

Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade

Cultural rights and educational policy in contemporary Brazil

Los derechos culturales y la política educacional brasileña en la contemporaneidad

RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA

Resumo: Este ensaio discute e sistematiza a emergência de novas agendas investigativas nas políticas educacionais brasileiras, mobilizadas desde distintas lógicas de ação política, sobretudo aquelas decorrentes das transformações culturais contemporâneas. A partir de análise teórica, conclui que as temáticas emergentes, sob uma linguagem sociológica, poderiam compor dois blocos de reflexão: a inserção política de uma educação intercultural como direito e a abordagem dos dispositivos político-pedagógicos presentes na ação dos atores sociais enquanto elementos de mediação entre suas trajetórias pessoais e os projetos societários nos quais se engajam.

Palavras-chave: direitos culturais; lógicas de ação política; política educacional.

Abstract: This essay discusses and summarizes the emergence of new investigative summaries in Brazilian educational policies, mobilized from different logics of political action, especially those arising from the contemporary cultural transformations. From theoretical analysis, concludes that the emerging themes, in a sociological language, might constitute two reflective blocks: the integration policy of intercultural education as a right and the action of social actors as elements of mediation between their personal and societal projects.

Keywords: cultural rights; logic of political action; educational policy.

Resumen: Este ensayo analiza y sistematiza la emergencia de nuevas agendas de investigación de las políticas de educación brasileñas, movilizadas por diferentes lógicas de acción política, principalmente aquellas derivadas de las transformaciones culturales contemporâneas. Desde el análisis teórico, llega a la conclusión de que los temas emergentes, en un lenguaje sociológico, podrían constituir dos marcos de reflexión: la inserción política de una educación intercultural como un derecho y el abordaje de los dispositivos políticos y pedagógicos presentes en la acción de los actores sociales como elementos de mediación entre sus proyectos personales y sociales.

Palabras clave: derechos culturales; lógica de la acción política; política educativa.

INTRODUÇÃO

Quando, no fim dos anos de 1940, Florian Znaniecki indicava um caminho analítico à compreensão dos processos sociais ocorridos no seio das instituições de ensino, inaugurava uma nova e significativa linhagem de interpretação sociológica da escola como um *grupo instituído*. Tal concepção empregava o termo *grupo instituído* para designar, então, determinados agrupamentos que seriam, por excelência, produtos da cooperação entre seus membros, mas cujas posições e funções na coletividade seriam instituídos por outros grupos sociais (ZNANIECKI, 1971). Esta abordagem afirmava que o grupo instituído não seria determinado, necessariamente, por outro que fosse, nestes termos, o instituidor, mas haveria um espaço de negociações entre ambos com provável prevalência do último.

A escola poderia então ser tomada como referência dentro do campo heurístico elaborado por Znaniecki, uma vez que “toda escola consiste num grupo social, com uma composição definida, e uma organização e uma estrutura, ainda que rudimentares” (ZNANIECKI, 1971, p. 105). Neste caso, sua existência dependeria das atividades associadas entre seus membros – genericamente professores e alunos –, o que determinaria seu caráter autônomo; mas, por vezes, a escola se faz sancionada por outros grupos sociais: o Estado, grupos religiosos, grupos territoriais ou diversos grupos culturais. Outras escolas, segundo o mesmo autor, são instituídas por determinadas categorias profissionais ou por grupos econômicos. Mas, em todo caso, destaca que:

[...] uma escola, enquanto grupo social, conserva um certo grau de autonomia interna, uma ordem específica própria, semelhante à de muitas outras escolas, mas diferentes da de grupos de uma outra categoria, pois o papel dos professores e dos alunos diferem essencialmente do papel dos membros de qualquer outro grupo (ZNANIECKI, 1971, p. 106).

Alguns estudos posteriores recuperaram esta tese ao mencionarem que “os resultados escolares ainda dependiam mais da natureza das comunicações entre professores e alunos, o que remete diretamente ao ponto de vista dos atores e de suas interações” (TOURAINÉ, 2006, p. 106). Em trabalho recente (SILVA, 2008), observei que a perspectiva de Znaniecki sobre a escola como grupo instituído se torna analiticamente produtiva quando contrastada com a produção das sociabilidades no mesmo espaço social (CANDIDO, 1971). A ambiguidade entre a institucionalização e a produção das sociabilidades na escola produz brechas para a negociação das autonomias dos atores no âmbito destas relações sociais. Naquele quadro, afirmei que as políticas escolares, sobretudo aquelas atreladas à efetividade dos mecanismos de participação política, são constituídas em práticas culturais de negociação pelos usos destes espaços, o que implica formulação e definição de agendas por meio de mobilizações sociopolíticas. Embora a pesquisa tenha reafirmado o peso da

institucionalização na definição destas agendas, pois se evidenciaram expressões de participação não autônomas nestas dinâmicas, demarquei que sua vigência não se assenta em princípios homogêneos ou contínuos, mas em lógicas de ação heterogêneas e diversificadas produzidas desde a experiência social (DUBET, 1996) dos atores sociais envolvidos.

Em termos antropológicos, menciono que essas lógicas de ação política se tornam elementos de descontinuidade dos princípios normativos que orientam a participação dos atores sociais, fazendo com que estes, além de identificarem os limites institucionais, reconheçam seu campo de possibilidades (VELHO, 1994). Parece-me, portanto, que estas percepções investigativas podem servir de mote para realizar um debate sobre outras nuances das práticas escolares na cultura contemporânea, sobretudo aquelas associadas à emergência dos direitos culturais (TOURAINÉ, 2006), como as disputas por reconhecimento ou a crítica das dinâmicas da justiça escolar.

No presente ensaio, portanto, assumo este objetivo: explorar e discutir a emergência de novas pautas investigativas nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo aquelas decorrentes das transformações culturais contemporâneas. Para tal fim, com base em revisão de literatura, organizo este texto em três seções. Na primeira seção procuro descrever algumas transformações do mundo hodierno e seus efeitos sobre as dinâmicas culturais enquanto espaço de negociações e mobilizações por direitos culturais. Na segunda, tensiono as lógicas de ação política na escola desde duas problematizações: as disputas por reconhecimento no campo cultural (FRASER, 2001; HONNETH, 2003) e os questionamentos dos processos de (in)justiça escolar (DUBET, 2005 e 2008). Na terceira, mesmo que parcialmente, procuro mostrar como estes argumentos sociológicos esclarecem o debate sobre a escola brasileira na contemporaneidade e abrem possibilidades de sistematização.

DA AÇÃO SOCIAL ÀS DISPUTAS POR DIREITOS CULTURAIS

A noção clássica de movimento social, tal como proposta no âmago das conflitualidades sociais dos anos de 1960 (TOURAINÉ, 1984), remetia à proposição de um espaço social de disputas e negociações entre duas categorias de coletivos, ainda sob a égide marxista, a classe operária e os detentores dos meios de produção. Essa percepção dos movimentos fez do movimento operário uma idealização das disputas vigentes naquele tipo societário, trazendo consigo as disputas entre capital e trabalho. É evidente que alguns analistas, tanto europeus quanto latinoamericanos, caracterizavam a sociedade de então como um tipo societário preocupado com a vinculação dos atores sociais ao sistema mediante processos de integração social, ou seja, a preocupação central era a coesão dos atores em um modelo social específico (CASTEL, 2005). Sob esta lógica, poderia apontar que havia uma relação antagônica entre os grupos, mas vigorava uma mesma orientação cultural (TOURAINÉ, 2006 e 2007), de maneira que as disputas e agendas políticas baseavam-se em matrizes culturais idênticas.

Havia, então, pressupostos universais de sociedade, o que modulava projetos e ações sociais de superação de determinados estatutos. O campo das efetivações dos direitos era condicionado por lutas sociais, no interior destes movimentos sociais, uma vez que traziam e forneciam propostas alternativas de sociedade, em seus aspectos de sociabilidade ou comportamentos coletivos (TOURAINÉ, 1984). Mas, naquele contexto, o que autores como Alain Touraine evidenciam é que tanto os atores das bases dos movimentos, ou os participantes dos partidos políticos, quanto os dirigentes de instituições econômicas ou de mercado compartilhavam visões semelhantes de sociedade ou de política. As ações sociais nos movimentos, apesar das tensões, traziam semelhantes proposições societárias e orientações culturais (TOURAINÉ, 2006).

No entanto, as ações coletivas estão sendo rediscutidas neste modelo societário, que parece não ser mais definido desde suas possibilidades de coesão ou homogeneização. Um conjunto de autores tem apontado a novas caracterizações deste modelo na cultura contemporânea: a perda da capacidade de coesão desta sociedade (CASTEL, 2005), as alterações nos movimentos sociais que assumem prerrogativas de movimentos culturais (TOURAINÉ, 2007), o declínio e as mutações nas instituições sociais (DUBET, 2007), as diversas negociações de demandas no interior das ações coletivas (LOPES, 2007), as disputas individuais ou coletivas por reconhecimento (HONNETH, 2003) ou as novas formas políticas da sociabilidade na América Latina (GADEA, 2007). Ou seja, mesmo frente a perspectivas teóricas distintas, há uma convergência quanto à afirmação da vigência de algumas transformações na cultura na atualidade.

Estas transformações societárias dão condições de possibilidade para que se possa sugerir, com Touraine (2006), a passagem da construção de direitos políticos para direitos culturais, uma vez que estes movimentos passam a ser da mesma maneira adjetivados. As mudanças apontadas passam a definir a decomposição da sociedade, como organismo estável e homogêneo, apontando para mutações nas instituições (DUBET, 2007) e nas ações dos atores. Em termos mais específicos:

É, entretanto, impossível não ver uma mudança fundamental de situação. Em todas as sociedades que foram aqui rapidamente evocadas, o conflito social tem como eixo a utilização dos recursos criados pela sociedade – seja na ordem dos bens materiais, seja na ordem dos bens simbólicos –, de modo que o êxito ou o fracasso de um movimento social – se trata de um movimento de dominantes ou de dominados – se traduz por transformação da organização social e, em particular, mas não unicamente, da produção. Ao contrário, quando nos situamos na sociedade da informação, não é possível encontrar formas de organização ou de produção que traduzam diretamente uma dominação social (TOURAINÉ, 2006, p. 22-23).

Essa passagem, de uma sociedade industrial a uma sociedade da informação, impõe-se como uma importante caracterização do capitalismo contemporâneo, no qual se alteram modos de produzir, consumir e distribuir as mercadorias. Não obs-

tante a insuficiência explicativa destes dois termos definidores societários (industrial e informacional), o que fica são as decorrências destas ações políticas: a marcação das identidades como elemento simbólico significativo nos movimentos atuais, uma vez que os atores, quando negociam agendas políticas, negociam a si próprios. A propósito destas discussões, considero oportuno o comentário de François Dubet (1996) sobre estes processos identitários, quando define a “identidade do sujeito como um empenhamento, empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p. 131).

Penso que os processos e dispositivos de negociação das identidades, como empenhamentos de si, informam sobre a formulação e implementação de agendas dos movimentos culturais na contemporaneidade sob dois planos de análise: no primeiro, as identidades se inscrevem em projeções de políticas (públicas ou não) de cultura e de educação nas mediações entre movimentos, instituições e sociabilidades; no segundo, fornecem tempos e espaços para a autonomia dos atores, em múltiplas mediações. Desta maneira, a ordem dos termos excede aquilo que tange ao social, de maneira que fica percebida a passagem a direitos e movimentos culturais. Como Touraine assinala:

Não se trata mais de definir um espaço ou um tempo autônomo, e sim de reconhecer a prioridade que deve ser dada à criação – muito mais do que à defesa – de uma autonomia, bem menos profissional ou econômica do que moral. Isto é, a autonomia do próprio indivíduo, considerado como ator ou, para uma expressão mais exata, como sujeito. Em outros termos, os movimentos e os adversários não podem mais ser descritos e compreendidos em termos sociais: o face a face opõe à pura mudança – evocando a noção de mercado – a exigência de autonomia, liberdade e responsabilidade da pessoa. Nos dois enfoques, a ordem social é excedida (TOURAINÉ, 2006, p. 23-24).

Essa observação permite compreender as transformações atuais nos movimentos sociais. É por essa razão que o autor tem preferido complementar, ou ocasionalmente substituir, a expressão ‘movimentos sociais’ com ‘movimentos culturais’, por indicar um deslocamento dos conflitos do plano material à ordem simbólica e, sobretudo, por definir o que deve ser defendido ou combatido para além de termos sociais. É no campo cultural que se travam os principais conflitos e as reivindicações de interesses estão em jogo (TOURAINÉ, 2006). Uma dinâmica atual em que estas anotações fazem sentido são reivindicações das mulheres, que desejam manifestar uma dupla exigência, por igualdade e por diferença, na medida em que são portadoras de mudanças mais profundas do que aquelas transcorridas na sociedade industrial. Aqui, então, posso sistematizar as disputas vigentes por direitos culturais.

Os direitos culturais não podem ser considerados como extensão dos direitos políticos, pois aqueles de cunho político devem ser concedidos a todos os cidadãos, enquanto que os direitos culturais protegem, em definição, populações determinadas (TOURAINÉ, 2006). Parece ser o caso das exigências de gays e lésbicas para

efetivarem uniões juridicamente reconhecidas; o caso dos movimentos negros no Brasil e suas reivindicações por acesso ao ensino superior público; ou as demandas por educação inclusiva de portadores de necessidades educacionais especiais; ou, dentre vários outros casos, as demandas de comunidades indígenas por acesso à escolarização em suas línguas próprias. Em cada caso, o que está em jogo é a expressão política de um direito cultural, ou seja, mais precisamente “trata-se aqui, na verdade, não mais do direito de ser como os outros, mas de ser outro” (TOURAINÉ, 2006, p. 171). Assim sendo,

Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as ‘identidades’ particulares (TOURAINÉ, 2006, p. 171).

A menção a estes direitos culturais exige que o olhar seja dirigido a relações sociais concretas – definidas solidamente e caracterizadas pelo distanciamento dos direitos de cidadania. Por essa razão, observa-se que os movimentos femininos reivindicam muito mais que igualdade econômica e direitos políticos, elaboram uma agenda de disputas políticas acerca de suas identidades.

Então, os direitos culturais têm orientado lógicas de ação política (SILVA, 2008) no mundo contemporâneo, uma vez que decorrem das transformações societárias vigentes neste mesmo espaço. No entanto, esses direitos assumem feições diferenciadas em instituições sociais distintas, o que parece ocorrer nas instituições de ensino, pois a escola é determinada pela ambivalência entre condições institucionais (ZNANIECKI, 1971) e a produção das sociabilidades (CANDIDO, 1971) no espaço escolar. Este debate encontra ressonâncias nas políticas e práticas educacionais contemporâneas; deste modo, tento demonstrar na próxima seção textual algumas aproximações e desdobramentos desta relação às noções de reconhecimento (FRASER, 2001; HONNETH, 2003) e de justiça escolar (DUBET, 2005 e 2008).

DUAS PROBLEMATIZAÇÕES: RECONHECIMENTO E JUSTIÇA ESCOLAR

Os movimentos sociais são categorias particulares no interior do conjunto das práticas de reivindicação, dos quais se depreende a vontade de negociar direitos. Em outra perspectiva, os movimentos culturais, em suas diversificações, exigem o reconhecimento de direitos culturais, desde exigências novas – o que não se encontrava nas sociedades industriais.

Estes direitos culturais:

[...] assim como antes deles os direitos sociais, podem se transformar em instrumentos antidemocráticos, autoritários ou mesmo totalitários, se não estiverem estreitamente ligados aos direitos políticos, que são universalistas, e se não encontrarem lugar no interior da organização social, e particularmente do sistema de distribuição dos recursos sociais (TOURAINÉ, 2006, p. 175).

O que o autor adverte acima diz respeito à possibilidade de controle das identidades e das ações dos atores sociais, de maneira que uma ação afirmativa pode obter efeito inverso, regulando e normatizando suas iniciativas. O horizonte destas problematizações precisa ser (re)posicionado, recuperando a concepção de “reconhecimento” como condição de realização de si mesmo, tal como proposta por Charles Taylor (TAYLOR, 1998).

Por um viés aproximado, Honneth (2003) menciona que a ideia de ‘luta por reconhecimento’ deve ser entendida como um quadro interpretativo crítico de processos de evolução social, precisando de justificações para fundamentar as normatizações culturais das lutas sociais. Neste sentido, o autor afirma que as lutas por reconhecimento demandam que os sujeitos sejam respeitados, e não desprezados, enquanto atores definidos por certa atividade ou origem.

Nancy Fraser, por sua vez, afirma que a luta pelo reconhecimento se tornou rapidamente a forma paradigmática de conflito político no fim do século XX, de modo que as demandas pelo ‘reconhecimento das diferenças’ alimentam a luta de grupos específicos que mobilizam bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade (FRASER, 2001). Aproximando-se da noção de direitos culturais sugerida acima por Touraine, os conflitos contemporâneos permitem agenciamentos de identidades grupais em substituição a interesses de classe para mobilizações políticas. Em síntese, a dominação cultural tem suplantado a exploração como injustiça fundamental.

Essas disputas por reconhecimento acontecem em um mundo marcado por inúmeras desigualdades materiais (de renda, de propriedade, acesso a trabalho, dentre outros) e também simbólicas (identificações, por exemplo). Sob esta dinâmica, Fraser (2001) reafirma que a formulação de projetos neste campo exige um entendimento de justiça que trate tanto reconhecimento quanto redistribuição, isto é, quando desvantagem econômica e desrespeito cultural estão entrelaçados nas práticas sociais. Nos termos da autora:

Com a perda da centralidade do conceito de classe, movimentos sociais diversos mobilizam-se ao redor de eixos de diferença interrelacionados. Ao contestar uma série de injustiças, suas reivindicações às vezes são sobrepostas; outras, conflitantes. Demandas por mudança cultural misturam-se a demandas por mudanças econômicas, tanto dentro como entre movimentos sociais. Porém, de forma crescente, reivindicações com base em identidades tendem a predominar, já que prospectos de redistribuição parecem retroceder. O resultado é um campo político complexo com pouca coerência programática (FRASER, 2001, p. 248).

Estas múltiplas demandas decorrem de uma dupla percepção da injustiça. Por um lado, a socioeconômica, enraizada nas dimensões políticas e econômicas da sociedade, sendo exemplar neste debate a visão de Amartya Sen sobre as garantias de igualdade no uso das capacidades (SEN, 2000). De outro lado, as injustiças culturais ou simbólicas, as quais estão arraigadas a padrões sociais de representação, interpretação ou comunicação, sendo as leituras filosóficas de Charles Taylor e Axel Honneth expressões exemplares nessa linha. Quando estas duas percepções de injustiça estão presentes em condições de vida de indivíduos ou grupos, temos as “coletividades ambivalentes” (FRASER, 2001).

O caráter ambivalente destas lutas fica explícito em grupos com demandas de gênero e raça. No caso das mulheres, citado também por Touraine (2006), as mesmas sofrem com os dois tipos de injustiça e requerem, portanto, em análise, dois tipos de soluções: redistribuição e reconhecimento. Um exemplo brasileiro: o MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu) expressa esta dupla negociação no interior de suas ações coletivas (LOPES, 2007), por tratar-se de um movimento feminino, constituído por negras, remanescentes de quilombos, com inserção precária no mercado capitalista (MARTINS, 1997), além de situarem-se no nordeste e norte do Brasil.

A discussão sobre estes princípios de justiça social, tanto em lutas de reconhecimento quanto de redistribuição, reverbera de múltiplas maneiras em instituições sociais, dependendo dos modos de negociação cultural e do agenciamento de recursos de seus atores. As transformações culturais narradas acima tiveram repercussões intensas no interior das escolas, apesar do declínio e das mutações de seus dispositivos institucionais (DUBET, 2007), por diversos motivos. Como analisa François Dubet:

A priori, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna. A escola deve então construir uma competição justa a fim de que cada um obtenha o lugar que merece e que se forme assim uma ordem social justa (DUBET, 2008, p. 383).

O que se coloca na pauta deste debate são os modos como operam os princípios de justiça na escola e, particularmente, observáveis no contexto brasileiro. Pois se a escola se constitui como um espaço das diferenças culturais, tal como as dinâmicas de seu tempo, é oportuno questionar sobre esta linearidade ou homogeneidade da igualdade de oportunidades. Sabe-se que este modelo de justiça escolar confere legitimidade moral às desigualdades escolares (DUBET, 2005 e 2008) que lhe são resultantes, sendo que, sob esta lógica, cada um pode ater-se ao seu desempenho e a si mesmo. O mérito passa a ser unidade de medida das individualidades e determina, inclusive politicamente, as práticas de participação estudantil na escola (SILVA, 2008). Trata-se, portanto, de um princípio de justiça cruel para os indivíduos, ao passo que se faz exigência de processos políticos e administrativos, pois requer méritos individuais (DUBET, 2008).

Não seria crível uma escola de igualdade, porque mesmo a igualdade de acesso sendo garantida pela gratuidade do ensino, ainda assim o capital cultural das famílias, as estratégias, as ambições dos pais quanto à educação, as trajetórias de vida e as biografias seriam distintas. Parece, aqui, que quanto mais se intensifica a igualdade de acesso mais desigualdades pesam nestas proposições. A desigualdade das oportunidades escolares decorre, em alguma medida, das desigualdades sociais e culturais de fora da escola, o que não isenta a escola de produzir seus próprios dispositivos. O que provoca um paradoxo central aos fazeres escolares:

Tanto mais a escola é animada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mais ela afirma que os indivíduos são livres e iguais, e mais ela se afunda numa contradição, pois ela é encarregada de classificar todos os alunos mantendo sua igualdade e sua dignidade fundamentais (DUBET, 2008, p. 390).

Por esse olhar, há interesses políticos e mecanismos institucionais que mantêm a escola sob este princípio de justiça, o que obstaculiza a efetividade de práticas democráticas e as interrelações entre as diferenças culturais presentes na escola. Assim,

Por trás de cada debate escolar se percebem interesses mais tangíveis, pois não podemos esquecer que, no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais ‘ganham’ enquanto outros ‘perdem’, e toda organização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas (DUBET, 2008, p. 391).

E segue o autor:

Do ponto de vista democrático, toda dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querer empenhar a palavra. Esses desequilíbrios profundos acentuam as dificuldades dos menos favorecidos e a exclusão dos excluídos no seio de um modelo no qual continuamos convencidos de que as desigualdades produzidas na escola continuam, no fundo, profundamente justas (DUBET, 2008, 391).

Este debate sobre a luta por reconhecimento na cultura contemporânea, paradoxalmente à acentuação das lógicas de desigualdade e injustiça na escola, evidencia a hipótese de que estamos em um necessário momento de proposição de novas agendas para as políticas educacionais. Neste caso, um novo espaço de disputas em torno da cultura está em curso, reafirmando lógicas de ação política tanto quanto dinâmicas identitárias em grupos específicos, mesmo nos limites da institucionalidade, como na escola. A próxima seção textual tratará da emergência de novas agendas políticas em educação face às mudanças culturais na atualidade.

DIREITOS CULTURAIS E NOVAS AGENDAS EM POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

A agenda das políticas educacionais na atualidade tem traduzido um conjunto de novas temáticas, ampliando-se e estendendo-se por novos campos de ação, reverberando em documentos institucionais, antes não conformadores de interesse político em educação, tais como: questão étnico-racial; educação indígena; educação do campo; educação inclusiva a pessoas com deficiência; educação ambiental; educação de jovens e adultos; educação de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Os temas, especificamente, advêm de um campo de tensionamentos e negociações políticas que reconstróem trajetórias pontuais e esferas de discussão. Essa agenda educacional poderia ser definida como um conjunto de demandas específicas em educação para grupos culturais específicos, não tratando mais de uma agenda universal para o setor. Cada uma das temáticas levantadas pelo documento normativo ora citado atende a lutas, mobilizações e agenciamento de recursos de segmentos distintos da educação nacional, respondendo, pois, a lógicas de ação política distintas, heterogêneas e incongruentes. Por outro prisma, permitem observar que as políticas educacionais têm sido entrecruzadas pelas disputas por direitos culturais (TOURAINÉ, 2006) presentes no mundo contemporâneo, materializando pautas de discussão carregadas de discursos que reivindicam identidades e diferenciações.

Sob a discursividade de um Estado democrático, estas lógicas de ação foram compondo programáticas de ações intencionais específicas, remetendo a ações também específicas demandadas por grupos identitários distintos. Neste caso, diversas propostas de reconhecimento (HONNETH, 2003; FRASER, 2001) seriam termos aglutinadores destas demandas, as quais, em termos sociológicos, apenas fazem revelar direitos culturais em debate no contexto educativo-cultural contemporâneo. Oportunamente, preciso reiterar que o reconhecimento destas diferenciações culturais, sobretudo aquelas que expressam ‘coletividades ambivalentes’ (FRASER, 2001), deve desdobrar-se em políticas públicas de superação das desigualdades e princípios de justiça cada vez mais próximos dessas problematizações, através do trato ético destas diferenciações em suas especificidades de direitos. Em outras palavras, seria como recuperar a capacidade jurídica destes atores – na razão daquilo que propõe Norberto Bobbio (2000).

Neste caso, em termos breves, vejo duas possibilidades de sistematização e análise das temáticas na agenda das políticas educacionais brasileiras, tendo por horizonte teórico as disputas por tais direitos culturais contemporâneos. Essas possibilidades traduzem um conjunto de temáticas da/na cultura, sobretudo na definição de novas lógicas de ação e possibilidades de intervenção social. Seus registros seguem abaixo, ainda como esboços de problemáticas mais amplas, mas interessados em mapear estas expressões políticas.

- a) A *educação intercultural* seria a súpula de um vasto conjunto de abordagens que dela se aproximam: questões indígena, étnico-racial, das pluralidades de opinião e opções religiosas, diferenças geracionais, educação no/do campo, assim como a educação em direitos humanos. Estas abordagens alinham-se a uma concepção mais ampla de democratização da educação, tendo como orientação a ideia de que:

A afirmação da democracia é incompatível com um tecido sociocultural impregnado de preconceitos, discriminações e intolerância, componentes configuradores de relações sociais assimétricas e desiguais, presentes, em geral, de forma difusa, mas na verdade fortemente internalizadas e sustentadas com naturalidade, nas sociedades latinoamericanas (CANDAUI, 2003, p. 9).

Desde um diálogo intercultural, faz-se importante refletir sobre os mecanismos que naturalizam as desigualdades escolares, tanto em suas lógicas de ação quanto em seus princípios de justiça escolar, pois “a diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural das práticas escolares” (CANDAUI, 2003). O respeito às distintas culturas no contexto societário, em suas singularidades, torna-se prerrogativa fundamental para a formulação de uma agenda educacional coerente com uma sociedade democrática, baseada em práticas de participação cidadã. Neste caso, considero oportuno mencionar que a participação estudantil no contexto da educação básica, enquanto direito cultural (TOURAINÉ, 2006), precisa ser valorizada como um instrumento de intervenção no mundo escolar e não tomada como mero instrumento de composição aos modos de gestão da escola, como analisei em estudo anterior (SILVA, 2008).

O que não implica contrariar alguns dispositivos institucionais presentes no tensionamento entre alguns valores que compreendem a escola como um grupo instituído (ZNANIECKI, 1971) e suas dinâmicas de sociabilidade (CANDIDO, 1971), porque o reconhecimento de uma educação intercultural decorre de percepções dos valores e políticas educacionais como espaços de negociação com a institucionalidade. No caso das escolas brasileiras, não obstante a outros fatores relacionais, faz-se necessário não recolher do horizonte a noção de que uma relação democrática é constituída desde relações entre professores e alunos (TOURAINÉ, 2006), até a negociação com níveis administrativos de maior escala.

Até aqui, fica evidente que a necessária construção de uma educação intercultural, na razão de uma democratização da educação, materializa-se, inicialmente, no plano das interações entre os atores sociais. Em um plano complementar, requer a incorporação de debates sobre as lógicas e princípios de justiça presentes nas instituições de ensino (DUBET, 2005).

- b) Ao analisar um movimento cultural do Brasil contemporâneo, o MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu), Lopes (2007)

dimensiona uma série de *dispositivos político-pedagógicos presentes na ação destes atores sociais*. Desta maneira, as lutas sociais por redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2001) presentes na pauta das pessoas envolvidas no movimento permitem a construção de suas demandas, tanto quanto a construção de si próprios em experiências sociais (DUBET, 1996). A inserção destes dispositivos na agenda das políticas educativas e culturais permite uma visualização da amplitude das experiências pedagógicas contemporâneas.

Esse movimento permite a aprendizagem de suas ações políticas, desde exercícios pedagógicos, em que se dinamizam práticas de cunho profissional e iniciativas na ordem das identificações. O movimento é identificado, em seu próprio site na internet, pela presença e ação de mulheres quebradeiras de coco babaçu, extrativistas, donas de casa, mães, avós, esposas e trabalhadoras rurais organizadas pelo MIQCB (LOPES, 2007). A extensão das ações e das localidades dos sujeitos no movimento abarca uma área geopolítica ampla (quatro estados brasileiros), onde se encontram diversas comunidades quilombolas, sendo que a essas identificações somam-se o traço de negritude e seus componentes históricos das heranças de quilombolas, em alguns casos.

Os dispositivos pedagógicos ficam assim definidos:

Inserido em relações de conflitos sociais, de forma ambivalente, esse movimento empreende “exercícios pedagógicos” de formação política que têm por características a articulação das diferenças econômicas das localidades em torno de uma identidade em construção, orientada para garantir o controle das áreas de babaçuais e da produção de seus derivados, como estratégia para conquistar melhores condições de vida e de trabalho (LOPES, 2007, p. 22).

A experiência social deste movimento encaminha para o entendimento de que as ações coletivas, baseadas na atual emergência de direitos culturais, são espaços de negociação das autonomias dos atores por meio de diversas mediações, dentre estas as pedagógicas. Os exercícios pedagógicos são espaços de mediação da construção das identidades destes agentes, no sentido usado por Dubet (1996), qual seja: identidade como ‘empenhamento de si’. A configuração de uma agenda das políticas educacionais, em termos sociológicos, exige que estes mecanismos de empenhamento identitário sejam analisados desde as trajetórias individuais e experiências dos atores políticos, até a configuração de ações coletivas intencionais e engajadas em projetos societários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redefinições das lógicas de ação política na cultura contemporânea trazem e contextualizam o estatuto de um tipo societário que não consegue integrar seus atores através das relações capital-trabalho, perdendo, pois sua capacidade de coesão (CASTEL, 2005). Nestas transformações, os dispositivos institucionais tam-

bém declinam e adentram em processos de mutação (DUBET, 2007), o que permite que inúmeras iniciativas de coletividades, enquanto movimento social, fragilizem-se e deixem de apresentar uma contra-proposta de sociedade.

Neste quadro sintético, as demandas seguem sendo produzidas no seio de lutas, mobilizações e ativismos. No entanto elas deixam de expor interesses universais de categorias, como fizera o movimento operário, e passam a buscar o respeito a suas particularidades culturais. Movimentos culturais para construção de direitos também culturais (TOURAINÉ, 2006) integram essa nova gramática das ações coletivas na atualidade. Suas disputas estão para além do social, para além dos interesses intimamente vinculados às materialidades, seus interesses estão postos em suas identidades e diferenciações, em suas lutas por reconhecimento (HONNETH, 2003), ou por reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2001).

Em todo caso, estas demandas são tangenciadas por princípios de ética e de justiça. No caso das escolas hodiernas, suas limitações residem em princípios de justiça escolar que priorizam os méritos escolares e fazem imperar a retórica da igualdade das oportunidades. No entanto, entre as descontinuidades destes princípios, atores buscam seus direitos culturais e reivindicam a conformação de novas agendas para as políticas educacionais e culturais no mundo em que vivemos.

Observo que essa nova agenda política da educação, sob distintas lógicas de ação política (SILVA, 2008), tem oportunizado acesso a novas temáticas, tais como: questão étnico-racial; educação indígena; educação do campo; educação inclusiva a pessoas com deficiência; educação ambiental; educação de jovens e adultos; educação de crianças, adolescentes e jovens em situações de risco (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Para operacionalizar analiticamente estas temáticas sob uma linguagem sociológica, tornando-as evidentes por meio das políticas e práticas sociais, sugeri que poderiam compor dois blocos reflexivos na referida proposição de agenda: a inserção política de uma educação intercultural como direito (CANDAU, 2003) e a abordagem dos dispositivos político-pedagógicos presentes na ação dos atores sociais (LOPES, 2007) enquanto elementos de mediação entre suas trajetórias pessoais e os projetos societários nos quais se engajam.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- CANDAU, Vera (Coord.). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

- _____. *La escuela de las oportunidades* – ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.
- _____. El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 39-66, 2007.
- _____. Democratização escolar e justiça na escola. *Revista Educação*, Santa Maria/RS, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia Hoje*. Brasília: Ed. UNB, 2001. p. 245-282.
- GADEA, Carlos. *Paisagens da Pós-modernidade: Cultura, Política e Sociabilidade na América Latina*. Itajaí: Ed. Univali, 2007.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LOPES, José Rogério. Movimentos sociais, negociação da realidade e modos de modernização na sociedade brasileira. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 13-28, 2007.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Conferência Nacional de Educação 2010*. Documento Referência. Brasília, 2009.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. *Experiências sociais e lógicas de ação política: etnografia da participação estudantil na escola pública*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- TAYLOR, Charles *et al.* *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *O Retorno do Actor – Ensaio de Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.
- _____. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. São Paulo: Vozes, 2006.
- _____. Na fronteira dos movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, 2007.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ZNANIECKI, Florian. A escola como um grupo instituído. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

R RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA é professor de Sociologia e Política na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); licenciado em Pedagogia (UERGS); mestre e doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); bolsista CAPES. E-mail: rodrigo_ddsilva@yahoo.com.br.

*Recebido em novembro de 2009.
Aprovado em dezembro de 2009.*