

A Educação Escolar e a Cultura como Recurso: Desafios e Possibilidades para a Prática Docente

Benício Backes¹

RESUMO

Discussão sobre os desafios e as possibilidades de uma compreensão e prática cultural, como recurso nas práticas docentes escolares. Parte do conceito de cultura como base e expressão de vida em articulação com o conceito de cultura como recurso (YÚDICE, 2004). Aponta para o desafio de se pensar no papel da escola como espaço de produção, gestão, circulação de cultura, não para modificar a cultura do jovem, mas de usar a cultura como recurso para atraí-los a um novo campo de intervenção, investigação e criação como possibilidade de criação e recriação de seus destinos e de responsabilização ética sobre os mesmos.

Palavras-chave: Cultura. Prática docente. Ética.

ABSTRACT

It is a discussion about challenges and possibilities of an understanding and cultural practice, like a resort in the school teaching practices. It starts on the concept of culture as base and expression of life in articulation with the concept of culture as a resort (YÚDICE, 2004). It points to the challenge of thinking in the role of the school as a space of production, not the change the young's culture, but to use the culture as a resort to attract them to a new intervention, investigation and creation field, as a possibility of creation and recreation of their fates and ethical responsabilization about them.

Keywords: Culture. Teaching practices. Ethical.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo deriva das preocupações do próprio trabalho docente como professor e orientador de

trabalhos de conclusão de curso. Nasce da necessidade de entender e pensar algumas interações que se estabelecem entre os educadores e os educandos e entre a escola e os outros espaços vividos por crianças e adolescentes, visto que não são poucas as acadêmicas e os acadêmicos que trazem, de forma explícita e/ou implícita, junto às suas (pre)ocupações e discussões pedagógicas, questões relacionadas à família, aos valores e à moral enquanto possibilidades de normatização derivada de uma disciplina fundamentada na obediência ao mundo dos adultos (pais e professores).

Uma referência inicial dessa questão passa pela compreensão de Hérrard (2000), principalmente no que toca ao nascimento do novo grupo social que, com a falência, a partir dos anos 70, da família nuclear conjugal (tradicional), emerge como realidade social e cultural. Os alunos passam a existir. "Antes existiam as famílias e não os alunos" (HÉRBRAD, 2000, p. 8). Essa constatação inviabiliza qualquer explicação simplista que se ancora numa série de argumentos baseados em juízos de valor e ávidos pela busca de culpados para uma possível compreensão da falta de um envolvimento mais efetivo, por parte de algumas instituições e alguns grupos sociais, nos processos educativos formais. Em outras palavras, já não é desejável pensar os diferentes problemas que se mostram e/ou se produzem nos processos educativos tão-somente numa perspectiva (inter)institucional, como se eles fossem produto da falência desta ou daquela instituição, ou então, numa perspectiva de universalização e graduação de valores, como se os problemas de disciplina e de interesse em relação aos conteúdos escolares fossem problemas derivados da ausência dessa ordem de valores.

¹ Professor de Filosofia e Educação e coordenador de Pós-graduação Lato Sensu do ICHLA (Feevale). Mestre em Educação (UNISINOS). Coordenação dos trabalhos de conclusão de Pedagogia (FACCAT). E-mail: benicio@feevale.br.

Se os alunos passam a existir como grupo social, conforme Hérbrard (2000) afirma, esses passam a existir porque sujeitos de uma cultura, de valores e sentidos em relação ao viver, marcados pela diferença em relação à cultura familiar e à cultura escolar a qual experienciam como “um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa socialização que é da juventude” (HÉRBRARD, 2000, p. 9). Assim, não se vem para a escola para aprender, mas para viver a possibilidade de sua própria cultura. Daí a necessidade de o professor e a professora, em suas práticas educativas, buscarem uma maior teorização sobre a cultura e sobre as diferenças culturais, cada vez mais dinâmicas em seus processos de afirmação, negação e (re)criação.

1. A CULTURA: BASE E EXPRESSÃO DE VIDA

A cultura entendida como mediação do humano, isto é, como possibilidade de existência humana com os vários sentidos que isso implica e com destaque à atuação sobre o mundo somado aos sentidos que damos a essa atuação, constitui-se num processo de construção e de significação que envolve e cruza diferentes campos de força. As possibilidades de articulação desses campos favorecem um dinamismo às culturas e às sociedades, através do qual elas (re)significam e (re)articulam suas possibilidades de existência e instituem novos espaços de (criação, práticas e identidades. Nas palavras de Hall (2001, p. 13):

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Na perspectiva acima apontada, usando-se de uma afirmação de Yúdice (2004), ao se referir a diferentes fatores que acabaram por mudar os nossos entendimentos e as nossas práticas de cultura, cabe, neste início de reflexão, pensar a cultura a partir da seguinte pergunta: “O que entendemos por cultura e o que fazemos em seu nome”? Essa questão se torna ainda mais pertinente, se pensada em relação às idéias e práticas de globalização, as quais, se, de um lado, pretendem afirmar e fortalecer diferenças, de outro, ao instituírem uma nova regulação das diferentes relações e práticas entre as pessoas e suas relações entre si, com os outros e com o mundo, se mostram fortemente homogeneizadoras e até mesmo excludentes. É nessa nova forma de compreender e organizar o mundo que a cultura assume a condição de recurso, isto é, deixa de ser “experimentada, valorizada ou compreendida como transcendente” e “a arte e a cultura são vistas como fundamentalmente interessadas” (YÚDICE, 2004, p. 28).

A cultura identificada como posse de certos conhecimentos necessários para bem viver em sociedade (domínio da língua escrita e falada, por exemplo), assim como a cultura como possibilidade de grau de acesso ao mundo da arte e da literatura (aqui

entendido em seu sentido tradicional de representatividade do grau de desenvolvimento de uma civilização) perdem terreno para uma compreensão de cultura mais fluida, escorregadia, cambiante. Uma compreensão de cultura que pode ser pensada tanto como expressão de sentidos criados e experienciados na vida cotidiana de grupos e de sociedades, como também como a possibilidade de construção dos elementos materiais e simbólicos que dão sustentação aos sentidos e às experiências vividas e tecidas em grupos e sociedades. Ao se pensar em um conceito que traduza essa compreensão de cultura, ganha força o olhar que Costa (2005) traz sobre cultura, ao apontar para algumas características que marcam as trajetórias e incursões dos Estudos Culturais no campo da educação. Nas palavras dessa pensadora, a cultura é entendida como:

[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (COSTA, 2005, p. 109).

Essa compreensão de cultura como base e expressão de vida sugere a necessidade de se pensar a cultura, na perspectiva de recurso, para além da sua especificidade mercadológica que a categoria recurso traz em seu bojo. Implícita à compreensão de cultura como recurso, há a idéia de gestão como possibilidade de gerir e criar, isto é, a perspectiva de pensá-la como possibilidade de desenvolvimento e manutenção da vida humana, em particular e da esfera viva, como um todo, não só pela idéia de acesso à cultura, como também pelas possibilidades de (re)criação cultural.

Nesse sentido, a compreensão de cultura como recurso é, também, um convite para ultrapassar o dado, permitir-se pensar o que ainda não parece possível porque fora dos parâmetros tidos até então como balizadores de um pensar e de uma ação. Assim, por exemplo, ao se pensar nas práticas escolares, torna-se desejável ficar atento para os diferentes deslocamentos que se verificam cada vez mais intensos, fluidos e diversos e mobilizar o pensar a partir de perspectivas teóricas mais abrangentes. Essa é uma das possibilidades de se pensar as novas formas de subjetividade e identidade cultural estudantil e minimizar práticas escolares ainda centradas no fomento e na produção de homogeneizações e normalizações.

Ultrapassar o dado, como expresso acima, significa, também, não ficar alheio ao desafio que se apresenta atualmente ao professor e à professora: o de permitir-se (re)imaginar e (re)construir o mundo da escola, com seus educandos e educandas, numa perspectiva de intervenção – criação e re-criação de seus destinos – e de responsabilização (ética) sobre

eles, “de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar” (GREEN; BIGUM, 1998, p. 240). Significa perguntar pelo lugar que o educador e a educadora ocupam e/ou querem ocupar numa sociedade como esta em que se vive atualmente. Uma sociedade que, segundo Deleuze (apud GALLO, 2003, p. 104), transita “das sociedades disciplinares analisadas por Foucault [...] para as sociedades de controle”. Ou ainda, uma sociedade “em que já não se busca produzir corpos dóceis e submissos, mas homens flexíveis e endividados, sobretudo através da educação e da avaliação continuadas”. (RAGO, 2005, p. 50). Assim, o disciplinamento, quando ele ainda é requerido, passa pelo controle da atividade, regulando tempos e imprimindo ritmos no sentido de “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 1998, p.131).

Os controles que se instituem e se estabelecem hoje são ainda mais pulverizados e sutis que em tempos de outrora. Hoje, por exemplo, facilmente, estabelece-se um controle sobre as pessoas, organizadas a partir do consumo, pela ameaça constante de poderem ser excluídas da sociedade de consumo, via perda de alguns valores/aptidões, como empregabilidade, produtividade e flexibilidade. São valores/aptidões que se atribuem à escola ensinar e ao indivíduo, aprender e manter. Os quatro pilares da educação, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (DELORS, 2000), por exemplo, podem ser pensados nessa orientação. A não-manutenção dessas aptidões, via formação continuada, constitui-se em permanente ameaça de ser excluído. Nesse sentido, a escola, apesar dos diferentes dispositivos eletrônicos de controle de que a sociedade já dispõe hoje, ainda se mostra como espaço e tempo extremamente útil de possibilidade de disciplinamento de corpos e de sociedades, na medida em que traz para si a tarefa de educar os sujeitos para os valores requeridos pela sociedade de consumo. São valores escorregadios, apresentados como isentos de ideologia, mas não por isso menos disciplinadores e instauradores de controle.

2. A CULTURA COMO RECURSO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Entender a cultura como recurso é colocá-la no mesmo nível de qualquer outro recurso que já se pensou em explorar política e economicamente. Assim, pensar que tudo é cultura e que as culturas precisam ser reconhecidas em suas diferenças já não é suficiente para se entender o campo de forças que se processa no campo da cultura como recurso, seja como algo economicamente viável (estímulo ao crescimento econômico), seja como fomento à cidadania (melhoras sociais).

Como destacado por Yúdice (2004), a cultura é o novo espaço para se pensar as novas possibilidades de trabalho e de geração de renda e, também, como possibilidade de altos investimentos por parte de empresas, de bancos, através de seus gestores específicos, que, em outras épocas e circunstâncias, já

se valeram dos espaços da saúde, da energia, dos transportes e da comunicação como possibilidade de reprodução rápida e eficaz de seus capitais. É dentro desse contexto que cada vez mais é recorrente o uso do termo *capital cultural*, assim como, em outras épocas, já se falava em capital físico (1960), capital humano (1980) e capital social (1990). Yúdice (2004), inclusive, em relação às várias modificações que o conceito de cultura sofre em função de exigências de resultado, chega a falar de uma “economia cultural”. Segundo esse pensador: “As tendências artísticas, como o multiculturalismo, que enfatizam a justiça social [...] e as iniciativas para promover a utilidade sociopolítica e a econômica foram fundidas numa noção daquilo que eu denomino a “economia cultural” (YÚDICE, 2004, p. 34).

Como essa nova noção de cultura não nasceu espontaneamente, mas foi gestada no interior de organismos mundiais como o GATT e a OMC, através de acordos comerciais e de propriedade intelectual, já suficientemente fortes para imporem as suas leis e as suas compreensões de livre comércio como sendo as mais plausíveis num mundo globalizado, a economia cultural se veste com a mesma roupagem baseada na privatização do social e/ou da transformação do social em propriedade privada. Assim, os processos de criação cultural, transformados em conteúdo, passam a ser geridos pelos produtores e distribuidores da cultura. Em outras palavras, a proletarianização do trabalho, que já marcava a velha economia, continua a marcar a “economia cultural” ao transformar, de um lado, os “criadores” em “provedores de conteúdo” e os “grupos subordinados ou minoritários [...] como trabalhadores de serviços de nível inferior e como provedores de experiências étnicas e outras culturas que ‘dão vida’” e, de outro, os distribuidores em “classe profissional gerenciadora” (YÚDICE, 2004, p. 37-39).

A transformação da cultura em recurso, como alerta Yúdice (2004), não pode ser compreendida como “mera política”, o que implica também que, em caso de pretender problematizá-la, não basta acionar a resistência e/ou apontar para possíveis agentes que a transformaram em tal. Há que se pensá-la sob a perspectiva da “performatividade”:

Uma interpretação performativa da conveniência da cultura focaliza [...] as estratégias implícitas em qualquer invocação da cultura, em qualquer invenção de tradição no tocante a um objetivo ou propósito. É por haver um propósito que se torna possível falar de cultura como recurso. (YÚDICE, 2004, p. 63).

Assim, os investimentos em cultura são feitos na medida em que interessam, seja social, econômica e/ou politicamente a este ou aquele e, como tais, nas suas opções, estão implícitas conveniências atravessadas por favorecimentos, negações, exclusões... Segundo Yúdice (2004, p. 66), a própria conveniência é condicionada pelo contexto e as “recepções diferentes do trabalho cultural estão condicionadas pelas

expectativas, que, por sua vez, respondem a distintas estruturas ou campos diferenciados de força performativa”.

A força performativa capaz de realizar, legitimar, nomear, reiterar, constituir, diferenciar, ao ser atravessada pelas diferentes compreensões que a cultura assume nas mais diversas sociedades, mobiliza os sujeitos de uma determinada cultura dentro das suas próprias invocações e práticas.

Numa cultura em que essas invocações e práticas de cultura se confundem com a própria força performativa de grupos detentores de poder, torna-se muito difícil organizar resistências ou fomentar protagonismos sem lançar mão desses mesmos artifícios de poder. A dificuldade aumenta, quando se leva em conta o avanço da sociedade globalizada que, a partir de políticas neoliberais, transforma as esferas públicas em que a resistência e o protagonismo social poderiam ter suas possibilidades de efetivação.

A partir da política do Estado mínimo, de uma produção econômica e cultural “regrada” pelos “interesses do mercado” definidos pela maior reprodução do capital com o menor tempo e risco possível, não há margem para investimentos, financiamentos e gerenciamentos em desenvolvimento cultural e social que não se some/cole especificamente aos interesses de mercado. Assim, velhas práticas clientelistas, que, antes, pareciam ser mais um privilégio dentro das relações do Estado com a sociedade, passam a ser, agora, redefinidas por OGNs e financiadores do desenvolvimento sociocultural, a partir de agendas previamente estabelecidas e negociadas na perspectiva de atender seus próprios interesses via “ajuda” aos movimentos que se constituem como reivindicativos, de resistência e de inclusão. Em outras palavras, as agendas dos movimentos sociais e de cidadania, quando buscam investimentos, são submetidas às agendas de ONGs e de financiadores de projetos, que estão prontos a atender a interesses destes desde que estejam de acordo com os seus.

Na perspectiva das OGNs, isso pode representar, em diferentes situações, manutenção de estruturas e privilégios sociais, traduzida em assistência social. Já na perspectiva dos financiadores, isso pode representar investimento necessário para fortalecer a manutenção da sociedade de consumo, traduzido em ampliação de novos acessos a ela. Em ambos os casos, o que parece estar em jogo é o enfraquecimento das possibilidades de se estabelecer resistências e/ou protagonismos efetivos que possam romper com a lógica instituída, a qual é constantemente nomeada e reiterada e, dessa forma, legitimada em seus processos de afirmação da preponderância do mercado e da negação de qualquer outra perspectiva que venha a ameaçá-la.

O que se percebe, no entanto, é que, apesar dessa tendência, há, também, desde uma perspectiva de compreensão da cultura como “campo de conflito e de pretexto para brigar” (SACRISTAN, in GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 46), o que envolve também espaço de negociação e de luta, novas possibilidades de

articulação e de protagonismo social e cultural. Segundo Yúdice (2004, p. 128):

[...] a virada para a sociedade civil no contexto das políticas neoliberais e dos usos das novas tecnologias que possibilitam a globalização facilitou novas estratégias progressistas que concebem o cultural como área dileta de negociação e de lutas.

Até mesmo as “expectativas de desempenho”, seja por parte dos financiadores, seja por parte dos financiados, são “negociadas” nesse espaço cultural. Assim, “a cultura tornou-se um terreno escorregadio em que se procura mudanças” (YÚDICE, 2004, p. 216). Os espaços e as culturas são atravessados por uma série de lutas, de interdições e de criações e isso requer uma problematização da diferença cultural, no sentido de pensá-la no “que ela é, o que a produz, o que a sustenta e até onde ela vai” (GEERTZ, 2001, p. 97).

A diferença não é suficiente para ser pensada como recurso. Há a necessidade de aproximação como possibilidade de reconhecimento e de distanciamento como possibilidade do diferente, da distinção como recurso. Ou seja, a diferença institui-se e difere-se porque também está próxima de modelos (normas) e, em sua especificidade, questiona o modelo e irrompe como diferença a poder ser pensada como possibilidade de recurso a ser gerenciado. Irromper como diferença é assumir as recombinações e as articulações possíveis que são engendradas nos campos de força presentes na sociedade de consumo. Segundo Yúdice (2004, p. 295):

[...] a próspera sociedade (consumista) se projeta como uma sociedade na qual a diferença funciona como o motor de comercialização. [...] Mesmo no âmbito da provisão social, também é a diferença que guia as concepções e práticas da “cidadania cultural”.

A pergunta que cabe fazer aqui é: o que significa, em termos de cidadania cultural, pensar que todas as demandas por inclusão e por participação possam ser articuladas e resolvidas na perspectiva do mercado, o qual, ao transformá-las em serviços, procura comercializá-las com base nas demandas da sociedade de consumo? Nesse tipo de concepção e a partir da definição de cultura do GATT e da OMC como formas de propriedade “intelectual” que têm valor de mercado e estão sujeitas às mesmas condições comerciais como qualquer outra mercadoria e que esta “propriedade intelectual” é protegida à medida em que ela pertença a indivíduos (incluídas as corporações), e se evita qualquer reconhecimento dos direitos coletivos, especialmente a cultura que geram as comunidades e outras formas de invenção “intelectual” (YÚDICE, 2004, p. 297), pode-se também perguntar: que espaço tem a “cidadania coletiva” - visto que “a política cultural também é feita pelas corporações, pela mídia, pelas fundações, pelos políticos e, em alguns casos, até pelos

cidadãos” (YÚDICE, 2004, p. 383) - seja como possibilidade de resistência, seja como possibilidade de protagonismo?

Aqui talvez se possa pensar no papel da escola: pensar a cultura como recurso (produção, gestão, circulação, gerenciamento) não para modificar a cultura do jovem, mas para usar os recursos da cultura a fim de atraí-lo a um novo campo de intervenção, investigação e de criação. Ou ainda, como viabilizar a produção cultural, a criatividade, sua circulação e gestão, “para ter uma série de resultados: auto-estima, emprego, fim do racismo”? (YÚDICE, 2005, p. 5). Dentro disso, como já destacado anteriormente, o desafio que se apresenta atualmente ao professor e à professora é permitir-se (re)imaginar e (re)construir o mundo da escola de uma forma inteiramente nova, capaz de pensar e entender a cultura com as diferentes implicações que ela pode assumir e demandar, quando entendida e tomada como recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre os desafios e as possibilidades que a compreensão de cultura como recurso pode imprimir às práticas docentes aponta para novas problematizações e novos processos inventivos do pensar/fazer docente. Implica percorrer/abrir trilhas, isto é, abrir-se ao novo, correr riscos e apropriar-se dos diferentes elementos presentes/em disputa na cultura como recurso e, também, das zonas de atrito, dos desafios e limites dessa compreensão e do fazer cultural.

Talvez, um dos maiores desafios nesse sentido se encontre na necessidade de se provocar rupturas nas práticas docentes, visto que estas, em diferentes situações, tendem a ser naturalizadas, dificultando os seus processos de resignificação.

Junto ao fomento das possibilidades de ruptura nas práticas pedagógicas, encontra-se a necessidade de se abrir um espaço ou, até mesmo, pensar a escola como um espaço que contemple as diferenças culturais do grupo social que vem a ela, o que passa pelo reconhecimento da existência do grupo de alunos como sujeitos de uma cultura que lhes é própria. É nessa perspectiva, partindo-se de suas experiências, com seus sentidos e valores, que se pode pensar nas possibilidades da cultura como recurso na prática docente.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 107-119.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-243.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HÉBRARD, Jean. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, mai./jun. 2000.
- RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 39-53.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, A. Flávio B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.
- YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- _____. **Economia auto-sustentável**. (Entrevista a Heloisa Buarque de Holanda, 17 ago. 2005). Disponível em: <<http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/32E954D22E891A5032570580006DDC4B?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Dialogos>> Acesso em: 31 mar 2007.