

## OS CAMINHOS DA MODERNIDADE E A FRAGMENTAÇÃO DO INDIVÍDUO: REFLEXOS E CONVEXOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Bruno Teixeira PAES<sup>1</sup>

Faculdade de Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais

[Bruno.paes@gmail.com](mailto: Bruno.paes@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo busca discutir e debater algumas das interseções possíveis sobre as concepções e construções a respeito da ideia de indivíduo na contemporaneidade. A reflexão parte de pressuposições teóricas referentes a um discurso pautado na “crise” do indivíduo contemporâneo, estando este inserido em um meio onde a ideia de modernidade se apresenta fragmentada e invisível em suas fronteiras. Dentro deste cenário, buscou-se analisar algumas das concepções em voga, tais como: desterritorialização (cf. Deleuze), as novas constituições identitárias (cf. Stuart Hall) e as identidades em crise (cf. Dubar). Estas concepções interrogam a prática docente em sala de aula, por meio de uma perspectiva multicultural, que demanda alterações conceituais dentro dos currículos escolares. Portanto, estas concepções podem ser vistas enquanto infiltrações que exigem do docente abertura para propostas de currículos culturais (cf. Sacristán) e para as narrativas silenciadas (cf. Santomé) encontradas em seus alunos.

**Palavras-chave:** Sociedade; indivíduo; transformações; currículo cultural; escola.

### 1. Introdução

A proposta deste artigo consiste na reflexão sobre algumas das interseções possíveis a partir de novas demandas constitutivas do docente na contemporaneidade. Estas demandas tornam-se claras a partir do contato com a diversidade da produção teórica e acadêmica, que analisa os constantes impactos no discurso fundamentado pela abordagem de *competências múltiplas*, nem sempre presente na realidade da prática docente.

Mas, como perceber essas interseções? Como analisar a questão docente, sob o viés dessas novas demandas? A partir das leituras, percebe-se a existência de relações antagônicas entre as concepções sugeridas em um discurso voltado para a condução das práticas docentes e as suas adaptações no campo real, que geralmente encontram limitações profundas em relação à transposição de conceitos do campo teórico para o universo prático.

---

<sup>1</sup> Aluno bolsista Capes/DS, integrante do programa de pós-graduação *Strictu Sensu*, nível mestrado, da Faculdade de Educação da UEMG.

A lacuna encontrada na ausência de um diálogo profundo entre o discurso teórico e as práticas dos docentes aponta para a configuração de um cenário de crise das constituições identitárias. Segundo Claude Dubar (2009), tal crise diz respeito às dificuldades encontradas pelos indivíduos, e, neste caso especial, os docentes, em evoluir perante aos novos dilemas e desafios que surgem em suas trajetórias profissionais.

Avançando na concepção acima de crise identitária, de acordo com Deleuze e Guattari (2008), a busca do indivíduo por mudanças acaba por conduzir a uma fragmentação do mesmo, que passa a se ver enquanto um ser *desterritorializado*. No conceito de desterritorialização dos autores acima, o território não deve ser entendido somente enquanto um objeto de análise da geografia ou da biologia, pois este assume uma posição de local de agenciamento. Neste sentido, o conceito de território para Deleuze e Guattari é extremamente amplo, pois ao indicar a existência de um objeto que pode ser agenciado, o mesmo pode também ser desterritorializado ou reterritorializado. Cabe ressaltar que todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. Em outras palavras, o território cria o agenciamento, já que a ideia de território ultrapassa ao mesmo tempo as noções de organismo e de meio, ou seja, extrapola o simples sentido de comportamento. (DELEUZE E GUATTARI *apud* HAESBAERT 2002)

Ao respeitar o conceito de território citado anteriormente, percebe-se que o mesmo assume a figura de um palco de negociações, em que os indivíduos atuam em agenciamentos coletivos de enunciação e de agenciamentos referentes às próprias relações inerentes entre os corpos que vivem em sociedade. Neste sentido, a crise identitária dos indivíduos, que está diretamente ligada à ideia de fragmentação de território, perpassa pela noção de perda das referências institucionais ou de elementos reconhecidamente alicerçados na construção social.

Para análise central deste artigo, o conceito de desterritorialização, definido por Deleuze e Guattari, servirá de aporte teórico para a contextualização da noção de indivíduo fragmentado, que sente a necessidade de repensar a sua existência em uma sociedade contemporânea. A apropriação deste conceito é de suma valia, no que diz respeito à construção de um projeto voltado para uma genealogia de multiplicidades, constituídas por movimentos de tomada e de abandono de um determinado território, objeto, aparelho ou sistema. A respeito da desvinculação de um território, o projeto de construção de uma genealogia de multiplicidades refere-se ao seguinte contexto: o indivíduo não se vê mais ligado ao seu local de origem e deseja negociar a conquista de outro território. No entanto, a alternância territorial não pressupõe a perda total de vínculo do indivíduo com o seu local de origem, pois ele pode transpor ao seu novo universo requerido ou agenciado os seus traços e características identitários, como também agregar traços de ambos e/ou de vários outros.

Por meio dessa perspectiva, identifica-se certa autonomia nas ações do indivíduo, que transita entre um território e outro com facilidade. Muitos são os autores que defendem a tese da qual a *desterritorialização* poderia ser considerada enquanto a marca da sociedade pós-moderna. Por este prisma, o discurso encontra-se pautado na mobilidade, nos fluxos, nos desenraizamentos dos sujeitos, proporcionando um maior hibridismo cultural.

Em *O mito da desterritorialização* (Haesbaert, 2004), o autor aponta que a *desterritorialização* não chegaria a provocar um simples aumento na mobilidade social ou se constituiria enquanto um facilitador para a compreensão e entendimento de fenômenos como a hibridização cultural. Para Haesbaert, ocorre uma situação contrária: os grupos subalternos sofrem uma precarização territorial, pois, efetivamente, são afetados pela perda de controle

físico e de referencial simbólico, frente disputa com grupos hegemônicos por poder político, espaço e privilégios.

Assim, a compreensão possível do processo de *desterritorialização* perpassa pela ideia de destruição e/ou transformação de territórios (enquanto espaços, ao mesmo tempo, de dominação político-econômica e de apropriação simbólico-cultural). A partir da perspectiva de precarização territorial dos sujeitos, que perdem substancialmente o poderio político e/ou as suas identidades territoriais e culturais, o conceito de *desterritorialização* pode ser visto enquanto um processo de expulsão, em que o indivíduo mais enfraquecido é excluído do território, posteriormente destinado à base de permanência de quem detém maior poder.

Porém, esse processo não se apresenta enquanto situação clara e abrupta. Manuel Castells (1999) chama a atenção sobre os cuidados necessários perante as tentadoras amarras que envolvem a supervalorização dessa sociedade desterritorializada. Para o autor, o conceito desta última estaria vinculado à ideia de sociedade em rede, que consiste em uma forma de organização social marcada pela globalização cultural e trocas fluídas de informações entre os indivíduos. Nesta última concepção, a sociedade é avaliada enquanto uma organização em rede, ou seja, a sociedade é percebida enquanto um sistema regido pela tecnologia da informação. Porém, cabe ressaltar que a ideia de rede extrapola o sentido tecnológico atribuído a ela, pois a estruturação das relações sociais em rede constitui uma visão mais ampla de sistematização das trocas informacionais e culturais entre os indivíduos, do que a visão proposta de formas de comunicação estabelecidas pela internet. Por meio deste tipo de sociedade proposto por Castells, as relações sociais e de comunicação são estabelecidas de forma superposta e fluída, reforçando a ideia de transposição de territorialidade. O indivíduo situado em uma sociedade em rede passa a repensar a sua existência, em grande parte em razão do fortalecimento das ideias de globalização das relações sociais, das formas de comunicação e da projeção do indivíduo enquanto um ser plural e autônomo.

A sociedade avaliada enquanto uma estrutura social permeada por tramas informacionais e de comunicação, aliada à perspectiva de globalização das relações sociais e econômicas, servem de elementos significativos para a sensação de transitoriedade do indivíduo. Nesta lógica, o indivíduo está imerso em um ambiente que se torna virtual, no sentido de perda da referência de um território (no sentido físico) originalmente intitulado enquanto “seu” ou de “local de suas raízes”. A partir deste contexto, certas questões podem ser trazidas à tona para a avaliação da forma como as noções de individualidade, criação de autonomia e de transitoriedade dos valores humanos permeiam e circundam o meio de trabalho dos docentes. Do ponto de vista crítico, caberia avaliar se o problema reside realmente em questionar: “Será que o acesso fácil à informação pode ser vista enquanto uma ferramenta concisa de construção de autonomia?” Avançando ainda nesta perspectiva, cabe questionar também “Como são feitas as escolhas e os processos de interação dos referenciais para a realização da escolha?” Estas questões subsidiarão o eixo de análise que será conduzida a seguir.

## **2. A construção de subjetividades na formação profissional do docente**

A partir das reflexões em torno da constituição da sociedade contemporânea e as suas implicações quanto à noção de fragmentação do indivíduo e a sua sensação de desterritorialização, torna-se mais evidente o aparecimento de conflitos e ansiedades que

permeiam o campo das transformações sociais. Paralelo à noção de território, que se destaca enquanto campo de agenciamento e de negociações sociais, demandas semelhantes por transformações são colocadas também no mundo do trabalho.

À luz das questões surgidas no campo de trabalho, expectativas de desempenho profissional se apresentam em constante transformação, provocando déficits entre a correspondência dos desejos projetados em torno do conceito de cidadão e as reais condições de adaptação de tais anseios em sua realidade de trabalho.

Outros fatores, como a globalização e a construção de uma sociedade em rede, podem também ser identificados como influenciadores no campo das relações de trabalho. Por intermédio da globalização, as mudanças da sociedade, antes marcada por laços identitários às instituições, como família, convívio social, preceitos religiosos e morais, entram em processo de fragmentação. Um novo projeto de indivíduo entra em voga, em que apresenta um discurso da autonomia, responsável pelo aprofundamento do esgarçamento de alguns desses laços.

A partir da perspectiva da “sociedade em rede”, identifica-se o cenário em que o poder potencial da informação possibilitou aos indivíduos a construção de sua identidade de múltiplas maneiras, se apropriando das características presentes em diversas culturas.

Essas características culturais são vistas por Castells (1999), enquanto possibilidade de (re) construção das subjetividades. Desta forma, por meio de apropriações culturais, entendidas enquanto bens imateriais construídos pelo Homem, a reconstrução de subjetividades se institui em territórios quase sempre isolados. De acordo com o autor, esses territórios funcionariam enquanto pólos que se encontrariam acessíveis, e que poderiam ser acessados pelos diversos sujeitos, conforme as condicionantes de entrada que possuem.

Com a existência de uma sociedade em rede, evidencia-se uma nova fase dos meios de produção, da qual o conhecimento é seu produto principal. Nessa sociedade da informação, as ocupações de destaque englobam a gestão, distribuição e criação de novos conhecimentos.

O crescimento de profissões e semi-profissões, ligadas à produção e divulgação do conhecimento ou de bens e serviços, acabam por demandar a existência de profissionais mais qualificados e especializados nas áreas vinculadas à produção e divulgação de conhecimento. Para a qualificação técnica, a exigência por uma formação mais longa e de alto nível requer a melhor capacitação dos profissionais docentes.

Junto à demanda por melhores profissionais, exige-se também o desenvolvimento de cursos de formação de docentes. Ao se pensar a respeito do preparo dos docentes que se encontram em cursos superiores, Pimenta e Anastasiou (2002) abordam os problemas relacionados à profissão docente no ensino superior, partindo de três grandes desafios contemporâneos: a) a sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçadura das condições humanas, traduzida pela concentração de renda na mão de poucos e os reflexos da violência em meios de classes menos favorecidas; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

Os autores supracitados abordam a questão da esgarçadura das condições humanas, enquanto situação de fragilidade e instabilidade das relações sociais, fruto das alternâncias provocadas pela sociedade em rede e das fragmentações das instituições societárias. Claude Dubar (2009) contribui para a compreensão desta situação, ao analisar que, a mudança de um modelo de cultura implica também em uma mudança do “ser si mesmo”. Essa mudança engloba um

indivíduo que busca autonomia, construindo-se e reinventando-se no processo de apropriação dos referenciais oferecidos pela sociedade em rede.

Pimenta e Anastasiou apontam também a existência de um dilema entre o tempo da sociedade da informação e o tempo da escola. Esta instituição, por ser responsável pela geração e transmissão de conhecimento, apresenta dificuldades para projetar sua lógica de operações, que não é reconhecida enquanto qualquer outra empresa que esteja vinculada ao *modus operandi* tradicional de geração de produtos enquanto objetos.

Pode-se, então afirmar, que o objeto de produção da escola está pautado na relação, ou seja, no processo de mediação para a geração de conhecimento. Diferente da lógica do mercado, na qual as relações com o lucro estão marcadas pelo produto produzido pelo trabalho, no campo educacional, a relação estabelecida com a formulação de produtos ocorre de maneira diferenciada. De acordo com Tardif e Lessard (2005), o objeto do trabalho em educação consiste no “sujeito” (aluno) e o produto na “relação entre professor e aluno”. Diferente dos demais serviços, em que a relação consiste em objeto principal do processo de venda de produtos e obtenção de lucro (ex. comércio, consultoria, etc.), a atuação do docente está voltada diretamente para o aprimoramento da qualificação do conhecimento de seus alunos. O contexto de atuação em que se encontra o docente distancia-se da lógica operante de mercado, no que diz respeito aos inúmeros desafios inerentes à sua natureza, tais como: ações voltadas prioritariamente para o mapeamento e aprimoramento de ferramentas de transmissão de conhecimento; e promoção da superação de dificuldades dos alunos quanto à sua capacidade cognitiva e de aprendizado.

Em relação às demandas de capacitação técnica, os docentes sofrem as mesmas “exigências” determinadas pela lógica de mercado em relação à especialização profissional. Conforme as demais profissões, os docentes também se deparam com a necessidade em atualizar e aprofundar o seu conhecimento, aliado à natural cobrança individual dos profissionais em aprimorar a sua capacitação técnica, em menos tempo e de forma imediata.

A ânsia pela especialização do conhecimento e qualificação profissional provoca uma proliferação de cursos, que adotam estratégias educacionais voltadas para o telensino e especializações de curta duração. O encurtamento do tempo de ensino e as estratégias pedagógicas voltadas para o uso de ferramentas de multimídia desenvolvem a conjuntura de trabalho docente em que a atuação do docente recai em uma mera situação de *monitoria*. Nesta última situação a mediação pedagógica estaria voltada para o mero assessoramento de seus alunos na execução das tarefas propostas por um modelo à priori. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.99)

A análise mais profunda das estratégias de qualificação técnica do docente e as ferramentas que usufrui para a sua instrumentação pedagógica suscita na seguinte pergunta “Qual é a função do professor?”. De acordo com as palavras de Miguel Arroyo, ao abordar o *aprendizado do ofício*, “ser professora, professor, projeta uma determinada função social, e, mais do que isso, projeta ou concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício”.(ARROYO, 2000, p.126)

E, qual seria essa função? Como poderiam ser analisadas as transformações da prática docente apontada por esses autores? Tedesco e Fanfani (2004) alertam que um “discurso genérico sobre “os docentes” está infestado de perigos” (TEDESCO e FANFANI, 2004, p. 67). Tais perigos podem ser encontrados nas falas de professores, de teóricos e em velhos modelos pedagógicos que ainda persistem por meio da tradição. A manutenção de velhas concepções

pedagógicas, ainda é responsável pela perpetuação de um discurso vocacional, do qual o “ser professor” é embasado em uma trama composta por visões baseadas em crenças, dom, vocação, maternidade, afetividade, etc. Assim, o desafio principal, por meio desses teóricos, consiste em lançar luzes sobre questões que buscam compreender os percursos, fronteiras e dilemas que envolvem a docência.

Para refletir sobre essa construção histórica da docência, Tardif e Lessard (2005) propõem um quadro analítico sobre o status crescente de ofícios e o destaque de profissões de caráter interativo, como prestação de serviços e especialistas que têm como objeto de trabalho as relações humanas e sua organização socioeconômica.

Partindo desse pressuposto, os autores buscam contextualizar a essência da atividade docente. Dada essas delimitações, Tardif e Lessard buscam justificar a necessidade de se avaliar a atuação docente enquanto uma profissão que carrega certas peculiaridades, no que se refere à dinâmica das relações humanas decorrentes do seu próprio processo.

Ao retomar uma análise sobre o modelo clássico do trabalho, Tardif e Lessard apontam que, a Sociologia do Trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais por meio do status que gozavam em um sistema produtivo de bens materiais. Desse modo, o fato de estar envolvido em um sistema de produção acabava por determinar quem era trabalhador, e, conseqüentemente, cidadão.

Ao se pensar por meio da lógica dos modos de produção, Tardif e Lessard apontam que o ensino passa a ser visto enquanto ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo.

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.17)

Nesta perspectiva, perpetua-se um entendimento sobre a docência enquanto ferramenta, submetida às necessidades do mundo do trabalho. Sua função seria reproduzir, adaptar e preparar uma nova leva de trabalhadores.

Para Tardif e Lessard, essa concepção precisa ser alterada, principalmente quando são percebidas as alternâncias nas relações de trabalho e a queda dos modos de produção tradicionais. Nesse campo, os autores destacam o aumento dos postos de trabalho relacionados à sociedade de serviços, onde cientistas e técnicos começam a ocupar posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais (p.18).

Sob a lógica dos novos modos de produção, o discurso passa a propagar que, na sociedade da informação e do conhecimento, a informação chega, em grande quantidade, em qualquer parte do planeta. Com a profusão de fontes de informações, caberia à escola, apenas apresentar aos seus alunos as fontes de consulta.

No contexto dessa “função” atribuída à escola, a identidade do professor estaria associada à de *monitor*, ou seja, a responsabilidade enquanto depositário do conhecimento se distanciaria

da figura do professor, cabendo ao próprio aluno buscar suas fontes e construir o seu conhecimento. Ao professor, caberia auxiliar na execução das tarefas propostas.

Essa prerrogativa abre espaço para o desenvolvimento de certos conflitos. Pimenta e Anastasiou enfocam o paradoxo entre as definições dos conceitos de informação e conhecimento, destacando que “conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.100) Essa função de trabalhar as informações, com o intuito de transformá-las em conhecimento, é a principal tarefa das instituições educativas.

Mas, como as instituições educativas promovem a transformação da informação em conhecimento? Como podem ser percebidas as alterações entre as concepções das práticas docentes, antes justificadas na afetividade (BARRETTO, 2010; ARROYO, 2000) e que agora lutam por uma identidade enquanto profissão? (TARDIF e LESSARD, 2005; TEDESCO e FANFANI, 2004). As respostas a estas questões servirão de eixo analítico do ponto a seguir.

### **3. Dos desdobramentos das fragmentações em contexto escolar**

No ímpeto da sociedade da informação em que se presencia a lógica do mercado de trabalho voltada para a demanda por um perfil especializado de mão de obra, cada vez mais qualificada, reflexiva e crítica, como a escola se comporta e se organiza para suprir essas demandas? É neste universo de perguntas em que se encontram as instituições educativas ao refletirem sobre como se dão as práticas docentes em uma sociedade do conhecimento e como as mesmas subsidiam a construção de um senso de identidade perante a categoria profissional dos docentes.

Não obstante à sensação de fragmentação do indivíduo e às ansiedades inerentes ao processo de qualificação profissional, os docentes também compartilham destas angústias, ainda que com certas particularidades. De acordo com Pimenta e Anastasiou, as práticas educativas estão cada vez mais voltadas para a utilização de mídias, na qual as ferramentas tecnológicas de comunicação estão inseridas de forma central no processo pedagógico, visando à capacitação do aluno de forma sistêmica. Desta forma, os professores são “submetidos” às novas configurações do processo produtivo que clama por um perfil profissional específico: polivalente, amplo conhecedor dos recursos tecnológicos, desenvolvedor de estratégias voltadas para a facilitação do aprendizado e preocupado com a atualização constante do seu conhecimento profissional. (TEDESCO e FANFANI, 2004)

Pode-se dizer que a prática docente passa a lidar não só com as demandas inerentes à sociedade da informação, como a necessidade de formação profissional múltipla e polivalente, como também a própria escola passa a exigir dos professores uma forma de atuar que atenda a esta polivalência. Porém, à luz deste cenário, cabe perguntar: “em que momento há espaço para a inserção do discurso vocacional?”.

A concepção antiga de construção de um ideário de ensino, da qual este último era percebido enquanto um objeto de uma missão social ou uma causa nobre de apelo social, acabava promovendo a entrega e a devoção da vida do educador a repassar conhecimento a um novo indivíduo. Por este prisma, percebe-se que a atuação do educador era encarada não só como uma profissão, mas resultante de uma perspectiva livre de repassar conhecimento a um indivíduo. Por outro lado, a atuação do professor, do ponto de vista profissional, não deve abandonar o objetivo principal de sua existência que consiste na retransmissão de conhecimento e no apelo de sua causa social em auxiliar na solidificação da construção de uma sociedade. Entretanto, cabe à profissionalização da atuação docente uma série de conhecimentos racionais (pedagogia, psicologia, didática, etc.) que o professor deve assimilar e utilizar em seu trabalho.

A busca pela profissionalização da atuação docente leva à provocação de certas questões de redefinição do próprio ofício. O peso da tradição do caráter relacional da atividade docente entra em conflito com uma *luta pelo ofício* (TEDESCO e FANFANI, 2004, p.69), onde questões como vocação- apostolado, trabalho assalariado e profissionalismo entram em pauta para debate.

A racionalização dos requisitos necessários à profissionalização da atuação docente carrega um conteúdo fortemente ético-moral, que traz ao centro do debate a questão de qual seria a particularidade dessa profissão frente às outras que possuem como “material” de trabalho o ser humano. A radicalização do peso atribuído à tradição ético-moral seria visto enquanto obstáculo para o avanço de qualquer processo de racionalização da profissão docente.

A formação das novas gerações tem um conteúdo fortemente ético-moral que é como um obstáculo para o avanço de qualquer processo de racionalização radical. Portanto, para ser um bom professor (como no caso de outros serviços pessoais como enfermagem ou assistência social) não basta o domínio das competências técnico-científicas nem um compromisso ético genérico (princípio da honradez, ética profissional etc.). Pelo contrário, na definição de excelência docente, o compromisso ético-moral com o outro, certa atitude de entrega e desinteresse adquirem uma importância fundamental no desempenho do ofício. (TEDESCO e FANFANI, 2004, p.69)

Em paralelo às diversas fontes de informação que implicam em mudanças na postura e na conduta dos professores perante a formação de um currículo múltiplo em referências culturais, um novo cenário se configura nas novas organizações da instituição escolar. Com a massificação do ingresso de estudantes no ensino público gratuito, um novo diferencial se apresenta no cenário da instituição pública: a grande diversidade sociocultural e de referências regionais de seus alunos. Segundo Tedesco e Fanfani, o posicionamento do professor frente às disparidades socioeconômicas dos novos alunos que ingressam na escola não deve ser reduzido somente a uma mera questão de redefinição dos valores humanos, mas sim, de necessidade de reelaboração de novas formas de apropriação cultural.

O universo dinâmico em que se situa o professor é composto por diversos elementos culturais, do qual o seu maior desafio consiste em lidar com a cultura do aluno adolescente. O mundo do adolescente se expressa por meio de diversas formas de linguagem, como a da musicalidade, das culturas do corpo, das imagens, dentre outras. Na relação estabelecida pelo universo do professor frente às múltiplas referências da cultura adolescente presenciam-se conflitos constantes. Para a minimização ou dissolução desses conflitos Santomé (1998) aponta a importância em se refletir sobre os conteúdos culturais e a expressividade da diversidade cultural vinculados ao discurso pedagógico das instituições escolares. A preocupação que deveria estar sempre em pauta na elaboração dos currículos escolares diz respeito justamente à importância da construção de um conteúdo voltado para a formação cidadã do aluno. Para isso, é de fundamental relevância que as vozes dos sujeitos, ingressantes na instituição escolar, façam parte dos discursos e propostas educacionais.

Santomé destaca ainda que educar consiste em uma ação política e ética, em que o êxito das intervenções educacionais está ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade à qual se pretende servir. (SANTOMÉ, 1998, p.147). Portanto, cabe ao profissional de ensino buscar a adaptação de sua linguagem pedagógica oriunda de uma cultura hegemônica ao discurso das vozes de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que se encontram no espaço escolar.

A má adequação de temas oriundos de referências múltiplas do universo dos alunos para a tentativa de sua inclusão no meio escolar acaba por acarretar a formação de um “currículo turístico”. Na tentativa de se construir um currículo dinâmico e aderente aos assuntos provenientes da nova conjuntura da sociedade contemporânea, muitas vezes, tais conteúdos encontram entraves e problemas de receptividade dos próprios professores na adequação de tais temas ao currículo cultural. O esforço para a elaboração de um currículo cultural perpassa, em muitos casos, por uma abordagem que tende a não focar os assuntos provenientes de classes sociais ou etnias minoritárias, provocando a perda das características globais destes conteúdos e da amplitude das suas relações temáticas com outros assuntos de maior importância do currículo. Pensar uma reconstrução da realidade nas instituições escolares, “não se trata de transformar as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc., em *suplementos* do currículo escolar; em temas complementares para que nossa consciência possa ficar tranquila.” (SANTOMÉ, 1998, p.147).

Cabe perguntar, então, como se dá realmente a inserção das vozes minoritárias na cultura escolar. Para que haja a integralização e interseção dos discursos do currículo cultural com o proveniente das vozes do universo dos alunos ambos devem dialogar no mesmo âmbito de prioridades. Portanto, urge-se a necessidade por uma reflexão em torno da inserção dos referenciais culturais no currículo cultural, na conjuntura pós-moderna. Avançando neste tema, Sacristán (1999) destaca ainda que *aculturação escolar* está além da elaboração de um currículo. Neste sentido, a escola não deve ser pensada somente pelo viés de formulação de currículos culturais, mas sim deve ser vista enquanto um produto histórico, criada e construída pela sedimentação de ideias variadas, de interesses diferentes e práticas

multiformes. Assim, a escola ultrapassa a simples aplicação de modos de pensar ou de teorias sobre a educação. (SACRISTÁN, 1999, p.148)

Apesar dos esforços para estabelecer diretrizes para o aprimoramento dos processos de (re) construção do currículo escolar e de um ensino que dialogue com as representações socioculturais presentes nas salas de aula, Sacristán destaca que inerentemente faz parte da atuação do professor perpetuar indiretamente a hierarquização do conhecimento. Neste sentido, independente das melhores ações escolares para a adequação de seu currículo cultural, o conteúdo apresentado pelos professores aos alunos inevitavelmente irá se deparar com barreiras no diálogo traçado com os mesmos. De acordo com Sacristán,

A cultura adquirida pelos professores, seguida pelas valorizações feitas sobre aquilo que se acredita que eles devem difundir, são fatores determinantes daquilo que serão suas práticas. As crenças sobre o educando e sobre a ação de educá-lo não seriam substanciais se não levassem em consideração os fins culturais dessa atividade. (SACRISTÁN, 1999, p.148)

Até o momento intensamente se tocou no ponto de vista cultural de formulação de um currículo escolar. Mas, afinal, de qual se trata o sentido de cultura atribuído neste artigo? A noção de cultura empregada até então está relacionada diretamente à cultura enquanto uma categoria universal, não entendida somente pelo viés da cultura material ou só enquanto representação de manifestações étnicas ou de grupos sociais específicos. Nesse sentido, a cultura deve ser entendida enquanto instância fundadora, dinamizadora e fomentadora das práticas sociais. Trata-se de uma categoria que alicerça a construção de identidades, tanto no sentido individual quanto na relação de pertencimento a uma nação, recorrendo a elementos de elaboração de subjetividades, como religião, valores e crenças.

Após esta conceituação de cultura, torna-se mais clara a relevância de se abordar a transposição dos valores culturais sustentados, vivenciados e assimilados pelos professores, enquanto sujeitos sociais e culturais, para o ambiente de sala de aula. Portanto, o diálogo com os referenciais sócio históricos de cultura, construídos pelos professores, resulta na formalização de arranjos (no sentido de instrumentalização ou formalização dos preceitos culturais) que são refletidos em suas práticas docentes. Portanto, a instrumentalização dos referenciais culturais dos docentes, por meio da elaboração de um arranjo ou proposta pedagógica, destina-se à formação, adequação e civilização do novo indivíduo dentro dos preceitos do “bem viver” e das condutas morais e éticas que foram construídas pela sociedade.

Partindo-se de uma construção à priori de cultura, baseada na visão subjetiva de cultura do professor, como, então, lidar com as constantes quebras de paradigmas culturais provocadas pelos alunos frente aos referenciais transmitidos em sala de aula? Sacristán destaca a necessidade de pensar a escola enquanto um agente de aculturação, no sentido geral, em contraponto à visão especializada de aculturação, centrada na perpetuação da divulgação de obras notáveis da história cultural ocidental. Tal perpetuação poderia ser vista enquanto

permanência de uma hierarquização e desvalorização das vozes culturais e identitárias que adentram a sala de aula, simbolizada pela figura do aluno.

### **3. Reflexos e convexos na escola: as instâncias sociais que envolvem a rotina escolar**

Devido ao papel atribuído a escola de agente de aculturação, pode ser identificada inúmeras outras cobranças relacionadas à sua função de difusora de conhecimento. Acaba-se por atribuir à escola outras funções, sem que a mesma esteja estruturada e preparada para responder à altura tais funções. Muitas vezes alijada de incentivos e de preparação do seu corpo profissional a escola passa a responder pela lógica inversa à esperada por ela. Devido ao cenário de descrédito, de dilapidação e desmotivação em torno da figura Escola, esta instituição passa a ser obrigada a se desdobrar social e estruturalmente para construir um vínculo ou resgatar algum viés educacional, que não esteja amparado em medidas milagrosas e nem sazonais.

Dentre elas, a construção de uma política pública ter se tornado objeto central de ações voltadas para a capacitação de alunos e professores. O aprimoramento das competências profissionais passa a ser vendido enquanto forma de objetivação de algo tão subjetivo quanto o trato à educação. A efetivação de tal medida se baseia em um instrumental, já utilizado pelo mercado, em que as potencialidades dos alunos são trabalhadas de forma a alcançar um índice de qualidade, avaliado com base em certas competências (qualificadas de acordo com a melhor adaptação do profissional no mercado de trabalho).

Atualmente identifica-se uma batalha incessante entre as seguintes realidades referentes à escola: a da própria instituição, com as suas dificuldades financeiras e com problemas de capacitação de seu quadro profissional; e de vislumbamento da sociedade sobre o papel prioritário da escola, criando expectativas transcendentais à sua função primária. Boa parte das expectativas construídas pela sociedade em relação ao papel múltiplo da escola, que consiste em educar - tanto no sentido de educação formal quanto o de cumprir a função de educação familiar -, disciplinar, formar cidadão, transmitir valores e conhecimento, dentre outros, advém da concepção cultural e polivalente da escola. Jean-François Mattei (2002) em “a barbárie interior”, impõe algumas ressalvas a esta concepção de escola mais plural. O espaço real da escola e seus costumes encontram-se atravessados pela aceleração tecnológica e visual do mundo moderno.

Por outro lado, a tentativa de condução pedagógica esbarra em interesses e carências sociais de um mundo cada vez mais instantâneo, constituído por relações sociais mediatizadas e reforçado por certa passividade dos indivíduos. Assim, as ações pedagógicas são conduzidas, visando à qualidade e o comprometimento do aluno, que tem se apresentado cada vez mais despreparado e não qualificado a cumprir certas tarefas. Como consequência, o aluno se sente frustrado torna-se agressivo, desestimulado e desinteressado.

As tentações e seduções dos alunos em torno das imagens construídas pelo mundo contemporâneo digladiam-se frente à aridez dos estudos e da introspecção implicada pelo ato de aprender. Percebe-se, então, o choque de interesses entre os conteúdos desejados pelos alunos

e os idealizados pelos professores, que acaba por acentuar a diferenciação e a fragmentação dos conceitos e valores estabelecidos pelo campo tradicional do ensino e os vivenciados pelos indivíduos. Devido à lacuna entre essas duas realidades, os alunos se vêem enquanto construção teórica e não como sujeitos concretos, pois não se vêem refletidos ou ouvidos pelas propostas pedagógicas. Tais propostas são construídas em modelos prontos e, na maioria dos casos, excludentes de referências multiculturais próximas de seus sujeitos (alunos).

A não projeção dos alunos nas propostas educacionais e apropriação inadequada do espaço escolar contribuem para a ausência de construção de uma identidade ou autonomia desta instituição enquanto lócus da disseminação de conhecimento, valores e preceitos sociais. Com a perda desse referencial e a frequente infiltração, de forma pouco estruturada, de temas e demandas constantes do meio externo, o trabalho pedagógico e formativo da escola se perde dentre infinitas propostas educativas. Assim, a proposta de resoluções para a correção de rota da atuação escolar, em vista do ideal de construção de um processo civilizatório, entra em colapso.

Os eixos da humanização e da socialização estão ambos centrados em duas esferas: a esfera autônoma da educação, que articula o saber da ciência e o poder da política; e a da vida familiar e da socialização. Entre estes dois eixos, a escola representa o lugar aberto e autônomo em que o pensamento se enraíza. O homem só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente refletir sobre aquilo que aprendeu. Assim, para a formação humanística do indivíduo, não se pode deixar de levar em conta a vivência da criança em seu seio familiar, bem como a maturação da vida adulta do indivíduo se não tiver sido formado na esfera de socialização autônoma da escola. Uma vez que a educação consiste no processo aprendido, pode-se dizer que a escola, como lugar de socialização, constitui no local de aprendizagem da vida; além do mais, consiste em um lugar de hominização, em que corre aprendizagem do pensamento. (MATTEI, 2002, p.228)

#### **4. Considerações finais**

Ao longo do artigo, noções e conceitos como a construção de subjetividades, *desterritorialização* e sociedade da informação foram intensamente explorados, visando o embasamento teórico para a formulação de certas questões voltadas para as práticas pedagógicas provenientes de um “currículo cultural”. Neste sentido, notou-se que o perfil profissional do docente resvala em preceitos conflitantes e cruciais: o professor se sente cada vez mais angustiado perante as inúmeras cobranças impostas pelo mercado para a sua qualificação profissional, além de sua correria incessante para tomar conhecimento de inovadoras ferramentas midiáticas que estão a serviço da prática docente.

Assim, o professor se depara com um ambiente de sala de aula totalmente voltado para a constante experimentação oriunda da prática construtivista. O ambiente de sala de aula se torna fortalecido pela tentativa do professor em alcançar o plano ideal de experimentação das competências, tanto a do docente quanto a do aluno. O êxito do desempenho do professor está relacionado diretamente à sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos gerais e canalizá-los para ações que respondam os desafios impostos em sala de aula.

Paralelo às questões inerentes à qualificação da atuação do professor, viu-se também que o ambiente escolar não deve ser visto enquanto um local em que o professor tem a missão de educar e o aluno somente a de aprender. A instituição escolar tem por excelência a função de mediação e de socialização dos saberes, em que as questões da esfera do cotidiano são inscritas em seu discurso pedagógico e, conseqüentemente, os alunos se sentem atraídos a participar do seu ambiente enquanto sujeitos. Para que os indivíduos se constituam enquanto seres humanos é preciso que eles se insiram na história e a ação pedagógica constitui na principal ferramenta de inscrição do indivíduo na vida cultural.

Busca-se, então, uma escola enquanto locus de “reflexão” sobre as constantes alternâncias e configurações culturais da sociedade, possibilitando escolhas de forma mais ativa por parte dos indivíduos. Conclui-se, então, que a escola deve ser encarada enquanto local formador de alunos, que irão se transformar em sujeitos, por meio da construção de intersubjetividades presentes nas relações e mediações ativas de seu ambiente.

## 5. Referências

ABREU FILHO, Ovídio. Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, Oct. 1998 .

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf>>

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura, vol.3, São Paulo: Paz e terra, 1999. p.411-439

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é Filosofia? São Paulo: Editora 34, 2005.

DUBAR, Claude. A crise das identidades, São Paulo: Edusp, 2009.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 11-24, 2003.

HAESBAERT, R. ; BRUCE, G. . A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *Geografia*, Niterói, v. 7, 2002.

MATTEI, Jean-françois. A barbárie da educação. In: MATTEI, Jean-François. A barbárie interior: Ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: UNESP, 2002. p. 183-229.

PIMENTA, S. Garrido e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Fundação Víctor Civita/UNESCO, Brasília 2004. pp. 67-80.