

Diverso e Igual – A Diversidade como Reprodução Diverse and Equal - Diversity as Reproduction

Vania Marques Cardoso¹

¹ Licenciada em Pedagogia no Brasil e em Ciências da Educação em Portugal, pós-graduada em educação nas áreas de gestão, coordenação e supervisão escolares e políticas públicas em educação, é mestre e doutoranda pela Uninove de São Paulo.

Recebido em 29 de dezembro de 2016; Aceito em 08 de junho de 2017.

Resumo

O presente ensaio discute a diversidade cultural na escola como parte da reprodução cultural, especialmente a apontada por Bourdieu (1992). Para o problema: a escola abandonou o seu papel original de difusão da cultura universal e tornou-se apenas o lugar de reprodução social do habitus? Levantou-se a hipótese que a escola, ao massificar-se ficou vazia de conteúdo, validando qualquer conhecimento em nome da diversidade de forma acrítica e reprodutora das práticas sociais, tornou o diverso igual e simplificado. Assim, a partir de tal hipótese, busca-se revelar, com elementos teóricos que adentram a Teoria Crítica, a diversidade na escola como mera reprodução.

Palavras-chave: práticas sociais; cultura; diversidade e reprodução.

Abstract

This essay discusses the cultural diversity at school as part of cultural reproduction, especially pointed out by Bourdieu (1992). To the problem: the school has abandoned its original role of diffusion of universal culture and became only the place of social reproduction of habitus? We hypothesize that the mass school was empty of content, validating any knowledge in the name of diversity and uncritically reproducing social practices, simplified diverse. Thus, from this hypothesis, we seek to reveal, with theoretical elements that enter the Critical Theory, diversity at school as breeding only.

Keywords: social practices; culture; diversity and reproduction.

INTRODUÇÃO

O discurso da diversidade cultural na escola vem ecoando há mais de 50 anos e apresentando-se com mais força desde os anos de 1970 pelo mundo afora e, no Brasil, nos de 1980/90, especialmente nas reformas curriculares e iniciativas dos vários sistemas a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei 9394/96) que preconiza a escola para todos.

Tal discurso penetra as práticas escolares como inovação, mas, inversamente, as simplifica, retrocedendo. Deixando de assumir a escola como instituição responsável por difundir a cultura universal a esvazia de conteúdo e reproduz qualquer prática social como cultura, sem percebê-la como efeito da indústria cultural, portanto, tornando a diversidade, mera reprodução.

Inicialmente, discorre-se sobre o conceito falseado de cultura no discurso das práticas escolares concretas e subjetivas em nome da diversidade, indicando a escola como espaço de práticas culturais que reproduzem o habitus cultural e a lógica de mercado, apesar dessa nova roupagem de escola para todos com diversidade cultural.

CULTURA E PRÁTICAS SOCIAIS

Como Cuchê (1999), argumenta-se que a ideia de cultura tem gênese social, influenciada pelos contextos políticos e sociais, cujo conceito está engravado na história das ideias porque a evolução do sentido da palavra, em torno da transformação natural é algo que apenas o humano é capaz de realizar.

Essa gênese permite conceituar cultura a partir de Bosi (1992) como herança de práticas, (técnicas, símbolos, valores e objetos) compartilhada por um grupo humano relativamente coeso que a transmite às novas gerações como elemento de continuidade social.

Assim, a cultura, incrustada na relação do homem com a contínua transformação da natureza é marcada pela sua historicidade. Substrato que modela a ação consciente do homem em seu processo de decisão; dialeticamente estabelece um habitus que Bourdieu (1992) conceituou como conjunto de disposições incorporadas pelo indivíduo que se tornam matrizes de pensamento e intervenção, internalizadas através do processo histórico e circulada pela condição de classe em que se vive.

Na contemporaneidade, as pessoas se socializam numa lógica capitalista, mediada pelo valor de troca, por vezes contraditório em relação ao valor de uso, porque, como apontam Junior e Ferretti, tudo se torna produto fragmentado (valor de troca) para dar resposta imediata às céleres demandas (valor de uso) marcadas por um habitus que eterniza o presente e nega a dimensão humana do sujeito; é uma reprodução social que vai além das relações de dominação e modela todas as práticas.

Dessa forma, esse habitus é reproduzido pelos indivíduos no âmbito da cultura, mas internaliza-se nas práticas sociais e reproduz a sociedade de classe, especialmente no trabalho, forma originária de transformação da natureza pelo homem, modelo das práxis que transforma em realidade por meio de metas que só o humano impõe ao mundo pela consciência que embute finalidade e possibilita compreender a realidade cotidiana, pelos vários vieses possíveis, do mito à análise racional.

Júnior e Ferretti (2004) refletem sobre esse processo de reprodução discutindo o filme “Blade Runner, o Caçador de Andróides” de 1982 e demonstram um replicar que nega a história, impedindo a consciência no sentido de Lukács¹, citado pelos referidos autores, aquela consciência que possibilita a realização de um

¹ **György Lukács** ou **Georg Lukács** (1885 a 1971) - filósofo húngaro de grande importância no cenário intelectual do século XX., com trajetória teórica baseada inicialmente em Kant, caminhando por Hegel e aderindo a Marx. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>

nova existência, modifica a objetividade social ao mesmo tempo em que transforma o ser humano em sua capacidade reflexiva.

Os replicantes, personagens do filme, expressam a colonização cultural exposta por Bosi(1992) - processo de conquista e exploração no domínio da cultura. São robôs construídos à semelhança do homem, com historicidade negada pela ausência de memória; colonizados e colonizadores do ambiente espacial ao serviço de uma cultura hegemônica. Apesar do seu comportamento aparentemente humanizado, os replicantes não têm consciência, não avançam para a autonomia, para o “ser mais” e emancipado, mesmo assim carregam o germe da libertação, presente na contradição entre colonizar e ser colonizado.

Todo esse significado contraditório também aparece nos personagens do filme que representam a polícia humana (blade runner) criada para controlar os replicantes, ao longo da película, ora humanizam-se, ora desumanizam-se nas relações que estabelecem entre si, com os replicantes e com a realidade caótica que o filme aborda.

Tendo por exemplo o filme *Esse exemplo de 2004*, retrata a reprodução cultural, tão presente na escola e em suas práticas sociais como se discutirá a seguir.

PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS NA ESCOLA

Ao longo da modernidade, mesmo com a sua massificação emergente, a instituição escolar difunde a cultura hegemônica, mas não alcançou o esclarecimento. Pulverizados os ideais democráticos pela apropriação de classe e fortalecimento do Estado nas suas várias modalidades de autoritarismo da violência até a concepção irracionalista – a escola reproduz a lógica capitalista, as relações de produção, as contradições da sociedade num contraditório movimento das práticas sociais presentes na escola (JUNIOR e FERRETTI, 2004).

Considerando a instituição escolar na perspectiva de Lukács, segundo Júnior e Ferretti em 2004) podemos apontá-la como espaço mediador entre a esfera cotidiana e a não cotidiana, na medida em que a formação do indivíduo na sua complexidade ontológica envolve uma oscilação entre dois polos de consciência, o “em-si”, cravado no cotidiano e o “para-si”, forma que o sujeito se relaciona com o objeto no ato cognitivo. Tal formação se dá nas práticas sociais da escola que reiteram a sociedade, como destaca o referido autor. Assim, ao longo da história das relações capitalistas, a mediação escolar atingiu uma forma social generalizável desse processo de consciência, objetivando-a na cultura escolar e na ciência e reproduzindo a sociedade de classes, desde a Modernidade.

Em outra perspectiva, as práticas sociais escolares podem ser consideradas respostas imediatas e fragmentadas às demandas objetivas do mercado e do cotidiano, de modo a exprimir a tensão permanente entre autonomia e adaptação indicada por Adorno (1971).

Como as demais práticas sociais, as escolares têm “uma dimensão objetiva (conjunto de manifestações observadas) bem como uma dimensão subjetiva (significado que tem para os que o vivem)” (SEVERINO, 2012, p.36).

Observada da perspectiva de Adorno (1995) a dimensão objetiva da escola coisifica o saber, opera de forma acrítica, reproduz a indústria cultural e impede o pensamento, na medida em que “cada declaração, cada pensamento está pré-formado pelos centros da indústria cultural. O que não traz a marca familiar dessa pré-formação está, de antemão, destituído de credibilidade (...)” (p. 94) e contribui para a escola não assumir o seu lugar de desenvolver a experiência e combater o ódio à cultura e resistir à barbárie na sombra da sociedade capitalista que impede a totalidade humana.

Gy%C3%B6rgy_Luk%C3%A1cs

Essa dimensão manifesta-se, por exemplo, no nivelamento do conhecimento a um currículo básico que abarca estritamente os fatos e a aplicação de fórmulas de cálculos de modo que “[...] na sala de aula, a expulsão do pensamento ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 47) porque apesar do aumento das oportunidades educacionais, a formação cultural verdadeira é apenas impressão, na medida em que “tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional” (ADORNO, 1971, p. 119).

A dimensão da subjetividade, tanto para Adorno (1995) que a considera um apêndice, que ficou “sem autonomia e sem substância própria” (p.7) porque dilacerada pela instrumentalização da razão que a simplifica, como para Júnior e Ferretti (2004): “ característica humana social e mediada com a objetividade social na qual vive o ser social” são indissociáveis da objetividade; duas caras da mesma moeda que implicam na formação do indivíduo e, na prática social escolar surgem como complexificadas pelo seu significado institucional.

Nas duas dimensões, podemos localizar a escola como delineadora da reprodução de um habitus baseado no mercado e na mercadoria, por um duplo árbitro cultural, como indica Bourdieu (1992), o que nega a historicidade da cultura dos grupos sociais e o que ensina uma cultura “[...]universal e neutra, dissimulando o fato de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de seleção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e frações de classes sociais com poder simbólico e cultural.” (p. 177).

Poderemos inferir que a reprodução que Bourdieu(1992) apontou está presente até os dias atuais. Entretanto pode-se questionar se, no processo de massificação da oferta escolar, o caráter da escola de mediador cultural, assumido como reprodução de um padrão hegemônico, na contemporaneidade não se esvai diante de um discurso de diversidade cultural, substrato do currículo escolar que, entretanto, esvazia-o em torno da difusão de procedimentos básicos (ler, escrever e contar) e simplificação de todos os seus conteúdos a produtos da indústria cultural.

QUE DIVERSIDADE NA ESCOLA?

Mantendo uma atitude prudente e crítica na reflexão sobre a diversidade, recomendada por Severino (2012) observa-se que diante de um mundo contemporâneo estratificado que homogeneiza e torna tudo mercadoria e produto, inclusive a cultura, e a escola vai abrindo mão de difundir a cultura hegemônica, reprodutora das classes sociais, para não difundir nenhuma cultura e, igualmente, reproduzir a lógica capitalista, imposta pelo mercado que coloca a diferença como elemento de negociação e compra.

A escola é parte da sociedade; espaço de identificação e diferenciação cultural sobre o agir social de seus atores é reprodutora do habitus (BOURDIEU, 1992), replica as relações das sociedades e, marcada pela rapidez imposta pela contemporaneidade, desvaloriza a história e evoca a diversidade cultural dos alunos, ora como justificativa para o seu insucesso, ora, como conteúdo, igualmente reproduzido sem questionar as condições objetivas e subjetivas do trabalho escolar aprisiona a produção do saber à racionalidade de mercado, da economia, da divisão do trabalho, da baixa consciência do indivíduo sobre si, o outro e a realidade que os media.

Instituição nascida para formar, mas que cada vez mais, ao invés de formação - conjunto da cultura interiorizada por apropriação subjetiva (ADORNO, 1971, p. 142)- promove pseudoformação, aquela que impede o pensamento, coloca obstáculo ao indivíduo para apropriar-se dos bens historicamente produzidos, dificulta-lhe a compreensão da realidade, impedindo-o de ver as condições de liberdade que já estão presentes, favorecendo a “perda da capacidade de fazer experiências formativas” (ADORNO, 1995, p. 26).

Enquanto pseudoforma, a escola confunde-se com a indústria cultural e estabelece “valor de troca” ao conhecimento e aos bens culturais. Presa na reprodução, recusa-se a produzir cultura a partir da síntese das culturas que ali se encontram. A ampliação da escola massificada desde a segunda metade do Século XX, vem gerando um “vale-tudo” cultural que favorece a internalização da produção cultural como fragmento, reproduz a reificação da produção industrial e aliena, não apenas pela colonização cultural apontada por Bosi(1992), mas porque empilha culturas diferentes e as homogeneiza pela via da indústria cultural - que Adorno (1971) apontou como simplificação da cultura em produtos consumíveis, padronizados que geram satisfação efêmera aos indivíduos e se impõe como camuflagem das relações de classe.

Nesse contexto, o discurso de diversidade na escola, construído para se opor à escola de conteúdo unificado, esconde a diferença, não a valoriza. Nas últimas décadas, inúmeras reformas educacionais por todo o mundo levantam bandeiras de diversidade ao mesmo tempo que simplificam os conceitos, valorizam procedimentos básicos e propõe a um padrão de comportamento aos jovens, o de consumidor, o objeto da formação passa a ser parte da indústria cultural, que “ confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985,p.112). A cultura fica padronizada, exclui a diferença, torna-se mercadoria.

No Brasil, onde o processo de massificação da escolarização foi tardio e encontrou um momento histórico no qual a indústria cultural já havia absorvido qualquer reminiscência de cultura original e a transformado em mercadoria, o discurso de que todo saber é válido, sustenta os saberes culturais como produtos vendáveis, de modo a naturalizar a lógica capitalista e desembocar numa nova relação com os jovens em torno da informação urgente, como destaca Bauman (2007), tornando a escola apenas espaço de convivência mediado pelas antenas dos vários meios de comunicação que condicionam a formação do indivíduo à mera compra e venda de produtos culturais.

Todo esse processo reduz a pó, tanto a base cultural hegemônica, de uma sociedade classista e de um Estado poderoso, que antes a instituição escolar reproduzia, como a diversidade cultural que agora finge, demagogicamente, valorizar. Portanto, não sobra nenhum conteúdo à escola, nem o diverso, nem o conhecimento reconhecido socialmente pelo Estado e pela história das sociedades em torno do poder de classe.

Os valores, elementos compósitos do discurso da diversidade cultural na escola, são os replicados da mídia, o pensamento regride porque expulso pela indústria cultural, a insatisfação do indivíduo aumenta e a “verdade que tenta se opor a isso não só porta o caráter do inverossímil como é, além disso, pobre demais para entrar em concorrência com o aparato de divulgação altamente concentrado” (ADORNO, 1993, p. 94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho discorreu-se sobre o conceito de cultura e de práticas sociais, identificando como sociais e culturais as práticas escolares e discutindo-as como reprodução do habitus cultural e da lógica da sociedade de mercado, mesmo que travestida.

Na “educação da atualidade como mercadoria, podemos indagar como tem sido o consumo de uma educação para a diversidade” (GERALDES E ROGGERO, 2011, 476), bandeira descolorida que se reduz a produto da indústria cultural, mantendo a instituição escolar instrumento de controle e pseudoformação.

Vê-se um massificar do acesso escolar que esvazia a escola de conteúdo, investe no meramente procedimental, replica, repete, simplifica discursos, e faz da diversidade desculpa para afastar o aprofundamento, simplifica a um todo igual, o mesmo que a sociedade difunde, copia a mídia, tornando o diverso em reprodução.

Entretanto, absorvendo a necessária esperança proposta por Junior e Ferretti (2004) de não compreender a reprodução social apenas como reprodução das relações de dominação, mas igualmente como possibilidade de libertação, na eterna contradição que habita a escola, poderá reconhecer-se a diversidade cultural como “[...] um dos mais preciosos tesouros da humanidade, pois o que há de específico na construção da identidade humana é mantido pela cultura, a desintegração de uma cultura é uma perda” (GERALDES e ROGGERO, 2011, 476).

Assim, será possível vislumbrar o universal e a diversidade como lados de uma mesma moeda. Ao jogarmos “cara e coroa”, de um lado encontraremos expectativa de a escola ser a instituição que promove o conhecimento universal para todos e, do outro depararemos com a diversidade como elemento que historiciza e repensa o currículo escolar, libertando-o da indústria cultural que o diverso hoje representa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria de la pseudocultura sociológica**. Madrid: Taurus, 1971.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999
- GERALDES, M.A.F. E ROGGERO R. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educ. Soc.** vol.32 no.115 Campinas Apr./June, 2011.
- JÚNIOR J. R. S. e FERRETTI, C. J. **Institucional, a Organização e a Cultura da Escola**. São Paulo Xamã Editora, 2004.
- SEVERINO, F.E.S. A diversidade cultural brasileira: perspectiva para uma educação de qualidade. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – pp.26 a 37 - UNICAMP - Campinas - Junqueira & Marin Editores Livro 3, 2011.

Mesorregiões, microrregiões, municípios, distritos e bairros	Total (1)	Classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) (2)								
		Sem renda (3)	Até 1/2	Mais de ½ a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	
São José dos Campos	544.032	194.930	8.340	67.038	123.689	96.373	34.889	13.645	4.500	
%	100 %	36%	2%	12%	23%	18%	6%	3%	1%	