indústria cultural podem e são assimilados é que depende dos valores, dos componentes éticos-sociais que instrumentalizam cada um dos seus consumidores. Quaremos dizer: à medida que os sujeitos dispõem de elementos mais variados e culturalmente definidos, a aceitação ou rejeição das influências da

cultura de massa, ou expressões de outras culturas, precisam passar pelo filtro da identidade de cada um.

Esta compreensão acarreta outra reflexão. A cultura de massa, como fenômeno social, diferencia-se enormemente da cultura escolar. A primeira, por sua presença cotidiana, constantemente re-elaborada conforme as demandas econômicas e da moda, coloca diante dos indivíduos a novidade, o efêmero, bem como influências diversificadíssimas nesses tempos de globalização. É uma avalanche de novidades que chega indiscriminadamente pelos meios de comunicação, independente das suas culturas familiares, opção religiosa, étnica ou condição econômica. A segunda, institucionalizada, possui um momento, um tempo em que os indivíduos são a ela submetidos e expostos. Ainda que a escola deixe suas marcas por todo o resto da história de cada um, que é o seu aspecto formativo, há um tempo determinado em que a cultura escolar desestabiliza os sujeitos para em seguida moldar-lhe a identidade e a cidadania, a visão de mundo. São os pressupostos desse processo que indicam a contribuição da cultura escolar e os conflitos com os aspectos culturais extra-escolares.

### Pertencimento e identidades locais

Reconhecemos, em nossas leituras, que as identidades locais são claramente demarcadas por esse sentimento de pertença, sendo a partir desse lugar – não tanto subjetivo – que os indivíduos vão assimilar outras identidades, valores da cultura universal e erudita, bem como cultura de massa ou resistir a elas. Essas mesmas identidades locais, têm sido, nos últimos tempos, colocadas em xeque por um intenso processo de informações globais, daí o interesse que tivemos pela

questão do pertencimento, visto que, também Hall (1997) reconhece um novo interesse pelo local nesse tempo de grande efervescência.

A título de ilustração, chamamos de “identidades locais” as expressões referentes a comunidades urbanas de grandes cidades, o modo como pessoas e mídia identificam e diferenciam os habitantes. O ser “suburbano”, do bairro “zona sul”, ser componente de agremiações comunitárias e de bairro – não necessariamente políticas, mas também os clubes, gangues de bairro etc. Casos em que os laços territoriais têm um caráter significativo e delimitador. É nesse aspecto, não temos segurança para concordar plenamente com a afirmativa de Antônio Flávio Pierucci, que em tempos de globalização tais identidades estariam em segundo plano. Diz ele que

“A diluição das especificidades culturais, a subsunção das historicidades regionais/locais, o recalçamento das minorias provincianas, a assimilação das particularidades coletivamente compartilhadas num grande todo laico integrado estão deixando de ser imperativos neste nosso *fin de siècle* pós-moderno.” (1999, p. 152)

Perguntamo-nos, diante dessa afirmativa, se os movimentos culturais de massa não estão ainda sujeitos aos filtros das culturas locais. Isso sem contar com os movimentos nacionalistas de que temos notícias nesses tempos também de fim de século. São esses pensamentos que nos levam a questionar a afirmativa de Pierucci.

Sendo a condição de pertencimento moderno algo dinâmico, entendemos que muitos desses aspectos vêm sofrendo deslocamentos e descentração oriundos das idéias e práticas contemporâneas.

Por modernização estamos nos referindo a um conjunto de fenômenos e fatos sociais que passaram a marcar a produção, a economia e o pensamento da sociedade, em especial após os incrementos da Revolução Industrial e da urbanização até os nossos dias; processo que vem alterando consideravelmente a condição dos indivíduos em relação a sua identidade e condição de sujeitos. Harvey (1993) destaca que uma marca da modernidade é o exercício humano de controlar e planejar suas ações e os fenômenos da natureza. O que entendemos como uma forma bastante razoável de indicar características dessa chamada "modernização".

"A crença 'no processo linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais' sob condições padronizadas de conhecimento e de produção era particularmente forte. Por isso, o modernismo resultante era "positivista, tecnocêntrico e racionalista", ao mesmo tempo que era imposto como a obra de uma elite de vanguarda formada por planejadores, artistas, arquitetos, críticos e outros guardiães do gosto refinado. A "modernização" de economias européias ocorria velozmente, enquanto todo o impulso da política e do comércio internacionais era justificado como o agente de um benevolente e progressista "processo de modernização" num Terceiro Mundo atrasado." (pág. 42)

A produção das sociedades ocidentais modernas são impulsionadas e revolucionadas pela lógica da técnica desenvolvida e aprimorada cientificamente a fim de permitir grande produtividade e lucratividade. Os mecanismos de produção sequer podem ser apreendidos pelos trabalhadores e logo se torna imperioso dominar uma nova tecnologia. Todos os processos de produção e controle surgem já indicados para serem superados, breves. É a otimização e o aperfeiçoamento

constante da sociedade, bem como do seu domínio sobre os recursos do planeta levado ao limite de produtividade econômica.

Os incrementos desse processo de modernização podem ser ilustrados por uma hegemonia da vida urbana em detrimento das formas tradicionais que tinham o campo como referência. Este domínio da vida urbana acarretou transformações consideráveis de comportamentos e de atitudes que passam a compor o cidadão da urbe, marcando sua identidade, desestabilizando-o com relação às suas certezas. Como o alcance e profundidade desses fenômenos são muito abrangentes e de extrema complexidade, entendemos que tamanhas mudanças podem ser indicadas aqui, apenas para resumir esse tópico, visto que não é o objetivo principal tratar das transformações promovidas pela urbanização. Pensamos em dois conjuntos ou dimensões que marcam essa modernização.

De um lado o aparato das técnicas, revolucionando a produção, a vida diária, a administração dos lugares e do tempo, do outro, a modernização no seu aspecto sócio-cultural, onde a intensificação do intercâmbio de informações e a sua massificação, a padronização de hábitos e de gostos em torno de uma produção cultural sempre nova (renovada) têm promovido uma unificação constante do mundo. Nesse segundo aspecto, nos inspiramos em Harvey (1993) que, citando Mandel (1978), trata essa característica da produção cultural das últimas décadas como uma mercadoria integrada perfeitamente ao funcionamento do mercado, à lógica do capitalismo avançado, reconhecendo e denunciando que

“a produção da cultura tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir novas ondas de bens com aparência cada vez mais nova (de roupas a aviões), em taxas de transferência cada vez maiores, agora atribui uma função estrutural cada vez mais essencial à inovação e à experimentação estéticas’. As lutas antes travadas exclusivamente na arena da produção

se espalharam, em consequência disso, tornando a produção cultural uma arena de implacável conflito social.”  
(Harvey, 1993)

Gostaríamos, ainda, de tratar de uma percepção acerca desse processo de modernização e das suas consequências como um terreno nem sempre palpável para afirmativas que recolorem as identidades, as incertezas em nova posição, mas essas mesmas incertezas e redefinições constituem-se em um campo muito rico para o debate. A amplitude das transformações promovidas pela modernização capitalista traz consequências para a noção de pertencimento que tem nos ocupado. Pois também precisa ser interpretada a partir dessa condição de instabilidade e inconstância das identidades dos indivíduos. A nosso ver, torna-se difícil precisar, diante de tamanhas e velozes novidades, quais tipos de pertencimentos esse processo vem conseguindo moldar e constituir no lugar do que foi desestabilizado. Contribui para isso a

“ aumentada velocidade do fluxo mundial de pessoas e objetos, artefatos e utensílios, moedas e tecnologias, idéias políticas, verdades religiosas, vírus e terapêuticas, remédios, drogas, livros, jornais, revistas, imagens de mídia, estilos e *stylings*, estilos de vida, marcas e *griffes*, gostos musicais e culinários, emissões de rádio e TV, vídeos, filmes, cliques, discos, fitas, megaconcertos e shows *tourneés* mundiais, *softwares e sites* etc. etc. etc., tem resultado em pluralização e heterogeneização de culturas, subculturas, contraculturas, multiculturas, *altro* e padronização cultural, assimilação, homogeneização ou coisa que o valha.” (Pierucci, 1999, pág. 153-154)

A grande enumeração constante na citação nos dá bem a idéia daquilo a que o homem contemporâneo vem sendo submetido e assimilando. É essa

complexidade de fatos que nos desafia para indicar como esse mesmo indivíduo agora pode situar-se e dizer quem é e de onde é. Pierucci (1999) acrescenta ainda que a globalização em vigor tem como efeito uma crescente “disjunção – entre pertencimentos sociais de todo tipo e duração, nem sempre conciliáveis apesar (e por causa) da experimentada inconsistência das “identidades” sócio-culturais, sejam elas antigas, novas ou mesmo novíssimas, sejam elas passadas, presentes ou emergentes” (pág. 154). O local e o global encontram-se, defrontam-se em cada esquina, bairro, periferia ou casebre produzindo novas identificações, que produzem novas identificações... “Novas diferenças coletivas e individuais sendo assim possíveis a todo instante e em qualquer lugar. Novas e muitas, múltiplas e mutáveis diferenças” (p.154).

Temos construído até aqui a idéia de que a globalização e as instabilidades dela advindas têm conseqüências para a noção de pertencimento. Destacamos o que chamamos de efemeridade do pertencimento como um aspecto com maior efeito sobre os indivíduos. A rapidez das transformações forja a identificação com determinados grupos e gostos, mas ao longo de sua história individual, quanto os sujeitos transformam-se, redefinem-se? Mudam atitudes e hábitos somente ou também valores internos são trocados pelos valores propagandeados pelo turbilhão de informações? São perguntas que nos fazemos ao observarmos, como Pierucci (1999, pág. 160), que “o processo de modernização veio dar, isto sim, um incremento inesperado e altamente generalizado da consciência de pertença aos grupos que soam como “naturais”, que são pensados como os mais imediatos na experiência vital dos indivíduos”. Não só nesse caso, mas também naqueles em que o sentimento de pertença origina-se como raízes ancestrais, mesmo que diluída em formas culturais como a música, grupos e organizações políticas. As possibilidades de pertença são também criadas, graças à modernização, pelas novidades que acompanham a produção de fenômenos



culturais contemporâneos ao mesmo tempo em que coloca a diferença diante da porta de cada um.

Tal efemeridade do pertencimento é hoje uma condição indissociada da vida dos indivíduos, e mais do que isso, catalisa a fragilidade de memória histórica cujo sentido precisa ser buscado na discussão mesma, sem uma definição segura do seu papel em relação às pertenças contemporâneas. Também essa condição transitória das coisas, aliada ao turbilhão de informações, limita a seleção dos elementos que poderiam ter maior ou menor relevância para o aprendizado da cultura, para a formação da identidade dos indivíduos. Numa reflexão que tivemos a respeito desse ponto, preocupávamo-nos com a capacidade da educação escolar dar conta de trabalhar esse aspecto da superinformação recebida pelos educandos e delimitar aquilo que precisa ser relevante para o ensino, se a escola não desprende-se das amarras de conteúdos e procedimentos já tão cristalizados.

“Se a vida moderna está de fato tão permeada pelo sentido do fugidio, do efêmero, do fragmentário e do contingente, há algumas profundas conseqüências. Para começar, a modernidade não pode respeitar sequer o próprio passado, para não falar de qualquer ordem social pré-moderna. A transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica. Se há algum sentido na história, há que descobri-lo e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança, um turbilhão que afeta tanto os termos da discussão como o que está sendo discutido.” (Harvey, 1993, pág. 22)

O que é a globalização que nos marca?

É esse processo intenso e dinâmico de homogeneização global que vem transformando o mundo nos últimos séculos. Eliminaram-se as fronteiras nacionais para a economia, as culturas se interpenetram graças ao intenso fluxo de informações e migrações, os lugares tornaram-se interdependentes e desiguais, obrigados que estão a servir como *locus* de produção e circulação numa escala muito além de seus domínios. A globalização é a expressão e dinâmica mesma do desenvolvimento capitalista que vem transformando os lugares, a produção e mesmo o homem. Diz Milton Santos (1979) que vem se impondo um modelo de tecnologia, de organização e utilização do capital para todos os povos, ainda que tal modelo afirme-se a partir do poder de determinados centros mundiais. Nessa uniformização em escala global esse novo homem parece não ter uma referência sua de pertencimento e identidade, foi-lhe imposto um rótulo ou uma caracterização que o define, não necessariamente a partir daquilo que ele próprio escolheu como pertença diante das instituições que realizam a globalização.

“Atualmente as relações entre as sociedades e seu espaço-suporte não mais têm caráter privilegiado mas dependem de uma determinação externa que tem o domínio deste espaço, da orientação de sua produção e do destino de seus habitantes.

Assiste-se, neste último quartel de século, a uma aceleração das mutações. Cada vez mais o homem se vê obrigado a utilizar técnicas que ele não criou, para produzir para outros aquilo de que não tem necessidade ou que não tem os meios de utilizar. Em razão desta passagem de uma multiplicidade de técnicas locais, geradas espontaneamente, para uma só tecnologia imposta em escala mundial, também o homem muda. Ele deixa de ser o homem “local” para se

tornar um "homem mundial". (Milton Santos, 1979, pág. 112)

## Cultura e Pertencimento

A cultura como conjunto da produção de um grupo social desempenha um papel fundamental para a formação dos pertencimentos, vimos que é ela que fornece os elementos para a conduta, orienta princípios e as instituições, bem como as práticas individuais no seio da coletividade; e isto durante todo o processo de formação e inserção dos indivíduos.

"O indivíduo é moldado pela cultura: o que sabe fazer, suas maneiras de sentir e de ver, suas aspirações, são recebidos de seu círculo ou construídos a partir dos elementos por ele fornecidos. Quer dizer que os homens são robôs cujo comportamento é programado pela sociedade e pela cultura, como os tristes heróis de *Meilleur des mondes* (*Admirável Mundo Novo*) de Aldous Huxley? Não: o que adquirem são atitudes para a ação, procedimentos para enfrentar situações variadas, regras a seguir ou modelos a imitar. Isto não os circunscreve à repetição indefinida das mesmas receitas." (Claval, 1999, pág. 106)

Esta é uma compreensão que partilhamos e a ela queremos colar a idéia seguinte: sendo moldado pela cultura, aquilo que o indivíduo pensa de si próprio e do seu grupo define a sua condição de pertencimento. No entanto, a possibilidade de criação e de pensamento de cada indivíduo o torna capaz de conhecer, assimilar ou não formas diversas de conduta., inclusive se forem

contraditórias ao seu pertencimento original. Essa capacidade de inovação é que distingue o que Claval (1999) chama de sociedades de culturas abertas.

“Nas sociedades que concebem sua cultura como um todo já constituído, as incitações a inovar são fracas e as mudanças de paradigmas são mal vistas.”  
(Claval, 1999)

Os mecanismos e as instituições que cada povo concebe e administra para a difusão e reprodução do seu patrimônio cultural, portanto, têm influência direta na formação das identidades dos seus componentes. O caráter dos indivíduos fica condicionado a esse aparato cultural e daí resulta *“a idéia que fazem de sua autonomia e de suas responsabilidades, as modalidades segundo as quais concebem sua realização neste ou no outro mundo variam amplamente.”* É assim que, em meio às construções políticas, na relação com o território e a paisagem, bem como os bens simbólicos, o aprendizado da cultura destaca-se no pertencimento dos indivíduos.

#### A escola e os contornos do pertencimento

Esse pertencimento, definido por um conjunto de elementos, idéias e práticas do cotidiano tem, portanto, sua escala estabelecida originalmente pelo universo desse espaço comum que é o cotidiano da cultura escolar. A escola, ao promover o processo da educação universal, inculca e socializa os elementos de pertencimento. Elementos esses que são mais abrangentes, históricos e lingüísticos. Além desses, o outro aspecto que abordamos foi o da cultura de massa com sua contribuição incisiva e uniformizadora no contexto social da atualidade. No

entanto, interessa-nos destacar aqui, a relação do pertencimento com a cultura escolar.

A escola, instituição da modernidade, é um espaço de educação sistemática onde se dá a transmissão do conhecimento científico. É o seu apelo globalizante sobre o mundo, que privilegiando a cultura erudita, cria e dissemina uma dada noção de pertencimento. É a marca da razão moderna, articulando o lugar dos homens no mundo pela perspectiva universal, em detrimento da religiosidade, da língua, da hereditariedade ou das culturas e identidades locais. Mas se a escola tem esse apelo, um papel tão forte para formar esse pertencimento, procuremos os elementos palpáveis dessa contribuição! Vale a pena discutir o quanto essa mesma escola consegue acompanhar todas as inseguranças que as críticas ao pensamento moderno vêm recebendo nos últimos tempos. A escola continua fechada no pensamento e na cultura ocidental moderna, favorecendo e forjando as mesmas formas de identidade e pertencimento, ou há indícios de sensibilidade para com as críticas da pós-modernidade?

A contribuição da educação é algo que interessa desenvolver para ampliar a compreensão do pertencimento, uma vez que, havendo um pertencimento já forjado no senso comum, são as formas de contribuição do sistema escolar que vêm reforçar essa pertença nos indivíduos. Importante saber, quando reforça, as contradições desses universos se traduzem em resistência ou perda de identidade?

Na verdade, vislumbramos a escola como espaços educativos, como ambientes de discussão, de tomada de consciência sobre os "descentramentos" e deslocamentos que o pensamento moderno vem sofrendo, para, dessa forma e nesse ambiente, dar vez à compreensão das identidades e dos pertencimentos contemporâneos.

Estamos nos referindo aos seguintes elementos, fatores ou condições que a escola apresenta e com os quais ela marca o cotidiano do pertencimento:

- a estrutura disciplinar (pensamento racional moderno);
- o aprendizado da língua;
- a história, os ritos e os heróis nacionais;
- os lugares e suas representações - a geografia.

O que discutimos é que a escola, *locus* do pensamento da modernidade, instituição necessária para difundir e reproduzir os conhecimentos científicos e as descobertas da razão humana, bem como difundir uma visão onde o sujeito precisa perseguir sua condição de produtor, sua autonomia e liberdade, tem realizado desde a sua institucionalização a tarefa de destacar uma certa visão de mundo e também de realçar as identidades dos indivíduos que ela educa, bem como de suas respectivas comunidades. Mas apenas explicitar essa compreensão não basta, fazendo-se necessário destacar de alguma maneira, quais os elementos que estão presentes na escola contribuindo para forjar o pertencimento dos indivíduos, ou ainda, ao contrário disso, desestabilizando os seus pertencimentos comunitários e de senso comum.

O primeiro elemento a destacar diz respeito à própria dinâmica da escola que é a sua estrutura disciplinar na apresentação e condução do processo de ensino. Reflexo da especialização moderna dos saberes e da institucionalização das várias ciências, as disciplinas escolares pretendem revelar para os educandos as várias facetas da realidade a partir de seus objetos particulares de análise. Ora, vimos anteriormente que esse educando chega ao ensino institucional escolar já com um leque de saberes adquiridos de suas experiências concretas, das suas vivências comunitárias e das informações que pode assimilar dos meios de comunicação social - portanto, sabe ele quem é, à sua maneira, mas não chega vazio. Até a escola o seu aprendizado sobre o mundo foi dinâmico, sem amarras metodológicas e sobretudo, não fragmentado em relação à realidade. Agora na escola, há que seccionar aquilo que diz respeito a cada uma das dimensões da

realidade sob o olhar objetivador das disciplinas. A estrutura curricular, a definição de conteúdos, os livros didáticos e os manuais de atividades em muito contribuem para seu estranhamento diante desse ambiente. Tal estranhamento, concorda, deve em certa medida também ocorrer diante daquilo que os meios difusores da cultura de massa colocam diante dele e que não pertence ao seu universo comunitário. A diferença é que a assimilação e a relação com a cultura de massa não passam pela institucionalização e obrigatoriedade de aprendizado.

Já a apreensão daquilo que diz respeito ao ensino institucionalizado é condicionante para sua produtividade futura, para a decifração de códigos os mais variados para a vida moderna, bem como para a inserção no mundo do trabalho. Não pode ser feita a seleção daquilo com que se tem empatia ou interesse.

Cada uma das disciplinas tem sua carga de contribuição para desestabilizar aquilo que o educando traz como bagagem cultural. E mais do que essa desestabilidade, na maioria das vezes sequer haverá condição de diálogo com a visão de mundo do universo pré-escolar, tratado como arremedo de conhecimento, folclore ou cultura empobrecida.

Complementando a estrutura disciplinar, segue-se um elemento que a nosso ver tem um destaque muito significativo na condição de pertencimento e identidade dos indivíduos - o aprendizado da língua. O domínio dos códigos lingüísticos letrados constitui-se num momento de conflito com a linguagem adquirida até a idade escolar. Expressões próprias, o vocabulário assimilado na vivência familiar, os contos e as histórias que se ouviu narrar foram de uma certa maneira definindo a ligação dos indivíduos com o seu grupo - aprende-se um vocabulário característico, uma forma de entonação etc. que serão freqüentemente corrigidos ou questionados pelo ensino da língua culta. Como deverá agora expressar-se diante do seu grupo? Essa pergunta torna-se ainda mais relevante nos casos em que o grupo social do educando não tem o domínio da forma culta no seu

universo cotidiano. Está novamente em xeque quem é esse educando, ou quem ele pensa(va) ser.

Em terceiro lugar, temos os elementos da vida escolar que trazem para diante do educando o seu pertencimento mais global, oficial, nacional. Dois componentes integram esse conjunto: primeiro a história como recuperação da memória da nação, em especial na disciplina curricular História, mas também nas demais disciplinas que retratam o passado, os heróis e os momentos importantes associadas à vida da nação ou da comunidade local; o outro são os momentos de comemorações, as datas cívicas, a rememoração e celebração das datas históricas ou religiosas de maior repercussão, e ainda, nos momentos onde os símbolos cívicos se fazem presentes (competições, formaturas, homenagens etc.).

Observamos que, no primeiro caso, a recuperação de memória e a reconstrução de pertencimentos e identidades estão inseridas no processo de ensino-aprendizagem como conteúdo didático, apresentando-se como conhecimento legitimado a ser apreendido, revisado e avaliado. Estes elementos colocam-se diante dos educandos para que apreendam o quanto a sua história pessoal vincula-se com a memória maior, coletiva, dentro do processo de formação de identidade nacional. Nesse conjunto, assimilam-se tais informações enquanto inculcam-se reverências e deveres, responsabilidades e direitos.

No que diz respeito ao segundo já se constata uma dinâmica extraclasse, se é que podemos classificar dessa forma. Queremos dizer que não compõem o currículo disciplinar, mas integram o processo letivo por meio da participação nas comemorações de demais ritos já citados. Com freqüência esses momentos têm um caráter festivo, o que não significa que tenham menor importância. Neles forma-se uma identificação coletiva com o estandarte, a música, o discurso rememorativo daquela data ou daquele herói, o sentimento de união comum em nome do país, da Nação ou município (a escala não vem ao caso, no



entanto, ela supera e extrapola o universo particular de cada educando, colocando-o em um conjunto maior).

### A geografia escolar e o pertencimento

Ainda dentro do interesse de nosso trabalho, temos os elementos da ciência geográfica para a definição de pertencimento, agora determinando a escala, a localização e a representação do lugar do educando no mundo.

Quando apontamos na direção da contribuição da geografia, constatamos que é essa disciplina escolar que vem realizando, por excelência, o pertencimento. É o conhecimento geográfico, através dos seus conceitos didáticos, que no sistema escolar referencia de forma mais palpável a noção de pertencimento.

São os conhecimentos geográficos que dão o tom mais visível do pertencimento, se pensarmos nos conceitos que a escola ensina e dissemina. Por enquanto, apenas a título introdutório, podemos nos ocupar dos conceitos de lugar, natureza, país, território, nação para fomentar a reflexão. Temos pensado que tais conceitos podem representar um caminho saudável para permitir o confronto do saber pré-escolar com os conceitos da geografia escolar. Eles estão presentes no discurso do professor e, de maneira ainda mais definida, nos livros didáticos. E como pano de fundo para esse aparato conceitual, esses conteúdos também estão sustentados nos teóricos que dão suporte aos professores e que inspiraram os autores dos livros didáticos e manuais de atividades.

Como associamos a noção de pertencimento à categoria lugar, pensamos ter claro que a idéia que cada indivíduo constrói a respeito do que ele é, de onde é e com quem convive comunitariamente tem um vínculo estabelecido com

o lugar geográfico, por excelência o lugar social. É provável, inclusive, que o lugar social tenha um papel ainda mais destacado na formação do pertencimento. Essa categoria lugar no ensino de geografia tem, portanto, um contribuição importante para a identificação do educando em relação a um vocabulário que será redefinido no ambiente da escola, o que também redefine para ele quem é ele e qual é o seu lugar.

Embutidos, envolvidos nessa redefinição de lugar, estão outras categorias. A idéia de natureza enquanto uma tradução de um aspecto da realidade do lugar é conhecida, vivida e concebida na prática cotidiana, seja naquilo que está relacionado ao trabalho dos grupos, ou às suas condições ambientais, o valor que os chamados elementos naturais adquiriram e têm para a comunidade etc. A conceituação de natureza pelas diferentes disciplinas escolares impõe o aprendizado de um vocabulário novo, que por vezes dicotomiza e secciona o indivíduo daquilo que ele cresceu aprendendo em seu cotidiano. Na geografia, se ensina uma idéia de natureza que por vezes beira uma visão meramente econômica, onde o homem histórica e perpetuamente desempenha apenas o papel de predador, quase sempre desprovido de positividade na relação com o meio.

E são nas categorias país, território e nação que vamos encontrar um papel crucial dos conteúdos geográficos para o pertencimento. A vaga noção de pertencer a um país ganha contornos mais definidos com o vocabulário geográfico apresentado desde as séries iniciais da educação escolar. Agora, tal compreensão passa a definir-se a partir de um discurso mais elaborado para dizer o que é o país ao qual se pertence, que ganha também contornos definidos nas representações cartográficas e um lugar determinado no mundo. O território, palavra que se aprende associada especialmente à idéia de poder, de controle, tornou-se visível e delimitado no mundo, para que fique claro onde estamos e como o nosso lugar territorial é bem diferente do dos outros povos. Daí a necessidade de reconhecer o

território do país no mapa, subentendendo que agora é desse lugar determinado que vamos, como região e como nação, dialogar ou não com os outros povos – os outros. Mas na compreensão de nacionalidade, também não se descobre e se ensina apenas que somos muitos, com coisas em comum. Ao precisar apreender essa idéia de nação, categoria generalizadora para o pertencimento, os educandos vão percebendo também a diversidade e as desigualdades que o conceito esconde ou dissimula. O seu lugar, parte de um conjunto que se chama país, a sua comunidade, parte de um todo denominado nação, encontra-se diferenciado em muitos aspectos desse conjunto. A homogeneidade aparente no conceito, salta aos olhos quando se decifra as paisagens e os espaços construídos, quando se interpreta os papéis que desempenham em relação à produção e circulação, quando analisadas as condições diferenciadas de consumo, de qualidade de vida e acesso a serviços diversos.

## Capítulo 2

# A Escola e Cultura Escolar como Cultura Moderna e Acadêmica

*“Se não fôssemos diferentes, o tédio sufocaria a história, e a rotina infecundaria os grãos da criatividade. É pela originalidade, plantada em cada existência humana, que o mundo deixa de ser monotonia para ser polítonia.”*

*(Mons. Juvenal Arduini)*

A escola tem seu projeto e funcionamento definidos com a criação dos sistemas nacionais de ensino, com a consolidação da Modernidade. A escola tem sua idealização e suporte teórico nos ideais da modernidade e sua proposta de progresso é marcada e sustentada pela racionalização e pelo discurso da ciência. Segundo Silva (1995), a educação pública escolar sintetiza idéias da modernidade e do Iluminismo, sendo ela própria o resumo dos ideais da razão, de progresso social, cultural e técnico. É a escola a instituição, por excelência, criada para difundir, preservar e transmitir os ideais iluministas.

Ainda que sejam várias as concepções sobre o sistema escolar, o ponto comum entre as suas várias expressões é de *locus* de transmissão e reprodução de uma dada concepção de ciência e cultura.

Não é difícil reconhecer na educação escolar pública uma instituição da modernidade. Os conhecimentos dos quais ela se ocupa fundamentam-se epistemológica e filosoficamente nos conceitos de cientificidade e igualdade de direitos sociais e políticos definidos pela modernidade. Todo o aparato conceitual

que justifica, tanto cientificamente quanto no senso comum, a natureza da escola, tem nos ideais do Iluminismo seu suporte. Até mesmo quando esses ideais iluministas são abordados em uma perspectiva crítica, prevalece o objetivo da produção de um sujeito que está imbuído do desejo de progresso, de autonomia política e centrado em sua cidadania. A cidadania é marcada, portanto, pela contestação e pela denúncia contra a desigualdade na distribuição dessa *conquista da modernidade iluminista*, no sistema dominado pela cultura e pela economia do ocidente, mas não contesta essa racionalidade.

A presença da cultura erudita e do conhecimento acadêmico norteando a educação escolar não se resume a uma característica do sistema. São marcas intrínsecas à escola e compõem a estrutura da sua própria história.

Por que outras formas de cultura não têm espaço na escola?

A resposta pode ser complexa e longa. O que é a escola e qual a sua gênese e finalidade? É respondendo a essas questões que chegaremos a esclarecer e justificar a escola como lugar de cultura dominante e letrada.

A escola é uma instituição moderna. Sua criação está intimamente relacionada ao desenvolvimento de um dado modelo de ciência que exigiu um sistema que reproduzisse suas idéias e visão de mundo de forma organizada e constante. Atendeu também ao desenvolvimento das forças produtivas européias a partir da ascensão política e econômica da burguesia. Esse processo correspondeu a um leque de transformações no pensar e no organizar o pensamento e o seu aprendizado, o que contribui para a nossa contextualização da gênese da instituição escolar.

A partir de análise histórica de currículo, Popkewitz (1998) afirma que a instituição chamada escola é uma invenção relativamente recente da sociedade ocidental, localizando a escolarização como um projeto que ocorre com o surgimento do moderno Estado de bem-estar no século XIX, situando-a num contexto onde os saberes selecionados por ela envolvem formas de conhecimento cuja finalidade é a regulação e o disciplinamento dos indivíduos. Diz ele:

“A infância e o alfabetismo tornaram-se institucionalizados como uma estratégia para confrontar a desordem social com padrões de valores religiosos, sociais e morais. Os jesuítas do século XVI reconheceram as qualidades disciplinadoras da pedagogia como parte da Contra-Reforma (Durkheim, 1977). Eles desenvolveram práticas de sala de aula que reinterpretabam a literatura humanista e secular da Contra-Reforma para afirmar valores da Igreja Católica. Sua estratégia consistia ler os textos fora de seus contextos históricos de forma a inserir os preceitos morais católicos na literatura pagã. Esperava-se que as escolas promovessem a verdadeira fé, o serviço ao Estado e o funcionamento apropriado da família.

Podemos compreender a escolarização pública do final do século XIX e início do século XX como uma continuação do projeto de disciplinação e regulação da Reforma, mas também como uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade.” (Popkewitz, 1998, p.186)

Note-se até aqui que a escola não aparece apenas como consequência e aprimoramento do conhecimento, mas reconhece-se o seu papel político, ideológico e econômico indissociável do processo produtivo que ganhou contornos mais

detalhados com o aumento da industrialização e urbanização, demandando reformas amplas, primeiramente nos países pioneiros desse processo. Exemplificando com o caso dos Estados Unidos, Popkewitz diz que a “escolarização de massas” naquele país

“encapsulava princípios morais que se juntavam as emergentes tarefas associadas com o moderno Estado de bem-estar e uma religião universalizada, civil, associada ao Protestantismo. A escola era uma forma institucional para resolver os problemas de administração social e de educação, produzidos por múltiplas transformações. Eram parte dessa paisagem: a industrialização, a urbanização, a imigração, as novas organizações políticas associadas com as democracias, assim como o pensamento intelectual que envolvia combinações de utilitarismo e pragmatismo.” (op. cit. p. 187)

Além das transformações implicadas nesse processo, temos o papel e a exigência das novas formas de trabalho condicionados ao emprego em grande escala, que tornou as crianças aprendizes a partir da escolarização. A sua cidadania atrelada ao seu direito e dever de aprendiz as considera indivíduos potenciais para o trabalho que a escola vai disponibilizar-lhe – “habilidades e sensibilidades culturais para uso futuro”. Enquanto isso seu crescimento físico, emocional e intelectual é monitorado durante o aprendizado das *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar.

Júlia Varela (1996), tratando do que chamou de “pedagogização dos conhecimentos”, também situa as raízes desse processo no Renascimento com dois momentos históricos destacados: o começo da modernidade e a Ilustração.

“Em função de uma nova concepção de infância – que então começava a ser aceita especialmente por alguns

grupos sociais ligados à camada média – vai-se produzir uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, e vai surgir a necessidade de delinear, de pôr em ação, novas formas específicas de educação. Foi nesse quadro que teve lugar o surgimento de novas instituições educacionais. E assim, nos países católicos, os colégios das ordens religiosas – especialmente os dos jesuítas – romperam com as formas até então dominantes de socialização das novas gerações, tanto com as estabelecidas tradicionalmente para a nobreza (aprendizagem do ofício das armas, como com as instituídas para as classes populares (aprendizagem dos ofícios).” (Varela, 1996, p. 88)

Encontram-se associados a essas mudanças o controle dos saberes e a adequação deles para o universo infantil. A seleção e organização dos saberes da cultura clássica e cristã vão obedecer ao grau de dificuldade crescente para os novos aprendizes católicos. Mas a contribuição mais relevante da autora nesse ponto é o modo como ela considera os efeitos da pedagogização para os saberes. Segundo ela, os saberes tornaram-se desvinculados do mundo do trabalho como se encontravam até então.

“Eram saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, saberes que se pretendiam neutros e imparciais. Desse modo, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta, uma cultura que, com o passar do tempo, converteu-se na cultura dominante e reclamou para si o monopólio da verdade e da neutralidade.” (p.89)



No campo do saber, entendamos, veio se desenrolando uma intensa luta pela legitimação científica, para desqualificar os saberes menores e selecionar aqueles que podiam estar inseridos no ambiente escolar. Essa luta não se desenvolve sem a ativa participação do Estado, que destina recursos e poder às instituições científicas e formadoras dos professores. Também é no seio dessa luta pela “normalização dos saberes” que ocorre a sua disciplinarização, delimitando campos e conceitos de cada especialista, instituindo o rigor e a censura aos saberes já no seu próprio enunciado.

A instituição da escola correspondeu à valorização de uma forma de conhecimento. Dito de outra forma: quando surge a escola como instituição, gerada por um leque de demandas sociais, ideológicas e políticas, fortalece-se como campo de saber a ser veiculado por ela uma dada visão de cultura e de mundo. Esse processo intenso de consolidação desenvolveu-se não sem conflitos e diferentes visões, ora antagônicas, ora complementares, e vêm construindo até os nossos dias a escola – que hoje vive desafios bastante diferentes. E a cultura escolar? Qual é a reflexão a respeito dela que nos cabe desenvolver?

Segundo Sacristán (1996, p.35),

“a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização”.

Considerando-se cultura como um conjunto de conteúdos, processos ou tendências *externos* à escola, a cultura escolar se compõe da relação desse conjunto externo à escola com aquilo que está relacionado no seu currículo e com a própria prática educativa.

É por intermédio da categoria de currículo que vemos como a cultura erudita torna-se presente na escola naquilo que o conjunto das disciplinas apresenta como conteúdo curricular legitimado, selecionado. Ressalte-se que a cultura escolar não se resume a esse conjunto de saberes científicos, há que se considerar as práticas mesmo de organização de pensamento e de valorização de uma determinada visão de mundo na escola. E aí voltamos a uma contribuição importante de Sacristán: se percebemos que "o ensino é uma transmissão muito particular do que é a cultura, obviamente isso se deve ao fato de que se trata de uma cultura com formato escolar, de acordo com as condições institucionais nas quais ela é transmitida." Mas o que não poderia ficar esquecido é a identificação e análise das fontes em que essa cultura escolar se nutre e se estrutura. Ainda que a cultura escolar distinga-se das expressões de cultura exterior a ela, o conjunto de valores institucionais que ela transmite e reproduz permanece, em última instância, correspondendo à forma de conhecimento, de ciência, de literatura, de valores que puderam ter na escola um ancoradouro para a sua perpetuação. E o que identificamos é que essa cultura é aquela considerada erudita, mesmo que a cultura e conhecimento escolar não a contemple inteiramente, é ela que forma as suas bases.

O significado disso é que a escola tem se caracterizado como o lugar de transmissão e reprodução de um certo entendimento de cultura e visão de mundo que deriva da ilustração e das luzes - o conhecimento científico. Uma visão dominante e hegemônica que tem *status* de universalidade e grande força para reproduzir-se. É dele que a escola vai falar e para sua produção e reprodução atuar. É um conhecimento que se define pela ruptura com o senso comum. Esta condição é tremendamente importante, visto que a escola, enquanto sistema educacional, tem a força de transmitir os valores e princípios da cultura formal para todos

aqueles que a ela se submetem. A universalização da educação escolar na sociedade capitalista moderna é uma condição considerável de reprodução<sup>4</sup>. Essa concepção dominante de cultura, no entanto, dá-se em detrimento de expressões diversas de culturas locais que têm as suas singularidades ignoradas pela educação escolar formal.

Como sabemos, essa cultura é acessível a poucos, visto que compõe uma das formas de reprodução dos valores de uma classe e de seu poder. O caráter acadêmico e letrado dessa cultura ocidental, erudita e moderna rende-lhe tratamento hierarquizante, de superioridade em relação aos valores e encantos das demais formas de expressão cultural. É nesse contexto que a cultura popular fica alijada da educação escolar formal. Quando muito a escola assimila elementos da cultura de massa, já filtrados pela cultura popular<sup>5</sup>. Não estamos aqui para fazer apologia da *cultura folk*, mas instigar a reflexão a respeito de um educação que via de regra trata as culturas locais como o exótico, o diferente, não permitindo a descoberta e a valorização da cultura social de referência. Tampouco queremos insistir numa visão romântica, no dizer de Sacristán, para com a cultura popular quando pensamos em educação para as camadas populares. Também não concordamos com o isolamento de qualquer forma de educação escolar em relação aos processos de globalização e universalização da informação. Mas se à escola se apresenta a necessidade de um “currículo e escolaridade universalizados”, consideramos necessário que seja explicitado de quem são a visão e o caráter dominante que neste currículo prevalece a fim de que a assimilação, transformação ou rejeição das expressões de cada identidade seja um exercício de escolha

<sup>4</sup> A Revolução Industrial e a urbanização ocorridas têm como marca a especialização dos saberes do trabalho, condicionando a produtividade dos indivíduos ao sistema escolar formal, seja qual for a sua especialidade e independente da profissionalização e erudição. O indivíduo culto e moderno tem, obrigatoriamente, que passar pela educação escolar para tornar-se produtivo.

<sup>5</sup> É comum vermos as festas escolares reproduzindo as músicas e danças do circuito comercial e televisivo, do tipo *axé music*, *É o Tchun*, *Xuxa* etc.

minimamente consciente e voluntariamente assumida (apud. Touraine, 1993). O fato é que o debate sobre a cultura escolar, letrada e universal, muito vem sendo estimulado nessa perspectiva. Inclusive, as derivações culturais pós-modernas sustentam uma acepção cultural mais ampla do que a do conhecimento acadêmico tradicional para a escola (Sacristán, 1996, p.40).

### A cultura moderna e a pós-modernidade

Vimos até aqui que o desenvolvimento das ciências representou a constituição de uma certa forma de conhecimento que logrou, desde o seu nascimento, a diferenciação em relação àquele saber de senso comum. Encontramos posições diferentes por parte dos cientistas em distinguir o conhecimento científico do senso comum. Nesse aspecto gostaria de destacar os enunciados mais recorrentes.

No primeiro, encontramos a compreensão de que todo o conhecimento científico deriva do saber do senso comum. Isto é, o senso comum não pode ser desprezado porque é a partir de suas práticas e de suas perguntas que a atividade científica vai produzir uma explicação rigorosa. Não que o conhecimento científico seja um senso comum mais elaborado. O senso comum define e idéias, impressões e representações sobre o mundo. A diferença é que para o cientista, tais impressões foram analisadas com instrumentos, cujo rigor científico, lhes garantiria o estatuto de ciência para os resultados apresentados.

“Obviamente é inestimável o valor daquilo que o povo levanta de suas experiências cotidianas, pois este é o seu saber. Mais ainda: não se pode negar que é do conhecimento

vulgar que parte a atividade científica." (Morais, 1997, p.26)

Estas experiências cotidianas, no entanto, não sendo suficientes para responder às dimensões pouco aparentes e às exigências das necessidades, conduziram a criação de "*métodos especiais de pensamento*" e de observação que elucidam as relações complexas que o conhecimento empírico de senso comum, por ingenuidade, limitação e superficialidade não poderia responder e explicar. As necessidades teriam, assim, impulsionado a superação do senso comum. Esta inspiração no senso comum, porém, não significa apenas um aprimoramento de saber por parte da ciência, mas um pensamento qualitativamente distinto em complexidade e alcance em relação ao primeiro. Em complexidade porque elaborado a partir de conceitos e de representações abstratas que não se fundamentam na experiência, e em alcance, porque possui uma medida mais justa, ou consciente, das conseqüências e da abrangência da aplicação de sua produção diante das necessidades.

Por outro lado, há leituras, no âmbito das ciências sociais, que não vêem a menor possibilidade de aproximação entre estas formas de conhecimento, considerando o saber de senso comum apenas como noções superficiais, muitas vezes fundadas na "*utilização arbitrária de crenças*", o que significa visões preestabelecidas a respeito de determinados fenômenos, identificando o conhecimento de senso comum como ideologia.

Entenda-se, que a intenção não é desenvolver uma apologia do senso comum. O que nos intriga é o modo como a apreensão da realidade e o sentido que o pensamento comum dá aos fatos e aos fenômenos é também válido e legítimo, já que toda e qualquer forma de explicação é culturalmente construída. Mais precisamente: a realidade ganha sentido legítimo, acreditamos tanto no senso

comum quanto na explicação da ciência. A diferença estaria apenas nas suas premissas e métodos?

Considerando que a ciência contemporânea funda-se, até então, nos pressupostos ideológicos da modernidade e do Iluminismo, encontramos nas críticas da pós-modernidade aos paradigmas dominantes, *novos*<sup>6</sup> elementos, ou talvez caminhos, para repensarmos o que se constitui como fundamento para a produção de conhecimento. Ou ainda se há possibilidades de forjar novos paradigmas ou revisitar/abordar dimensões do pensamento humano pouco apreciados. É nesse aspecto que encontramos, por exemplo, uma significativa contribuição no *"Discurso sobre as Ciências"* (Santos, 1990). Esse autor defende a necessidade de voltarmos a fazer perguntas simples diante das limitações dos paradigmas científicos até hoje vigentes. Até mais do que isso! Seu texto nos possibilita um agradável passeio pela contribuição de vários autores para as ciências sociais. Outra contribuição importante é o argumento de que a crise desse modelo de cientificidade dominante não pode ser tomada como final. Em outros momentos ocorreram rupturas com modelos dominantes na história da ciência. Muitas delas, justamente, possibilitaram o avanço de produção científica e, até mesmo, forjaram alguns conceitos que fundamentam a ciência moderna.

"Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios." (Santos, 1990, p.30)

<sup>6</sup> O grifo aqui colocado parece pertinente, pois indica o cuidado com a palavra "novo", em se tratando da história do pensamento científico, devido às nossas limitações para conhecer *quantos, onde e como* os conceitos e produções intelectuais têm sido acumulados. Nos inspirou a humildade explicitada em Durckheim em sua "Lição de Abertura".

E, ainda, sobre o conhecimento moderno, ele destaca o seu caráter excludente de outras formas de saberes, daí o seu aspecto “*desencantado e triste*”, e, por vezes, prepotente, que avilta o próprio cientista, acrescentando outros elementos para a crise do paradigma da modernidade, como o acesso seletivo à produção científica e às suas benesses, a imprecisão de limites dos objetos, a superação da noção de lei pela de processo etc.

A perspectiva positiva, segundo Santos (1990), é que “*a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico*”, há que ser também “*um paradigma social*” (op. cit. 37). Onde estaria, nesse contexto, a possibilidade de revalorização do senso comum? Pelo que entendemos nessa leitura, o conhecimento pós-moderno, por sua condição temática, sendo local e constituído a partir de uma pluralidade metodológica (op. cit. 48), deixa indicativos para uma nova perspectiva de condução e compreensão da produção de conhecimento. Não podemos dizer, ainda, que esse saber da pós-modernidade valorize o senso comum, mas não tendo ele um caráter universalizante, pode dar vez às questões locais e singulares onde a contribuição do senso comum pode ser acolhida. A estrutura do conhecimento busca novos conceitos para entender a crise de paradigmas da modernidade, que não estão e não são eles próprios conceitos da racionalidade em crise.

O senso comum, agora, pode ter a sua natureza e sentido melhor compreendidos, quem sabe, não a partir dos mesmos conceitos científicos que o criticam e julgam. Esses conceitos já carregam em si o estatuto da cientificidade acadêmica e as perguntas que com eles se podem formular já carregam, em suas

respostas, o destaque da cientificidade moderna. Em tudo isso, não pensemos que significa aceitar o senso comum, tornando-o portador do mesmo *status* e função que o saber das ciências. O que temos é uma crise que justifica as incertezas de um saber cujos progressos técnicos são formidáveis, mas falta-lhe, hoje, dar conta de explicar o próprio conhecer (seu processo de produção, aquisição e sentido) e a abordagem de dimensões do pensamento cuja racionalidade dominante não tem alcançado revelar.

A ciência da modernidade e a técnica, que, a partir dela, vem norteando a produção em todas as esferas, inclusive na produção de pesquisa, vem tendo muito de quantidade e produtividade. No entanto, para grande parte da humanidade, há muito pouco de liberdade, justiça ou perspectiva de um futuro menos subordinado a outros povos, ao mercado. Todo esse progresso não vem conduzindo à felicidade. Essa crise, portanto, carece de atitudes menos acanhadas para nossas perguntas sobre o sentido e o alcance da racionalidade moderna. Requisita dos cientistas respostas menos academicistas e mais transformadoras. O conhecimento da pós-modernidade é fragmentado, múltiplo e mutável. E nesse ponto, ainda que a escola busque construir um sujeito livre, o seu discurso científico sobre a complexidade do mundo apresenta-o como ordenado, classificado, onde a organização e interação da sociedade é passível de controle. Está aí, no fundo, a formação de um sujeito reconhecidamente ordenado, reprodutor de um saber dominante externo a ele, de narrativas preexistentes e aliadas ao poder vigente. A idéia de liberdade<sup>7</sup> na pós-modernidade não está na construção do modelo de sociedade idealizada para conter um sujeito ordenado, inserido e classificado em sua cidadania e aqui está acrescentada a questão do poder e do saber no projeto da modernidade. Temos, então, que a escola é uma grande

---

<sup>7</sup> Qual é a idéia de liberdade para o pensamento pós-moderno? A pós-modernidade não se constitui necessariamente em uma proposta de sociedade, o tempo é o hoje!?



narrativa institucionalizada sobre ciência e conhecimento, com vínculos intrínsecos com a cultura dominante e disciplinadora e que a partir da crítica pós-moderna vê desmontada sua autoridade.

#### A Cultura e a Pós-modernidade: uma compreensão

Buscar uma definição concreta do que é a pós-modernidade nos parece uma idéia demasiadamente fora de propósito para o espaço que dispomos nesse trabalho.

No entanto, em função do nosso tema, cabe uma caracterização que nos situe adequadamente diante da questão pós-moderna, ou da condição pós-moderna, indicando uma interpretação já consagrada entre os autores que por anos vêm desenvolvendo esse tema e contribuindo para o seu aprofundamento.

Interpretação em terreno movediço, não encontramos com facilidade uma exposição, uma explicação claramente didática do que é a pós-modernidade, ou o que ela representa, principalmente no fechado e regado mundo da academia, ou melhor, do discurso acadêmico científico.

Durante o nosso estudo, nas discussões que pudemos estabelecer, foi comum encontrar considerações assistemáticas, inseguras, desconfiadas, e por vezes, com um tom irônico em relação àquilo que tem sido chamado de pós-modernidade. Não gostaríamos de ficar nesse lugar comum, reproduzindo uma visão descomprometida com uma análise e interpretação conseqüente sobre o pensamento pós-moderno. Para tanto, nos debruçamos sobre os trabalhos de Lyotard, Veiga-Neto, Harvey, Souza Santos, entre outros, para exercitar alguma reflexão dentro de nossas perspectivas.

Nosso pensar iluminista vive uma forte tendência a procurar uma unidade de pensamento, um sistema explicativo para as idéias que se produziu como esclarecimento para o que é conhecido do mundo. Deve ser daí a forte propensão a associarmos a noção de movimento, sistema filosófico/epistemológico ou escola de pensamento, para denominar as idéias que visam justificar o mundo e o conhecimento, hoje conhecidas como pós-modernas. Nenhuma das três possibilidades nos permitiria uma compreensão razoável.

É por isso que encontramos na contribuição de Lyotard (1998) a maneira que nos parece mais adequada: a pós-modernidade como uma condição da cultura nas sociedades que estão no ambiente de intensa urbanização, informação, tele-informática, robotização, automação, tele-informação, redes virtuais, circulação em escala mundial - o contexto pós-industrial ou cenário da pós-modernidade. Neste entendimento, essa condição de cultura é que vem despertando e propiciando um pensamento que deparou-se com perguntas e respostas que a modernidade não tem alcançado satisfazer. Procura-se, então, alternativas instrumentais de pensamento, de conhecimento que não carreguem uma mesma forma de olhar e perguntar sobre o mundo.

Naquilo que diz respeito ao campo do saber, a pós-modernidade significa um grande, um intenso abalo na crença nos grandes discursos explicativos sobre o mundo e a sociedade: as metanarrativas de caráter universalizantes e atemporais características da modernidade. Para Lyotard (1998) "o estatuto do saber muda ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna", do qual questiona-se especialmente sua legitimação; o que, no entanto, não está desvinculado de outras questões: éticas, políticas etc.

Conforme o que já foi colocado até então, a condição pós-moderna encontra-se ainda limitada, enquanto "realidade" em poucos lugares do mundo que detêm as condições consideradas pós-industriais, mas isso não significa que as marcas e as conseqüências estejam restritas a essas sociedades. De jeito algum, pois o alcance da capacidade da cultura produtiva, política, científica e informacional dessas nações subordinam extensas regiões do planeta a uma dada forma de sobrevivência, convivência e reprodução no cenário mundial. Ainda que as maiores transformações venham ocorrendo primeiramente nos países de capitalismo avançado, os elementos desse novo contexto tecnologizado e as questões que abalam o discurso científico contemporâneo não têm sua esfera de influência reduzida a essas sociedades. Isso caracteriza inclusive a condição desigual das sociedades em face de suas capacidades de legitimar os seus discursos e de instituir o seu saber como verdade, e por que não dizer, como prática. Por isso mesmo, extensas regiões do planeta afirmam apenas localmente as suas verdades, enquanto o sistema-mundo vai se instituindo sob a batuta de um reduzido número de centros tecnológicos.

A nosso ver, a diferença, nesse instante, é que ao pensar a condição dessas sociedades, os intelectuais não se utilizam dos instrumentos do pensamento moderno, nem insistem na finalidade de universalizar as suas experiências, fazendo a discussão da "verdade" considerando este contexto e a limitação do pensamento tradicional. Não representam, no entanto, uma oposição às metanarrativas, ocorre é que as idéias pós-modernas não as utilizam como formas de olhar e interpretar e nem pretendem instituí-las e legitimá-las. Essa é uma compreensão partilhada de Veiga-Neto (1998, p. 145-146), que faz a seguinte colocação a respeito:

“Mas a rejeição às metanarrativas iluministas não consiste, propriamente, numa anteposição, isso é, o pós-moderno não quer argumentar *contra* as metanarrativas, senão dá as costas a elas, não se socorre delas para pensar o mundo. Não se trata nem mesmo de acusar as metanarrativas de que essas talvez incorram em petição de princípio; a questão é que, se fosse preciso demonstrar alguma coisa, então caberia ao pensamento moderno o ônus da prova de que “existem” aquelas entidades sobre as quais ele se fundamenta.” (Veiga-Neto 1998, p. 145-146)

Insistindo em esclarecer um pouco mais nossa compreensão, queremos tocar em outra dificuldade comum: o prefixo *pós* como indicativo de algo superado cronologicamente. O próprio pensamento pós-moderno recusa-se a reconhecer uma cronologia linear para o conhecimento. As contribuições dos pensadores envolvidos com a reflexão, análise e representação do mundo não podem ser encaradas como cumulativas e contínuas, elas situam-se e demarcam a capacidade contextual de cada visão, bem como a capacidade discursiva dos seus proponentes. O outro problema é que ainda encontram-se elementos pós e antimodernos em muitos autores já intitulados de pós-modernos, denotando aquilo que eles combatem: o conhecimento como absoluto, a Ciência como “aparelho privilegiado da representação da realidade.”

“Assim, o que se coloca para o pós-moderno não é propriamente refutar o moderno; o que ele quer é apenas trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e assim por diante. Esse *apenas* é tudo, pois o que o pós-moderno subtrai do pensamento moderno são os seus próprios fundamentos, na medida em que esses

fundamentos vinham sendo aceitos como incondicionais, supra-históricos, últimos, transcendentais. Ao se despedir desses fundamentos, o pós-moderno tira da origem e do centro o Sujeito que ali havia sido colocado pelo Iluminismo, entendido, a partir de agora, como um “resultante” de um pensamento datado e localizado: eurocêntrico, branco, machista e colonizador. Ao se despedir das transcendências, o pós-moderno opera o que Bauman (1994) denominou *dissipação da objetividade*, isso é, promovendo uma desterritorialização de todo o pensamento, despede-se da noção segundo a qual a adequação entre o intelecto e o objeto seria resultado de uma relação externa (...) Isso tem efeitos profundos sobre o entendimento acerca do conhecimento científico, na medida em que mudam as metodologias de análise, mudam as possibilidades de intervenção no mundo, mudam os problemas, mudam as promessas.” (Veiga-Neto, 1998, pág. 146-147)

Esta nos pareceu uma das melhores contribuições para uma explicação não negativa para o pós-moderno, visto que nos indica uma mudança de fundamentos, uma outra significação do sujeito, apontando a relação interna entre o objeto e o discurso produzido pelo cientista, fundado nas mesmas regras do intelecto, e ainda, como outro entendimento sobre o conhecimento sugere perspectivas novas de finalidade para o mesmo. O autor (Veiga-Neto, 1998) prossegue para concluir que “o fim da modernidade pode ser visto como a fase de mudanças radicais, de perda de um sistema filosófico unificador”. Ao que poderíamos acrescentar, já que é fase, como um momento onde se combinam a multi-complexidade de tantos elementos novos, com a desestruturação das formas tradicionais (modernas) do pensamento, a perda de referências e esperanças na transcendência dos sistemas filosóficos e científicos, o convívio de formas

consideradas arcaicas e a serem ultrapassadas tornando a visualização do novo um misto de ansiedade, urgência e insegurança.

“O que legitima e torna dignas de discussão as teorias pós-modernistas é o fato de que sua pretensão de uma “reviravolta” radical com respeito à modernidade não parece carecer de fundamento, se forem válidas as constatações sobre o caráter pós-histórico da existência atual. Essas constatações, que se referem não apenas a elaborações teóricas, mas que têm, também, correspondências mais concretas – na sociedade da informação generalizada, na prática historiográfica e, também, nas artes e na autoconsciência social difusa –, mostram a modernidade tardia como o lugar em que, talvez, se anuncie uma possibilidade de existência diferente para o homem.” (Vattimo, 1996)

Há em todo esse processo, esboçado por nós a título de esclarecimento das idéias e novidades do pensamento pós-moderno, muitas contribuições a serem consideradas, descritas e analisadas. No envolvimento e nas exigências para os muitos ramos do saber, o alargamento da reflexão filosófica sobre o conhecimento científico, sua produção, estruturas de legitimação, relação com o convívio humano e seus complicadores éticos, culturais e políticos. Entre tantos aspectos a epistemologia revive-se, carece ser revisitada, discutida, ressignificada. Cabe nos dedicarmos com alguma avidez a um aspecto crucial para nosso trabalho: encontrar alguma contribuição das idéias pós-modernas para pensarmos a educação – é essa reflexão que tentaremos desenvolver mais adiante.

## As críticas à modernidade: o pensamento tradicional em crise

Quando desenvolvemos nossa compreensão sobre o pós-moderno, dissemos que as críticas desse pensamento não adota os fundamentos e categorias da modernidade como instrumentos de leitura e explicação do mundo. Daí a inadequação de definir a pós-modernidade com o antagonismo às categorias e conceitos da modernidade. Para ilustrar um pouco mais nosso estudo, queremos destacar alguns desses fundamentos do discurso da modernidade.

### a) O sujeito

A primeira consideração que desejamos fazer é sobre o caráter essencialista do sujeito moderno. No ponto de vista dos pós-modernos, o sujeito ao invés de ser uma essência universal e atemporal é aquilo que foi feito dele (Silva, 1995). É o caráter narrativo, discursivo, que elabora e define o que é o sujeito, ou o que ele pode vir a ser, não estando a sua identidade e construção submetida a nenhuma perspectiva de transcendência emancipatória. Tampouco a sua existência precede a sua consciência. Existência e consciência do sujeito se instituem no próprio discurso cujas regras de legitimação o determina e o define.

"A avaliação do sujeito moderno como uma construção discursiva demonstra o deslocamento central efetuado pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo: do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem."  
(Santos, 1995, pág. 249)

Outra dimensão do sujeito moderno desestruturada pela crítica dos pós-modernos é a unidade e universalidade do sujeito. A radicalidade das

contestações é tamanha que Santos (1995) considera o sujeito a maior vítima das idéias da pós-modernidade se pensarmos no que diz respeito à educação. Na condição pós-moderna esse sujeito é denunciado como fragmentado e múltiplo e nada auto-idêntico à sua consciência. Nega, portanto, essa autonomia absoluta do sujeito em relação às suas ações e decisões e insiste-se naquilo que o projeto moderno esconde: "a sua construção é social e histórica, contingente, característica de uma época histórica específica. O sujeito moderno só existe como resultado dos aparatos discursivos e lingüísticos que assim o construíram." (Santos, 1995, p.248)

#### b) As metanarrativas

O que chamamos metanarrativas são as "grandes narrativas" que orientam e estruturam a sociedade (como se concebe, os propósitos e os valores que a orientam, as verdades a serem proferidas porque legítimas etc.), o pensamento científico moderno, determinando uma verdade científica originária da racionalidade, o caráter progressivo das ciências e da técnica, a finalidade (transcendência) do conhecimento voltada para a emancipação e a felicidade da humanidade e o caráter universal. São os grandes conjuntos teóricos e epistemológicos com os quais a história da ciência se desenvolvia e criava a possibilidade de acúmulo e superação do saber. Não nos parece pretensioso afirmar, que por trás das grandes construções narrativas da ciência moderna, existe a visão de que a sociedade é uma totalidade, a que Lyotard chama de "unicidade".

Sentimo-nos desafiados à reflexão com as categorias adotadas por Lyotard em "A condição pós-moderna" ao distinguir o "saber narrativo" e "saber



científico” e vendo-os em conflito, interroga-os mediante a sua capacidade de legitimação das suas formas discursivas. Só que entre o primeiro e o segundo existem distintas pretensões de finalidade e de configuração. Iniciamos pela seguinte reflexão:

“O saber não é a ciência, sobretudo em sua forma atual; e esta, longe de poder ocultar o problema da legitimidade, não pode deixar de apresentá-lo em toda a sua amplitude, que não é menos sociopolítica que epistemológica. (...)”

O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos. A ciência seria um subconjunto do conhecimento. Feita também de enunciados denotativos, ela imporia duas condições suplementares à sua aceitabilidade: que os objetos aos quais eles se referem sejam acessíveis recursivamente, portanto, nas condições de observação explícitas; que se possa decidir se cada um destes enunciados pertence ou não à linguagem considerada como pertinente pelos *experts*.” (Lyotard, 1998, pág. 38)

Queríamos ilustrar com esse texto uma marca dos saberes denominados Ciência: a condição de comprovação do discurso e as suas condições de aceitabilidade. As metanarrativas que marcaram a modernidade têm essa marca e subscrevem para a sociedade as suas receitas, delineiam os seus projetos políticos, atitudes éticas e organizam as capacidades produtivas segundo um finalidade projetiva: o progresso como meta e o bem estar como consequência. Lyotard retrata assim esse caráter:

“As “metanarrativas” de que trata A Condição Pós-Moderna são aquelas que marcaram a modernidade: emancipação progressiva da razão e da liberdade, emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho (fonte do valor alienado no capitalismo), enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, se considerando o próprio cristianismo na modernidade (opondo-se, neste caso, ao classicismo antigo), salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crística do amor mártir.” (1993, pág. 31).

As idéias da pós-modernidade investem nos questionamentos dessas metanarrativas, tanto duvidando das suas possibilidades de realização, bem como das perspectivas com que trabalham. A perspectiva tecnológica como via-única de progresso, a emancipação universal dos povos são questionadas como projetos autoritários, assim como o amplo e irrestrito poder da razão detectar, planejar e determinar o futuro do homem. De forma contundente, numa crítica a Habermas, Lyotard inclusive defende a interpretação de que há a própria destruição do projeto da modernidade e nos revela a fragilidade do universal. Diz ele:

“O meu argumento é o de que o projecto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, <<liquidado>>. Há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. <<Auschwitz>> pode ser considerado como um nome paradigmático para o <<inacabamento>> trágico da modernidade.

Mas a vitória da tecnociência capitalista sobre os outros candidatos à finalidade universal da história humana é outra maneira de destruir o projecto moderno, dando ar de o realizar. O domínio do sujeito sobre os objectos obtidos pelas ciências e pelas tecnologias

contemporâneas não se faz acompanhar nem por mais liberdade, nem por mais educação pública, nem por mais segurança nos factos." (Lyotard, 1993, pág. 32)

Ainda nessa perspectiva é que se apresentam as metanarrativas universais como mecanismos de opressão e poder na contribuição de vários pensadores que contribuíram para esse desmonte, mesmo que alguns não sejam classificados necessariamente como pós-modernos, conforme nos orienta Veiga-Neto (1998) citando Bourdieu, Thomas Khun, Gaston Bachelard, Heidegger, Habermas, Wittgenstein, Paul Feyerabend etc. ao trabalhar de forma didática as vertentes de pensamento na classificação de Souza Santos (1989). Identificam-se linhas de pensamento que, na primeira, a objetividade e a validade da ciência – o questionamento de cunho estritamente filosófico – dá lugar a perguntas sobre como se pratica a ciência e quais relações dessa prática se estabelecem com os seus "produtos" e com o mundo; a segunda entra em cena, e no lugar de desvendar os fundamentos racionais e lógicos do conhecimento, questionam-se as práticas cooperativas, os conteúdos e "efeitos" morais da ciência, bem como a contribuição dela "para *um vir a ser* humano melhor (ou pior) sob o domínio da Ciência e da Técnica." (pág. 144); na terceira, a busca da "filosofia completa" dá vez à análise dos jogos de linguagem, com suas relações internas e com o mundo.

Essa associação das metanarrativas com o poder, vimos, inspiraram autores pós e/ou antimodernos ao debate e investigação sobre a prática científica, os seus produtos e relação com o mundo; a colocar no lugar da reflexão metafísica e da lógica a investigação histórica, interpretativa, econômica; por fim, a linguagem é analisada em sua própria relação interna e entre esta e o mundo. Nessas contribuições todas, as metanarrativas são colocadas na berlinda por seu caráter

ora legitimador de formas de poder e controle, ora intimidador da liberdade e felicidades humanas, ainda que declarando-se em contrário.

## Capítulo 3

### A Escola e o Processo de Produção do Pertencimento

*“Perguntar é a diferença do homem, mas isto não é prático, interrompe o curso utilitário. O valor de uso engole o valor de personalidade.” (Mons. Juvenal Arduini)*

A reflexão que nos cabe desenvolver aqui é que a escola moderna tem uma ação efetiva no processo de produção do pertencimento. Uma ação formadora que possui uma marca desestabilizadora e contraditória em relação ao pertencimento “original” dos indivíduos, em relação à sua pertença comunitária e microcontextualizada.

O adjetivo “original” refere-se à idéia de pertença primeira na história de vida dos indivíduos, adquirida e desenvolvida a partir do conhecimento pré-escolar, conforme vimos, denominando a cultura de senso comum, bastante marcada pela cultura familiar e comunitária. Seu universo é atomizado e vivencial. É com essa experiência que cada educando chega à escola. Seus conceitos, sua visão de mundo não carecem dos grandes sistemas explicativos para terem sentido nas suas vivências e desafios diários. Foi com esse saber de senso comum que todo indivíduo descobriu e admitiu sentido para o seu estar no mundo, para seus problemas e soluções cotidianas até chegar o momento de entregar-se ao mundo das letras e da escola.

É o que diz a escola para esse indivíduo? Ela diz que essa sua cultura não é uma cultura verdadeira! Isto é, não é capaz de demonstrar, de revelar o real, visto que não permite a comprovação dos fatos nem possui uma comunidade legitimadora do seu discurso. Discutimos anteriormente as diferenças conceituais entre o senso comum e o conhecimento acadêmico e indicamos como a cultura da modernidade institui-se como verdade universal e como sistema dominante para a sociedade ocidental. É esse modelo de conhecimento e de verdade que orienta e que move o trabalho de alfabetização e organização do conhecimento na atividade escolar. É para esse "novo mundo" cultural e científico que os educandos se entregam, ou são entregues, diluindo suas experiências anteriores sob a ótica da racionalidade e da experiência comprobatória científica. De certa forma, aos educandos fica estabelecida a necessidade de diluir sua cultura na cultura escolar fundada no conhecimento formal, até mesmo dele próprio diluir-se nessa nova experiência universal dominante. Considera-se seu pertencimento inicial incompleto, sua diluição é necessária para que venha tornar-se um sujeito emancipado e consciente nos moldes do ser racional iluminista.

Parece-nos pertinente ainda salientar que estamos considerando, olhando, especialmente para a escola pública, instituição moderna, na qual o acesso está aberto a todos. Todas as experiências culturais e grupos sociais nela podem se encontrar, ainda que saibamos o quanto predominam no seu meio as classes populares. Essa é uma informação considerável, visto que, enquanto espaço de educação das classes populares, essa escola socializa elementos determinados pela cultura letrada e acadêmica, e é dessa orientação que estão definidos a sua própria função, a sua estrutura, finalidade e funcionamento, bem como esse contexto conduz também à formação do cidadão.

Então, ao indicar o pensamento moderno como condição para o exercício de cidadania a escola introduz no educando uma contradição de lugares. O seu lugar-micro, apreendido de suas experiências é dissolvido e invalidado como situação, conhecimento e representação do mundo, mas essa mesma escola não o retira de sua vida real e comunitária. É aqui que reside a contradição. O novo saber moderno é que passa a constituir o sentido das coisas e do mundo, inclusive o mundo atomizado da vida familiar e comunitária (ações, valores, princípios etc.) passam a ser lidos e interpretados com os instrumentos da racionalidade moderna. E nessa situação as culturas e identidades locais ainda têm que lidar com as desestabilidades dos seus traços originais, com a perda do seu caráter territorial e com o poder da cultura da mídia, que o mundo da informação lhes impõe em meio ao turbilhão de trocas e fluxos culturais, em razão dos contatos entre os povos que hoje se realizam com tanta facilidade.

O processo de constituição do pertencimento universal como veículo da cultura erudita.

Destacamos anteriormente que a escola moderna tem em suas metas a formação do sujeito universal, emancipado e autônomo. A compreensão que alcançamos, nesse momento, é que o veículo de realização dessa tarefa é a cultura erudita, é o pensamento da modernidade. Estamos chamando de pertencimento universal essa condição de um sujeito ser capaz de se reconhecer inserido no contexto de mundo que ultrapassa em muito suas fronteiras de vizinhança, que identifica nos seus valores e representações a forma válida de dizer o que ele é, o que o mundo é e como deve nele se comportar e agir. Alcançar ou formar esse

pertencimento universal pressupõe alcançar um saber e valores que regem uma população supralocal e assumi-los como verdadeiros, como válidos. Esse ultrapassar fronteiras locais não tem sentido único: é territorial, quando se reconhece e se apreende a dimensão cartográfica, continental e até astronômica, mas essa nova fronteira assimilada é também subjetiva e cultural, revelada no reconhecimento e na validação dos princípios e dos valores que orientam a racionalidade ocidental moderna.

Para realizar essa tarefa, a escola conta com a legitimidade dos campos do saber de cada disciplina, com a necessária e incondicional ruptura com o senso comum, com elementos culturais que dispõem de condições reconhecidas de hegemonia e universalidade.

“O conhecimento do tipo científico se distingue de outras formas de saber por se ancorar em sistemas teóricos, que devem ter coerência interna entre suas categorias e conceitos. Assim não se pode confundí-lo com o senso comum, nem com as artes, por exemplo. Pensar teoricamente significa colocar em xeque nossas primeiras impressões, não raro entendidas como verdadeiras.” (Oliveira, 1999. p.44)

São com os instrumentos da ciência moderna que os fenômenos sociais e naturais são apresentados na escola, perseguindo essa ruptura entre a experiência cotidiana e o experimento, entre o saber empírico e o racional. Cada disciplina, com seus respectivos objeto-fragmentos do real, esforça-se em colocar e disponibilizar para os educandos seus conceitos, suas leis e fórmulas em nome da erudição cultural e da ciência.

“Na cultura ocidental os procedimentos científicos operam por análise, que é o ato de decompor



eventos complexos em elementos simples, e por síntese, que vem a ser a recomposição do evento complexo, com outra visão e qualidade." (Oliva, 1999, p.44)

Este saber e cultura moderna não são apresentados apenas de forma impositiva pela escola. São conhecimentos que aprendemos a desejar e perseguir, embalados pela carência de aceitação de reconhecimento intelectual, de alcançar qualificação para o mundo do trabalho e para transitar nos círculos socialmente mais valorizados. É um caminho sócio-cultural que acompanha todo cidadão moderno e uma experiência da qual procuramos pertencer, ainda que inconscientemente isto resulte em abdicar de pertenças anteriores. Isto é, a assimilação desses saberes é um sério mecanismo da vida moderna e torna o enquadramento cultural uma necessidade ou demanda inevitável, conforme os modelos mais valorizados socialmente. A escola sustenta, de certa forma, esse processo - isto se não for possível afirmar mais do que isso: há quem compreenda que essa tarefa lhe é dada como legítima incumbência para socialização da cidadania.

"A cultura institui uma ordem ideal na qual os indivíduos procuram se enquadrar. Uma boa parte de sua energia é despendida em ações que têm por finalidade torná-los mais conformes os modelos valorizados pela sociedade. A dimensão religiosa ou ideológica ocupa aí um lugar essencial, mas não é única (...)

As atividades físicas contam; desenvolver sua força e sua habilidade (...) implica uma ascese apreciada em muitas culturas (...)

As atividades intelectuais oferecem um campo mais diverso para quem se deseja cultivar. A aptidão para resolver uma situação, de fazer escolhas rápidas e de

dimensionar o adversário desenvolve-se praticando xadrez, bridge, pôquer, ou outros jogos. A renovação do esforço mantém faculdades intelectuais despertas. Mas é do lado dos diversos ramos do saber, do conhecimento das ciências ou da prática das línguas que o campo é mais variado e que seu aprofundamento demanda maior paixão. O erudito e o sábio pertencem, como o atleta, aos arquétipos da excelência social.” (Claval, 1999, p.100-101)<sup>8</sup>

Além desse aspecto cultural e da erudição, há os instrumentos conceituais cuja apreensão e domínio caracterizam o sucesso da aprendizagem. São as fórmulas, os conceitos e o raciocínio lógico que espera-se ver assimilados pelos educandos. É este um outro ponto que consideramos relevante, o modo como os conceitos formados no ambiente da cultura pré-escolar precisam dar lugar a novas definições e interpretações. Por exemplo, a compreensão formada sobre natureza, trabalho, história, tempo, coletividade etc. têm um sentido que é necessariamente substituído pelos conceitos da racionalidade científica moderna. Exploremos alguns exemplos.

Não entraremos aqui no debate sobre as inúmeras interpretações filosóficas acerca do conceito de natureza, mas queremos fazer um paralelo entre a idéia de natureza do homem comum, com o saber de suas experiências e o modo como a ciência define, comumente, a natureza parece-nos um exercício interessante de desvendamento dessa construção de pertença a uma ordem universal da natureza. Estamos falando de uma natureza associada, no primeiro caso, às experiências cotidianas de cunho biológico-sensorial, de percepção das condições do ambiente e a identificação das facilidades ou hostilidades do meio para as atividades humanas, da natureza-mãe, fonte de vida e alimento – conforme o

<sup>8</sup> Grifos do autor.

pensamento de algumas populações pré-colombianas – contrapondo-se com a idéia de natureza que a geografia e as ciências biológicas como disciplinas escolares, por exemplo, vêm definir como modelo físico, oposição ao humano, fonte de recursos econômicos, espaço biótico-abiótico etc. É o caso em que a conceituação de natureza universaliza-se, toma dimensão descritiva e representativa dos elementos a ela associados pelo senso comum.

O mesmo procedimento a cultura escolar realiza com o conceito de trabalho. No cotidiano dos povos, o trabalho encontra-se associado à sua sobrevivência imediata, mas na perspectiva da racionalidade moderna o trabalho se constitui em um conceito que determina, para o indivíduo, sua função social, obrigatoriamente produtiva e mercantil. Para a racionalidade moderna, o trabalho está associado à ordem do desenvolvimento do sistema de produtivo e não está condicionado à ação e ao direito do homem de transformar os meios disponíveis para garantir sua segurança e bem-estar, mas está subordinado à sua qualificação, ao domínio dos mecanismos e dos processos relacionados à ação econômico-produtiva. Sobretudo, o trabalho na conceituação da cultura moderna está condicionado a uma relação mercantil, onde é preciso reconhecer que desde o momento em que os homens passaram a trabalhar para acumular riquezas, e não apenas para o sustento e manutenção de suas aldeias e tribos, o trabalho passa a estar ligado a alguma forma de dominação, explícita ou não, no contexto de cada cultura ou época. Só que o trabalho conceituado e estendido para a aprendizagem escolar é uma ação humana transformadora, planejada e justificada intelectualmente como válida, em nome de uma supremacia humana sobre as demais formas de vida do planeta. É um trabalho universalizado onde os sujeitos pré-escolares não reconhecem sua comunidade, seu grupo ou ele próprio nas

atividades desempenhadas, no entanto, é esse trabalho que lhes determina o *status* e importância no seio da comunidade.<sup>9</sup>

Um último exemplo é o conceito de tempo. As comunidades percebem o tempo nas suas atividades de produção, e no caso daquelas relacionadas à vida rural essa dimensão temporal é muito clara. É o retorno permanente das estações e a repetição diária das principais atividades dos elementos do grupo que delimitam as percepções cotidianas de tempo. Mas a leitura do tempo pelo saber científico realiza-se pelo ritmo da máquina, do relógio e da produção. É o tempo urbano e fabril que predomina, “o tempo das matérias-primas nas fábricas, e dos homens na sociedade” (Moreira, 1997, p.127) em oposição aos ciclos da natureza.

Acrescenta-se, assim, mais uma maneira da educação escolar seguir configurando e formatando um novo pertencimento através da transmissão dos conceitos racionais/científicos como modelos de conhecimento e de cultura. Não poderíamos deixar de trazer à nossa reflexão mais um aspecto.

“A transmissão da cultura se processa através de meios sistemáticos e de meios não sistemáticos; o meio sistemático mais usado e mais desenvolvido é a forma de educação denominada ensino; em todos os tempos e em todos os lugares, com desenvolvimento que acompanhou o desenvolvimento das sociedades, existiu sempre, maior ou menor, um aparelho de transmissão sistemática dos conhecimentos, uma estrutura de ensino; sociedades complexas, como as do capitalismo, demandam complexos aparelhos de ensino, estruturas complexas de ensino; tais aparelhos e estruturas são, no todo ou em parte, peças do aparelho de Estado; transmitem, assim, a cultura oficial, aquela que obedece à característica social de que a cultura

<sup>9</sup> O conceito de natureza e trabalho, apropriados pela perspectiva capitalista, são analisados por Ruy Moreira em “O círculo e a espiral”, citado na bibliografia.

dominante é a cultura das classes dominantes." (Sodré, 1984, p.123)

Se a escola como meio sistemático vem através das suas atividades instituindo o pertencimento pela transmissão da cultura erudita e pelo conhecimento, isto marca a reprodução de uma cultura oficial. Outra forma importante nas sociedades modernas para esse processo unificador é a generalização da escrita.

"A modernização ataca o dualismo em que estavam baseadas as grandes civilizações históricas. Ela o faz de duas maneiras: pela generalização da escrita, que cessa de ser apanágio de estreitas elites, e pelo desenvolvimento sem precedente da produtividade ligada à mecanização e à execução de formas concentradas de energia que transformam violentamente as condições de transporte e a fabricação dos objetos manufaturados." (Claval, 1999, p.342)

Entendemos que tal difusão da escrita se constitui mesmo numa necessidade das condições de produção da moderna manufatura. O domínio elitista da escrita sucumbe à ascensão da produção fabril como orientadora da vida moderna e urbana. Isto tem conseqüências, a nosso ver, bastante diretas para a condição de pertença na escala comunitária que, ao mesmo tempo em que se abre o horizonte de domínio para um infindável conjunto de conhecimento – até então restrito a uma elite ou grupos historicamente ligados ao poder – afeta as tradições locais em função do poder das formas socialmente hegemônicas. É um aspecto que Claval assim analisa e denuncia:

“A difusão das formas elitistas de cultura tem um preço: muitas tradições locais desaparecem pelo fato de não serem transmitidas pelos novos modos de aculturação. A regressão dos dialetos empobrece certos domínios da cultura e torna mais difícil a manipulação da língua – de seus pais – para aqueles que são conduzidos a não mais utilizá-la e, algumas vezes, a não mais compreendê-la.”  
(Claval, 1999, p.343)

**A contradição entre o pertencimento micro, atomizado, e o pertencimento criado pela escola.**

O pertencimento universal, como uma constituição do indivíduo na história de sua formação escolar e intelectual, é um mecanismo de identidade realizado pela cultura erudita – sendo ela e seus traços dominantes a forma de interpretação e explicação do mundo. É pela via da assimilação do discurso da cultura erudita e do conhecimento científico que a educação escolar caminha para formar o indivíduo de pertença generalizada. Ela assim o conduz para a condição cosmopolita, só que não sem conflito, tanto para a escola e seu funcionamento, quanto para o educando. Isto encontramos explicitado na contradição desse mundo anterior à escola, que constitui o cidadão, e o novo pertencimento instituído e conduzido pela escolarização. A erudição apreendida, ainda que incompleta e limitada, passa a constituir-se em instrumento de interpretação do real e a orientar a conduta dos indivíduos. Seu próprio mundo comunitário passa a ser lido e representado não mais pelas suas próprias categorias, mas por aquelas do conhecimento científico e da cultura erudita. Não temos como precisar aqui, até

que ponto é afetado o sentido das culturas locais por essa releitura que os indivíduos, agora escolarizados, realizam das suas tradições, rituais e valores. Contudo, somos obrigados a reconhecer que o estranhamento entre esses distintos mundos de cultura afetam a condição de cidadania dos indivíduos. Sua pertença é desestabilizada e desestruturada, e em nome de torná-lo independente, autônomo e sábio, a educação escolar lhe propõe um pertencimento macro, em muitos aspectos contraditórios ao seu universo microsocial.

Essa identidade local ou tradicional, conforme denomina Sarlo (1997), constituía-se, de alguma forma, relações de solidariedade e de poder, portanto, não fazemos uma leitura ingênua das mesmas. O que queremos não é propor uma apologia da cultura popular e do senso comum como detentores das condições e interesses “verdadeiros” e revolucionários, mas destacar a contradição de mundos que se estabelece a partir da apreensão dos valores e saberes distintos daqueles que formaram originalmente tal cultura.

“As identidades tradicionais eram estáveis ao longo do tempo e obedeciam a forças centrípetas que operavam tanto sobre traços originais quanto sobre os elementos e valores impostos pela dominação econômica e simbólica. Hoje, as identidades atravessam processos de “balcanização”; vivem um presente desestabilizado pela desaparecimento de certezas tradicionais e pela erosão da memória; comprovam a quebra de normas aceitas, cuja fragilidade realça o vazio de valores e propósitos comuns. A solidariedade da aldeia era estreita e, muitas vezes, egoísta, violenta, sexista, intolerante com os que eram diferentes. Essa trama de vínculos cara a cara, em que princípios de coesão pré-modernos fundavam comunidades fortes, baseadas em autoridades tradicionais, dispersou-se para

sempre. As velhas estratégias já não podem soldar as bordas das novas diferenças." (Sarlo, 1997, p.103)

Na mesma direção sobre a perda de identidade, Claval traz a contribuição a seguir, onde aquilo que possuía autoridade local tem sido desestabilizado, substituído por mecanismo de racionalidade e eficácia técnica, mas que resulta na produção de "não-lugares". Este, segundo ele, é um traço comum de "sociedades atingidas pela mídia..."

"A erosão das fontes locais de autoridade acompanha um sentimento agudo de perda de identidade. Se o lugar onde você habita deixa de garantir sua especificidade, se os modelos em que se referencia são importados de outros lugares e compartilhados freqüentemente por enormes massas, com não ser tomado de uma certa desesperança? O sentido da cultura muda totalmente. A imensa maioria da população vivia a identidade de um modo trágico: sua especificidade era devida ao fato de que se nascia e se era criado aqui, que se pertencia a tal família, que se descendia de tal ou qual ancestral, que se era agricultor, pastor ou artesão porque era assim que convinha viver, e que se havia sido criado na fé católica, protestante ou judaica. Os fundamentos da identidade só eram questionados fora das situações de migração e colonização, por ocasião das conversões – mas só a esfera dos valores e dos dogmas era então concernente: a Reforma varre a Europa sem que os campos protestantes sejam bruscamente tornados diferentes daqueles que permaneceram papistas." (Claval, 1999, p.393)

O reencontro do indivíduos com a sua cultura local, com os seus hábitos e com sua linguagem comunitária não cessam de marcar-lhe



cotidianamente, mas seu olhar para essa sua experiência já passa pela lente da cultura letrada e do conhecimento. Sua identidade não consegue ser mais a mesma, seu mundo de cultura e de orientação recebeu a contribuição do componente inquieto da razão, uma visão externa que lhe abriu outra perspectiva de conhecer, explicar e dizer. Em meio a esta instabilidade, seu novo pertencer descobre-se mais fragilizado ainda, por conta do contexto informacional contemporâneo, onde inúmeros elementos de várias ordens desautorizam muitas certezas. As certezas fragmentárias e locais foram derrubadas, mas o novo pertencer universal, os conceitos e o saber que o determinam também encontram-se em vias de crise. A reestruturação do ser educado, diante da sua territorialidade relida sob o viés da cultura acadêmica e erudita percorre, transcorre, num misto de assimilação do novo, dúvidas, rejeição e insegurança para a definição de sua identidade. No entanto, seu aprendizado e formação cultural têm que ser funcionais.

A assimilação da cultura escolar viabiliza a entrada no mundo de saberes que conduzem à valorização social, ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo que disseminam a idéia de sucesso individual, orientação racional, produtividade e objetividade. Também socialmente o domínio dessa cultura, porta de entrada para a erudição, permite elevar-lhe o *status* nas relações de diversas ordens (sociais, políticas, econômicas etc.) por significar o domínio de um código seletivo – a modernidade induziu os indivíduos a serem detentores da exclusividade para que seus discursos encontrem legitimidade e aceitação, para que tenham um certo charme, seu universo cultural precisa estar em um nível selecionado de saber. No entanto, suas raízes, suas relações familiares e de amizade não se desfizeram ao longo da aquisição da cultura letrada, sua vida comunitária pouco se altera durante a vida escolar, mas a sua visão e atitudes relativas a este mundo não são as mesmas, não puderam permanecer intactas.

Esta é uma perspectiva que tornou-se lugar comum a respeito do imaginário escolar cultivado por ela própria e pela sociedade: a educação como provedora e promotora da ascensão e do progresso dos indivíduos. Progresso no aspecto cultural, econômico e social. Para a população iletrada e desfavorecida essa cultura escolar foi, e ainda é, recebida como importante instrumento de conquista. Não deixa de sê-lo, mas o seu preço é essa contradição de lugar que estamos analisando aqui.

“Os objetivos da escolarização não foram compreendidos pela população: a idéia de uma promoção intelectual e moral das camadas desfavorecidas pelo acesso à ciência, às belas letras e às artes não encontra nenhum eco nas culturas que não valorizam a pesquisa da verdade e da beleza. As pessoas viram na instrução uma via rápida de promoção social: num mundo onde a produtividade é fraca e os acasos das colheitas consideráveis, um salário regular num ambiente urbano onde o abastecimento é fácil, e onde existem sistemas de saúde e de proteção social, apareciam como um ideal que alguns anos na escola primária e no colégio asseguravam sempre. Para aqueles que não tinham podido adquirir uma formação ocidental, as velhas solidariedades familiares ou clânicas permitiam aproveitar as migalhas da festança.” (Claval, 1999, p.390)

Não defendemos uma apologia do senso comum como verdade para comunicar o que é o mundo fragmentado do homem comum. O que estamos tentando é um olhar não discriminador das suas experiências. Nem tampouco considerando esse saber meramente arbitrário, enviesado e conservador como o tratam alguns autores. Não significa a atitude populista de achar que aquilo que é da cultura popular, por si só, carrega e revela os seus interesses verdadeiros - não

há como precisar essa intencionalidade. O olhar que ousamos é entendê-lo com um sentido próprio, ao mesmo tempo que perguntamos ao saber da cultura erudita de onde vem sua legitimidade intrínseca para instituir a verdade e por que sua cartilha é praticamente a única na escola. É uma compreensão de que o saber popular, encarnado no senso comum, é um componente indissociável das práticas, portanto, qualquer abordagem do social que exclua esses esquemas simbólicos e cognitivos do seu horizonte de objetivação estará impondo-se sérias limitações.

“Não existe nos setores populares uma espontaneidade cultural mais subversiva, nem mais nacionalista, nem mais sábia que a de outros grupos da sociedade. Os velhos populistas (antecessores dos atuais neopopulistas de mercado) acreditavam ter encontrado no povo as reservas culturais de uma identidade nacional. Atribuíam aos setores populares o que eles, como intelectuais populistas, andavam procurando. Hoje sabemos que nenhuma elite tem o direito de pedir aos outros que fabriquem as essências populares ou nacionais que essa elite precisa para conceber-se como elite de um Povo-Nação. Sabemos que essas substâncias nacional-populares não apenas podem constituir a base de orgulhosas identidades independentes, mas também que adoram, muitas vezes, as facetas mais terríveis do nacionalismo, do racismo, do sexismo e do fundamentalismo.” (Sarlo, 1997, p.120-121)

O que Beatriz Sarlo (1997) nos traz, a partir de sua leitura contemporânea da sociedade argentina, é que as experiências culturais não podem se autodenominar legítimas e em nome disso instituir a mesma lição para a diversidade de experiências que o mundo conserva. Acreditamos que podemos tirar algum aprendizado dessa idéia. Principalmente quando essa lição uniformizadora

carrega uma história de transplante cultural<sup>10</sup> e um certo vigor para a intolerância, ainda que inconsciente ou “bem intencionada”.

O que a educação escolar realiza para a condição contraditória de pertencimento não a inviabiliza, em princípio, como experiência válida às classes populares. Não seria correto enxergar nela apenas um instrumento de dominação, dado que muito daquilo que os setores populares puderam alcançar passou pelo engajamento de experiências educativas comprometidas com a expansão dos direitos sociais e políticos. Novamente Sarlo (1997) vem considerar que

“As culturas populares de países como o nosso têm a escola como ponto de referência há um século. Erra quem vê na escola apenas um instrumento de dominação. O que a escola proporcionava passou a fazer parte ativa dos perfis culturais populares. A alfabetização permitiu a difusão ampliada do jornalismo moderno, desde o início do século XX, e a eclosão, nas quatro primeiras décadas do século, de um poderosíssima indústria editorial de massa, que publicou centenas de milhares de volumes de literatura, divulgação científica de bom nível, história, teatro e poesia. As culturas populares urbanas não repudiaram essa contaminação pela cultura letrada. Pelo contrário, adotaram dela elementos cruciais para um processo de modernização, formando uma base para dimensões culturais comuns. Milhares de mulheres de setores médios e baixos encontraram no magistério um caminho de independência trabalhista e apoio no poder relativamente da autoridade masculina. A escola era um lugar simbolicamente rico e socialmente prestigioso. Sem dúvida, a dominação simbólica encontrava ali um de seus ambientes, mas a escola não era somente uma instituição de dominação: ela também atribuía

<sup>10</sup> A análise de como nossa cultura evoluiu transplantada de outras coordenadas é explorada na obra de Nelson Werneck Sodré, onde traça, em brilhante síntese, o quadro panorâmico do esforço de o povo brasileiro perseguir sua autonomia econômica, política e cultural. Vide bibliografia.

saberes e habilidades que os pobres só podiam adquirir por meio dela." (Sarlo, 1997, p.117)

Outro autor que faz essa consideração sobre a escola é Vesentini (1999, p.16), para quem "o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas" são elementos fundamentais para a expansão da cidadania e sem os quais "não se constrói qualquer tipo de projeto de libertação, individual ou coletiva." Nessa mesma perspectiva, Paul Claval (1999, p.388) nos indica como, ao longo dos últimos séculos de modernidade, muitas sociedades têm na escolaridade uma tentativa de assegurar oportunidades e possibilidades para os indivíduos na competição econômica da era industrial capitalista, garantindo o perseguido processo de modernização. É assim que a duração da escolaridade constitui-se numa preocupação dos Estados modernos, que vêm estimulando e realizando a disseminação e reprodução das formas de cultura elitista. No entanto, Claval ainda faz um alerta que queremos destacar: essa difusão da cultura na forma escolar não tem sido garantia de criatividade, o que vem comprometendo essa mesma pretensão de modernização.<sup>11</sup>

**A educação sob o viés da pós-modernidade: tendências do pertencimento na escola em tempos de pós-modernidade.**

Depois de analisar a compreensão das questões levantadas pelas idéias da pós-modernidade, discutir suas críticas ao projeto iluminista e as conseqüências

---

<sup>11</sup> Ao mesmo tempo essa expansão da escolarização em muitos países representou simplesmente os interesses coloniais que permitia, inicialmente, uma escolarização seletiva, onde apenas uma parcela da população tinha acesso a ela.

para a produção do conhecimento em momentos anteriores do nosso trabalho, perguntamo-nos como tais idéias vêm contribuir para a questão da educação. A educação escolar, formadora do pertencimento universal, e inevitavelmente da contradição de lugares para o cidadão moderno carece ter outro sentido. Como se coloca o pensamento pós-moderno em relação à educação escolar? De que forma essa contribuição traz perspectiva de liberdade e emancipação?

De alguma maneira pode ocorrer de imaginarmos como seria uma escola pós-moderna e que poderíamos arriscar delinear aqui uma proposta para formá-la. Não o faremos. O que esperamos é apontar contribuições do debate da pós-modernidade que podem nos ajudar a caminhar desenvolvendo uma compreensão e uma prática conseqüente para a educação escolar, para o entendimento dos sujeitos (suas identidades e pertencimentos) numa perspectiva de maior liberdade e felicidade humanas.

**a) A escola pós-moderna não existe, não está em lugar algum**

Quando utilizamos a expressão "escola pós-moderna" não estamos indicando a existência de uma linha pedagógica ou didática que seja assim denominada. Tampouco conhecemos pretensão semelhante. Mas reconhecemos que a pós-modernidade ao exigir novas perguntas e respostas para a Ciência (sua produção, dimensão ética e moral etc.), revirando e desestabilizando a produção do conhecimento científico, vem deixar alguma marca para pensarmos as práticas de ensino e aprendizagem em um contexto tecnologizado. Os pensadores da educação não poderíamos passar incólumes a tamanha virada.

A escola moderna está estruturada, institucional e filosoficamente como um instrumento e como expressão do próprio desenvolvimento das sociedades ocidentais modernas. Ela tem passado por inúmeros aprimoramentos, retrocessos, reviravoltas sociais e políticas, mas também por críticas e reformulações: as suas bases, contudo, permaneceram condicionadas à produção e reprodução de um conhecimento que determina e possibilita a vida da sociedade moderna. Um saber legitimado por *experts*, uma estrutura racional e lógica que conduz à produção desse saber, à aplicabilidade dos resultados científicos, à necessidade de progresso constante gerando a demanda de um sistema de transmissão de saber organizado, determinado e controlado – eis a escola moderna universalizada. A crise dessa escola caracteriza-se no seio da própria crise da modernidade, “da concepção unitária da história e pela conseqüente crise da idéia de progresso que teriam sido causadas pelas transformações teóricas no plano das idéias” que não dão mais conta de orientar os defensores dessa perspectiva. Além disso, concordando com Carvalho (1999, p.31), vivemos uma sociedade mais complexa e mais caótica, e talvez seja nessa complexidade caótica que encontremos indícios de alguma esperança de emancipação possível. É assim que, como essa autora, nos posicionamos “contra aqueles que descartam a análise da crise da modernidade ou mesmo a pós-modernidade, como querem alguns, como algo irremediavelmente reacionário.” Para perseguir novas perspectivas educacionais acreditamos que essas condições e idéias precisam ser consideradas e que elas representam um caminho fértil.

A idéia de uma escola pós-moderna parece-nos uma possibilidade não necessariamente nova, mas diferente em relação ao pensar iluminista. Ela só pode ser tida como possibilidade, num ambiente de permanente criação de novas atitudes e práticas no processo ensino-aprendizagem, como conseqüência de uma

compreensão de conhecimento e cultura cujo horizonte não esteja voltado para si mesmo. As críticas do pensamento pós-moderno à ciência tradicional, sem dúvida, dizem algo também para essa dimensão do saber que é o ensino – processo de reprodução e transmissão da ciência produzida socialmente. Tomemos aqui alguns aspectos daquilo que desafia educadores e pensadores envolvidos com o ensino escolar público nesse cenário da condição pós-moderna: a contribuição da educação escolar para o melhor desempenho do sistema social, o que conseqüentemente nos obriga a pensar sobre a função da escola nesse contexto; os conteúdos selecionados e a sua legitimidade em relação ao conhecimento científico e à pluralidade cultural hoje; a condução da produção do conhecimento e do ensino numa perspectiva que supere a estrutura disciplinar moderna; as exigências de cunho ético-político que não poderia estar desvinculado do trabalho da escola e por fim, o papel (ainda que a palavra não seja agradável) dos educadores nesse mar de transformações e desafios.

Sobre esta idéia da contribuição da educação escolar para melhorar o desempenho do sistema social, estamos ousando uma analogia, claro que guardando as devidas proporções e fazendo as concessões necessárias, da maneira como Lyotard (1998, pág. 88) nos conduz à reflexão sobre a educação universitária. A interpretação que ele coloca para nós é a de que se espera que a instituição de ensino realize um esforço no sentido de obter uma contribuição ótima na formação daquelas competências necessárias para o sistema social. Constatamos que a escola fundamental não tem o papel de formar os *experts* e a vanguarda para o funcionamento do sistema, mas é nele que dissemina a estrutura de pensamento e o conjunto de valores que o Estado e outras instituições, como a Igreja, definem como fundamental para a grande massa populacional (produtora, reprodutora e consumidora).



Associado a esse nível de educação, o ensino médio atual vem desempenhando também parte da tarefa de formar competências técnicas, ainda que não sejam aquelas que alcançam a função de gerenciadoras dos processos produtivos e políticos em escala nacional. Para esse princípio do desempenho, não consideramos equivocado observar uma subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos. Quais são os quadros prioritários a formar para a otimização do sistema social nessa condição cultural da pós-modernidade (a condição da competitividade/produtividade mundial, informação como capital produtivo, bio-tele-tecnologia etc.) e qual modelo geral de vida essa educação escolar tende a assumir? A condição pós-moderna implica uma exigência para com essa tarefa que escape da finalidade emancipatória reproduzida pelo discurso da modernidade. Segundo Soja (1993), citado por Maria Ignez de Carvalho, as mudanças de várias ordens são um desafio político para a "esquerda pós-moderna" que lhes requer um reconhecimento dessas transformações, para as quais os instrumentos convencionais do marxismo moderno ou da crítica radical não alcançam decifrar sozinhos e que nem por isso precisam ser abandonados.

Com relação aos conteúdos selecionados como legítimos, enquanto conhecimentos válidos, temos o paradigma pós-moderno rediscutindo a capacidade de instituir a verdade científica como um jogo de linguagem, bem como inspira-nos a questionar as relações internas da própria definição da validade do saber selecionado como conteúdo imprescindível para o ensino escolar. Em outras palavras, questionar quais são os conteúdos válidos nessa condição de mundo pós-moderno, quem os constitui assim e que possibilidades eles conservam para que ocorra alguma identificação entre os sujeitos no processo educativo (aquele que aprende, aquele que ensina e a condição de ambos diante desses fenômenos). Ainda nesse aspecto temos como complicador a diversidade que a escola contemporânea,

em especial de ambiente urbano, possui no que diz respeito à experiência cultural – uma imensa pulverização de expressões lingüísticas, valores, pertencimentos, experiências de vida etc. Estando corroído o estatuto da ciência moderna, os limites disciplinares para responder às questões que hoje se fazem às claras: nenhuma resposta absoluta no horizonte, nenhuma resposta solitária satisfaz. O campo de cada ciência está necessariamente “tocado”, talvez até internamente, pelo da outra, sendo que as respostas necessariamente devem satisfazer, não à pergunta de cada campo específico, mas ao melhor desempenho do sistema social pós-moderno. Respostas que atentem para questões de ordem técnico-científicas, mas também éticas, ambientais e sócio-políticas. Lyotard (1998, pág. 94) acena com a interdisciplinaridade como experiência desafiadora e viável:

“(...) a idéia da interdisciplinaridade pertence propriamente à época da deslegitimação e ao seu empirismo apressado. A relação como o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas *performances*. Eles não dispõem de uma metalinguagem nem de um metarrelato par formular-lhe a finalidade e o bom uso. Mas têm o *brain storming* para reforçar-lhe as *performances*.”

Chamamos de exigências ético-políticas aquilo que no trabalho educativo está relacionado, ao menos na escola da modernidade, com emancipação e autonomia do sujeito, com cidadania. A perspectiva de uma educação pós-moderna nasceria já com um caráter não-autoritário e não-padronizado para esses aspectos, não determinado exclusivamente pela razão, visto que uma das grandes críticas à modernidade está justamente naquilo que ela determinava como finalidade para o sujeito. Como argumentos para uma perspectiva pós-moderna de

educação citamos o reconhecimento e a elaboração discursiva da pluralidade de experiências culturais, os indivíduos complexos e multifacetados, conforme são considerados por ela, o que imprimiria à educação sob sua orientação a possibilidade de experiências não universalizadas serem analisadas e valorizadas, contribuindo para a constituição de uma cultura escolar onde as experiências tecnológicas, culturais precisariam ter sentido para os envolvidos no processo.

Por fim, o papel dos educadores, neste cenário de pós-modernidade, está condicionado por um misto de instabilidade (sua autoridade fundada no saber desmorona com a deslegitimação das metanarrativas), as tecnologias de informação fragilizam sua situação - nesse aspecto, as inúmeras formas de acesso a banco de informações, o uso da informática e da *Internet* etc. têm uma capacidade infinitamente maior de fornecer informações atualizadas do que a presença do professor em sala de aula; e ainda, vive-se o desafio de conviver com aquilo que é impossível apreender para um indivíduo contemporâneo diante da imensidão de informações produzidas pela ciência e pelo senso comum. Mas também, esse mesmo contexto lhes abre inúmeras perspectivas de criatividade e "imaginação", para reproduzir uma expressão de Lyotard (1998). Suas respostas para o ensino e condução da aprendizagem não precisam estar atreladas exclusivamente a uma prática pedagogizada porque autorizada enquanto "ciência", tampouco a sua qualificação disciplinar e técnica. Também para os educadores as questões de interpretação da realidade social, dos fatos e fenômenos que se encontram imbricados no processo de ensino-aprendizagem tendem a ser encarados como problemas que pedem uma resposta multidisciplinar para dar conta das necessidades individuais ou comunitárias, para atender à produção de explicações que escapem das dicotomias e fragmentações. Para tanto, valerá muito a capacidade

de criar, o exercício do trabalho coletivo e a conseqüente produção cooperativa no lugar da erudição exclusivista e da autoridade incondicional.

Acreditamos ainda que aos educadores está colocada também a exigência da opção política de contraposição ao discurso oficial do Estado sobre educação, que tem sido fundamentalmente utilitarista e funcional, cuja objetividade persegue o ingresso eficiente na ordem global. A resistência estaria numa perspectiva de "educação como valor" e não como "funcionalidade". Sobre isto, fazemos nossas as palavras de Oliva, para quem o discurso do Estado tem a visão

"de educação como funcionalidade que predomina e predominou no mundo moderno é prisioneira da racionalidade econômica, marcado pelo tecnocratismo. Seus critérios são de produtividade e de eficiência. Seu domínio é a educação instrumentalizada, a favor da economia, e sua administração é empresarial. Fala-se em controle de qualidade total, em sincronia de atitudes para fins únicos. Não se busca a diversidade de ações e opiniões, porque esta não adere a objetivos finalistas e instrumentalizados (...) O tempo dessa concepção é o tempo empresarial. Não tempo da reflexão, do prazer de aprender, da vivência cultural. A educação como funcionalidade corre atrás da superação da ignorância produzida pela globalização, mas não a questiona. Não serve para todas as pessoas em suas vidas distribuídas pelo território, em suas vidas concretas (...)

A educação como funcionalidade entusiasma-se pela tecnologia, pelo computador, pela Internet e despreza o professor. Despreza as relações humanas em co-presença. Não é pública nesse sentido (...) A educação como valor atua na formação ampla do indivíduo, na formação de atitudes, como elemento de inserção do indivíduo no universo cultural e de conhecimento humano. Como fonte de socialização e de crescimento desse indivíduo. Insere-se

no lugar, não desqualifica nem produz a ignorância, mas qualifica, eleva, dignifica os saberes existentes.” (Oliveira, 1999, p.48)

b) contribuições desse “novo” pensar

Segundo interpretamos em Tomás Tadeu (1998), pelo menos duas contribuições podem ser consideradas para a educação, a partir das críticas trazidas pela pós-modernidade. Em primeiro lugar, suas críticas e possíveis propostas são uma alternativa não conservadora e ampliada de pensar a educação, em segundo lugar, não aparecem e não têm um caráter vanguardista, com pretensões de superioridade acadêmica ou domínio da novidade científica ou pedagógica.

“Não se pode considerar que o questionamento das grandes narrativas contidas no conhecimento oficial e no currículo possam constituir uma contribuição ao projeto conservador. Pelo contrário, é justamente a continuidade de seu predomínio que serve aos projetos conservadores. Há aqui um argumento forte em favor de uma posição pós-modernista na educação e no currículo.”

Esta posição vem confirmar aquilo que apontamos anteriormente em relação à seleção de conteúdos definidos pela educação moderna. E mais do que isso, ao colocar o aspecto discursivo (linguagem e discurso) como constituidor das realidades sociais, são os estabelecimentos de significados que estão em jogo. Entendemos que, do ponto de vista educativo, isso representa trazer à tona as relações de poder que vêm instituindo o projeto moderno e conservador de

educação, bem como a chance de criar alternativas a ela. É uma alternativa não conservadora também pela atitude política viabilizada a partir da denúncia e da recusa à disciplinarização do saber e da sociedade.

“O caráter disciplinar da organização moderna do saber e do conhecimento é outra característica que tem sido destacada pela interrogação pós-modernista e pós-estruturalista. Nessa perspectiva, a disciplinarização do saber, sua estrita e especializada divisão do trabalho, está no centro de sua implicação com relações de poder, como demonstrou, principalmente, Michel Foucault. A disciplinarização do saber – no sentido epistemológico, de organização e divisão do trabalho – guarda, nessa perspectiva, uma estreita relação com a disciplinarização da sociedade – no sentido político, de governo e controle, dessa palavra.” (Silva, 1995)

Chamou-nos a atenção, a colocação sobre o caráter não vanguardista. É comum que as reformas educacionais ou “nova pedagogias” apresentem-se como a última novidade, como criação e propostas de vanguarda porque imaginadas e indicadas por *experts* e medalhões do ensino. A partir do momento que as questões da pós-modernidade vêm trazer à tona os elementos locais, o saber relativizado diante das regras que legitimam os seus discursos, as propostas mais conseqüentes para o ensinar-aprender carecem atender às questões do fazer local. Diante dos argumentos da pós-modernidade os macroprojetos, universais, de educação perdem muito do sentido, e, além disso, eles ratificam o caráter autoritário e disciplinador da educação moderna.

*“É preciso uma razão que compreenda o que existe apenas como possibilidade, o que ainda não é e, ao mesmo tempo, já existe”*  
(Damiani)

## Considerações Finais

*"Aprecei demais essa continuação inventada. A  
quanta coisa limpa verdadeira uma pessoa de alta instrução  
não concebe! Aí podem encher o mundo de outros  
movimentos, sem os erros e os volteios da vida em sua  
lerdeza de sarrafaçar"*

(Guimarães Rosa, *Grande Sertão, Veredas*)

### Mapeando o problema

Iniciamos nossa proposta sugerindo o tema do conhecimento pré-escolar como um primeiro articulador da noção de pertencimento. Consideramos que tal experiência de conhecimento depara-se com o conhecimento científico repetido e reproduzido no ambiente escolar institucional. Para compreendê-lo exploramos resumidamente algumas considerações sobre as compreensões e classificações a respeito da educação escolar. Entramos na discussão sobre conhecimento e escola identificando-a enquanto instituição da modernidade, guardiã e reprodutora dos conhecimentos científicos, desafiada a ser *locus* da transmissão do ensino do conhecimento e da cultura erudita.

Esta mesma escola, no entanto, encontra-se também marcada como lugar do encontro da cultura erudita com o saber informal e pré-escolar que os educandos carregam consigo, a partir dos quais estes tiveram seu pertencimento e identidade configurados, delineados. Esse encontro de formas de conhecimento distintos, sabemos, não ocorre com neutralidade. É uma relação marcada por uma

certa depreciação do saber pré-escolar pelos agentes que atuam em nome do saber erudito, bem como por uma incômoda desconfiança, no sentido inverso, do primeiro em relação ao segundo.

O ponto onde esperamos ter chegado é a indicação dos elementos que configuram essa relação, esclarecendo a contribuição/a especificidade da educação escolar no contexto sócio-cultural da modernidade; a compreensão do senso comum e a importância de suas experiências para os indivíduos se situarem no mundo (inclusive como inspiração para o debate acadêmico e para o diálogo com a cultura erudita); as limitações existentes nessa relação em função do caráter da educação e da natureza dessas experiências de conhecimento; por fim, os desafios e as possibilidades da educação escolar permitir experiências de descobertas onde as distintas compreensões de mundo sejam instrumentos de conhecimento para desvendar a barbárie e a dominação, permitindo aos homens escolher o caminho de construção da liberdade.

Enquanto procuramos desenvolver com algum sentido nossa reflexão sobre a relação do saber erudito/saber formal na escola, sobre os conhecimentos trabalhados no ambiente escolar e a contribuição destes para a conformação do pertencimento, consideramos entender algumas categorias e instituições eleitas como condutoras de nosso trabalho; elas compõem aspectos importantes a serem considerados. Gostaríamos de retomá-las para a organização de nossas considerações finais. São elas:

- A escola - aqui delimitamos a idéia e concepção de escola que formam nosso universo pedagógico-didático, explicitado nas tendências educacionais que apresentamos a partir de nossas leituras. Foi assim que procuramos distinguir as propostas



educacionais inspiradas, é certo, na modernidade e que norteiam os trabalhos, os projetos e o cotidiano dos educadores. As tendências educacionais fundamentam-se no modelo de conhecimento científico moderno, diferenciando-se, em diferentes graus, nos meios e na concepção política que orientaria a prática no processo ensino aprendizagem, mas a sua finalidade – a emancipação do sujeito, o conhecimento lógico e racional para alcançar o progresso – são características que consideramos comuns. Não negamos que elas também distinguem-se pelo quanto tornam explícitas ou não as relações de poder sobre o sujeito e sua autonomia, como também seu exercício no que diz respeito às finalidades sóciopolíticas do processo educativo.

- O conceito de cultura e as distintas considerações a respeito dessa capacidade humana, tão diversa e rica. Tentamos desenvolver resumidamente as conceituações e classificações das experiências culturais da modernidade, considerando-as marcas importantes na formação dos indivíduos e na maneira do conhecimento ser produzido e apropriado nas suas diferentes esferas. As classificações da cultura na sua expressão erudita, popular e de massa, mais do que demonstrar a capacidade dos homens diversificarem experiências, revelam como as práticas sociais são condicionadas e desenvolvidas, ora dentro de um contexto limitado de classe, ora atende a demandas econômicas ou são impulsionadas e reproduzidas por esse mesmo sistema produtivo. Pareceu-nos importante ter caracterizado os traços culturais como

delineadores do pertencimento, bem como indicado a idéia de cultura e conhecimento serem temas combinados em nosso trabalho. Dessa forma, desejando promover o debate a respeito do conhecimento e cultura dominantes na escola, não nos furtamos a apresentar como a identidade dos indivíduos não se encontra dissociada da dimensão cultural.

- A modernidade constitui o próprio contexto cultural, ideológico e científico que propiciou à sociedade ocidental desenvolver-se. É indicado pelo momento histórico onde a razão humana passa a determinar todo o pensamento a respeito do sentido e do fazer da humanidade, colocando o homem como sujeito de suas atitudes e determinando também a finalidade de seu estar no mundo. As idéias da pós-modernidade surgem a partir da constatação de que as estruturas da modernidade, diante das condições tecnológicas, culturais e informacionais que formam o ambiente contemporâneo das sociedades avançadas, não respondem plenamente à condução da liberdade humana - visto que perpetua e reproduz estruturas castradoras, forças de poder e dominação -, pretendem instituir um regime de verdade que se faz como discurso, mas não contemplam o respeito e consideração à diferença, e por último, considera o sujeito moderno inalcançável, porque, hoje, seu caráter tornou-se inevitavelmente múltiplo, fragmentado e complexo.

A título de ilustrar, num recurso narrativo-ilustrativo propomos uma colagem dos elementos presentes em nosso discurso – ainda que a colagem como recurso estético e artístico, tenha sido uma forma bastante utilizada pelos modernistas, ou melhor, mais da racionalidade moderna que os motivou.

#### ESTRANHAMENTO NA RELAÇÃO SABER PRÉ-ESCOLAR/SABER ESCOLAR

Uma condição diferenciada dos indivíduos, a partir das distintas experiências de saber, confrontadas num ambiente institucional moderno

#### EDUCAÇÃO

Processo de transmissão de conhecimento e da cultura produzida e acumulada pelos grupos humanos, através do qual pretende-se que os indivíduos adquiram habilidades e saberes que os tornem aptos a intervir e participar produtivamente da vida social.

#### CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Todo o conhecimento socialmente produzido e considerado legítimo para interpretar, analisar e explicar o real. Essa legitimação advém da aceitação e confirmação dos discursos produzidos pela comunidade científica. Diante dessa legitimação, os discursos científicos qualificam-se para instituir o saber verdadeiro sobre os fenômenos naturais e sociais.

#### ESCOLA

Instituição cuja finalidade é promover o processo educativo em sua forma sistemática. Esse processo encontra-se proposto, disciplinado, regulado e administrado pelos agentes que detêm a legitimação política, ideológica e cultural para instituir as necessidades, os conhecimentos e as habilidades necessárias para os indivíduos tornarem-se socialmente produtivos e exercerem a condição de sujeitos.

#### SENSO COMUM

Saberes que compõem o conhecimento popular a partir das vivências e experiências cotidianas. Por sua natureza, tal conhecimento apresenta-se assistemático e não possui mecanismo de legitimação social, nem é produzido de forma metódica e legitimada

#### PERTENCIMENTO

Conceito que traduz a condição consciente ou subjetiva dos indivíduos em relação ao seu grupo comunitário/social. Esta condição não se imagina possa estar dissociada das relações com o meio, da maneira como as práticas cotidianas fornecem sentido ao lugar e a posição de cada um no grupo social.

#### CULTURA

Práticas sociais diferenciadas entre os povos e/ou dentro de uma mesma sociedade, composta por elementos lingüísticos, artísticos, sociais, religiosos, todos constituintes do cotidiano. As práticas culturais aparecem estruturadas, hierarquizadas e condicionadas por fatores econômicos e políticos. São essas diferenças que fundamentam as classificações da cultura erudita, popular e de massa.

#### MODERNIDADE

Todo o conhecimento (filosófico/teórico/político/social e técnico) que estrutura a sociedade ocidental a partir do Renascimento.

#### SUJEITO

Conceito que designa o ser, real, considerado detentor de qualidades e capaz de atitudes em prol de seu benefício e autonomia, bem como da coletividade. Nos ideais da modernidade esse sujeito é autônomo, centrado em si mesmo e unitário.

#### PÓS-MODERNIDADE

Condição das sociedades contemporâneas e com elevado grau de tecnologização e informação. Tal condição vem colocando em xeque inúmeras formas sociais tradicionais, processos produtivos e categorias estruturantes da sociedade moderna, desafiando a comunidade científica-intelectual a encontrar novas formas de pensar, produzir e justificar o conhecimento, o sentido das práticas sociais e o significado das categorias estruturantes do pensamento.

Qual deveria ser a ordem de apresentação dos diferentes fragmentos conceituais de nosso trabalho? Eis a nossa primeira tentação! No entanto, não encontramos justificativas para indicar uma ordem para dispor a nossa colagem. É certo que a modernidade, como força estruturante do pensar da humanidade – ao menos na sua parte herdeira da tradição ocidental judaico-cristã – nos últimos séculos forma um contexto, um pano de fundo para as questões colocadas. Isto evidencia o nosso atrelamento ao pensamento moderno ao imaginarmos as questões com as quais trabalhamos. A partir daí, cada elemento do nosso trabalho poderia estar embaralhado de várias maneiras, todas evidenciadas por uma mesma inspiração e com uma mesma finalidade. A pretensão que tivemos foi encontrar uma reflexão conseqüente e promissora para o entendimento da educação escolar como uma ação inserida nas necessidades de formatação dos sujeitos pela sociedade moderna.

Para alcançar essa tarefa, a escola apresenta a ciência como instrumento de explicação verdadeira do mundo, bem como emancipadora dos sujeitos. Tratamos a escola como uma instituição própria da modernidade, onde se pretende proporcionar a formação de um sujeito pleno em capacidade de autonomia e produtividade, bem adequado à orientação iluminista. Uma marca fundamental da escola é preservar a autoridade e a legitimidade do conhecimento científico, independente dos saberes apreendidos pelos indivíduos em sua história anterior ao período escolar. É aí que a questionamos como lugar de uma forma hegemônica de cultura. Tornou-se então preciso tratar das formas de cultura que compõem as experiências dos indivíduos e suas distinções internas – como práticas humanas.

Haveria possibilidade das experiências pré-escolares dos educandos, germinadoras de suas pertencas, dialogar com o saber formal no ambiente da educação escolar? Mesmo reconhecendo as limitações para responder a tal questionamento diante do que é a produção do conhecimento moderno - para uma resposta objetiva teríamos que propor uma ruptura com a tradição iluminista e ainda escapar ao risco de cair no irracionalismo - acreditamos que as idéias do pensamento pós-moderno vieram lançar uma neça de luz para o nosso impasse. Ao reconhecer na condição das sociedades avançadas novas ressignificações para as categorias e estruturas conceituais do pensamento moderno; ao fazer a crítica às proposições iluministas no que diz respeito ao caráter universal e uniformizador da ciência, da cultura e do sujeito moderno, percebe-se possibilidades de ler e fazer o processo educativo sob outras condições. Condições essas que viriam desafiar educadores e educandos para a admissão/aceitação das diferenças, onde a identidade e pertença de cada um pudesse ter reconhecimento, e partindo daí, se promovesse diálogo e novas compreensões e saberes voltados à felicidade humana.

Esta parece-nos ser uma recuperação sucinta do nosso trabalho, ao longo do qual fomos conduzidos a vislumbrar nas idéias dos pós-modernos alguma contribuição, bem como reconhecer-lhes algumas limitações e novas perguntas. Por isso, em certo ponto, refletimos sobre a relação das nossas questões de encontro com o pensar da pós-modernidade, onde procuramos, resumidamente, esboçar uma compreensão dessa condição, apontando para os subsídios do pensamento pós-moderno para a ampliação da capacidade de lidar com a multiplicidade de condições culturais, onde os conhecimentos tornam-se distintos, mas não discriminados, dados que se constituem em apreensões e experiências diversificadas sobre o mundo. As idéias da perspectiva pós-moderna como chance

de dar vez à diferença no ambiente da educação escolar no lugar de permanecer no estranhamento cultural que inspirou nosso trabalho.

### Encontro de mundos na escola

Marcada e tensionada por esse encontro de experiências distintas, a escola nos fornece esta instigante possibilidade de pensar os seus mecanismos de reprodução cultural e transmissão da ciência, de lançar um olhar para o caminho da cidadania que indivíduos “escolarizados” conseguem trilhar – desde o seu pertencimento e inserção comunitária – ao reconhecerem, reproduzirem e produzirem um conhecimento que lhes desvendem o mundo, sua complexidade, suas amarras e vias de experimentar a liberdade.

Como representa uma experiência social e histórica, essa escola institucional tem em seus elementos constituintes potencialidades, mas também mecanismos de poder, obstáculos advindos dos seus propósitos econômicos e políticos, norteadores da sociedade moderna ocidental.

É assim que vemos na escola moderna iluminista a hegemonia de uma forma de cultura e conhecimento em detrimento de outra. A primeira legitimada e fundada sob o aval da comunidade científica, estruturando o mundo racionalmente, orientando a humanidade para grandes propósitos – econômicos, políticos e sociais. A segunda, deslegitimada como capacidade de ler a sociedade e explicar o mundo, porque fruto das experiências e limitada em sua capacidade de orientar a ação dos homens para ordenação e planejamento dos propósitos sociais e econômicos. No

entanto, vimos, é esta experiência de saber e cultura que orientando em primeiro lugar o pertencimento dos indivíduos marca-lhes a identidade e o lugar no mundo.

São os conteúdos científicos, a estrutura disciplinar de pensamento, a aceitação e defesa incondicional da razão, a obrigação ou inevitabilidade de progresso contínuo (tecnológico e socialmente), uma certa concordância com uma autoridade para proclamar a verdade e os valores que determinam a felicidade como fim último, que constituem os elementos de a escola nos fazer modernos, racionais, cidadãos, e por que não dizer, sujeitos. Tais elementos que confirmam e legitimam a ação de educar fazem da escola uma instituição que demarca o pertencimento dos educandos, forjando-os numa perspectiva universalizante e para tanto, ora apreende elementos do cotidiano popular para que sejam superados, ora os nega e os desvaloriza enquanto expressão cultural com a finalidade de incluir, indistintamente, o sujeito moderno na perspectiva científica e cultural da modernidade ocidental.

Acontece que o conhecimento escolar não alcança apagar dos indivíduos aquilo em que eles vêm se tornando previamente a ela. Observamos que esse encontro dá-se mediatizado pelos conhecimentos da modernidade, que traduzem uma forma específica e dominante de ciência, a qual trabalhamos na escola. A educação escolar, centrada no conhecimento científico, não apresenta-se receptiva ao senso comum com qual os educandos chegam a ela, lidando com ele prioritariamente como visões estereotipadas a serem superadas, substituídas, para dar lugar às explicações passíveis de comprovação e validação acadêmicas, racionalmente aceitas e universalizadas. Quando muito, é tomado como ponto de partida para o domínio dos conteúdos formais, sem que isso implique em pontos de chegada que retornem ao *locus* de pertencimento a fim de que os educandos

reformulem e reorientem as suas compreensões de mundo e suas ações, então iluminados por conhecimentos que extrapolaram as suas vivências pessoais e comunitárias. O mais comum é que o saber pré-escolar, mal recepcionado conscientemente ou não, torne-se excluído como mecanismo de descobertas por parte do aluno e pela orientação dos educadores, trazendo conseqüências para a identidade e a auto-estima das formas de expressão popular e dos saberes dominados pelos alunos. O alcance que a imposição das formas culturais letradas tem para o pertencimento, para a identidade dos indivíduos não nos parece prudente indicar aqui.

O que sentimos ter alcançado é o entendimento de que o saber escolar uniformiza os instrumentos e mecanismos de conhecimento sobre a sociedade e a natureza. Ele impõe aos educandos, aos escolarizados, instrumentos igualitários de leitura e de ação numa intencional democratização do conhecimento, mas tal processo não passa pela detecção dos interesses locais e pela consideração à diferença. Constitui-se em uma tarefa atual e urgente, mapear o quanto a universalização desses sujeitos, inseridos numa dimensão para além de seus pertencimentos culturais locais, passam a elaborar formas de resgate ou negação de uma ou outra forma de conhecimento e cultura. Inspirando-nos no pensamento pós-moderno pensamos que as identidades locais vêm sendo resgatadas e as suas experiências de seus distintos saberes vêm sendo ressignificadas. Não como fruto da racionalidade moderna, mas por conta do desalento com as limitações que todo o progresso tecnológico e social tem sido capaz de proporcionar desigualmente para os diferentes povos do mundo. Se a resposta é pós-moderna, contudo, ainda é cedo para afirmar.



É certo, contudo, que a pós-modernidade é ainda, um caminho pouco propositivo para inúmeras questões, mas também não se constitui uma pretensão dos pós-modernos o serem, de qualquer forma, como nos indicou Souza Santos (1990), os anseios de contemplar a diversidade dos fenômenos no momento mesmo de formulá-las, suas questões e respostas inacabadas já dispõem para inúmeros educadores um rico caminho de possibilidades. Inacabado é verdade, mas muito menos impositivo em suas verdades, por se saber efêmero, parcial e limitado.

### Pensar a escola pública

E por que, certa altura, dissemos que nossa preocupação em especial voltava-se para a escola pública? Porque é no sistema de educação pública que reconhecemos a relação mais contraditória, de estranhamento e mal-estar desse encontro de saberes formal e de senso comum. É na escola pública que encontramos majoritariamente os alunos das classes populares e que, portanto, encontram-se mais distanciados da convivência com o capital cultural erudito e acadêmico. As suas expressões de linguagem, muitas vezes de origem e alcance comunitário, sofrem inúmeros preconceitos nas culturas consideradas "altas" - mesmo aquelas em que a cultura de massa se apropria e dissemina (caso do *funk*, da *black music*, entre outras). Além disso, o linguajar que caracteriza suas relações familiares e de vizinhança costuma ser rechaçado em função dos "erros" que contém. Some-se a isso as críticas às atitudes que, em ambiente comunitário são consideradas normais, mas nos padrões da escola são anti-sociais. Com essas colocações e exemplos queremos indicar o quanto a escola pública, instaurando as

práticas e os saberes da modernidade no cotidiano dos educandos, retira-os de uma inserção e pertencimento comunitários para dar-lhes, em nome de uma cidadania cosmopolita, universal, uma leitura de mundo que lhes é estranha e que nem sempre os conduz a dominar os seus códigos, porque parece-lhes estranha, expressão e reflexo de um mundo distante de sua classe social, de seu mundo. E vejamos que sequer discutimos os efeitos das políticas oficiais com seus respectivos parâmetros e diretrizes para o sistema educacional público.

Além da dimensão citada, entendemos que essa reflexão se impõe e carece de maior aprofundamento na perspectiva de investigar as formas e expressões desses distintos saberes, não apenas nos aspectos conceituais do conhecimento e da cultura, mas no das práticas didático-pedagógicas do cotidiano escolar, indicativas do pertencimento e da identidade dos educandos, combinadas com as atitudes e posturas dos educadores e demais participantes do processo educativo.

O nosso tempo, marcado por tanta novidade – algumas apenas aparentes – e composto por uma infinidade de perguntas sem respostas, instiga-nos também a encontrar um tratamento comprometido com essa “grande questão” entre tantas outras, que é a educação escolar em todas as suas dimensões, limitações e obstáculos. Apostando ou não na escola como uma instituição moderna que sobreviveria às transformações em curso nas sociedades tecnologizadas e informacionais, reconhecemos que a sua função outrora tomada como redentora (cultural, política e social) perdeu muito sentido. No entanto, ao procurarmos a relação das práticas educativas e culturais com a pertença, com a identidade dos indivíduos, numa dimensão de inserção e inclusão dos indivíduos no conjunto da sociedade; ao evidenciarmos a função da educação escolar transcendendo a

formação de indivíduos “letrados e pensadores” e destacarmos a sua vinculação com a reprodução dos processos de poder (no sistema produtivo, político etc), estamos contribuindo para elucidar os elementos que compõem a re-produção do conhecimento moderno. O conhecimento produzido com tais preocupações estaria mais próximo a questões referentes à diferença (à raça, ao gênero, à política ambiental, ao ecumenismo) e, portanto, “as investigações das forma culturais como os produtores de sentido, de valor e de poder” ocupariam um lugar de destaque (Connor, 1996, pág. 182).

Também ficamos perplexos e à espera de novas propostas que substituam o sentimento geral de insegurança e instabilidade diante da perda de tantas certezas que a modernidade e suas instituições nos ofereciam. Estamos sujeitos (ou ainda cremos estar) de um tempo onde nosso instrumental epistemológico tem sido internamente questionado, em uma época onde a história faz-se cada vez mais acelerada e diversa.

“Vivemos, neste final de milênio, as perplexidades de três processos estonteantes: globalização econômica e de modos de produzir, mundialização social e de modos de viver e planetarização política e institucional, dos modos de dominar. Concomitantes ao esboço de tendências para uma *global economy*, uma *world society* e uma *planetary polity*, vivemos as suas contraposições, antinomias e contradições: na afirmação e preservação de particularidades, localismos e singularidades. Claramente identificáveis na implosão de “ordens mecânicas e orgânicas” – dos sindicatos aos partidos políticos, das famílias às organizações estatais, das classes ao Estado. E também na preservação de heterogeneidades culturais,

emergência de *global commons* e nas reafirmações civilizatórias. Vivemos uma variedade de “modernidades” (e pós-modernidades), cuja variação depende de quais as instituições existentes e das suas práticas, de qual o “ponto zero” de partida, de qual o tempo absoluto (da própria sociedade ou nação), de qual o tempo relativo (em comparação a outras sociedades e nações) e de quem dirige a modernização.” (...)

Às vésperas de um novo milênio e talvez no limiar de uma nova percepção de realidades, parcelas da humanidade “pensam” a transformação e se pensam “em gestação”, capazes que são de se verem no ato de mudar. Pela primeira vez, a humanidade é capaz de pensar-se a si mesma no próprio ato de fazer-se-em-interação (e ciente da existência) de todas as suas partes – diferenciadas e espalhadas geograficamente – e capaz de visualizar o futuro. É uma humanidade projetiva e prospectiva, que se (re)pensa, refazendo-se, embora contenha enormes “espaços” humanos totalmente dissociados desse processo. (...)

Vivemos, em verdade, fenômenos atordoantes e desconcertantes, enfeitiçadores e inquietantes, que deixam a descoberto a inadequação de categorias e conceitualizações, espichadas até as raias do absurdo, para acomodar “acontecimentos-em-processo” e realidades qualitativamente diferentes – singulares, particulares, “específicos concretos” vividos ou acontecidos. Eles deixam em flagrante evidência, como nunca, não só a incapacidade explicativa das ideologias, mas sua inoperância para fornecer “harmonias cognitivas” tranquilas e conclusivas” (Dreifuss, 1996, pág. 326)

É diante dessa conjuntura que a educação escolar apresenta-se questionada e desafiada a contemplar em suas práticas o sentido de mundo no qual os indivíduos formaram as suas pertenças, a promover um conhecimento, ainda que racional, menos autoritário em suas perspectivas. Elucidar os mecanismos de produção desses conhecimentos, porque inevitavelmente múltiplos, os elementos culturais que poderão ter lugar na configuração desses saberes – para responder às questões mais urgentes para tantos que ainda aspiram por justiça – é a tarefa para a qual concorreremos com nossa reflexão, ao denunciar a exclusão do pertencimento dos indivíduos no processo educativo. Há muito, contudo, a denunciar, investigar, sugerir como perspectivas menos frustrantes para o anseio de cidadania que povoa e assombra o cotidiano de tantas “populações” enclausuradas nas periferias do saber, o mesmo saber que determinou, até hoje, os seus destinos.

São para tais populações, entendemos, que os processos educativos carecem ganhar sentido, tornando-as capazes de interpretar as narrativas alheias e relativizá-las, quiçá, capaz também de proferir as suas como afirmativas de pertencimento, como reconhecimento de suas diferenças e fragmentações, e na contramão do fim das transcendências e utopias, ousar uma cultura e uma escola direcionadas a construir um tempo de menos opressão, para formar leitores cada vez mais atentos e hábeis para não reproduzir e compactuar com a barbárie. Estes sim, capazes de, “na textura da vida diária”, promover práticas de liberdade e solidariedade. É só isso que nos move e que nos imprime pulsão!

No entanto ...

*“No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso...”*

(GUIMARÃES ROSA, João. Grande Sertão Veredas, pág.70)

## Bibliografia

- ARDUINI, Juvenal. *Destinação Antropológica*. SP, Ed. Paulinas, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- BOSI, Alfredo. (org.) *Cultura Brasileira - Temas e situações*. 2ª edição, São Paulo: Ática, 1992.
- . *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- . "Cultura Brasileira". In: *Filosofia da Educação Brasileira*. (p. 135-176). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CARVALHO, Maria Inez, *Fim de Século - A Escola e a Geografia*. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- CASSIRER, Ernest. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994: págs. 19-63.
- CHALMERS, Alan F. *A Fabricação da Ciência*, SP: Ed. UNESP, 1994.
- CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna*. 3ª edição. SP: Edições Loyola, 1996.
- COMÊNIO. João Amós. *Didática Magna. Tratado Universal de Ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. s/d.
- COMISSÃO GULBENKIAN. "A construção Histórica das Ciências Sociais, do Século XVII até 1945". In: *Para abrir as Ciências Sociais*. SP: Ed. Cortez, 1996.

- DAMIANI, Maria Luisa. "A geografia e a construção da cidadania", In: *A Geografia em Sala de Aula*, Org. CARLOS, Ana F. A. SP: Ed. Contexto, 1999.
- DREIFUSS, René Armand. *A Época das Perplexidades*. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- EAGLETON, Terry. *As Ilusões do pós-modernismo*. RJ: Jorge Zahar Ed. 1998
- ELIAS, Norbet. *O processo civilizador*. Vol 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- FREIRE-MAIA, Newton. *A Ciência por Dentro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. 5ª edição. SP: Brasiliense, 1994.
- HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.
- GAMBOA. S.S. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade - qualidade*. São Paulo: Cortez Ed, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão, Veredas*. RJ: Nova Fronteira, 1986, p. 70.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução às Ciências Humanas - Análise de Epistemologia Histórica*. SP: Ed. Letras & Letras, 1994
- , *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. 2ª edição, Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história e do pensamento científico*. RJ: Ed. Forense Universitária, 1991.

- KRAMER, Sonia. "A formação do professor como leitor e construtor do saber." In: *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Org. Antonio Flávio B. Moreira. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- . *Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie*. Apresentação feita na Sessão Especial "Linguagem, Cultura e Alteridade. 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, Setembro 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 6ª edição. SP: Cortez, 1994.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- . *A condição pós-moderna*. 5ª edição. RJ: José Olympio, 1998.
- . *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MACHADO, Ana M. "Conversa Diversa", In: *Democracia: cinco princípios e um fim*. SP: Ed. Moderna, 1996.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação*. 2ª edição. SP: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro - São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 1992.
- MORAIS, Regis de. *Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Ruy. "Da região à rede e ao lugar", In: *Revista Ciência Geográfica*, Nº 6, AGB/Bauru, Abril/1997.



- ..... *O Círculo e a Espiral - A crise paradigmática do mundo moderno*.  
 RJ: Obra Aberta, 1993.
- NETO, Henrique N. *Filosofia da Educação*. SP: Melhoramentos, 1988.
- OLIVA, Jaime Tadeu. "Ensino de Geografia: um retrato desnecessário", (pág. 34-49) In: *A Geografia em Sala de Aula*, Org. CARLOS, Ana F. A. SP: Ed. Contexto, 1999.
- PEREZ, Carmem Lúcia V. "Ler o espaço para compreender o mundo: a função alfabetizadora da Geografia", In: *Revista Presença Pedagógica*, v.5, nº 28, jul/ago. 1999.
- PESSOTTI, Isaiás. *Aqueles Cães Malditos de Arquelaú*. 5ª edição, SP: Editora 34, 1996.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Cidades da Diferença*. SP: Editora 34, 1999.
- PINTO, José M. & SILVA, A. Santos. "Uma visão global sobre as Ciências Sociais", In: *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1987.
- PINTO, José M. *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. "História do Currículo, Regulação Social e Poder", In: *O sujeito da educação*. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- PUCCI, Bruno. (org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- ROUANET, Sérgio P. *As Razões do Iluminismo*. SP: Cia das Letras, 1998.
- RODRIGUES, Sylvia Garcia. "Escola Pública. Construindo uma nova trajetória." In: *Revista Presença Pedagógica*. Pág. 27-35. V.3 n.14 mar/abr. 1997.
- SANDER, Beno. *Consenso e Conflito*, "Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação". São Paulo: Pioneira, 1984.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado". In: *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Org. AZEVEDO, José C., SANTOS, Edmilson S. & SILVA, Luiz Meron. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.
- SANTOS, Jair F. dos. *O que é Pós-Moderno*. SP: Ed. Brasiliense, 1986.
- SANTOS, Milton. *Economia Espacial*. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna*. RJ: Ed. UFRJ, 1997.
- SAVLANI, Dermeval. *Filosofia da Educação Brasileira*, "Tendências e correntes da educação brasileira". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. Págs. 19-47.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna." In: *Identidades Terminais - As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ..... (org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- ..... "Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos", In: *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 12ª edição. SP: Difel, 1984.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as Ciências*. 4ª edição. Porto: Afrontamento, 1990.
- ..... *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- THOREAU, Henry. *Desobedecendo - A desobediência civil e outros escritos*. SP: Circulo do Livro, 1986.

- VAITSMAN, Jeni. "Subjetividade e Paradigma de Conhecimento", In: *Boletim Técnico do Senac*, 21(2), maio/agosto. 1995
- VARELA, Julia. "O Estatuto do Saber Pedagógico", In: *O Sujeito da Educação*. Org. Tomas Tadeu da Silva. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. Págs. 87-96.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) et al. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. "Ciência e Pós-Modernidade." In: *Episteme*. Vol. 3, N. 5. Pág. 143-156. Porto Alegre: ILEA/UFRGS, 1998.
- VESENTINI, José W. "Educação e Ensino de Geografia", In: *A Geografia em Sala de Aula*, Org. CARLOS, Ana F. A. SP: Ed. Contexto, 1999.
- WAGNER, Helmut R. (Org.) *Fenomenologia e Relações Sociais - Textos Escolhidos de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

"O que é a genialidade? Uma idéia é genial quando é original, quando é uma solução metodológica ou explanatória superior às existentes e quando dá origem a novas linhas de pensamento ou novas aplicações." (Aqueles Cães Malditos de Arquelaou, pág. 38)