



# ESCOLA PÚBLICA

IGUALDADE E PLURALIDADE  
NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

---

Rubens Luiz Rodrigues

# ESCOLA PÚBLICA

## IGUALDADE E PLURALIDADE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Rubens Luiz Rodrigues



Juiz de Fora

2021

© Editora UFJF, 2021

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**REITOR**  
MARCUS VINICIUS DAVID

**VICE-REITORA**  
GIRLENE ALVES DA SILVA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACE/UFJF



**DIRETOR DA EDITORA UFJF**  
RICARDO BEZERRA CAVALCANTE

**CONSELHO EDITORIAL**  
RICARDO BEZERRA CAVALCANTE (PRESIDENTE)  
ANDRE NETTO BASTOS  
CHARLENE MARTINS MIOTTI  
CLAUDIA HELENA CERQUEIRA MARMORA  
CRISTINA DIAS DA SILVA  
ILUSKA MARIA DA SILVA COUTINHO  
JAIR ADRIANO KOPKE DE AGUIAR  
MARCO AURELIO KISTEMANN JUNIOR  
RAPHAEL FORTES MARCOMINI

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO**  
MALORGIO STUDIO DESIGN & COMMUNICATION

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFJF

Rodrigues, Rubens Luiz.

Escola pública : igualdade e pluralidade no capitalismo contemporâneo / Rubens Luiz Rodrigues. – Juiz de Fora, MG : Editora UFJF, 2021.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 920 kb)

ISBN 978-65-89512-08-0

1. Escola pública. 2. Igualdade. I. Título.

CDU: 37.057

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.



**EDITORA UFJF**

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790  
CENTRO - JUIZ DE FORA - MG - CEP 36015-400  
FONE/FAX: (32) 3229-7646 / (32) 3229-7645  
editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>6</b>
Ralph Ings Bannell	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>13</b>
<b>PROCESSO CIVILIZATÓRIO, GESTÃO GERENCIAL E ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO</b>	
1.1 GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA, FORMAÇÃO DO TRABALHADOR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	15
1.2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E GESTÃO GERENCIAL: O COLAPSO DO MODELO DE MODERNIZAÇÃO-DESENVOLVIMENTISTA	21
1.3 AS IMPLICAÇÕES DO GERENCIALISMO PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	27
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>35</b>
<b>DEMOCRATIZAÇÃO, LUTAS SOCIAIS E ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E PLURALIDADE</b>	
2.1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CRÍTICA AO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DE CLASSE	37
2.2 CULTURA NA ESCOLA E PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS PLURALISTAS NO CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	49
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>58</b>
<b>AS ABORDAGENS PLURALISTAS SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA</b>	
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA	60
3.2 PERSPECTIVAS DE UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	66
3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE SOCIEDADE, CULTURA E ESCOLA PÚBLICA: CONTRAPONTO A UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA	76

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>82</b>
<b>TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ESCOLA PÚBLICA</b>	
4.1 O LUGAR DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES: QUESTÕES RELATIVAS À IGUALDADE E À CLASSE SOCIAL	82
4.1.1 IGUALDADE E ESCOLA PÚBLICA	83
4.1.2 ESCOLA PÚBLICA, CLASSE SOCIAL E PLURALISMO CULTURAL	87
4.1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE	93
4.2 DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE	97
4.2.1 O DILEMA IGUALDADE-PLURALISMO NO ÂMBITO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	98
4.2.2 IGUALDADE E PLURALISMO CULTURAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DE UMA RELAÇÃO TRANSFORMADORA	103
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>109</b>
<b>POSFÁCIO</b>	<b>113</b>
Gaudêncio Frigotto	
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>114</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b>	<b>126</b>
<b>NOTA DE UMA COMPANHEIRA DE TRABALHO</b>	<b>127</b>

# PREFÁCIO

Nas tentativas teóricas e práticas de superar a desigualdade social, nas últimas décadas, o arcabouço teórico marxista, com seu foco na divisão entre classes sociais e a dinâmica da atual fase (terminal) do sistema do capital foi gradativamente substituído por um arcabouço “culturalista”, com seu foco nas diferenças, especialmente de gênero, identidade, etnia, raça, religião etc. A preocupação com a igualdade foi substituída por outra: a pluralidade ou, em versões mais radicais, a diferença. Essa divisão teórica/prática ainda prevalece, embora talvez tenha hoje em dia uma tendência de aproximação entre esses arcabouços em vez do antagonismo quase total de pouco tempo atrás. Esse livro contribui para essa aproximação crítica e frutífera.

A crise estrutural e permanente (não cíclica) do capital se arrasta por pelo menos cinco décadas agora, numa escala global. É a primeira vez na história que o sistema do capital chegou, como István Mészáros disse, a seus limites absolutos: geográficos, sociais, políticos e econômicos. As chamadas “guerras culturais” e as lutas entre grupos diferenciados mas, no fundo, que pertencem à maioria cada vez maior de pessoas assujeitadas à precarização de trabalho, de condições de vida e de perspectiva na vida são um sintoma da crise do sistema global de capital e não um substituto para ela. A violência, opressão e exclusão de cada vez mais pessoas ao redor do mundo podem ser vistas diariamente nas notícias, mesmo nas fontes mais conservadoras.

A ideologia da globalização e, cada vez mais, seu aparente oposto, agora em ascensão, o nacionalismo populista, legitimam a desregulação do mercado de trabalho, o desmonte de qualquer proteção social do Estado para os mais pobres, a valorização quase total do capital financeiro em vez de uma industrialização sustentável e orientada aos interesses e vidas de pessoas, tudo sob a vigilância e imperativo do capital privado. Os últimos anos no Brasil são testemunhos dessa avalanche das medidas adotadas nos interesses do capital e suas personificações, mantendo a grande maioria das pessoas sobrevivendo à crueldade desde o nascimento. Central a essas medidas foram “os efeitos da reestruturação produtiva sobre o mundo do trabalho”, que “retirou conquistas em termos de direitos trabalhistas e sociais e gerou sentimentos de apatia, desesperança e aversão à política”.

A desdemocratização do espaço público é uma das consequências do movimento traçado acima, visível não somente no Brasil, mas no mundo como um todo, até na Europa e América do Norte, onde democracias consideradas modelos de estabilidade estão testemunhando movimentos antidemocráticos muito preocupantes. No Brasil, esses movimentos estão sustentados e alimentados pelo próprio Estado, especialmente o Executivo e Legislativo, mas também setores do Judiciário. A pluralidade na sociedade brasileira está sob ataque frontal, seu protagonismo num espaço público cada vez mais limitado e oprimido, sujeita a uma violência quase inimaginável pouco tempo atrás, tanto do Estado – principalmente o governo - como das milícias e grupos na sociedade civil tomados por uma ideologia de ódio e intolerância.

Não é mais uma questão das lutas contra injustiças socioeconômicas contrapostas às lutas por reconhecimento. Aliás, essas lutas sempre foram as mesmas, no fundo, mas agora não se pode mais colocar uma contra a outra, na teoria ou na prática política. Por isso, o autor desse livro teve a coragem de empreender “uma análise crítica de concepções pós-modernas que se apropriam de conceitos como cultura, identidade e diferença, sem relacioná-los às lutas por uma sociedade igualitária, democrática e socialista”. Somente quando o trabalho, dimensão ontológica fundante do ser humano, é liberado da sua forma destrutiva, alienador e excludente, ou seja, somente com a superação do sistema do capital globalmente, será possível celebrar a diferença e a pluralidade.

Como constituir um espaço público que valoriza a igualdade bem como a pluralidade e diferença? Qual é a função da escola pública nessa empreitada? A escola, inclusive a pública, sem dúvida está implicada no sistema do capital e sua reprodução. No entanto, é somente pela educação que esse sistema será superado. Essas duas afirmações implicam numa outra escola e outra educação, inclusive fora da escola, capaz de contribuir para a hegemonia necessária para confrontar aquela do sistema do capital. Tal objetivo, argumenta o autor desse livro, exige uma transformação do trabalho escolar, que inclui a democratização do espaço interno da escola.

Sem sombra de dúvidas são necessárias “análises que contribuam com o movimento daqueles que buscam acumular forças para constituir um projeto socialista e democrático como alternativa ao capitalismo”, como propõe Rubens Luiz Rodrigues nesse texto. Rejeitando qualquer análise vulgar de determinismo econômico, a política é essencial para não deixar as contradições do capital resultarem na destruição do planeta e quase toda a vida nele.

A análise desse livro se encaminha via três questões centrais: (1) uma análise crítica do “acolhimento da pluralidade pela fragmentação”, sintomático da atual fase terminal do capitalismo e da possibilidade da “igualdade das relações sociais como um processo que enriquece a pluralidade”; (2) uma análise crítica das tendências pós-modernas, que incluem a diferença sem compreendê-la como um aspecto das estruturas de uma sociedade dividida por classes sociais; (3) uma “compreensão dos processos de individualização que revelam experiências subjetivas com base na materialidade das relações sociais”, na direção de uma individualização em prol da igualdade e da celebração da diferença.

As análises apresentadas no livro são densas, incorporando uma literatura que abrange a tradição marxista bem como o chamado “pós-modernismo”, mas sempre com um olhar afinado aos problemas e possibilidades da escola pública brasileira. É a partir dessas análises cuidadosas e detalhadas que podemos vislumbrar não somente a necessidade, mas também a possibilidade, de uma educação capaz de romper com as amarras do sistema do capital. O processo de individualização é sempre um processo de socialização. No entanto, não adianta tentar modificar uma sem levar em consideração a outra. Quando a individualização sendo contestada tem a enorme força ideológica e material do capital por trás dela, a tarefa é mais difícil ainda. A escola pública brasileira pode contribuir para esse esforço? Eis a pergunta que esse livro tenta responder! Boa leitura.

Ralph Ings Bannell  
PUC-Rio / Rio de Janeiro, Outono de 2020

# APRESENTAÇÃO

A fase global do sistema do capital constituiu-se como marco histórico que muitas pesquisas e análises no campo das ciências sociais e humanas referendaram para formular conceitos que pretendiam superar arcaísmos teóricos vinculados à modernidade. Diante da crítica aos preceitos da modernidade, a igualdade passou a ser considerada como um pressuposto teórico homogêneo, que já não traduzia transformações econômicas, políticas, sociais, éticas que alteravam, decisivamente, a vida dos sujeitos. Em contraposição à igualdade, a pluralidade emergiu como expressão de tempos mais flexíveis, fluidos e descontínuos em que questões relativas à identidade e à diferença manifestavam não o fim das utopias, mas o descentramento das energias utópicas.

Nesse sentido, as perspectivas teóricas e as estratégias políticas pautadas nas estruturas objetivas que alicerçam as condições de classe foram deslocadas de sua centralidade, estabelecendo-se num mesmo nível das experiências subjetivas que situam os sujeitos em termos de etnia, de gênero, de sexualidade, de credo. Essas perspectivas teóricas e estratégias políticas consideraram que os padrões de acomodação, de resistência e de reivindicações alternativas produziram o pluralismo cultural pelo descentramento de identidades e pela enunciação das diferenças.

Pretende-se analisar os pressupostos dessas perspectivas teóricas e estratégias políticas que dispensam a centralidade das condições de classe frente às lutas por igualdade na sociedade capitalista. Sua principal consequência consiste em tornar impreciso o fato de que as desigualdades sociais desencadeadas pelas ideias da primazia do mercado, da livre concorrência e do acirramento da competitividade impedem a manifestação do pluralismo como a dimensão potencializadora das identidades e da diferença. A pluralidade sem referência à extrema desigualdade social gerada pelo capitalismo pode remeter a uma abordagem que fragmenta os movimentos e processos sociais, sem desenvolver análises mobilizadoras de forças que enfrentem a crise estrutural do capital, que se materializa nas múltiplas formas de exploração, espoliação e opressão.

Neste trabalho, pretende-se analisar a globalização em sua dimensão ideológica cuja característica principal consiste em evidenciar a necessidade de adaptação às pressões do progresso técnico. A perspectiva básica da ideologia da globalização assinala que o usufruto de seus benefícios se vincula à capacidade de os trabalhadores assimilarem as exigências e obrigações de um processo social em que o importante é a liberalização e a desregulamentação que permitem, como sinaliza Chesnais (1996), a submissão de todos os campos da vida social à valorização do capital privado. Nesse sentido, trata-se de compreender a condição de classe considerando que a substituição da organização da produção fordista/taylorista pela produção flexível implicou alterações significativas na vida dos trabalhadores - sobretudo em relação à sua formação, às suas



formas de organização política e às suas concepções de mundo -, mas não eliminou a exploração do trabalho pelo capital, que se realiza pela extração da mais-valia.

O resgate da pluralidade depende da superação dessa condição fundamental da reprodução do sistema do capital. Somente com o trabalho desenvolvido, como ressalta Frigotto (2003), como atividade vital de criação do humano nas suas dimensões de mundo da necessidade e da liberdade, pode-se apreender a pluralidade em toda a riqueza de processos de individualização que expressam experiências subjetivas na coletividade, revelam as diferenças na construção de objetivos comuns e tornam singulares as formas de interpretação do mundo.

A partir da reflexão de autores como Frigotto (2003), é possível potencializar o trabalho na perspectiva de uma contra-hegemonia em favor dos trabalhadores. Tal conduta requer uma intencionalidade no sentido de constituir a igualdade nas relações sociais nos diversos campos de atuação na vida social.

Isso implica o estabelecimento de desafios para a escola pública brasileira que se confrontem com as propostas educacionais do capital em termos da construção do conhecimento de acordo com a lógica da desigualdade. Frente à intensificação da lógica capitalista, Frigotto (2003) salienta que, desde a década de 1970, a burguesia brasileira reservou um lugar para a educação como fator econômico voltado para a produção em que a escola pública cumpria mais requisitos ideológicos de acomodar as desigualdades e de servir a interesses hierarquizantes, meritocráticos e privatistas do que atender à sua função especificamente pedagógica de contribuir para a apropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores.

Para se contrapor a essa perspectiva, duas dimensões concernentes à escola pública serão aqui destacadas como referências estratégicas para contribuir com a construção de uma educação voltada para a valorização do trabalho. A primeira delas diz respeito à crítica às condições do trabalho: ênfase na hierarquização da organização administrativa da escola em detrimento da relação pedagógica que se desenvolve entre educador e educando; fragmentação do processo de conhecimento; desvalorização docente e discente. A segunda refere-se à necessidade de superação dos mecanismos institucionais, político-sociais e ideológicos que inibem a participação: reduzida condição de interferir nas decisões dos sistemas de ensino e unidades escolares por parte de educandos, de educadores, de familiares e demais membros da sociedade civil; não reconhecimento e desrespeito às formas de sentir, pensar e agir daqueles que estão envolvidos em seu cotidiano.

A atuação na tentativa de superar os problemas apresentados por essas duas dimensões sinaliza para a escola pública brasileira a necessidade do estabelecimento de relações de igualdade, para que possam ser suprimidos, tanto da relação pedagógica estabelecida entre educador e educando quanto da participação popular, os fatores que fragilizam as possibilidades de apropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores. A consolidação dessas condições pode constituir o pluralismo na escola como um processo que potencializa a criação de culturas, contribui para a formação de identidades e permite a explicitação das diferenças.

Num contexto em que a reestruturação produtiva proporcionada pela globalização capitalista agrava as desigualdades sociais, aprofundando o caráter de assistência aos pobres da escola pública, cabe intensificar análises que contribuam com o movimento daqueles que buscam acumular forças para constituir um projeto democrático e socialista como alternativa ao capitalismo. Nessa perspectiva, compreender a pluralidade em torno da construção da igualdade se articula em torno de três questões centrais.

A primeira refere-se ao tratamento que o capital em sua fase global vem concedendo à pluralidade como um fenômeno que caracteriza a multiplicidade de culturas, a enunciação das identidades e a marcação das diferenças. Esse tratamento compreende os movimentos sociais com base em argumentos que ressaltam um procedimento de acolher a pluralidade pela fragmentação. Ocorre, entretanto, que o acolhimento da pluralidade pela fragmentação evidencia as contradições encontradas pelo capital para lidar com o processo histórico em que identidades e diferenças se expandem pela natureza desigual das relações sociais. É em decorrência dessa contradição que se pode desenvolver a igualdade das relações sociais como um processo que enriquece a pluralidade através de uma alternativa de sociedade e de escola na direção da transformação social.

A segunda centra-se na apreensão crítica da identidade e da diferença como referências para a construção do pluralismo de acordo com perspectivas pós-modernas. Por essa apreensão crítica, pretende-se desenvolver um processo teórico e político de articulação entre igualdade e pluralismo cultural, de modo a caracterizar essa relação frente às condições de classe presentes na sociedade capitalista e que marcam a escola pública brasileira.

A terceira questão diz respeito à compreensão dos processos de individualização que revelam experiências subjetivas com base na materialidade das relações sociais. Como instituição constitutiva e constituinte da sociedade, a escola pública brasileira pode atuar na direção de apreender os processos de individualização de modo a romper com as relações de desigualdade tanto do ponto de vista socioeconômico quanto do ponto de vista cultural.

O objetivo que se apresenta ao longo deste trabalho é o de analisar os desafios e as possibilidades da construção das relações teóricas e políticas entre igualdade e pluralismo no contexto da globalização capitalista. Esse contexto aponta para a superação da exaltação do pluralismo, da identidade e da diferença, a partir da perspectiva da pós-modernidade, sem referência na igualdade nas relações sociais.

O trabalho está constituído por quatro capítulos. A construção da análise procurou respeitar a ordem das questões delineadas. Nesse sentido, partiu das contradições da globalização capitalista com seus processos de sofisticação tecnológica, exigências de especialização profissional e deterioração das condições de trabalho para empreender uma síntese acerca do significado da pluralidade diante da liberalização de mercado que acentua as desigualdades sociais. Como desdobramento, salienta as especificidades do impacto da globalização sobre a sociedade e a escola brasileira. Delineada a abordagem acerca da globalização capitalista, a análise remeteu-se

à construção da identidade e da diferença na perspectiva de teóricos que anunciam processos que denominam como próprios da pós-modernidade para enfatizar mudanças conceituais necessárias para captar os novos contextos de formação dos sujeitos. Contrapondo-se a essa perspectiva, empreende-se uma síntese que ressalta a centralidade da igualdade e de uma luta pela superação da sociedade de classes como uma condição necessária para se traduzir a pluralidade e a diferença como um rico processo de individualização. No bojo dessa síntese, destaca-se o lugar da escola pública, especialmente no Brasil, na construção de um projeto contra-hegemônico que sustente o trabalho como princípio ordenador da pluralidade.

Diante do eixo dessas questões, o primeiro capítulo denomina-se “Processo civilizatório, gestão gerencial e escola pública brasileira: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo”. Este capítulo considera que o capital em sua fase global exigiu do trabalho uma constante e rápida adaptação ao intenso desenvolvimento tecnológico – tornando-se mais crítico, flexível, participativo -, intensificando a exploração e suas conseqüências de risco, insegurança e violência. Os efeitos da reestruturação produtiva sobre o mundo do trabalho são destacados como um processo que reduz a capacidade organizativa dos trabalhadores, retira conquistas em termos de direitos trabalhistas e sociais e gera sentimentos de apatia, desesperança e aversão à política. Esses efeitos anunciam o colapso do modelo de modernização desenvolvimentista, o que colocou na agenda uma reforma do Estado pautada na lógica de mercado com todo o seu receituário de competitividade, eficiência e lucro. A análise sobre a escola pública focaliza a conversão de conceitos como os de participação, de autonomia, de aprendizagem e de qualidade que, diante da preservação e acirramento dos interesses privatistas promovidas pela hegemonia neoliberal na reforma do Estado, distancia-se das reivindicações por democratização. É importante destacar que esse capítulo expõe que o predomínio dos interesses privados do capital e o acirramento da lógica do mercado prevalecente pela hegemonia neoliberal na reforma do Estado tendem a apreender as reivindicações em favor da pluralidade de culturas, de diferenças e de identidades de maneira fragmentada, esmaecendo e dispersando a força de suas lutas. Em termos de educação escolar, essa apreensão fragmentada da pluralidade produz polarizações que separam as singularidades das tradições, linguagens e perspectivas de uma base unitária e orgânica da construção do conhecimento.

O segundo capítulo intitulado “Democratização, espaço público e gestão da escola brasileira aborda a educação escolar no Brasil, retratando as especificidades econômicas, políticas, sociais e históricas do país no contexto do capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, aborda a luta por democratização contra o regime ditatorial e a gradativa configuração de movimentos e de projetos que buscam romper com as forças autoritárias, clientelistas e privatistas que prevaleceram e prevalecem no país, reforçando as desigualdades sociais. Situa a escola pública no bojo dessas lutas por democratização, que eram reforçadas tanto pela capacidade de organização político-organizativa quanto pela produção teórica desenvolvida no campo educacional. Assinala que a crítica empreendida se pautava nas formulações que configuravam um processo de pluralismo

cultural e propunham uma alternativa de democratização da escola pela perspectiva de classe. Por fim, salienta as abordagens pluralistas sobre a relação entre cultura e escola.

O terceiro capítulo intitula-se “As abordagens pluralistas sobre identidade e diferença e a gestão da escola pública. Discute as concepções de identidade e diferença formuladas com base nos efeitos da globalização sobre os sujeitos. Destaca a articulação dessas concepções com formulações acerca do processo pedagógico desenvolvido na escola. A crítica central acerca dessas análises diz respeito à construção dessas concepções de modo que dispensam articulações com as estruturas objetivas da sociedade alicerçadas nas condições de classe e na desigualdade social.

Denominado “Transformação social, educação emancipatória e escola pública”, o quarto capítulo debate as bases conceituais e políticas que estabelecem a igualdade e as condições de classe como parâmetros determinantes de uma rica pluralidade cultural potencializadora das identidades e das diferenças. No plano teórico e político, esse capítulo busca demonstrar que a condição de classe e o reconhecimento cultural de identidades e diferenças não se situam num mesmo nível de análise. Salienta, entretanto, que as lutas relativas às questões específicas no contexto do capitalismo contemporâneo, tais como etnia, gênero, opção sexual e credo possibilitam o fortalecimento de um processo contra-hegemônico dos trabalhadores, desde que compreendidas a partir da materialidade das relações sociais. Nessa perspectiva, é preciso considerar que a escola pública, sobretudo num país como o Brasil, pode cumprir um lugar importante na construção dessa contra-hegemonia na medida em que articule as experiências subjetivas que formam identidades e diferenças em torno de um projeto político-pedagógico voltado para a transformação social. A partir do dilema redistribuição-reconhecimento que atravessa a escola pública brasileira, destaca-se que a pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças constitui-se a partir de um processo de individualização das formas como se desenvolvem as lutas por igualdade.

Na conclusão, reitera-se que as condições de igualdade para a potencialização do pluralismo se manifestam plenamente somente com a consolidação da sociedade socialista e democrática. Mas o embate contra-hegemônico pode apontar para essa direção no bojo das lutas contra as desigualdades socioeconômicas e culturais do capitalismo. É preciso ressaltar também o trabalho como princípio vital de criação humana, que potencializa a pluralidade como aspecto decorrente dos processos de individualização. Em termos educacionais, ressalta-se que a escola pública brasileira pode contribuir com a construção dessa perspectiva do trabalho, desde que oriente sua proposta pela centralidade da relação pedagógica estabelecida entre educador e educando e pela superação dos mecanismos de dominação, subalternização e opressão presentes na escola.

Não se trata de negligenciar as forças, processos e complexidades que cercam a globalização do capital. Trata-se de considerar que as lutas contra a dominação, subalternização e opressão exigem a superação estrutural do sistema.

# PROCESSO CIVILIZATÓRIO, GESTÃO GERENCIAL E ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

No contexto das contradições desenvolvidas pelas relações sociais capitalistas na sociedade contemporânea, a expansão do conhecimento científico adquiriu uma dimensão significativa com a instauração de uma organização produtiva que substituía a tecnologia rígida dos sistemas taylorista e fordista pela tecnologia flexível. Entretanto, essa expansão não se converteu na melhoria de condições de vida para a população majoritária do planeta, pois esteve atrelada aos interesses do capital no contexto de intensificação da acumulação intercapitalista. Expansão e monopólio tornaram-se, assim, a dupla face da acumulação capitalista, produzindo, em muitas ocasiões, intensas contradições econômicas, políticas, sociais e culturais.

Compreender como a educação escolar pública, sobretudo em países de capitalismo dependente, como no caso do Brasil, se situa nos termos das contradições delineadas na fase atual do capital constitui-se em um objetivo político importante para os que lutam pela democratização da sociedade e da educação. De um lado, a educação passou a ser ressaltada como capaz de empreender um conhecimento voltado para a formação crítica, participativa, flexível, com nível elevado de raciocínio abstrato para armazenar informações complexas, tomar decisões seguras e inserir o país na competitividade internacional. De outro, o aprofundamento da crise do sistema capitalista, decorrente da negação do trabalho pelo capital, vem bloqueando as condições de qualificação da escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Autores como Mészáros (2002) e Wood (2003) alertam para o fato de que não há correspondência, na sociedade dominada pelo capital, entre capacidade produtiva e qualidade da vida humana. Nesse sentido, destacam que redirecionar os rumos da ciência e da tecnologia, de modo a superar sua estreita articulação aos interesses de maximização dos lucros do capital, constitui-se num desafio a ser enfrentado pelos trabalhadores para uma efetiva socialização do conhecimento.

Em termos educacionais, Frigotto (2003) assinala que lideranças políticas e econômicas, envolvidas na incorporação da nova base científica e tecnológica do processo produtivo, passaram a investir num discurso que apregoa uma escola eficiente para todos, mas apropriaram-se e atribuíram outro significado às reivindicações por sua democratização. Nesse contexto, alguns conceitos básicos adquiriram um lugar de destaque nas políticas de reforma educacional e, especificamente, da escola pública, tais como: autonomia, participação, descentralização e qualidade.

Pode-se considerar, frente a afirmação do autor de *Educação e crise do Capital*, que essas lideranças se empenharam na conversão desses conceitos em práticas concretas para atrair sujeitos e grupos da sociedade civil para a integração à gestão da escola pública, o que teria como efeito a minimização de sua face burocrática proporcionada pela intervenção monolítica do Estado. O resultado mais positivo dessa nova forma de gestão seria a democratização da escola com a valorização dos interesses e expectativas no âmbito local, respaldadas na decisão de caráter popular. Ao contrário do que foi expresso pelas lideranças políticas e econômicas, essa nova forma de gestão da educação e da escola não se efetivou em políticas educacionais decorrentes das reivindicações populares.

Isso porque, como salienta Wood (2003), o capital vem redefinindo as funções do Estado de acordo com seus interesses de acumulação e não a partir de requisitos que proporcionem uma ampliação do poder decisório da população na vida política. Essa tendência termina por impor privações, principalmente quando se trata de promover processos de universalização nas políticas sociais como educação.

A demanda por escola pública cresceu significativamente e mudou qualitativamente com a presença das classes trabalhadoras. Entretanto, alicerçar esse crescimento e essa mudança em patamares consistentes de autonomia, participação, descentralização e qualidade exigem do Estado o aprofundamento das políticas de universalização da educação.

A crise implantada pela necessidade de acumulação capitalista e a crescente demanda popular por educação desmembraram-se em ações e propostas conflituosas, divergentes e até antagônicas que colocavam a escola pública no centro das disputas por um projeto de socialização do saber para todos. Esse contexto reforça análises como a de Oliveira (1998), que considera estratégica a construção de formas sociais efetivamente democráticas, em que os sujeitos sociais coletivos possam ampliar o espaço público e obter o controle social do fundo público. Em sua perspectiva, a democratização do espaço público implica não só o aumento do tamanho do Estado para o atendimento efetivo dos direitos da população, mas a alteração da correlação de forças sociais de modo que os processos de democratização fortaleçam os interesses dos trabalhadores.

Como considera Frigotto (2003), a crise estrutural do capital impôs restrições à valorização da escola pública. Esse processo requer proposições em termos de alternativas democráticas para o campo da educação escolar que se articulem aos interesses dos trabalhadores, aos conflitos vigentes expresso pela correlação de forças sociais e, sobretudo, a projetos societários que superem a ordem social estabelecida, pautados em critérios de igualdade e liberdade, contribuindo, assim, para a emancipação política e social.

## 1.1 GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA, FORMAÇÃO DO TRABALHADOR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A acumulação capitalista na sociedade contemporânea vem proporcionando uma conjugação perversa entre progresso e barbárie com suas intensas contradições internas. Uma das características mais marcantes dessas contradições tem sido a capacidade do sistema capitalista de encontrar caminhos de expansão, deprimindo as condições de vida e de trabalho de suas populações.

No contexto de dispersão geográfica das forças produtivas, intensificaram-se e generalizaram-se as formas de organização do que Ianni (1995) denominou como “fábrica global”. De acordo com o autor de *Teorias da globalização*, a ciência, a tecnologia, a força de trabalho, o planejamento e o mercado adquiriram uma dimensão global na divisão internacional do trabalho e da produção, que passava a ser caracterizada pelo Toyotismo, pela flexibilização e pela terceirização. Globalizaram-se, também, as instituições, os princípios jurídico-políticos, os padrões socioculturais e os valores ideológicos e éticos do capital.

Juntamente à expansão das forças produtivas, Mézáros (2002) adverte que a atual fase do sistema do capital criou condições de manifestação de sua crise estrutural, que pode ser verificada através do acirramento da competição intercapitalista. Os efeitos mais destrutivos dessa crise evidenciam-se não só em relação às ameaças à paz mundial e à preservação do meio ambiente, mas principalmente na intensificação da taxa de exploração sobre os trabalhadores.

Ao abordarem as transformações no mundo do trabalho, vários autores assinalam que a substituição da organização fordista da produção para a da organização flexível demonstra a tentativa do capital de manter elevado seu padrão de acumulação pela intensificação da exploração da força de trabalho.<sup>1</sup> Segundo Antunes (2000), essas transformações cumpriam os seguintes objetivos: produção destinada às exigências “mais individualizadas” de consumo; trabalho operário em equipe com variedade de funções; operação simultânea de diversas máquinas; melhor aproveitamento possível do tempo de produção; estrutura horizontalizada das empresas; avaliação de desempenho dos trabalhadores para melhorar a produtividade; gratificações por aumento de produtividade.

Em que pese a ampliação do grau de cooperação e socialização do trabalhador no processo produtivo, Antunes (2000) considera que as relações entre capital e trabalho não se tornaram mais horizontais com os trabalhadores se reapropriando do produto do seu trabalho. A suposta integração do trabalhador serviu, apenas, para escamotear a real direção das mudanças que acentuava a racionalização do processo produtivo, ditada por forte disciplina da força de trabalho e configurada pela necessidade de implantar formas de capital e trabalho intensivos.

Conforme indicam Teixeira (1996), Antunes (2000) e Frigotto (2003), a manutenção de um trabalho repetitivo e rotineiro passou a ser considerada como um dos fatores que inibia as

<sup>1</sup> Para um estudo sobre as mudanças no mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo ver: ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000; TEIXEIRA, Francisco J. S. (org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

potencialidades proporcionadas pelos avanços das forças produtivas. A organização da produção pautada na microeletrônica, na robótica, em novas fontes de energia introduzia técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional tanto no setor produtivo como no de serviços.

Esses autores destacam, também, que a produção capitalista exigia um tipo de formação da força de trabalho que se caracterizasse pela capacidade de adaptar-se às mudanças no processo produtivo; pela flexibilidade no desenvolvimento de atividades complexas; pela participação mais ativa na organização e nas soluções do cotidiano da empresa. Esse novo tipo de capacitação para o trabalho rejeitava, portanto, aquele trabalhador que desempenhava apenas uma função dentro do processo produtivo. Nessa perspectiva, apregoava a configuração de redes horizontais, elásticas e abertas, que se afastam do modelo hierárquico e piramidal vigente na era fordista.

Sennett (2001) assinala, entretanto, que a administração executiva passou a exercer um controle ainda mais incisivo sobre a organização da empresa. As relações no processo produtivo adquiriram dimensões muito mais complexas e distantes do que quando da organização fordista e taylorista da produção, o que não só especializou, mas obscureceu a apreensão das formas de subordinação do trabalho ao capital. A elevação do nível de controle sobre o processo produtivo assumiu a acepção impessoal do desenvolvimento tecnológico e da produção computadorizada, a ponto de tornar-se difícil a identificação e o estabelecimento de uma relação direta entre a administração executiva e os trabalhadores.

Segundo Sennett (2001), essa dificuldade teve como característica principal a generalização e a despersonalização do controle sobre o processo produtivo. Em outros termos, multiplicaram-se os recursos tecnológicos que se encarregavam de vigiar os trabalhadores no transcorrer do processo de produção, intensificando sua produtividade e buscando não criar qualquer tipo de atrito entre capital e trabalho.

Ao contrário, a generalização e a despersonalização da vigilância se multiplicaram em formas extremamente sutis de “concentração sem centralização” (Sennett, 2001, p. 65). Essas formas reforçam os mecanismos de cumprimento do dever e de obediência do trabalho no processo produtivo de modo a “transmitir a operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide” (Sennett, 2001, p. 65).

Algumas empresas permitem, inclusive, que os trabalhadores executem suas atividades em sua residência, sem que tal procedimento signifique que a maior versatilidade obtida resulte em padrões menos rígidos de controle no atendimento às necessidades de produção. Mas o trabalho em casa – geralmente visto como benefício ao trabalhador - é concedido com grande desconfiança por parte dos empregadores, pois “exige-se que as pessoas telefonem regularmente para o escritório, ou usam-se controles de intra-rede para monitorar o trabalhador ausente” (Sennett, 2001, p. 68).

A partir das afirmações de Sennett (2001), cabe destacar que a organização flexível conjugou duas dimensões de um mesmo contexto de degradação das condições de trabalho. Ao mesmo tempo em que tornava o processo de trabalho mais sofisticado e complexo, reduzia os níveis de construção



coletiva e solidária das condições entre trabalhadores. Em termos de qualificação do trabalho, as inovações tecnológicas acentuaram o processo de expropriação vivenciado pelos trabalhadores.

No contexto da organização fordista, a grande maioria dos trabalhadores estava submetida ao trabalho seriado, cuja fragmentação dificultava a compreensão da totalidade do processo produtivo, embora lhes facultasse o domínio de pelo menos uma parte do que era produzido. No filme *Tempos modernos*, Chaplin demonstra como uma empresa de meados do século XX dependia do trabalhador para manter seu funcionamento.

No início do século XXI, a organização flexível reduz a interferência de uma parcela significativa da classe trabalhadora no processo produtivo, de um modo que seu funcionamento parece já não depender mais da qualificação do trabalhador. Nos termos da corrosão do caráter no capitalismo contemporâneo abordado por Sennett (2001), os trabalhadores manipulam com mais facilidade a tecnologia computadorizada, através dos ícones visuais claros, das janelas bem organizadas, das máquinas registradoras a laser, mas não compreendem o seu funcionamento, o que termina por submetê-los à lógica dos programas inteligentes.

Nesse ponto, vale advertir que a utilização das novas tecnologias enriqueceu o conteúdo de muitos serviços, exigindo níveis mais elevados de formação e preparação da força de trabalho. Entretanto, pode-se notar que a apropriação dessa tecnologia flexível por parte do trabalhador tornou-se mais operacional que crítica e autocrítica, já que foi empreendida sem contribuir para a construção de processos emancipatórios. Significa dizer que, conforme indica Mészáros (1987), houve um reforço à capacitação técnica desprovida de uma articulação mais incisiva com os contextos sociopolítico e cultural.

Em *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Sennett (2001) considera que à sofisticação e à complexidade que marcaram as transformações ocorridas no processo de produção seguiu-se a fragilização das formas tradicionais de resistência e de organização solidária ocasionada pela intensificação da exploração capitalista. Os trabalhadores já não permanecem durante toda a vida profissional desempenhando uma mesma atividade, tendo a oportunidade de se articularem em torno da promoção de estratégias para resistir e obter conquistas de cunho econômico, político e social. A organização flexível exige que os trabalhadores estejam preparados a acompanhar a rapidez das mudanças tecnológicas, aprimorando e até mudando suas atividades ao longo do tempo, impingindo-lhes a constante necessidade de transferir-se de um local para o outro.

Como salienta Sennett (2001), a capacidade de compreensão e de resistência vai sendo substituída por sentimentos, práticas e concepções de mundo cada vez mais pautadas no desenvolvimento acrítico e indiferente em relação ao desempenho das atividades laborais. Não se trata de recuperar o fordismo como um período mais propício para a tomada de consciência por parte dos trabalhadores, mas de compreender os processos de alienação em outra ordem de dominação do capital. No período de hegemonia global do capital, o meio social passa a ser entendido como

uma simples rede de relações intersubjetivas dispostas a satisfazer às necessidades imediatas da produção sem estabelecer conexões mais amplas com as dimensões sociais, históricas e políticas.

A partir das análises de Sennett (2001) pode-se destacar o estabelecimento de uma série de ataques à organização dos trabalhadores e aos seus direitos conquistados, tanto no campo das relações de produção quanto no campo mais amplo das relações políticas e sociais. A reestruturação produtiva contribuiu para fragilizar a organização solidária dos trabalhadores. Isso porque a redução do contingente de trabalhadores que ocupavam postos de trabalho nas empresas diminuiu, por sua vez, o poder de reivindicação dos sindicatos, principal instituição que atua em defesa dos direitos trabalhistas.

Conforme observa Antunes (2000), constituiu-se um cenário propício para flexibilizar as relações de trabalho, que se configurou na abolição dos direitos trabalhistas, viabilizando uma isenção de encargos do capital com os trabalhadores e favorecendo suas intenções de lucros intensivos. A redução dos postos de trabalho na produção capitalista proporcionou, igualmente, a proliferação de desempregados, trabalhadores terceirizados, subempregados, que foram destituídos de mínimas condições de vida e reféns da lógica estrutural do capital.

Cabe aqui ressaltar a dimensão ideológica do processo de globalização do capital. Essa dimensão ideológica considera que o problema do desemprego e da precarização do trabalho decorre da necessidade de qualificação e requalificação da força de trabalho, deslocando, de acordo com Leher (2002), o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional.

Esse deslocamento atribui a inserção dos trabalhadores num mundo de prosperidade, com expectativas em construção e esperanças sempre renovadas, à sua capacidade de adaptação às transformações científico-tecnológicas proporcionadas pela reestruturação produtiva. O desemprego passa a ser compreendido como um problema particular, pois “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso” (LEHER, 2002, p. 197).

Adaptar-se aos processos analisados por Chesnais (1996), de liberalização e de desregulamentação, que submetiam todos os campos da vida social à valorização do capital privado era o sentido ideológico que assumia as transformações na organização do trabalho. Em que pese a ênfase que se atribui à adaptação aos avanços tecnológicos, às flexibilidades de mercado e ao crescimento do comércio internacional, a globalização servia à preservação dos interesses e estratégias dos grupos multinacionais que:

decuplicaram a capacidade intrínseca do capital produtivo de se comprometer e descomprometer, de investir e desinvestir, numa palavra sua propensão à mobilidade. Agora o capital está à vontade para pôr em concorrência as diferenças no preço da força de trabalho entre um país – e, se for o caso, uma parte do mundo – e outro. Para isso, o capital concentrado pode atuar, seja pela via do investimento seja pela da terceirização (Chesnais, 1996, p. 28).

As transformações provocadas no processo de produção afetaram os valores, as concepções de mundo, as perspectivas de futuro, de modo a exacerbar um estilo de vida estreitamente vinculado às novas exigências da reestruturação produtiva voltada para a acumulação capitalista. O risco capitalista foi transferido, no entanto, para os trabalhadores.

A definição rígida de trajetórias de vida foi sendo substituída pela necessidade que Sennett (2001) aponta de manter-se aberto às mudanças. Nessa perspectiva, um caráter episódico e provisório nas relações de trabalho trouxe à tona sentimentos de instabilidade em relação às exigências de sobrevivência e de mobilidade sociais muito diferentes da época dos sindicatos fortes, das garantias do Estado assistencialista, das empresas em grande escala.

Ao abordar as conseqüências do trabalho no capitalismo contemporâneo, Sennett (2001) assinala que as antigas tradições como a construção de uma carreira linear e de sólidos laços profissionais – frutos de uma convivência de longo prazo – perderam-se frente às exigências de se acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A articulação entre a necessidade de concorrência, a requisição por critérios mais rigorosos de competência e a busca da máxima eficácia e eficiência nos padrões de produtividade compuseram um quadro de exacerbação do individualismo. Nesse sentido, dificultou ainda mais a implantação de um sentido coletivo e solidário para os movimentos e projetos societários. Mas, a capacidade de resistência e de organização não foi abolida diante do acirramento da crise do sistema do capital. Ao contrário, adquiriram dimensões mais diversas no contexto de globalização, recolocando a perspectiva de construção de projetos alternativos à sociedade capitalista.

A construção de projetos alternativos se recoloca, no entanto, a partir de alguns problemas. Cabe, inicialmente, destacar que a complexidade que marca a globalização está não em certo descentramento de subjetividades e de coletividades, mas na multiplicidade das formas de trabalho que agora não se restringem à organização da classe operária fabril.

As complexidades e contradições produzidas pela expansão capitalista com todo o seu repertório econômico, político, social e cultural expressam uma totalidade aberta e propriamente histórica. Sem negar a dimensão ideológica, Ianni (1995) demonstra que o capital - ao se articular como um sistema global e ao garantir a determinação de sua forma geral sobre o particular e o singular - revela não só suas aspirações homogeneizantes, mas, principalmente, a pluralidade do processo político-econômico e sociocultural. Ao abordar a multiplicidade e variedade das formas culturais, de linguagens, de religiões, de tradições, de visões de mundo, de vida e de trabalho, Ianni (1995) sintetiza esse elenco de permanências e descontinuidades da sociedade global que revela o movimento da história:

Os hindus continuam imbuídos de hinduísmo e budismo; da mesma forma que os árabes de islamismos; e os europeus de cristianismos. As tradições culturais, religiosas, lingüísticas e outras permanecem ou mesmo se reiteram e, às vezes, se expandem. Mas tudo se modifica. No curso da história da globalização do capitalismo, muito do que se encontra pelo caminho se altera, tensiona, modifica, anula, mutila, recria ou transfigura. (IANNI, 1995, p. 136-137).

Nesse sentido, assinala que:

a competição entre os capitais, a busca de novos processos produtivos, a conquista de outros mercados, a multiplicação de empresas a procura de lucros provocam a dinamização das forças produtivas e da forma pela qual elas se combinam e aplicam nos mais diversos setores da produção, nas mais variadas nações e regiões do mundo. (Ibidem, p. 137).

A interdependência global gerou, conforme expressou a precisa análise de Ianni (1995), um processo de ocidentalização do mundo. Nesse contexto, as diversas formas de sociedade, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações, assimilaram manifestações socioculturais que expressam a ideia de modernização difundida pela Europa e pelos Estados Unidos. Através do processo de ocidentalização do mundo, consolidaram-se os princípios de liberdade e de igualdade entre proprietários sob a égide de um contrato jurídico. A urbanização, a industrialização, a mercantilização, a secularização e a individuação traduziram o capitalismo não só como um processo civilizatório superior, mas também inexorável, que generaliza suas instituições econômicas, políticas, sociais e culturais. Há uma espécie de homogeneização das formas de sentir, pensar e agir pautada na razão prática, pragmática, técnica, instrumental, que se dissemina por todas as esferas da vida social em âmbito local, regional, nacional e mundial. Essa forma de homogeneização fortalece uma concepção de história como uma grande enciclopédia evolucionista em direção ao capitalismo, rompendo com perspectivas que enfatizem as contradições estruturais do sistema. Nesse contexto, a mídia eletrônica aparece como um poderoso instrumento de comunicação, informação, compreensão, explicação e imaginação que reforça os alicerces das formas de sentir, pensar e agir ocidentais pelo mundo, sobretudo porque institui o inglês como idioma mundial<sup>2</sup>.

Mas a ocidentalização do mundo, a modernização como evolução técnico-científica da humanidade e a mundialização do inglês não significam uma homogeneização automática das relações sociais, dos modos de sentir, agir, falar, escrever, pensar e criar. Ao contrário, a expansão das forças produtivas como forças sociais também podem revolucionar continuamente as condições de vida das populações do planeta.

Isso porque podem provocar a emergência de “formas de sociabilidade inovadoras, libertadoras ou deslumbrantes. Abrem novas possibilidades de emancipação individual e coletiva, permitindo outras formas de criação também individuais e coletivas” (IANNI, 1995, p. 159).

Ainda que o processo de globalização se incline para a homogeneização, sua expansão impulsiona confrontações cada vez mais polarizadas entre inovações e tradições, continuidades e rupturas, conformismo e indignação. Em outros termos, a globalização potencializa um constante reconhecimento das diferenças, diversidades e polifonias por parte dos processos socioculturais.

Vale destacar, com Mészáros (1993), que a expansão das forças produtivas como forças sociais torna cada vez mais imponderável manter a grande maioria da população no estado de ignorância

<sup>2</sup> Para uma análise do processo em que o inglês se torna um idioma mundial ver IANNI, Otávio *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

apática. Nesse sentido, o conhecimento científico-tecnológico adquiriu importância central para a classe trabalhadora se situar de maneira crítica no processo produtivo. Como explica a afirmação a seguir:

Esta nova realidade técnico produtiva, como vimos, não só demanda para aquele conjunto de trabalhadores exigidos no processo produtivo bases de conhecimento científico (unitárias), cuja universalidade lhes permita resolver problemas e situações diversas, como também visa a um trabalhador capaz de consumir bens culturais mais amplos. (FRIGOTTO, 2003, p. 174).

Em que pese o movimento do capital no sentido de esvaziar o conhecimento científico do trabalhador, como abordado acima, o próprio desenvolvimento técnico produtivo exige sua apropriação em outras bases, isto é, com um sentido qualitativo distinto, que aponta para sua construção unitária e universal. Essa apropriação torna-se fundamental na construção de estratégias para a emancipação sócio-política do trabalhador.

Decerto que a sociedade capitalista - imersa na lógica do mercado e confrontando-se com lutas cuja diversidade não pode ser ignorada - tende a produzir um conhecimento associado a informações fragmentárias, a especializações compartimentadas, a conteúdos aligeirados com escassa ou nenhuma conexão com processos econômicos, políticos, sociais e culturais. Mas essa mesma sociedade tornou o conhecimento um elemento essencial na constituição do que Konder (2002) denomina como visão abrangente, como reflexão na construção da concepção de mundo, como percepção do conjunto social e como ponto de vista “totalizante”, subsidiando os sujeitos para fazer escolhas, definir prioridades, tomar decisões. Potencializar essa visão significa superar os limites do conhecimento constituído e instituir um “campo dos conhecimentos capazes de reconhecer sua própria historicidade e aptos para uma participação ativa, decisiva, na invenção histórica dos homens por eles mesmos” (KONDER, 2002, p.266).

Os processos de formação humana não podem prescindir de estar estreitamente vinculados à realidade concreta da classe historicamente subalternizada sob o risco de contribuir para a formação de um conhecimento unidimensional, generalista e abstrato. Em contrapartida, realidades concretas desvinculadas de princípios éticos e estéticos que orientem ideais podem se traduzir num tipo de conhecimento que, ao se cristalizar na competência técnica, no âmbito local e na imaginação, valoriza o pragmatismo das opções imediatas, de curto prazo e improvisadas.

## 1.2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E GESTÃO GERENCIAL: O COLAPSO DO MODELO DE MODERNIZAÇÃO-DESENVOLVIMENTISTA

Ao reforçar as análises marxianas, Wood (2003) ressalta que a especificidade da exploração capitalista reside em sua capacidade de inscrever-se no próprio processo social de produção. Comparando o modo de produção capitalista com os anteriores, a autora de *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico* considera que tal capacidade decorre da separação entre esfera econômica e política e da unificação da produção e da apropriação da mais-valia:

Os poderes de apropriação de mais-valia e de exploração [no modo de produção capitalista] não se baseiam diretamente nas relações de dependência jurídica ou política, mas sim numa relação contratual entre produtores ‘livres’ – juridicamente livres e livres dos meios de produção – e um apropriador que tem a propriedade privada absoluta dos meios de produção. (WOOD, 2003, p. 35).

Em uma análise focalizada no desenvolvimento do capitalismo clássico, Wood (2003) distingue o “momento” da apropriação, que ocorre no âmbito específico da economia, do “momento” da coação, quando o Estado emerge como esfera política pública especializada. Nesse contexto, o Estado, que detém o monopólio da força coercitiva, sustenta o poder “econômico” privado que permite a propriedade capitalista exercer sua autoridade na organização da produção.

O Estado se apresenta como neutro e capaz de promover um equilíbrio entre as forças sociais, em virtude de seu aparato de coação e das funções policiais. As ideias de neutralidade e de promoção do equilíbrio entre forças sociais atribuem ao Estado competências no desempenho das funções sociais e públicas em favor de toda a população. A distinção entre as esferas econômica e política estabelece a alocação separada entre “as funções políticas imediatamente interessadas na extração e apropriação de mais-valia daquelas que têm um propósito mais geral ou comunitário” (WOOD, 2003, p. 36).

Gramsci (2004) destaca que a intervenção estatal sempre foi utilizada como um recurso providencial para impulsionar a expansão dos interesses capitalistas e sua lógica de acumulação, concentração e centralização privadas. Ao mesmo tempo, pôde se expressar em momentos de fortalecimento dos deveres públicos, dependendo da correlação de forças sociais, da capacidade de mobilização e pressão dos sujeitos coletivos e da assimilação por parte do sistema capitalista das demandas e propostas formuladas pelos trabalhadores. Essa assimilação pode variar bastante, abrangendo um horizonte que vai desde a formulação de políticas que distorcem o caráter dessas demandas e propostas, buscando cooptar os interesses populares, passando pela tolerância de alguns movimentos e proposições, até a imposição de obstáculos para a sua concretização.

No contexto da globalização do capital, a relação entre apropriação privada e deveres públicos adquire traços bastante antagônicos. Esse antagonismo se reflete na radicalização da aversão do capital no que se refere ao cumprimento de funções sociais e públicas, bem como na negligência às demandas e pressões populares para que o Estado desenvolva políticas em favor de toda a população. Mézáros (2003) adverte que a dependência sempre crescente por parte do capital da “ajuda externa” aproxima o sistema de um limite crônico dada à insuficiência do Estado de atender às exigências do sistema antagonístico de reprodução social.

O neoliberalismo assumiu uma posição preponderante como orientador ideológico na sociedade capitalista, promovendo ataques constantes ao Estado de direito e, especificamente, às possibilidades de convivência entre “planejamento e mercado” (IANNI, 1995, p. 149-162). Segundo os críticos da inoperância do Estado, o planejamento centralizado acarretou o colapso do modelo de modernização difundido na sociedade capitalista, especialmente nos países do chamado Terceiro Mundo.

Segundo os neoliberais, o caráter excessivamente intervencionista e burocratizado tornou o Estado incapaz de administrar políticas públicas e sociais. Gentili (1998) destaca os elementos demarcados pelos ideólogos do neoliberalismo como os que teriam conduzido à crise estatal: incapacidade e inaptidão para combinar expansão quantitativa de serviços e contínua melhoria de sua qualidade; ineficiência por parte do sistema público em eliminar os alarmantes índices de exclusão e de marginalidade; demagogia em prometer universalizar os serviços públicos com critérios igualitários.

Na perspectiva de Gentili (1998), os neoliberais indicavam a necessidade de substituir a rigorosa estrutura instituída pelo planejamento estatal por critérios mais afinados com as necessidades da sociedade capitalista. Nesse sentido, o mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado de direito, pois a lógica de seu funcionamento se pautaria exatamente nas necessidades da sociedade capitalista, isto é, em padrões meritocráticos, competitivos e flexíveis. As exigências de uma economia globalizada altamente dinâmica em sua capacidade produtiva, com elevação da competitividade intercapitalista e de expectativas de preservação dos padrões de acumulação serviam de base para justificar os ajustes do Estado de direito às determinações dos organismos internacionais, atacando o principal ponto de apoio do planejamento estatal: a burocracia.

Nogueira (2004) considera que o modelo de modernização pautado no planejamento burocrático do Estado passa a ser substituído por um modelo que denomina de “pós-burocrático”. Orientado pelo paradigma da “administração gerencial”, esse modelo tem na flexibilização, na desregulação, na privatização, na abertura de mercados e na monitoração das políticas econômicas nacionais as condições necessárias para adequar o desenvolvimento nacional, regional e local aos interesses e às ações do capital.

A partir das análises de Nogueira (2004), pode-se destacar o controle da qualidade dos serviços públicos, a maior responsabilização das instituições por meio da descentralização, a proposição da flexibilização dos procedimentos tornando-os concorrentes, ágeis e abertos à demanda como eixos políticos e plataformas de ação para os sistemas públicos. Processava-se, assim, uma verdadeira reengenharia nas estruturas do Estado, condensando atividades, cancelando outras e acarretando sempre numa equação que busca adaptar a máquina administrativa às exigências do mercado.

Diante das necessidades de supremacia dos mercados e de consolidação de uma cultura concorrencial, foi se alicerçando uma agenda sobre reforma do Estado que afetou a própria gestão de suas instituições. Houve uma transferência de atribuições que sobrecarregou as unidades diretamente envolvidas com o desenvolvimento dos direitos sociais em atividades de caráter essencialmente técnico-administrativo, fragmentando seu processo de trabalho e dispersando sua finalidade social.

Oliveira (2000) analisa que, orientadas por referenciais empresariais da administração alicerçados na flexibilização da gestão e no controle de resultados, as instituições estatais vivem um processo bastante conturbado de revisão de sua natureza, de seus procedimentos e de seus objetivos sociais. Terminam aprisionadas entre um passado nostálgico refém do modelo burocrático de administração pautado na divisão pormenorizada do trabalho e na hierarquização vertical do poder e da autoridade e um presente triunfalista apregoadado pelo modelo gerencial baseado na

organização horizontal de redes flexíveis. Buscam sintonizar-se com as transformações técnico-científicas explorando muito seus efeitos artificiais, mas articulando-os pouco com objetivos políticos.

A preocupação com a eficácia e a eficiência em torno de maior produtividade disseminou-se, segundo Oliveira (2000), pelas instituições, deslocando a perspectiva de desenvolvimento de objetivos sociais voltados para a promoção igualitária dos direitos e da justiça. Assim, as instituições promotoras de direitos e da justiça passam a fixar-se na ideia de prestação de um serviço em concorrência com outras instituições afins, demonstrando sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças constantes e surpreendentes do “meio ambiente”.

A ideia de que as instituições oferecem um serviço, e não garantem um direito, permite que se estabeleçam relações de mercado entre estas e a sociedade entendida como um cliente em potencial. Nessa perspectiva, estão longe de se comprometerem com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes democráticos.

Sua intenção passa a ser a de produzir de acordo com as necessidades de seus clientes, seguindo critérios, normas e regras rígidas para atender aos padrões de qualidade impostos pelo mercado. Montañó (2002) aponta que os ideólogos e políticos favoráveis à reforma do Estado passaram a formular, inclusive, o conceito de público não-estatal para adequar as instituições aos interesses do mercado ou da sociedade civil entendida como terceiro setor<sup>3</sup>.

Segundo Gentili (1998), as promessas incutidas por aqueles que apoiam o modelo gerencial de reforma do Estado - a descentralização, a flexibilização, a desregulamentação, a participação - não se converteram automaticamente na elevação da qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas e estatais. Ao contrário, o modelo gerencial promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.

Muitas atividades passaram a ser exercidas por profissionais terceirizados ou até mesmo por pessoas que desempenhavam determinada função sem nenhum vínculo empregatício, apenas para auxiliar no desenvolvimento do trabalho da instituição prestadora de serviço. Contribuíam, assim, para o que Nogueira (2004) denomina como um processo de desprofissionalização no sistema, minimizando o seu compromisso social.

Nesse contexto, Nogueira (2004) enfatiza que as instituições tendem a se orientar por uma estratégia já tradicionalmente instalada no campo da gestão pública: assimilar a lógica de administração privada, especialmente a que se desenvolve no mundo dos negócios com todo o seu repertório de livre iniciativa, competitividade e seletividade. Assim, a apreensão de valores como a democracia, os direitos, a participação, a descentralização fica enviesada, pois se desenvolve a partir de uma referência que está fora do universo material e simbólico daqueles que compartilham do cotidiano das instituições públicas.

<sup>3</sup> Nesse contexto, o conceito gramsciano de sociedade civil como arena da luta de classes e momento constitutivo do Estado ampliado é substituído pela ideia de “um corpo articulado, organizado, relativamente homogêneo e auto-identificado” (MONTAÑO, 2002, p. 274), capaz de criar soluções para a crise contemporânea. O problema é que a concepção ideológica que sustenta essa substituição polariza as relações entre Estado e sociedade civil. Tal polarização restringe a compreensão de que Estado e sociedade civil compõem uma totalidade social em que estão presentes os antagonismos econômicos, políticos, sociais, culturais existentes entre sujeitos coletivos e individuais. Para uma análise da repercussão ideológica dessas teses ver MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.



Não se trata, portanto, de enfatizar mudanças no processo de gestão pela introdução de inovações tecnológicas, pela adequação aos ritmos da globalização e pelo controle da qualidade através de critérios meritocráticos. Trata-se de atribuir um sentido ético-político à reconstrução do Estado, definindo as finalidades de suas instituições, dentre elas a escola, pela perspectiva daqueles que historicamente tiveram seus direitos negados na sociedade brasileira.

Seria ilusório pensar, entretanto, que o modelo gerencial de gestão pública com sua ênfase no mercado descarta todo e qualquer tipo de planejamento. É importante ressaltar com Ianni (1995) que o capitalismo necessita promover reorganizações constantes e decisivas nas forças produtivas e nas relações de produção de modo a racionalizar e dinamizar sua produtividade e lucratividade.

Nesse sentido, não só as políticas de “modernização”, mas também as de “desregulação”, “desestatização” e “liberalização” delineadas pelos organismos internacionais e disseminadas pelos ideólogos do neoliberalismo buscaram criar condições para a sua realização. Tal perspectiva implicou a articulação mercado-planejamento nos níveis setoriais, nacionais, regionais e mundiais. Significa dizer que:

mesmo quando os governos reduzem sua interferência no jogo das forças produtivas, mesmo nesses casos subsistem diretrizes, estímulos, restrições e punições que orientam decisões e opções dos proprietários dos meios de produção, o que envolve a institucionalização e o controle das condições sociais e jurídico-políticas da força de trabalho. (IANNI, 1995, p. 152-153).

No período de crise estrutural do sistema em escala global, a falsa dicotomia entre mercado e planejamento dificulta a compreensão dos mecanismos utilizados pelo capital para justificar a reforma do Estado e a implantação do modelo gerencial. Na verdade, o planejamento parece ter se transformado em atividade exclusiva a ser desempenhada pelo mercado. Mas não um mercado regulado por uma “mão invisível” - para lembrar o famoso termo empregado por Adam Smith (1988) - com repercussões certamente catastróficas para os próprios capitalistas.

Para evitar que o caos irrompa de modo avassalador, governantes, proprietários dos meios de produção, gerentes, técnicos, organizações multilaterais, ou seja, tecno-estruturas transnacionais ou propriamente mundiais planejam a expansão e a consolidação dos empreendimentos, a competição e a política anticíclica, o certo e o incerto. (IANNI, 1995, p. 153)

Em suma, instaurou-se uma estrutura tecnocrata em nível internacional que define a expansão e a consolidação empreendedoras, a disponibilidade e prioridade orçamentárias, o controle e desregulamentação econômico-sociais em favor da concorrência, do consumo, da produção e, principalmente, da acumulação capitalista.

Nesse contexto, esvaziou-se de poder o Estado sem retirar sua força em determinadas áreas da vida social. Segundo Behring (2003), esse esvaziamento visou atingir, de maneira mais imediata, a dimensão das atividades econômicas estatais.

De um modo geral, as políticas industriais encampadas pelo Estado no período de modernização-desenvolvimentista foram negligenciadas com o objetivo de tornar mais atrativos os territórios nacionais para as inversões estrangeiras. Behring (2003) assinala que sua função econômica se restringiu a investimentos em algumas infraestruturas (sobretudo, as de interesse do setor privado), a aplicação de incentivos fiscais, a garantia de escoamentos suficientes e a institucionalização da liberalização e da desregulamentação para proporcionar mais competitividade.

Em sua função social e pública – incluindo educação, saúde, seguridade –, processou-se uma ambivalência entre expansão física e quantitativa e restrição na qualidade do serviço prestado, que terminou por atribuir um sentido fraco à abrangência das instituições estatais em relação à garantia de direitos e políticas sociais. Embora tenha possibilitado alguma melhoria nos critérios de eficiência e eficácia da organização administrativo-burocrática das instituições estatais, a racionalização técnico-científica não se traduziu na elevação de critérios sociopolíticos que fortalecessem a promoção social, a democratização e o espaço público. Os problemas da burocracia foram agravados, já que se desmotivaram e se desvalorizaram servidores públicos, autoridades políticas e instituições sociais que compunham o aparelho estatal, produzindo “dessolidarização, quebra de vínculos e diluição do *ethos* organizacional” (NOGUEIRA, 2004, p. 44).

A partir das análises de Gentili (1998), pode-se considerar que ao sentido fraco da abrangência das instituições públicas estatais contrapôs-se um sentido forte na capacidade de controle do poder executivo. Os recursos materiais, humanos e financeiros tornaram-se escassos, provocando um declínio na manutenção e na melhoria das condições de viabilização e de prestação do serviço para toda a população. Em contrapartida, amplia-se a força do núcleo central do Estado através da determinação das diretrizes e da avaliação de resultados dos serviços prestados pelas instituições públicas.

Por sua vez, a disseminação da democracia por todas as áreas da vida social, analisada por Bobbio (2000), e, em especial, nas instituições públicas não se tornou automaticamente incompatível ou mesmo inconcebível com o modelo gerencial. De qualquer forma, essa convivência se desenvolveu com base em alguns referenciais que alteraram a compreensão de um Estado democrático-popular.

Um dos referenciais que permitiram essa alteração foi a concepção de sociedade civil empreendida pelo modelo gerencial de gestão. Nesse sentido, Nogueira (2004) considera que se trata mais de compreender a sociedade civil como exaltação do “terceiro setor”, do voluntariado, da responsabilidade social como recursos que substituem o Estado. A sociedade civil adquire um sentido antiestatal:

não necessariamente hostil a ele mas seguramente ‘estranho’ a ele, um ambiente imune a regulações ou a parâmetros institucionais públicos – um lugar, em suma, dependente bem mais de iniciativa, empreendedorismo, disposição cívica e ‘ética’ do que de perspectiva política, organização política e vínculos estatais. (NOGUEIRA, 2004, p. 59).

Já o Estado rearticula a sociedade civil, restringindo-a pelo menos no que se refere à sua consolidação como instância autônoma, de caráter emancipatório, formadora de hegemonias e

potencializadora da organização coletiva, passando a tratá-la como “organização subalternizada, domesticada, concebida de modo ‘técnico’” (NOGUEIRA, 2004, p. 59). É através dessa rearticulação que a sociedade civil se torna uma instância “cooperativa e parceira: não um campo de lutas e oposições, mas um espaço de colaboração e de ação construtiva (voluntariado)” (NOGUEIRA, 2004, p. 59).

Nogueira (2004) ressalta que há uma valorização da ênfase técnica da reforma do Estado – preocupada com a capacitação dos sujeitos e seus representantes para os procedimentos especializados das políticas públicas – e uma contração de sua dimensão política – traduzida na redução de espaços de organização de subjetividades onde ocorre a passagem dos interesses do plano “egoístico-passional” para o “ético-político”. Isso fragiliza as instituições públicas estatais porque não conseguem completar o ideal do Estado republicano de conjugar crescimento econômico e distribuição de renda, de articular conquista da igualdade e de construir o processo de democratização.

É preciso recuperar outra concepção de planejamento. Isso significa extrapolar sua dimensão de recurso gerencial de definição adequada e eficiente dos recursos técnicos, humanos e financeiros a serem aplicados para viabilizar a sociabilidade burguesa. Nesse sentido, envolve-se com questões tais como: para que e para quem gerir o Estado? Que valores fundamentam uma gestão pública na direção da superação da crise social provocada pelo capitalismo contemporâneo? Como esses valores podem fortalecer as instituições públicas no confronto com a globalização capitalista, reforçando o processo de democratização da sociedade?

### 1.3 AS IMPLICAÇÕES DO GERENCIALISMO PARA A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

As transformações produzidas no sistema capitalista colocaram no centro do debate educacional a questão da formação e da qualificação humanas. Diante de um mundo cada vez mais globalizado, onde emergiam exigências em relação à otimização de tempo e espaço, de aumento da produtividade e de controle da qualidade dos produtos, as transformações na produção e no trabalho se fizeram sentir nas instituições educacionais, em especial na gestão das escolas públicas<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> A base mecânica e eletromecânica pautada num conjunto de máquinas fixas, na rígida programação de sequências e movimentos, na padronização de produtos a serem vendidos em larga escala cedeu seu lugar a uma produção cada vez mais orientada pela tecnologia inteligente, pela organização flexível e pela diversificação do mercado global. Diante da necessidade de manter a competitividade dos países frente ao acirramento da concorrência intercapitalista, os chamados *homens de negócios* assessorados pelos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, dentre outros) passaram a pressionar os governos em âmbito local, regional e nacional em busca de uma habilitação técnica, social e ideológica para os grupos sociais de trabalhadores com um sentido diferente do empreendido pela organização fordista e taylorista, onde a produção pautada na eletromecânica impunha uma qualificação para o trabalho que valorizava o adiestramento profissional. Para instituir o novo padrão de acumulação e conduzir as novas formas concretas de integração dos trabalhadores na reorganização da economia mundial, os *homens de negócios* requereriam uma formação humana substanciada em outro conjunto de conceitos dentre os quais estão a flexibilidade, a competitividade, a participação, a polivalência. Esse conjunto de conceitos se expressa em termos concretos mediante técnicas e de métodos que operam uma nova organização e gestão do processo produtivo através da integração e da flexibilização do processo de trabalho, elaborando projetos participativos e reduzindo níveis hierárquicos; da redução do tempo e dos custos da produção e circulação, programando a produção de acordo com a demanda; da descentralização produtiva, que consiste em deixar de produzir certos componentes e comprá-los de terceiros. Para uma análise desse processo ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

Essas transformações traduziram-se em exigências quanto ao conteúdo e a forma como se desenvolvia a gestão da escola pública. De um modo geral, a crítica à escola pública incidia, sobretudo, num conhecimento que, diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, não se limitasse ao adestramento do trabalhador, permitindo-lhe compreender, apropriar-se e criar alternativas novas no processo de trabalho. Como assinala Frigotto (2003), a necessidade de um trabalhador com conhecimento do processo de trabalho que não se limitasse a repetir fórmulas, técnicas, mas que tivesse condições de analisar, interpretar, resolver situações através de uma inserção mais participativa, tornou-se premente no contexto de acirramento da competição no mercado global<sup>5</sup>.

A organização escolar pautada na divisão pormenorizada do trabalho e na hierarquização rígida do sistema educacional, como sinaliza Paro (2001), passava a ser compreendida como um entrave às novas perspectivas colocadas pela sociabilidade capitalista. Frente às exigências do processo de reestruturação produtiva, ganha força uma ideia de gestão em que as escolas são compreendidas como unidades abertas aos movimentos do sistema do capital.

A escola foi pressionada a absorver os ritmos acelerados e a multiplicidade de movimentos que convergiam para a formulação de um conhecimento mais dinâmico, inovador e conectado à avalanche de experiências, espaços e informações que proliferavam desde o local até o mundial. Em contrapartida, as escolas também tinham que estar dispostas a resolver as questões que envolvem o seu cotidiano, de acordo com a velocidade imposta pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Através de teorias pedagógicas e psicológicas que influenciavam a organização dos sistemas educacionais, Varela e Alvarez-Uría (1991) consideram que as escolas substituíam, gradativamente, categorias como seleção e adaptação por outras que enfatizavam a integração e o envolvimento, introduzindo no processo de gestão uma sociabilidade cujo meio social era entendido como uma rede de relações intersubjetivas dispostas a satisfazer as necessidades de grupos sociais como pais, estudantes, professores.

Frigotto (2003) sinaliza que a escola era convocada a exercer a função de formar e de qualificar um trabalhador capaz de resolver problemas, solucionar imprevistos, compreender seu lugar frente aos processos cada vez mais complexos, heterogêneos e plurais da globalização capitalista. Nesse sentido, era necessário que a própria escola desenvolvesse condições que contribuíssem com a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, participativos. O problema é que ela só pode realizar esse tipo de formação num contexto que supere a hegemonia do capital.

A partir das análises de Frigotto (2003), pode-se considerar que os preceitos técnico-operativos e ético-políticos de formação dos trabalhadores no contexto da globalização capitalista orientaram as condições da gestão das escolas públicas. Sob o pretexto de uma formação e uma

<sup>5</sup> Vale destacar que o interesse do capital na valorização da dimensão humana e criativa do trabalhador vincula-se, como sinaliza Frigotto (2003), mais aos limites, problemas e contradições na busca de redimensionar um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista do que a uma autonegação da forma capitalista de relação humana. Sendo assim, a demanda pela ampliação da qualificação e da formação do trabalhador ocorre circunscrita às necessidades quantitativas e qualitativas impostas pelo capital para manter suas taxas de lucro intensivos.

qualificação pautada nas condições da sociabilidade capitalista originada da reestruturação produtiva, as políticas públicas em educação passaram a incentivar mudanças na gestão escolar a partir de um conjunto de conceitos que valorizavam a autonomia, a participação, a descentralização e a qualidade. A introdução desses conceitos na gestão das escolas públicas se deu, entretanto, a partir de critérios relacionados ao modelo gerencial de administração num contexto de reforma do Estado.

No que se refere à autonomia, apesar das intenções sinalizadas nas políticas dos órgãos superiores de educação, sua instituição por decretos<sup>6</sup> esteve longe de garantir processos coletivos no desenvolvimento da proposta político-pedagógica da escola e de sua aproximação sociocultural junto à sociedade. Isso porque o modelo gerencial de gestão promovido pela reforma do Estado se expressa pelo prolongamento passivo do tipo burocrático de administração que “ajusta-se à meta de preservar rotinas, de fazer valer os procedimentos consolidados ou de aplicar regulamentos e deliberações vindas ‘de cima’” (NOGUEIRA, 2004, p. 214). Nesse contexto, prescinde da intervenção ativa dos diferentes grupos e impede a construção solidária e democrática da proposta pedagógica. Um contexto plural em que os interesses coletivos, os valores plurais e a vontade geral possam se manifestar como livre expressão da autoridade dos sujeitos tende a ser suprimido pelo prevaletimento das relações monolíticas, hierárquicas e patrimonialistas.

Com base em Frigotto (2003), pode-se assinalar que esse prevaletimento decorre de a perspectiva do modelo gerencial de gestão preservar as forças sociais que perpetuam as relações dominação na sociedade brasileira. É preciso considerar que o modelo gerencial de gestão responde a interesses de ajustar a educação escolar pública brasileira ao processo de reestruturação produtiva. Portanto, guarda sua referência nas orientações que a burguesia brasileira estabelece para o Estado no contexto de sua associação ao atual estágio de acumulação internacional da economia capitalista. Significa dizer que o modelo gerencial de gestão da educação escolar pública inibe processos de democratização com base na capacidade de iniciativa e de decisão dos sujeitos coletivos e individuais. As forças potencializadas pelo gerencialismo reforçam o cumprimento de metas, o estabelecimento de normas, a definição de prazos que se articulam com exigências externas à finalidade da escola pública pautada na apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido. Sob a condução dos organismos internacionais, especialmente Banco Mundial, as políticas educacionais de países de economia dependente como o Brasil se impõem mais com vistas a atender as orientações de formação e qualificação humanas constituídas pelos interesses dominantes na sociedade capitalista do que a instaurar a autonomia como estimuladora de processos originais,

<sup>6</sup> Os anos de 1990 foram decisivos na implantação de mudanças na organização e gestão da escola pública. O eixo central das mudanças originadas das regras e instrumentos legais implantados pelos sistemas de ensino era o de priorizar a educação como equidade social. Uma das iniciativas mais significativas que se desenvolveu no Brasil nessa direção foi a reforma educacional no Estado de Minas Gerais no período de 1991 a 1998. Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais sistematizou um conjunto de leis, resoluções e portarias que estabeleciam as prioridades básicas que passariam a orientar as ações estatais. Dentre as prioridades estabelecidas por lei estava a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola. Essas medidas legais convergiam com as orientações dos organismos internacionais que pretendiam formar indivíduos para a empregabilidade, a competitividade e a eficiência. Para uma análise desse processo ver: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 244-306; e TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002. p. 65-83.

ousados e criativos, que referendam, como salienta Paro (1986), uma práxis reflexiva, superando práticas repetitivas, imobilistas e inibidoras da democratização. Em outros termos, a autonomia fundamentada na conquista de maior poder por parte da escola implica sua atuação como instituição integrante e integradora do sistema público de educação, cumprindo sua função social e exigindo da União, Estados e Municípios que cumpram as suas na direção do projeto educacional.

De modo distinto do exposto anteriormente, Oliveira (2000) indica que a responsabilização tem sido implantada como critério para a escola desenvolver sua proposta pedagógica, prestando conta de suas ações diante do Estado e da sociedade. Tal perspectiva se fundamenta na ideia de que os objetivos da escola giram em torno da produção de resultados, em muitas ocasiões artificiais, sem as articulações com a realidade concreta dos sujeitos. Valorizam a competência pelo mérito individual, mas pouco se expressam como processo de decisão coletiva nos rumos a serem atingidos pela escola. Exigem o cumprimento de metas, normas e prazos, sem sustentá-los em bases consistentes de configuração do espaço público e de democratização da escola. Terminam, então, por sujeitar a finalidade da escola que é a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido à aplicação de modelos, pacotes e programas educativos de forma hierarquizada, com investimentos focalizados a partir de critérios privatistas de gestão.

Estabelecer a autonomia da escola pública requer consolidá-la como uma conquista democrática dos trabalhadores pela livre manifestação de seus interesses, valores e projetos educacionais e sociais. A autonomia é um princípio para a implantação, organização e a ampliação da escola como espaço público que se fortalece pela viabilização das condições de igualdade e do pluralismo de valores, opondo-se às hierarquizações presentes nas relações de dominação instituídas e renovadas na sociedade brasileira. Sua imposição via decreto ou seu entendimento com base na ideia de responsabilização apregoadas pelo modelo gerencial de gestão imposto pela reforma de Estado nos anos de 1990 rejeitam essa dimensão política.

Ao lado da autonomia caminha a participação. Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida pelo gerencialismo educacional mais como um recurso de auxílio à administração, para utilizar uma expressão de Paro (2001), do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os processos participativos ficaram retidos à manutenção das práticas assistencialistas, à perpetuação dos interesses corporativistas e às restrições da democracia liberal que restringe ao momento do voto a capacidade de intervenção da grande maioria da população.

Essas características geraram um movimento de abertura da gestão das escolas públicas à participação. No entanto, é preciso criar mecanismos no âmbito da escola que ampliem o poder decisório daqueles que estão envolvidos em seu cotidiano, no sentido de viabilizar uma educação mais vinculada aos seus interesses. A participação não implicou num processo de tomada de decisão por parte da população nos rumos do processo de apropriação do conhecimento, proporcionando

avanços importantes no que se refere a uma discussão mais abrangente em torno da vida das instituições de ensino.

Nesse sentido, vale destacar dois argumentos de Paro (2001) que permitem pensar os processos de participação popular como um dos elementos mais importantes da democratização da escola pública. Em primeiro lugar, a participação desses sujeitos nos espaços de deliberação justifica-se pelas próprias condições de ordem econômica, política, social e cultural que atingem a sociedade e, especificamente, a escola pública. Em segundo lugar, consolida a ideia de que a democratização da escola pública se faz na prática, sem seguir fórmulas, programas ou projetos pré-estabelecidos, mas levando estudantes, professores, pais a se defrontarem com os comportamentos individuais, coletivos e institucionais que se relacionam com as relações de dominação, de não reconhecimento e de desrespeito sociocultural.

Dentre os conceitos que introduziram mudanças significativas nas propostas educacionais da última década do século XX, talvez tenha sido o da descentralização que adquiriu contornos mais expressivos e, por isso, mais controversos em termos da implantação e consolidação do gerencialismo na gestão das escolas públicas. Fundamentado na crítica ao Estado centralizador e na ideia do mercado como regulador da vida social, o conceito de descentralização definiu-se, segundo Peixoto (1999), como a transferência de responsabilidades no âmbito da educação para os níveis inferiores do sistema. A transferência de responsabilidades para estados e municípios e mesmo para as organizações empresariais da sociedade civil diminuía a intervenção do governo central na estrutura burocrático-administrativa regular.

Os argumentos favoráveis à descentralização giravam em torno da insatisfação em relação aos resultados obtidos na área educacional, especialmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido à população. Em que pesem as referências democratizantes, a descentralização trouxe mais problemas do que soluções para a organização dos sistemas de ensino. Isso porque provocou, como salienta Peixoto (1999), um efeito desagregador sobre o sistema educacional, inviabilizando a atuação integrada dos diferentes níveis governamentais com o objetivo de concretizar a escola pública para todos e reforçando práticas clientelistas que submetem as redes de ensino ao controle de forças retrógradas.<sup>7</sup> Além disso, a descentralização consolidou variados mecanismos de privatização da educação que vão desde a adequação da lógica produtivista de mercado nas escolas até o repasse de recursos públicos para empresas particulares mediante convênios firmados com a União.<sup>8</sup> A descentralização significou uma retirada do Estado do acompanhamento do processo de gestão da escola básica. O objetivo central era que as escolas estivessem voltadas para os

<sup>7</sup> Um dos fatores que mais contribuíram para essa desagregação foi a transferência de responsabilidades com a manutenção da escola básica para estados e municípios sem a necessária democratização dos recursos e dos mecanismos de financiamento. Ver PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>8</sup> Para uma análise dos diversos mecanismos de privatização da educação ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Editora Cortez, 2003, p. 163-170.

interesses e necessidades que atravessam as ações dos indivíduos. Adaptando-se à complexidade, heterogeneidade e contingências da realidade social, as escolas teriam mais condições de reverter o quadro de graves problemas vivenciados pela educação e de atender as expectativas geradas pela globalização capitalista.

Ao contrário do que foi apregoado, a escola pública permaneceu atrelada aos critérios, padrões e diretrizes impostas por uma tecnocracia educacional que mantém o poder de definir quais os problemas vivenciados pela educação e de decidir acerca de suas principais soluções. Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, por que, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo pedagógico. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e, invariavelmente, antagônicos que atravessam as relações sociais, ao mesmo tempo em que se vê pressionada a executar políticas instauradas pelos órgãos superiores com base nas orientações do sistema produtivo, “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.” (FRIGOTTO, 2003, p. 168). E nesse contexto em que tudo cabe e é cobrado, a escola acaba por se perder em sua finalidade pedagógica. Sem se instituir como sujeito do conhecimento, como sugere Frigotto (2003), em sua necessária busca pela universalidade, a escola pública pouco encaminha o debate sobre seus desafios e suas perspectivas junto à sociedade. Com isso, reduzem-se também as possibilidades das diferentes instâncias estatais de constituírem valores ético-políticos em termos do para que e para quem educar e, em consequência, para qual sociedade.

Por fim, a qualidade tem sido um conceito bastante disseminado no interior da escola. A definição de um padrão de qualidade no ensino vem se configurando como uma das principais questões colocadas para a concretização do desafio de garantir educação para todos.

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, a tendência mais recorrente tem sido a de se aferir o processo pedagógico como uma mercadoria igual a outra qualquer no mundo da produção material. Gentili (1998) reforça que a educação tem sido cada vez mais entendida como um serviço e não mais como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender as expectativas de um educando, que também não se constitui mais num sujeito de direitos, mas num cliente pronto a consumir aquele produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado. As reivindicações por produtividade e competitividade proporcionaram uma distinção entre escolas boas e ruins, entre alunos em situação de fracasso e em situação de sucesso, entre professores atentos ao mundo globalizado e os que precisam adquirir habilidades e competências condizentes com o mercado. Critérios de qualidade referenciados nos padrões empresariais contribuem para instituir a desigualdade no interior dos sistemas de ensino e das



unidades escolares. Isso porque esses critérios inclinam-se a preservar a convivência com péssimas condições de trabalho para a organização dos sistemas de ensino e para a gestão das escolas. Essas condições evidenciam-se na deterioração do espaço físico, na improvisação dos recursos materiais, na baixa remuneração e capacitação dos profissionais, na escassez financeira e no “barateamento” de conteúdos curriculares e de métodos de ensino. Em suma, a definição de um padrão de qualidade para o ensino a partir da perspectiva do mercado acentua as desigualdades entre as escolas públicas. Isso porque fica aquém de seus desafios quanto ao processo de democratização da educação básica escolar brasileira.

Com base em Gentili (1998) vale destacar que não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos. Tal perspectiva torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de seus compromissos educacionais. Ao mesmo tempo, é preciso tratar a qualidade do ensino sob o ângulo da transformação das relações entre escola pública e sociedade civil. Isso implica a superação da escola como palco onde vigora a desigualdade, a falta de solidariedade e o autoritarismo, que termina por atribuir aos professores, aos estudantes, suas famílias e demais grupos das classes trabalhadoras os problemas e mazelas da educação.

Todo esse contexto de conceitos delimita desafios e perspectivas à gestão da escola frente às relações de dominação vigentes na sociedade contemporânea. As bases clientelistas, patrimonialistas e autoritárias permanecem revigoradas pelo modelo gerencialista, pois a flexibilização como responsabilização da escola em atuar como captadora de recursos impulsiona um movimento de privatização do ensino, bem como provoca uma sobrecarga de obrigações administrativas que dificultam a construção do trabalho educativo. Ao mesmo tempo em que o gerencialismo promove um processo de flexibilização da gestão, implanta mecanismos de avaliação de resultados que subordinam a escola pública às determinações políticas neoliberais que requisitam cumprimento de prazos, metas e projetos heterônomos ao trabalho educativo. Em suma, o modelo gerencial implantado nas escolas públicas a partir da hegemonia neoliberal nos anos de 1990 conduziu a um processo de subordinação dos interesses democráticos populares aos critérios de eficiência e de eficácia que acentuaram a perspectiva privatista e empresarial na educação escolar.

A autonomia, a participação, a descentralização e a qualidade constituem o espaço público como um lugar de tensões e intenções próprias de um campo em que as forças sociais estão em constante disputa. Até porque o espaço público só se instaura a partir do compromisso com um projeto democrático que, por sua vez, não elimina os conflitos, as divergências, os contrários, mas se consolida num processo que, através do convencimento, busca delinear os caminhos para dirigir a sociedade.

Criar condições concretas para o exercício da democracia na escola pública significa marcar o processo de gestão no sentido da garantia da universalidade do direito à educação. A ênfase com que se tem defendido a democratização dos processos decisórios na escola pública e o controle

social sobre a qualidade dos serviços educacionais, em muitas ocasiões, não corresponde a uma efetiva apropriação dos temas e problemas mais recorrentes nas instituições escolares e, tampouco, a conquista de vez e de voz por parte daqueles que estão envolvidos em seu cotidiano. É preciso se aperfeiçoar os instrumentos e estratégias que mobilizam os sujeitos e grupos em torno da proposta pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao fluxo de informações e ao acesso ao conhecimento para todos, mas também é crucial que a escola persiga princípios ético-políticos que possibilitem o combate e superem o monopólio das decisões, a fragilidade dos processos de formação de opinião e de declínio de valores coletivos, que pouco contribuem para o debate em torno de projetos societários na direção dos interesses das classes trabalhadoras.

# DEMOCRATIZAÇÃO, LUTAS SOCIAIS E ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO ENTRE IGUALDADE E PLURALIDADE

A partir dos anos 80 do século XX, a sociedade brasileira passou por intensas transformações de ordem político-econômica e sociocultural que marcaram a escola pública. O período ditatorial construiu um processo de modernização cuja característica central se alicerçava na constituição de uma sociedade civil bastante complexa, diversificada e plural, que intensificou não só as pressões por igualdade, mas também as reivindicações por pluralismo sociocultural. Em outros termos, o agravamento das condições da economia política capitalista articulada ao desrespeito de caráter cultural passou a mobilizar grupos e frações das classes trabalhadoras no sentido de constituírem-se projetos educacionais e sociais que buscassem resistir e superar os processos de dominação.

Em meio à intensificação da organização social, à variedade de interesses divergentes e à necessidade de negociação de propostas políticas antagônicas, cabe compreender como foram sendo construídas formulações teóricas acerca das relações entre igualdade e pluralidade, identificando-as como centrais no processo de democratização da escola pública brasileira. Essas formulações contribuíram para a emergência de proposições e ações políticas que se confrontavam com a perspectiva da burguesia brasileira de escolarização de trabalhadores restrita aos interesses de adequar a força de trabalho à lógica da acumulação, da produção e da competitividade capitalista.

Confrontar-se aos processos de dominação presentes na sociedade brasileira significava compreender a escola pública como lugar de produção sociocultural que proporcionasse condições iguais de apropriação do conhecimento científico, tecnológico, ético, estético, filosófico em relação com as experiências, relações e projetos de vida que envolvem a população majoritária. Colocam-se, portanto, proposições e ações políticas que vinculam a igualdade como condição para a construção do pluralismo sociocultural que marca a escola pública brasileira. Ao se reforçar a igualdade como condição do pluralismo sociocultural pretendia-se delinear um contexto de democratização da

escola pública que atuava na superação dos processos político-pedagógicos apontados como os perpetuadores da concepção dominante de preparação da força de trabalho para a integração no sistema produtivo.

Ainda que a concepção de preparação da força de trabalho mantenha-se dominante, o debate educacional potencializado pelo esgotamento do período ditatorial permitiu a construção de referenciais teóricos e políticos que salientavam a necessidade de promoção da democratização da escola de acordo com os interesses, as trajetórias e as expectativas da classe trabalhadora. Seu principal referencial de análise considerava que a possibilidade da igualdade do direito educacional passava pelo compromisso da escola com a construção de um projeto emancipatório das relações de produção da vida. As formulações e proposições em torno do processo de democratização da escola pública brasileira proporcionaram que o debate acerca da garantia da igualdade do direito educacional aproximasse-se, gradativamente, das abordagens do pluralismo sociocultural, que se caracterizavam pela valorização das noções relativas às diferentes formações identitárias, às diversas tradições culturais, às demandas por reconhecimento de etnia, de gênero, de credo e de preservação da paz, do meio ambiente, dentre outras.

Ao mesmo tempo em que se contrapunha à concepção dominante que reforçava a finalidade voltada para a preparação da força de trabalho ao processo produtivo, a igualdade como condição do pluralismo sociocultural provocou a possibilidade de aprofundamento teórico-político das lutas pela democratização da escola pública brasileira. Isso porque enfatizava o pluralismo sociocultural não apenas como estratégia liberal de convivência entre diferentes identidades e grupos, mas como alternativa consciente de superação da dominação, do não reconhecimento e do desrespeito, que se expressa, também, nos processos político-pedagógicos manifestados na escola pública.

A reestruturação produtiva proporcionada pela globalização capitalista e a implantação das políticas neoliberais que orientaram a Reforma do Estado consolidaram o modelo gerencial na escola pública brasileira nos anos de 1990. Na medida em que esse contexto gerou um processo de fragmentação das condições de vida e de trabalho, o pluralismo sociocultural se consolidou a partir de referenciais teórico-políticos que minimizavam a igualdade como eixo condutor dos processos de gestão na escola pública. No contexto da hegemonia neoliberal, essa perspectiva traduziu-se na educação escolar como compreensão da gestão como instrumento de captação de recursos privados, na focalização do atendimento de acordo com as demandas de grupos específicos, na caracterização da diferença sociocultural como critério de implantação de políticas de alívio a pobreza. Em contrapartida, considerava-se a igualdade como um processo de homogeneização presente nos sistemas de ensino e nas unidades escolares que esmaecia a possibilidade de ação gerencialista da escola, o atendimento de reivindicações específicas, a valorização das diferenças socioculturais. Negligenciava-se, portanto, a igualdade como um princípio universal que pressupõe a diferença.

Da coerção da ditadura empresarial-militar à imposição neoliberal da Reforma do Estado, rompia-se com o debate teórico-político que busca compreender a igualdade como condição do

pluralismo sociocultural na escola pública brasileira. Nos termos dessa ruptura, a consolidação do gerencialismo nos sistemas de ensino e nas unidades escolares contribuiu para as proposições de preparar a força de trabalho para servir aos interesses do Capital, em especial para servir de expressão ideopolítica que fundamenta a reestruturação produtiva e a globalização capitalista.

## 2.1 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CRÍTICA AO PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL PELA PERSPECTIVA DE CLASSE

A queda do regime político autoritário instaurado pelo movimento golpista de março de 1964 e o restabelecimento das condições de democratização da sociedade marcaram, indubitavelmente, as disputas em torno de projetos político-educacionais na sociedade brasileira. Como observa Coutinho (1992), a concentração de renda e as fragilidades de uma democracia formal, pelo alto e sem a efetiva participação popular impunham limites aos movimentos daqueles que lutavam, e lutam, por uma educação pública, gratuita, laica e unitária como direito de todos e dever do Estado.

A inserção dependente do Brasil nos quadros da internacionalização da economia capitalista ocorreu sob a forma de modernização conservadora, cujas características pautavam-se, nas palavras de Oliveira (2003), num processo de revolução produtiva sem revolução burguesa. Iniciada nos anos de 1930, a modernização conservadora atingiu seu apogeu no período ditatorial (1964-1985), transformando os latifúndios em empresas capitalistas, criando um complexo sistema bancário e financeiro e introduzindo critérios de produtividade orientados pela Segunda Revolução Industrial.

A economia brasileira havia consolidado suas inclinações à industrialização com destaque para a ampliação da produção de bens intermediários e de consumo duráveis, embora também fosse expressiva a produção de bens de capital. Em contrapartida, a produção de bens de consumo perecíveis – predominante em termos econômicos até a década de 1960 – decresceu gradativamente confirmando os rumos do processo de industrialização. No início da década de 1970, a sociedade brasileira tornou-se tipicamente urbana com aproximadamente 70% da população vivendo em torno das grandes capitais do país e com uma estrutura industrial de grande porte, diversificada e impulsionadora de relações assalariadas tanto no campo quanto na cidade. A expansão das relações assalariadas permitiu a diminuição do número de pequenos produtores, dos trabalhadores por conta própria e daqueles cuja relação econômica com outros sujeitos escapava à dinâmica do mercado.<sup>9</sup>

Entretanto, essa expansão foi conduzida, como assinala Oliveira (2003), por um acentuado barateamento da reprodução da força de trabalho, principal mote da extrema concentração de renda existente na sociedade brasileira. O homem do campo oriundo das regiões do norte-

<sup>9</sup> Para uma análise da expansão das relações assalariadas no Brasil ver, dentre outros, SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Crise e castigo: partidos e generais na política brasileira*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário do Rio de Janeiro, 1987, p. 123-126.

nordeste deslocava-se tanto para as cidades quanto para algumas áreas rurais do sul e do sudeste que se modernizaram com a introdução do desenvolvimento científico e tecnológico, ocupando-se de atividades informais e temporárias. A formação de um “exército de reserva” nas cidades, proveniente do êxodo rural, alimentava, portanto, o setor mais avançado do capital, vinculado à acumulação industrial, criando o subdesenvolvimento como a forma da exceção permanente do sistema capitalista no Brasil:

[...] o mutirão é a autoconstrução como exceção da cidade, o trabalho informal como exceção da mercadoria, o patrimonialismo como exceção da concorrência entre os capitais, a coerção estatal como exceção da acumulação privada, keynesianismo *avant la lettre*. (OLIVEIRA, 2003, p. 131).

As análises de Oliveira (2003) permitem ressaltar que a modernização encaminhada pela burguesia brasileira buscou sempre converter reivindicações e mesmo conquistas de direitos por parte de grupos e classes subalternizadas em concessões, minimizando o seu caráter popular e emancipatório através de um acesso conduzido de maneira autoritária, desigual e seletiva. Até a década de 1930, eram os coronéis do campo e instituições de caráter privado e caritativo das cidades que, pela assistência, buscavam amenizar a situação em que viviam os grupos e classes trabalhadoras do país.

Com a intensificação da industrialização, o Estado brasileiro emergia como o principal árbitro e avalista da questão social. Assim, a modernização conservadora se estabeleceu pelos mecanismos de cidadania regulada:

(...) cujas raízes se encontram, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. (SANTOS, 1998, p. 103).

A configuração do Brasil como uma sociedade urbano-industrial, constituída pelas pressões em relação à elevação das taxas de crescimento, aos avanços do conhecimento científico e tecnológico e às exigências de profissionalização, fez crescer as expectativas, apontadas por Frigotto (1993), da educação como fator econômico. Em decorrência desse processo, foi se consolidando na sociedade brasileira um pedagogismo funcionalista, em que cada trabalhador, devidamente preparado tecnicamente, contribuía com o progresso nacional alicerçado pela ideologia desenvolvimentista.

De qualquer forma, adquiriu hegemonia a tese central da teoria do capital humano que compreende a educação como principal instrumento que agrega valor à capacidade de trabalho. Visto como um investimento:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 1993, p. 40-41).

A partir da análise de Frigotto (1993), pode-se considerar que a expansão produtiva permitiu que a perspectiva da teoria do capital humano fosse utilizada como instrumento para referendar princípios fundamentais de formação do trabalhador segundo os interesses capitalistas, tais como: disciplina, adestramento, racionalização, hierarquia e controle. O desempenho individual concebido em termos de tempo e de aproveitamento escolar passou a ser considerado como um critério basilar para a ocupação dos cargos que surgiam na diversificada e complexa empresa capitalista. Os novos cargos que surgiam vinculados, especialmente, à administração e ao gerenciamento eram ocupados pelo mérito obtido pelo esforço individual, que se constituía num dos elementos centrais da defesa do capital humano.

O acesso ao direito à educação não se empreendeu, segundo Frigotto (1993), como reconhecimento político de coletividades historicamente subalternizadas, mas como o ingresso de seus membros mais capazes através de um sistema neutro, objetivo e impessoal. Além de reduzir a concepção de educação a “fator econômico” da produção capitalista descolado das relações sociais, éticas e culturais, o predomínio dessa perspectiva termina por culpabilizar a vítima de seu fracasso individual e por ocultar as desigualdades no acesso, no percurso e na qualidade da escola pública.

Diante desse contexto, a produção teórica no campo educacional entre meados da década de 1970 e a década de 1980 concentrou-se na crítica ao processo de homogeneização sociocultural que vinculavam a escola como mais uma engrenagem no funcionamento da produção capitalista. Essa crítica denunciava as contradições proporcionadas por uma educação voltada a formar força de trabalho para ingressar no mercado, indiferente às realidades e processos sociais, culturais, éticos, estéticos e valorativos que caracterizavam a formação social brasileira.

Estudos de caráter sociológico, histórico e econômico passaram a identificar os mecanismos que perpetuavam as desigualdades educacionais, orientando suas análises pela perspectiva de classe. Nesse sentido, apontavam que a superação de tais desigualdades passava pelo compromisso da educação escolar com a construção de projetos emancipatórios da classe trabalhadora.

Um dos temas mais abordados no campo educacional referia-se aos alarmantes índices de evasão e repetência responsáveis pelo fracasso escolar de crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras. Em *A produção do fracasso escolar*, Patto (1999) salienta que uma das dimensões mais perversas desse processo foi a disseminação do preconceito, presente, inclusive, na literatura educacional brasileira produzida pela revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Em análises realizadas com base nessa revista, Patto (1999) destaca que, no limiar da década de 1970, a “teoria da carência cultural”<sup>10</sup> constituía-se numa fonte que justificava a desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural que se encontravam as crianças das classes trabalhadoras. Essa teoria indicava que uma suposta pobreza ambiental de crianças pertencentes às classes trabalhadoras era responsável pelas “deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.” (PATTO, 1999, p. 120).

A naturalização do fracasso escolar permitia, além da disseminação do preconceito, a conversão do direito à educação em concessão de um serviço àqueles que estariam numa condição de subcidadania<sup>11</sup>. Em outros termos, configurava-se num paliativo àqueles que não teriam condições de se integrar positivamente numa sociedade “não-negadora do capitalismo” e que “atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era definida nesta época” (Idem). Suprir a privação, a carência e a deficiência cultural de pobres, negros e mestiços teve como um de seus desdobramentos a ideia de que “a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes ‘favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente ‘deficientes’ ou ‘diferentes’”. (Ibidem, p. 124).

Em que pesem as contradições da realidade educacional brasileira, as orientações da modernização capitalista permaneceram, do ponto de vista da construção da escola pública, estigmatizando culturalmente os grupos e classes subalternizadas. Patto (1999) enfatiza que mesmo a preocupação nos meios acadêmicos e técnicos com o “desencontro cultural” entre escola pública, especialmente no antigo ensino primário, e o contexto sociocultural das classes trabalhadoras pouco permitia uma superação dos preconceitos existentes na sociedade brasileira. Tal limitação dava “margem a todo o tipo de reflexões e propostas, desde a defesa do caráter intocável da cultura popular, até toda a sorte de mal-entendidos na feitura de cartilhas regionais e, certamente, na elaboração de guias curriculares”. (Ibidem, p. 125).

Germano (1994) assinala que, com o declínio político-econômico do regime ditatorial, o discurso da assistência aos carentes foi ainda mais valorizado no âmbito dos governos militares como forma de manter a legitimidade junto à população brasileira. Nesse contexto, os profissionais da escola pública passaram a desempenhar um lugar proeminente no processo de ensino-aprendizagem não pela dimensão técnica de sua função pedagógica - uma das principais marcas da política educacional dos governos militares -, mas pela necessidade de ensinar ao que denominavam como criança carente.

Dentro dessa perspectiva, predominava uma determinada concepção ideológica na política educacional brasileira que considerava as faculdades e aptidões dos grupos e classes trabalhadoras

<sup>10</sup> Segundo Patto (1999), a teoria da carência cultural foi engendrada pela psicologia norte-americana nas décadas de 1960 e 1970 para enfrentar o problema das desigualdades sociais da escolarização.

<sup>11</sup> Jessé Souza (2000) utiliza-se do conceito de subcidadania ou subintegração em lugar do conceito de exclusão social para identificar a condição daqueles que participam das relações jurídicas, malgrado o fato de ser sempre, negativamente, como réu, condenado, credor, etc.



como inferiores, atribuindo a negros, mestiços, imigrantes a vocação para o trabalho simples<sup>12</sup>. Embora a lei n.º 5692/71 tenha buscado combinar o binômio continuidade (formação geral) e terminalidade (formação especial)<sup>13</sup>, essa combinação mantinha o dualismo educacional, isto é, uma formação para as elites dirigentes e uma preparação técnico-profissionalizante para os trabalhadores. Em suma, o mérito individual se instaura, definitivamente, como critério de ascensão sociocultural.

Decerto que havia outras concepções educacionais que buscavam tratar a questão do lugar da escola diante da modernização da sociedade brasileira, especialmente no que se refere à sua dinâmica sociocultural. Dentre essas concepções, as teorias crítico-reprodutivistas iniciaram um movimento de ruptura com as ideias de ascensão/carência sociocultural.

Pautadas nas ideias de Althusser (1974) e Bourdieu e Passeron (1975), as teorias crítico-reprodutivistas desenvolveram o conceito de “dominação cultural” para demonstrar como o processo de ideologização presente na sociedade brasileira estava a serviço das relações de produção capitalistas. Nessa perspectiva, a escola se constituía como uma instituição cujo objetivo era o de inculcar estilos de pensamento, de linguagem e de práticas próprios dos grupos e classes dominantes. Tal procedimento faria do sistema de ensino um instrumento de preservação dos privilégios educacionais e sociais dos detentores de poder econômico e de capital cultural.

A partir das teorias crítico-reprodutivistas, considerava-se que a vinculação estreita entre a dinâmica sociocultural do processo de modernização da sociedade brasileira e os determinantes econômicos estruturais alicerçados no antagonismo de classe reduzia o lugar da escola no processo de socialização dos trabalhadores. Como portadora de regras, de códigos e de símbolos inerentes à dominação cultural e tendo em seus quadros profissionais educados por formas de sentir, de pensar e de agir próprios das classes médias e abastadas, a escola não teria como objetivo:

garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria. (PATTO, 1999, p. 144-145).

A visão discriminatória em relação aos processos socioculturais de grupos e classes subalternizadas retorna à escola como na teoria da “carência cultural” na medida em que:

<sup>12</sup> No volume 1 de *O Capital*, Karl Marx define o conceito Trabalho Simples articulado ao conceito Trabalho Complexo. Referindo-se à divisão social do trabalho, Marx distingue o trabalho simples do trabalho complexo por sua natureza indiferenciada de dispêndio de força de trabalho empreendida por todo homem comum, sem necessidade de educação especial. Segundo Lima, Neves e Pronko (2009), o ‘trabalho simples’, no capitalismo industrial, tende a ser cada vez mais racionalizado à medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência, especificamente, no processo de trabalho e, de forma geral, no processo de produção da vida. A organização científica do trabalho, no capitalismo monopolista, vai paulatinamente demandando do ‘trabalho simples’ elementos teóricos gerais e básicos na sua execução. As autoras destacadas salientam, ainda, que, no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização passou a requerer que a formação para o ‘trabalho simples’ passasse a ser realizada, gradativamente, em instituições de educação escolar elementar e nos centros de formação técnico-profissional. Para uma análise do conceito Trabalho Simples ver *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008, p. 460-463.

<sup>13</sup> Para Saviani (1996), essa combinação tinha por objetivo eliminar uma antiga fragmentação da educação brasileira: a dicotomia entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal.

restava alertar os professores sobre os erros que cometiam enquanto portadores da cultura de ‘classe média’ e prepará-los para aceitar padrões culturais supostamente muito diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas adequadas para *aculturar* seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Aliás, a ênfase na mobilidade social como meta da escolarização das classes pobres [...] atestava a contaminação liberal de que foram alvo as concepções crítico-reprodutivistas da relação escola-sociedade de classes (PATTO, 1999, p. 145).<sup>14</sup>

A afirmativa de Patto (1999) demonstra a consolidação, no interior da educação brasileira durante o período ditatorial, de uma compreensão cristalizada, polarizada e antagônica do contexto sociocultural. Essa compreensão tendia a negligenciar o significado das diferentes formas de apropriação que os sujeitos, especialmente os vinculados às classes trabalhadoras, tinham da dimensão cultural na sociedade capitalista.

É preciso lembrar, entretanto, que o campo educacional brasileiro já havia acumulado, desde as décadas de 1950 e 1960, elaborações teóricas que buscavam valorizar ideias, tradições e relações culturais dos grupos e classes trabalhadoras do campo e da cidade. O principal objetivo dessas abordagens seria o de potencializar um processo de aprendizagem que contribuísse para a construção da emancipação humana.

Paulo Freire configurou-se num dos educadores que mais desenvolveu ideias e práticas pedagógicas que enfatizavam a construção de processos de educação e cultura popular. A perspectiva freiriana que influenciou os movimentos de educação e cultura popular preocupava-se com o “desenraizamento do homem que migra do campo para a cidade, com a perda das suas tradições, com a sua exposição à demagogia e à manipulação ampliada pelos meios de comunicação de massa.” (PAIVA, 2000, p. 124).

Paiva (2000) entende que Freire se contrapunha aos movimentos de massificação sociocultural cujo elemento mais problemático seria o aprofundamento da alienação humana. Nesse sentido, assinala que, para o autor, a educação configurava-se como um lugar de transmissão de cultura, isto é, que formava os sujeitos através de uma relação dialética, permitindo-lhes, constantemente, criar e recriar suas ideias, crenças, hábitos, alterar a realidade e adquirir consciência por si mesmo, rejeitando a dominação.

Paiva (2000) acrescenta, ainda, que o “espaço pedagógico” exercia uma importância fundamental no que Freire denominava como fase transitiva do homem. Essa fase pretendia superar

<sup>14</sup> Apesar de considerar a existência de alguns traços de aproximação da leitura crítico-reprodutivista em relação à teoria da “carência cultural”, Patto destaca três contribuições dessa abordagem para o estabelecimento de mudanças no pensamento educacional do país: “Em primeiro lugar, colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade de a educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias ideias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social”. Ver PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 144-145.

o estágio de objeto manipulado por relações clientelistas, patrimonialistas e autoritárias e alcançar uma situação de plena liberdade de consciência, agindo de modo ativo e coletivo.

Isso significa que a escola contribuía, portanto, não só para a perpetuação das relações existentes na sociedade brasileira, mas podia transformá-la, respondendo às reivindicações da população. Para tanto, era essencial se fundamentar em ideias “relativas à regionalização do ensino, à adaptação da escola à cultura local, bem como à descentralização do sistema educacional até o nível municipal” (PAIVA, 2000, p. 118-119).

As orientações ideológicas e educacionais da ditadura inibiam e desvirtuavam as ideias e práticas pedagógicas inspiradas nas propostas freirianas.<sup>15</sup> Até porque essas ideias e práticas pedagógicas visavam constituir um cenário de democratização da sociedade.

De qualquer forma, o legado de educadores como Paulo Freire para uma educação e uma pedagogia crítica da cultura trouxe algumas contribuições que guardaram sua relevância no contexto da modernização capitalista brasileira. Dentre essas contribuições podem ser destacadas: a preocupação com a formação de sujeitos autônomos em oposição aos processos de massificação sociocultural; a constituição de relações dialógicas como forma de valorizar os processos de socialização específicos de grupos e classes subalternizadas de acordo com suas manifestações em termos de linguagem, tradições e valores; a priorização das estruturas políticas e histórico-sociais como fonte da aprendizagem.

Um elemento que impulsionou o debate educacional de uma maneira oposta às concepções que indicavam o prevaletimento de um déficit cultural na sociedade brasileira foi a perpetuação dos alarmantes índices de analfabetismo e da expulsão da escola de um expressivo contingente da população. Cunha (1994) destaca que as taxas de analfabetismo nos jovens de 14 anos – idade em que os estudantes brasileiros já deveriam ter oito anos de escolaridade - permaneciam muito altas: 24,3%, em 1970, e 19%, em 1980. Entre esses dez anos, o analfabetismo na zona urbana manteve-se no patamar de 9,8%, mesmo com maiores possibilidades de se construir escolas e de se recrutar professores. Na zona rural, esse índice baixou no mesmo período de 41,9% para 36,8%. O número de jovens com essa faixa etária fora da escola aumentou em termos absolutos de 6,5 milhões de pessoas para 7,5 milhões em dez anos. Em outros termos, a política educacional manteve-se aquém das necessidades básicas da população.

Esse cenário motivou mudanças nas análises educacionais já no final dos anos de 1970, passando a enfatizar os mecanismos de dominação, não reconhecimento e desrespeito sociocultural presentes no interior do próprio sistema escolar. Acentuava-se a crítica aos trabalhos e pesquisas que buscavam nas características psicossociais dos sujeitos envolvidos com o cotidiano da escola as causas das dificuldades de aprendizagem. Patto (1999) destaca que:

<sup>15</sup> Cunha e Góes (1994) indicam que “os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados foram cassados, presos e exilados”. Ver CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994, p. 34. Além disso, Cunha (1991) demonstra que a apropriação do método Paulo Freire pelo Mobral – principal programa de alfabetização de adultos implantado pelo regime ditatorial – resultou num empobrecimento de seu sentido expresso no agravamento da situação de analfabetismo dos jovens e adultos brasileiros. Ver CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Ed. Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil, 1991.

nesta época, um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. (PATTO, 1999, p. 148).

O processo de extensão da escola pública às classes trabalhadoras lançava um olhar mais atento sobre as formas de expulsão presentes no cotidiano do sistema escolar. Preocupava-se, portanto, não apenas com os mecanismos socioeconômicos responsáveis pela situação dos que não prosseguiram ou se mantinham na escola, mas fazia referência, também, às condições materiais, institucionais e pedagógicas que contribuíam para formas de consolidar a expulsão.

As análises de Patto (1999) acerca das relações intraescolares indicam que as práticas pedagógicas passam a ser analisadas como práticas sociais, isto é, como uma dimensão que revelava as contradições presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, identificavam a escola como um espaço que não refletia apenas as distorções da estrutura socioeconômica, superando tanto a perspectiva de que seu objetivo era suprir a “carência cultural” dos trabalhadores, quanto a que entendia ser sua função a de mero instrumento de ascensão social.

O foco nos interesses de classe tornava-se, gradativamente, a referência no debate de temas e questões que atravessavam a escola pública. Consolidavam-se ideias e práticas pedagógicas que viam a escola pública como um valioso instrumento de apropriação do saber historicamente acumulado por parte dos trabalhadores.

No plano das mediações, a escola exercia um lugar de destaque para o processo de democratização e para a própria transformação social, já que, comprometida com a realidade brasileira, subsidiava as lutas populares para enfrentar desafios e construir soluções para os problemas da sociedade. O saber científico e suas relações com a ideologia, os conceitos de verdade e de poder, as tensões entre “cultura erudita” e “cultura popular”, a centralidade do professor no desenvolvimento do processo pedagógico adquiriam relevância junto ao campo educacional brasileiro. É preciso ressaltar, entretanto, que os diagnósticos acerca da precariedade da escola pública não eliminaram, mas conviveram e, em algumas ocasiões, até reforçaram ideias de que as crianças pauperizadas eram portadoras natas de dificuldades escolares:

se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou novo fôlego nos últimos anos [final da década de 1970 e início da década de 1980], é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a ser as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da teoria da carência cultural e a resultados de pesquisas que têm posto em xeque algumas das afirmações medulares que a constituem. (PAIVA, 2000, p. 151).

Patto (1999) considera que três vetores sustentaram a permanência dessas ideias no campo educacional. Esses vetores são: as precárias condições de vida das crianças pobres; o predomínio de uma escola adequada às crianças das classes econômica e culturalmente abastadas e, por conseguinte, a discriminação dos estudantes das classes trabalhadoras em virtude da pouca sensibilidade e do desconhecimento de sua cultura.

De qualquer forma, a década de 1980 foi fértil no sentido de atribuir à escola a constituição de valores capazes de formar sujeitos coletivos e individuais voltados para a construção de projetos emancipatórios para a sociedade. Autores como Saviani (1983), Fernandes (1989) e Cunha (1991) expressam em seus trabalhos diferentes dimensões de uma escola em busca de aprofundar seu processo de democratização pelo combate ao clientelismo, ao privatismo e ao autoritarismo na educação. Em *Escola e democracia*, Saviani (1983) salienta a dimensão democrática da instituição escolar em transmitir, criticamente, os conteúdos socioculturais e históricos que permitem a apropriação do saber acumulado por parte dos trabalhadores.<sup>16</sup> Fernandes (1989) destaca que, no contexto da democratização da sociedade brasileira, o saber do profissional da educação vem se vinculando aos desafios, perspectivas e projetos dos trabalhadores, tanto do ponto de vista político-organizativo quanto do ponto de vista da produção do conhecimento.<sup>17</sup> Cunha (1991) aborda as ambiguidades do retorno à democracia no Brasil na década de 1980, que foi capaz de empreender experiências e propostas com base na participação popular nos sistemas escolares, mas não aboliu as condutas clientelistas, privatizantes e autoritárias presentes na educação e na escola brasileiras.<sup>18</sup>

A crise de legitimidade da ditadura e a intensificação dos movimentos da sociedade civil impulsionavam o processo de democratização da sociedade, desde suas esferas político-econômicas até aquelas que tinham atribuições socioculturais. Lutas em favor da reforma agrária, do planejamento urbano, da preservação do meio ambiente, da defesa dos direitos das mulheres, das crianças, dos adolescentes, dos negros, dentre outros, desafiavam o Estado em sua face mais retrógrada: a ampliação das políticas sociais e públicas.

Essa coalizão de forças sociais em defesa da democratização através da ampliação das políticas públicas potencializou uma concepção de formação dos sujeitos coletivos e individuais de uma maneira orgânica, universal e classista. O caráter plural e autônomo da formação desses sujeitos emergiu, sobretudo, como contraposição às práticas corporativistas, clientelistas e autoritárias tão propícias a cooptação de Estado.

Na década de 1980, essa pluralidade se constituiu no campo educacional nas questões relativas à qualidade do ensino público e ao direito à educação para todos, pressionando pela participação cada vez mais ampliada dos sujeitos coletivos envolvidos com o cotidiano da escola. Tanto do ponto de vista político-organizativo quanto do ponto de vista sociocultural, o campo

<sup>16</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

<sup>17</sup> FERNANDES, Florestan. Conferências. In: *A formação do Educador na construção da democracia*. Rio de Janeiro: UFF, 1989.

<sup>18</sup> CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Ed. Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil, 1991.

educacional passava a vincular-se, estreitamente, com a crítica que se formulava ao regime autoritário e as tentativas de caminhar rumo à construção democrática.

Em interessante e marcante trabalho que já anunciava a qualidade plural da cultura brasileira, Bosi (1992) apontou as insuficiências de um processo de democratização da sociedade e da educação pautado na mera multiplicação da rede escolar:

poder-se-ia dizer que essa multiplicação possa repartir mais intensamente um certo modo de instrumentação que, não inovando sequer nos setores de técnica mais elementar, apenas transmite a um número maior de crianças e adolescentes o *mundo do receituário*. (BOSI, 1992, 340, grifo do autor).

Num regime plenamente democrático, considerava que a escola básica se configurava como:

uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva; enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora do Brasil. Este ideal, que forma o ser consciente das conquistas do gênero humano, não pode ser barateado nem trocado por esquemas inertes ou migalhas de uma informação científica ou histórica. Esse ideal deve reger a *escola única* que o Estado democrático tem o dever estrito de proporcionar a todas as crianças e a todos os adolescentes brasileiros. (BOSI, 1992, p. 340-341).

Para construir a escola básica unitária no contexto da democratização, Bosi (1992) colocou no centro de suas proposições o processo cultural brasileiro na sua imbricação de correntes eruditas, correntes criadoras personalizadas, correntes da indústria e do comércio dos bens simbólicos e correntes de expressão popular. Nesse sentido, afirmava que:

Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na *cultura erudita* (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população. (BOSI, 1992, p. 341).

Apropriando-se do conceito de cultura como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso”, Bosi (1992) atentou-se às articulações entre o universo material (socioeconômico) e simbólico (cultural-valorativo) presente na sociedade brasileira em seu processo urbano-industrial. Nessa perspectiva, reivindicou uma transformação na natureza, relações e objetivos da escola básica pública de modo a romper com certa cultura letrada repartida e diluída, decodificando as imagens, as ideias e os valores que penetram e condicionam os modos de sentir, pensar e agir do povo.

Além disso, o autor de *Dialética da Colonização* também sugeriu uma ampliação da democratização da escola pública por uma apropriação tensa, mas profícua, da diversidade cultural brasileira. Essa apropriação se movia pela articulação entre *cultura criadora* individualizada dos intelectuais, *cultura erudita* existente dentro e fora do sistema educacional oficial e em empresas privadas, *indústria cultural* que produz bens simbólicos consumidos, sobretudo através dos meios de comunicação de massa, e *cultura popular* que guarda os valores e manifestações de grupos que não dispõem da força do poder econômico ou da capacidade de disseminação de uma concepção ideopolítica.

Uma das contribuições mais significativas de Bosi (1992) consistiu, portanto, na perspectiva de reforçar uma compreensão da escola inserida no contexto da pluralidade de relações socioculturais brasileiras. Ao longo de suas análises, fica evidente que tanto uma crítica da sociedade pela cultura quanto uma crítica social da cultura não poderiam prescindir da escola.

Suas proposições em torno de uma escola básica unitária articulavam um projeto cultural em que a produção de interpretações, valores e sentidos compartilhados por sujeitos e grupos pudessem traduzir-se num processo de democratização e emancipação dos trabalhadores. Decorre daí a perspectiva de Bosi (1992) de conferir à escola a construção de um letramento dialético, onde todos (as) os (as) educandos (as) apropriassem-se do conhecimento científico e artístico produzido na sociedade brasileira, ou mesmo fora dela, a partir de sua expressão subjetiva e de sua comunicação intersubjetiva.

Nesse modo de ler dialético, que pretendia revelar as estruturas sócio-históricas enfeixadas nos projetos culturais, a tarefa da escola seria a de promover uma reflexão crítica. Tal procedimento implicaria dois movimentos articulados: o de superar as distorções ideológicas veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural e o de permitir uma intervenção mais consciente por parte dos sujeitos.

A proposta de Bosi (1992) guarda um substrato político na medida em que desenvolve uma visão da escola como constituída e constituinte dos produtos culturais forjados pela realidade brasileira. Nesse sentido, caminha na esteira de uma tradição de educadores que buscam compreender a escola brasileira estruturada com base em processos históricos peculiares do desenvolvimento de um país dependente.

A crítica que emergia na educação brasileira buscava romper com os processos de homogeneização cultural. Mas, essa crítica reforçava a ideia de que o pluralismo cultural precisava ser compreendido no bojo dos processos de socialização da política<sup>19</sup> e que, sob o ângulo do restabelecimento da democratização, a condição de sua materialização na escola pública passava pela garantia da igualdade educacional.

Cabe ressaltar a intensificação dos movimentos sociais como um respaldo a projetos por uma sociedade justa e igualitária em que as reivindicações por direitos se materializassem em atendimento

<sup>19</sup> Coutinho (2000) assinala que, assim como em termos econômicos a supressão da apropriação privada dos meios de produção exige a socialização das relações de produção, em termos políticos o rompimento com o autoritarismo depende da expansão dos institutos políticos democráticos. Esses institutos se expressam na auto-organização popular, através da ampliação da participação da sociedade civil nos sindicatos, nas associações profissionais, nos comitês de empresa e de bairro, nas organizações culturais, dentre outras. Para uma análise do conceito de socialização da política ver: COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-48.

aos interesses, lutas e perspectivas das classes historicamente subalternizadas. Nesse contexto, os profissionais da educação assumiam um lugar vinculado aos movimentos dos trabalhadores.

A mobilização para a ação política atingiu, decisivamente, os profissionais da educação desde a escola básica até a pós-graduação, não só em termos de sua capacidade de organização, mas também em termos do caráter de sua produção intelectual. A organização dos profissionais da educação em sindicatos e associações de defesa de suas condições de vida e de trabalho<sup>20</sup> fortaleceu a educação, e especificamente a escola, na garantia dos direitos sociais e humanos, no exercício da participação popular, na luta por transformação social. Ao longo dos anos de 1980, Cunha (1991) destaca propostas que se referenciavam no processo de democratização da escola pública como ampliação de recursos para a educação; investimentos públicos exclusivamente para a escola pública; participação da sociedade civil nas decisões educacionais e organização do processo de aprendizagem em ciclos buscavam consolidar a democratização através do diálogo originado da intensificação dos movimentos sociais.

O autor de *Educação, Estado e Democracia no Brasil* registra que os profissionais da educação superior também se organizavam em suas organizações sindicais e em instituições de pesquisa. Além de defender os interesses dos profissionais da educação, seus principais objetivos eram incentivar o debate educacional através do desenvolvimento da pesquisa e constituir um espaço, no âmbito da sociedade civil, como forma de pressão no sentido da formulação de políticas públicas em educação.

Em termos da produção intelectual, a intensificação dos debates e da reflexão possibilitou a consolidação de um rico panorama que registrava a introdução de novas abordagens teóricas no campo educacional. As análises estruturais da sociedade e da educação brasileiras eram articuladas à dinâmica dos movimentos sociais e das políticas públicas.

Nesse contexto, uma concepção, sob forte inspiração gramsciana, passou a predominar nos meios educacionais durante toda a década de 1980. As orientações gramscianas nas elaborações educacionais promoveram e amadureceram a construção de novos objetos de estudo, processando-se um deslocamento na direção de análises que se preocupavam com a compreensão das relações construídas por sujeitos históricos.

No campo da democratização da escola pública, autores como Paro (2001) empenhavam-se na construção de uma noção de classe social, traduzindo a participação popular como uma relação igualitária entre os profissionais da escola e seus usuários. Propostas como ampliação da participação popular nas escolas; instauração dos ciclos como forma alternativa da promoção dos educandos; convocação dos profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares

<sup>20</sup> Em termos de organização política, a Confederação de Professores do Brasil – entidade que reunia os professores de escola básica – passou a posicionar-se contra a política concentradora de renda, a política educacional e pelo fim do regime ditatorial através de grandes congressos, da deflagração das greves de professores e da unificação com movimentos reivindicatórios de todo o País. Em 1989, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) transformou-se em Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), ampliando seus quadros não só com professores, mas também com especialistas e funcionários das escolas públicas e particulares de educação básica e tornando-se uma organização que representa uma das maiores categorias profissionais do Brasil. Ver: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Ed. Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil, 1991, p. 73.



e comunidade em geral para definir metas e diretrizes educacionais para estados e municípios apontavam para a tentativa de consolidação de uma relação sempre tensa, conflituosa, provisória entre sociedade civil e Estado.

Pode-se considerar pelas análises de Paro (2001) que houve uma compreensão da pluralidade potencializada pelo direito à igualdade através da ampliação da participação dos sujeitos coletivos que atuavam no cotidiano da educação. Ao reforçar a igualdade, enfatizava-se a necessidade de maiores investimentos em termos de recursos e construção coletiva de modo a prover a escola básica das condições necessárias para desenvolver um ensino de qualidade para todos. Denunciava, portanto, estratégias que significavam uma desoneração das obrigações do Estado com os custos de manutenção da educação e um abandono da escola pública a regras de sobrevivência, cada vez mais perversas, impostas pelo mercado.

Pela perspectiva de classe, constituía-se a igualdade como um valor que, para os movimentos e organizações de caráter democrático-popular, implicava relações justas, transparentes e educativas, superando os problemas de um Estado e de uma escola autoritária, patrimonialista e privatista. A abordagem em favor da igualdade era uma forma de incluir a diferença, resgatar o direito à educação para todos no âmbito da escola não só para evitar o atrelamento às leis do mercado, mas para fortalecer movimentos e organizações que, pela experiência democrática, buscavam a ampliação do espaço público.

## 2.2 CULTURA NA ESCOLA E PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS PLURALISTAS NO CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Buscando evitar a substituição da análise dialética capaz de apreender os conflitos e as contradições, assim como a compreensão histórica da complexa relação entre estrutura e conjuntura, por perspectivas dogmáticas, muitos educadores passaram a qualificar suas análises pela crítica ao projeto societário e educacional que preservava o processo de dominação das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, contrapõem-se a valores como o individualismo egocêntrico, a prioridade da competitividade e o acirramento da meritocracia destacando que:

o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2003, p. 65).

Em finais da década de 1980 e início da década de 1990, autores como Nosella (1992), Kuenzer (1992) e Frigotto (2003) assinalavam que a ruptura com os limites qualitativos

e quantitativos das necessidades do capital e a dilatação das possibilidades de uma formação tecnológica “unitária” para todos se constituíam pela reformulação da escola básica. Essa reformulação ocorreria a partir de um duplo movimento no plano do conhecimento e no plano político-organizativo. Na dinâmica desse duplo movimento, se situava a relação dialética que esses autores buscavam empreender entre igualdade educacional para todos e valorização da pluralidade cultural.

No plano do conhecimento, a perspectiva central consiste em estabelecer os eixos básicos de cada área que, em sua unidade, apreendam a potencialidade do diverso. Nesse sentido, vale enfatizar que uma:

forma de conceber a relação da escola com a realidade social, ao contrário de dilatar o currículo escolar na lógica da particularidade de cada problema que aparece criando novas matérias sem base *disciplinar orgânica*, e portanto, uma forma arbitrária, coloca o desafio de se identificar os “núcleos unitários” historicamente necessários dos campos de conhecimento que tratam da *societas rerum e societas hominum* e que uma vez constituídos e apropriados concretamente, permitem ao aluno, ele mesmo, analisar e interpretar as infindáveis questões e problemas que a realidade apresenta. A lógica de se buscar criar para cada novo problema uma nova disciplina ou deter-se na particularidade de cada situação, de cada dialeto, é instaurar um processo de dispersão e de indisciplina intelectual. (FRIGOTTO, 2003, p. 179-80).

Aqui pode ser desenvolvida uma análise crítica, destacando a abordagem fragmentada e assimilacionista da perspectiva educacional do Capital sobre a pluralidade cultural. Não se trata, como tem sido estabelecido pelas políticas neoliberais, de aprender a pluralidade cultural na escola como um amálgama de diferentes tradições, linguagens e perspectivas, mas de articular as singularidades à materialidade das relações sociais no sentido de perceber suas conexões com os valores que constituem a essência genérica do homem<sup>21</sup>. Na medida em que se compreendem, concretamente, as relações específicas dos sujeitos entre si e com a natureza, as ideias que movem suas escolhas, as continuidades contidas em suas interpretações, criam-se, parafraseando Heller (1992), condições para se estabelecer relações com a atitude valorativa geral humana e as ligações com sua imagem do mundo.

É por essa capacidade destacada por Heller (1992) que os sujeitos desenvolvem seus processos de individuação, permitindo-lhes situarem-se em relação aos seus projetos, aos grupos dos quais participam e à própria sociedade. Pluralismo e diferença implicam individuação, mas compreender esses elementos como potencializadores dos processos pedagógicos na escola requer situar a construção subjetiva no contexto de uma materialidade que busque superar tanto a homogeneização quanto a fragmentação do conhecimento.

<sup>21</sup> Em estudo sobre a definição histórico-materialista de valor, Heller assinala que, em Marx, são cinco os componentes da essência genérica do homem: o trabalho (a objetivação) a socialização, a universalidade, a consciência e a liberdade. Ver HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 4.

Cabe ressaltar, igualmente, que uma das implicações mais significativas para a identificação e a organização do conhecimento consiste na superação das polaridades entre conhecimento geral e específico, técnico e político, teórico e prático. Isso porque,

tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos e as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teorismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas a unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis. (FRIGOTTO, 2003, p. 180).

Significa dizer que a conquista do direito educacional, da participação popular, da democratização da escola passa menos pelas propostas bem elaboradas de autoridades governamentais e tecnocracias internacionais do que por uma ação reflexiva dos sujeitos na definição de seu lugar no e com o mundo. Essa ação reflexiva envolve a escola na articulação das diferentes pluralidades culturais em torno de sua função pedagógica, diante do perfil de sujeito que se quer formar e do tipo de sociedade que se quer construir.

No plano da organização político-organizativa, a construção da gestão da escola tendo como referência sua inserção na realidade histórica, cultural, ética, estética, social, política e econômica busca, como objetivo predominante, superar o caráter clientelista, patrimonialista e autoritário característico da sociedade brasileira. Essa inserção reafirma a liberdade e a igualdade dos que estão envolvidos em seu cotidiano, reconhecendo sua participação e autonomia no que tange à construção, encaminhamento e elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Nessa perspectiva, fortalece a ideia de recuperação dos valores políticos, da democratização das relações e da transformação social para conquistar o direito ao saber, à cultura e à vivência digna da condição humana.

Vale ressaltar, entretanto, que isso não implica um processo de gestão da escola que tende a um congelamento das diferenças através de discursos e práticas muito arraigadas em localismos de caráter comunitário. Como se alicerça em processos de autonomia e de participação, a pluralidade cultural se instituiria como uma dinâmica pautada no conflito de valores, orientando-se, parafraseando Cardoso (2004), pelo passado de sua fundação, mas que se encontra com o presente de sua atualização e potencializa transformações futuras.

Ao recuperar que a pluralidade cultural se constitui como um processo histórico Cardoso (2004) permite considerar a escola como lugar da articulação de perspectivas, sempre provisórias e tensas, em torno do que está estabelecido nas relações desenvolvidas pelos sujeitos situados em seu contexto e as permanentes argumentações, questionamentos e ações por transformação. Isso implica uma gestão fundamentada não apenas na liberdade de ação e de pensamento para produzir regras, princípios e metas, mas na vontade, consentimento e adesão dos sujeitos frente aos objetivos voltados para a superação dos processos de dominação que atravessam a escola.

A abordagem histórica em torno dos processos culturais no Brasil adquiriu, sobretudo a partir da década de 1990, uma dimensão específica importante ao ressaltar a formação de subjetividades coletivas. Nesse sentido, consideravam a diversidade, o pluralismo, o multi e o interculturalismo

como expressões de um conhecimento voltado para a construção identitária, a valorização das tradições culturais preservadas por grupos e regiões, a complexificação da nacionalidade brasileira pelo reconhecimento dessas diferentes manifestações. Pluralidade cultural e educação escolar se articulavam tendo em vista que:

Os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força na última década no nosso país [1990] (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas, etc.), têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. (CANDAU, 1997, p. 241).

Pode-se considerar que o campo educacional brasileiro foi se apropriando de interpretações que anunciavam os processos de *hibridização cultural*. Segundo Hall (2004), a *hibridização cultural* consiste na valorização da formação de identidades, que resistiram e/ou resistem à homogeneização cultural pelo reforço a processos em nível local e particularista, superando ou redimensionando formas tradicionais de nacionalismo.

Os argumentos de autores como Hall (2004) em torno da inexorabilidade da globalização capitalista sustentavam essas análises, salientando que não havia mais condições de identidades mobilizarem-se em torno de reivindicações essencialistas, de posições fixas e de uma unidade racional. A *hibridização cultural* revela que as diásporas, os nomadismos, as viagens e os cruzamentos de fronteiras proporcionariam movimentos que contestam e produzem identidades.

Ao movimento global de produção de mercadorias, Hall (2004) destaca que se combinou um processo de contestação e fabricação de identidades. Em escala mundial, a migração se tornou a expressão da dispersão de valores conflituosos pelo mundo, sendo as grandes metrópoles o lugar em que as identidades adquiriam uma tendência a serem desestabilizadas, mas que podem, também, proporcionar formas desestabilizadoras de relações sociais.

Um momento decisivo para a construção dessa análise foi o colapso da União Soviética e do bloco comunista do Leste Europeu, configurando-se num dos exemplos mais emblemáticos do que Hall (2004) denominou como identidades em crise, que estão aquém e além da abrangência territorial e de um parâmetro exclusivo de participação. Nessa perspectiva, Woodward (2000) analisou o colapso do comunismo na Europa do Leste e na União Soviética como o declínio de uma única forma de luta e de um único compromisso político.

O comunismo simplesmente deixava de existir como ponto de referência na definição de posições políticas. Para preencher esse vazio, têm ressurgido na Europa Oriental e na ex-União Soviética formas antigas de identificação étnica, religiosa e nacional. (WOODWARD, 2000, p. 22).

O debate em torno das questões políticas ocorria com o sentido de uma dispersão das formas de luta e de uma transferência de compromissos para outros domínios da vida social. Para Woodward (2000), a dispersão das formas de luta e de compromissos políticos demonstrava, sobretudo, que passado e presente imbricavam-se como nunca no movimento da história,

contrapondo às incertezas da mundialização do capital o acirramento de antigas identidades. Nos estudos de Woodward (2000), esse movimento ocorre em especial na Europa, pois:

Ao mesmo tempo em que há a reafirmação de uma nova “identidade européia”, por meio do pertencimento à União Européia, travam-se lutas pelo reconhecimento de identidades étnicas no interior dos antigos estados-nação, tais como a antiga Iugoslávia. (WOODWARD, 2000, p. 23).

Porém ressaltam que:

na Europa pós-colonial e nos Estados Unidos, tanto os povos que foram colonizados quanto aqueles que os colonizaram têm respondido à diversidade do multiculturalismo por meio de uma busca renovada de certezas étnicas. Seja por meio de movimentos religiosos, seja por meio do exclusivismo cultural, alguns grupos étnicos têm reagido à sua marginalização no interior das sociedades “hospedeiras” pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem. Essas contestações estão ligadas, em alguns países, a afiliações religiosas, tais como o islamismo na Europa e nos Estados Unidos e o catolicismo romano e o protestantismo na Irlanda do Norte. Por outro lado, os grupos dominantes nessas sociedades também estão em busca de antigas certezas étnicas – há, por exemplo, no Reino Unido, uma nostalgia por uma “inglesidade” mais culturalmente homogênea e, nos Estados Unidos, um movimento por um retorno aos “velhos e bons valores da família americana”. (WOODWARD, 2000, p. 22-3).

Na América Latina, Canclini (2003, p. 285) abordou a *hibridização cultural* como um processo que reuniu

sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação.

A partir de seus estudos e pesquisas, Hall (2004), Woodward (2000) e Canclini (2003) apontam para um processo que denominam como redimensionamento da vida tanto no campo quanto nas cidades, provocando tensões profundas entre homogeneização e pluralidade cultural. Culturas distintas, longínquas e isoladas foram conectadas às inovações proporcionadas pela mundialização do capital<sup>22</sup> em que eram desenvolvidas relações que visavam “formar consumidores, dirigir seus gostos e forjar um padrão de comportamento comum”. (CANDAUI, 2002, p. 15).

Esses autores consideram, em suma, que os movimentos pautados no pluralismo cultural podem focalizar as conexões com o consumismo como forma de reforçar ações afirmativas na solução de problemas como a violência urbana e a poluição ambiental. Destacam, também, que redimensionar as especificidades de formações identitárias, valores tradicionais e perspectivas de grupos no contexto

<sup>22</sup> Para uma análise do tema ver CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

da mundialização do capital contribui para romper com a homogeneização imposta pela indústria cultural, dissolvendo as fronteiras entre o popular, o erudito e a cultura de massa:

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das “grandes obras”, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estrutura das obras: Piazzola, que mistura o tango com o *jazz* e a música clássica; Caetano Veloso e Chico Buarque, que se apropriam ao mesmo tempo da experimentação dos poetas concretos, das tradições afro-brasileiras e da experimentação musical pós-weberiana. Proliferam, além disso, os dispositivos de reprodução que não podemos definir como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos. (CANCLINI, 2003, p. 304).

Na sociedade brasileira, o tema da pluralidade cultural também foi articulado aos processos de formação híbrida, englobando valores étnicos diversos, práticas religiosas distintas e uma multiplicidade de estilos de vida. O comentário de Domingues (2000, ) caracteriza as relações multiculturais como contraponto à nacionalidade brasileira:

A identificação de grande parte da juventude “morena” de Salvador com a cultura caribenha, principalmente jamaicana, é apenas um exemplo expressivo dessas identificações identitárias por sobre as fronteiras nacionais. (DOMINGUES, 2000, p. 55).

Cabe discutir, entretanto, que as análises desenvolvidas em termos de reconhecimento da pluralidade cultural, de formação de subjetividades coletivas e de sua caracterização bem delimitada ou mais imprecisa e difusa tendem a traduzir-se com o objetivo central de colocar-se aquém e além da perspectiva de classe. Nesse sentido, pouco se referenciam no processo de dominação imposto pela globalização capitalista e na consolidação da hegemonia neoliberal com sua configuração da Reforma do Estado ao buscar apontar as perspectivas e os desafios colocados em termos de pluralismo sociocultural.

O processo de globalização do capital e a consolidação da hegemonia neoliberal permitiram que a reestruturação produtiva alterasse as condições da correlação de forças, da luta de classes e da disputa de projetos societários. Vale lembrar as análises de Antunes (2000), que alertam para a imposição à classe trabalhadora da intensificação da exploração que gerou o desemprego como condição estrutural da sociedade. O desemprego associado ao contexto de precarização do trabalho dispersou a organização coletiva, dividiu os movimentos reivindicatórios e fragmentou as lutas potencializadas por uma resistência solidária.

Corroborando com as análises do autor de *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, é importante compreender os efeitos da reestruturação produtiva proporcionada pela globalização do Capital e pela consolidação da hegemonia neoliberal para se tentar evitar a naturalização dos processos de dispersão, de divisão e de fragmentação social. Cabe salientar que o reconhecimento do pluralismo sociocultural, da especificidade identitária e da diversidade de lutas e compromissos não elimina a construção ideológica que a hegemonia do capital em sua fase global busca empreender em torno do prevaecimento da dispersão, da divisão e da fragmentação social. Ao contrário, a emergência do pluralismo sociocultural implica a necessária unidade de movimentos e proposições que buscam tratar das condições de produção da existência humana, especialmente a partir de abordagens que buscam compreender a realidade socioeconômica pela perspectiva de classe.

Em relação ao contexto ideopolítico do capital em sua fase global, Wood (2003) assinala que a valorização da importância de se compreender a pluralidade esmaeceu a noção da construção da igualdade como potencializadora das manifestações socioculturais. A igualdade sem a manifestação do pluralismo tende à homogeneização. Mas é importante alertar para o fato de que o pluralismo que prescindia da igualdade gera um processo de fragmentação social.

A análise de Wood (2003) permite refletir sobre a articulação da igualdade como condição do pluralismo cultural, bem como sobre o redimensionamento do lugar da escola pública no sentido da superação tanto dos processos homogeneizantes que reforçam a dominação, o não-reconhecimento e o desrespeito sociocultural, quanto a promoção de proposições e ações que naturalizam a dispersão, a divisão, a fragmentação das lutas, dos movimentos e dos processos sociais. Nesse contexto, cabe recuperar as análises educacionais que visam redimensionar o lugar da escola pública na perspectiva de construir a igualdade como condição do pluralismo sociocultural. Duas formulações básicas orientam esse redimensionamento de reflexões e ações que buscam promover na escola pública como lugar do pluralismo sociocultural.

A primeira formulação busca denunciar uma tendência na formação social brasileira de acobertar os atos de discriminação social, racial, sexista, religiosa, o que dificulta o seu combate. Nesse contexto, Candau (2002) afirma que muitas práticas escolares passaram a ser denunciadas como fonte de preconceito e responsáveis pelas situações de fracasso no processo de aprendizagem e de pouca participação de pais nas decisões das escolas. Em complemento a essa orientação, a escola passa a ser compreendida como lugar da construção de subjetividades coletivas e individuais, considerando a convivência entre as diferentes manifestações de etnia, de credo, de sexualidade, de saúde física e mental.

Para isso, uma parte do campo educacional brasileiro passou a desenvolver suas análises frente à cultura da escola, isto é, “suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Essas análises demarcavam,

igualmente, as interações com a cultura escolar entendida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

A segunda formulação se contrapõe aos processos de homogeneização cultural, que estariam presentes também dentro da escola. Pretende-se reforçar práticas pedagógicas ressaltando a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso como características marcantes da formação social brasileira desde o período colonial e escravocrata. Recuperar a miscigenação e o sincretismo na escola caracterizava a diversidade de povos, culturas e etnias como um processo de dominação/negação e resistência/afirmação dos povos indígenas e negros africanos. Nesse sentido, fazia-se referência à colonização portuguesa como um processo que escravizou e eliminou as populações ameríndias e negras africanas, mas registrava-se, igualmente, a presença de “uma gama enorme de povos, com costumes, organização social e familiar, língua e cultos de variedade incalculável.” (CANDAU, 2002, p. 59).

A imigração europeia e asiática de final do século XIX e início do século XX também passou a ser abordada com base na multiplicidade étnica, na diversidade cultural e na valorização dos costumes, lembrando, entretanto, a explícita política racial de “branquear” a sociedade brasileira. Afinal, “os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social” (CANDAU, 2002, p. 59). É importante frisar que essas análises buscavam repercutir na escola, sobretudo através do currículo, mas se faziam presentes também em relação à condução do processo de aprendizagem pelos professores e mesmo na valorização por parte da escola das tradições, costumes e crenças populares.

Nas análises delineadas sobre a escola pública brasileira, não caberia a formação de “um sujeito portador de referenciais culturais unificados, permanentes e completos” (CANDAU, 2002, p. 20). Como seus referenciais, estratégias e metas tornaram-se complexas devido à convivência entre expressões culturais diferentes e assimétricas, estimulava-se aos “movimentos de afirmação da identidade cultural de determinados grupos, bem como provoca processos de desestabilização e fragmentação de códigos culturais” (CANDAU, 2002, p. 21). O desafio para escola vinculava-se à capacidade de garantir a igualdade do direito à educação para todos, pautado na pluralidade presente na sociedade brasileira como:

um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir das diferentes articulações que se estabelecem entre os indivíduos e os diferentes campos – social, econômico, político, intelectual e cultural – através dos quais eles circulam no decorrer das suas trajetórias. (CANDAU, 2002, p. 26).

A abordagem de Candau (2002) acerca do pluralismo cultural possibilita compreender a escola pública na perspectiva da superação da homogeneização, da assimilação e do isolamento institucional frente à realidade social. Ao mesmo tempo, expressa que os valores, os processos



e os projetos da escola podem revelar o pluralismo cultural em torno de uma proposta político-pedagógica pautada na crítica e na superação das desigualdades educacionais.

Tal perspectiva conduz à necessidade de compreensão das formas de elaboração, consolidação e avaliação das opções político-pedagógicas de modo a questionar os diferentes elementos da escola e a viabilizar alternativas que valorizem os interesses, as experiências, as expectativas da classe trabalhadora. Vale ressaltar, aqui, os elementos econômicos, políticos e sociais que dificultam as articulações entre igualdade e pluralismo cultural no contexto da sociedade e da escola pública brasileiras.

Em que pesem as perspectivas de articulação entre pluralismo cultural e igualdade do direito educacional, as exigências do capital reforçaram os processos de homogeneização orientando o trabalho escolar para formar consumidores, padronizar comportamentos, selecionar aptidões, desenvolvendo a própria pluralidade como uma fragmentação de saberes, de práticas e de opções. Significa dizer que o pluralismo expresso pelas políticas neoliberais pouco correspondeu aos interesses, expectativas e projetos transformadores e emancipatórios, aos desafios de formação voltados para a produção histórica do conhecimento, a articulação com a igualdade e com o direito à educação para todos (as). Os programas de educação compensatória implantados pelas políticas neoliberais acolhem a pluralidade como “uma integração das culturas ‘diferentes’ à hegemônica.” (CANDAU, 2002, p. 98).

Tal acolhimento resulta numa compreensão da diversidade cultural a partir de “uma posição hierarquizadora que privilegia a cultura hegemônica” (CANDAU, 2002, p. 98), aproximando-se, portanto, dos processos de homogeneização cultural. Não há, portanto, uma preocupação com políticas educacionais e com processos pedagógicos na escola que favoreçam “uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas” (CANDAU, 2002, p. 98) entre diferentes grupos socioculturais.

O estabelecimento de um processo de democratização conduzido pelas forças dominantes permitiu que o poder político-institucional se mantivesse nas mãos de uma elite que se modernizou sem romper com um de seus traços mais arcaicos: o Estado como refém dos interesses privados. Nesse sentido, o acolhimento da pluralidade sociocultural por parte de instituições como a escola pública ainda convive com relações clientelistas, patrimonialistas e autoritárias historicamente presentes na sociedade brasileira.

A permanência dessas relações inibe, sem dúvida, as potencialidades de manifestação do pluralismo cultural na construção político-pedagógica da escola pública já que reduz a autonomia, a participação, a aprendizagem de dimensões constitutivas e constituintes da formação dos sujeitos coletivos e individuais a processos de cooptação em favor de interesses particulares. O elemento mais perverso do prevaecimento desse contexto tem sido o de dificultar a democratização da escola pública pela construção de uma proposta político-pedagógica que mobilize a livre manifestação de pensamento e de ação de sujeitos coletivos.

# AS ABORDAGENS PLURALISTAS SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A formulação teórico-política expressa acerca do pluralismo sociocultural busca abordar a escola pública brasileira como uma instituição que pode contribuir para os processos de democratização. Nessa perspectiva, considera que o pluralismo sociocultural presente na sociedade e que atravessa a escola pública precisa se constituir como referência nas lutas em torno da universalidade e da igualdade substantiva.

Frente ao aprofundamento das desigualdades impostas pelo capital em sua fase global, sustenta-se que uma rica compreensão do pluralismo sociocultural pode se realizar mediante o estabelecimento de condições de igualdade no processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido como um legado da humanidade. Com base nessa orientação, empreende-se, aqui, uma análise crítica dos conceitos de cultura, identidade e diferença, relacionando-os às lutas por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

A globalização capitalista e a hegemonia neoliberal contribuíram para que passassem a vigorar, no campo educacional, perspectivas que ressaltavam as enormes dificuldades que a escola pública adquiriu para realizar a universalidade e a igualdade como os principais pilares que garantiriam o direito de todos ao conhecimento. Essas perspectivas alertavam que a multiplicidade de valores políticos, de tradições culturais e de estilos de vida tornava as identidades e diferenças socioculturais muito contraditórias e pouco resolvidas, pelo menos para serem compreendidas por parâmetros históricos e conceituais fundamentados na formação de sujeitos integrados, racionais e coerentes. Pretende-se considerar que essas abordagens priorizam fundamentos analíticos e conceituais das identidades e das diferenças que, embora enfatizem uma dissociação radical frente aos processos de dominação, tendem a se demonstrar incongruentes com as referências de universalidade e igualdade, sobretudo em relação à democratização da escola pública.

Diante das formulações que têm sido desenvolvidas acerca de uma pedagogia da identidade e da diferença, colocam-se obstáculos significativos na construção dialética universalidade/igualdade e pluralismo sociocultural. Nesse sentido, a análise empreendida busca enfatizar o trabalho como princípio ordenador do pluralismo sociocultural, pois potencializa os processos de individualização pela capacidade de criar cultura, de formar identidades e de enunciar diferenças

nas formas de sentir, pensar e intervir no mundo. A compreensão do trabalho como princípio ordenador do pluralismo sociocultural coloca para a escola pública brasileira o desafio de superar os processos de dominação que restringem sua finalidade a adequação da força de trabalho aos interesses produtivos, competitivos e valorativos do capital. Ao mesmo tempo, reforça a relação pedagógica entre educador e educando no sentido de superar os mecanismos internos da escola que inibem a apropriação e reapropriação do conhecimento na direção da emancipação humana e da transformação social.

Nesse sentido, destacam-se os conceitos de identidade e diferença em termos da abordagem do tema do pluralismo sociocultural e suas relações com a escola pública. A partir daí, desenvolvem-se contrapontos a uma pedagogia da identidade e da diferença, considerando que, em que pese o mérito de se debater o pluralismo colocando questões relativas à diferença e à identidade, sua construção não pode implicar um abandono em relação à universalidade e à igualdade. No que se refere à própria condução da vida social, se registrando os desafios concernentes à gestão da escola pública, explicitar as diferenças não significa deixar de compartilhar ideias e ações sobre aquilo que é comum. Significa dizer que o debate sobre o pluralismo sociocultural ainda não prescinde e continua sendo determinado por questões de universalidade e de igualdade de condições no desenvolvimento da educação escolar.

No contexto da globalização do capital, mudanças na abordagem do tema do pluralismo sociocultural atribuíram um lugar de destaque aos conceitos de identidade e diferença. A perspectiva central dessas mudanças considerava que a globalização desestabilizava perspectivas essencialistas de identidade e provocava seu tensionamento com as diferenças entre os sujeitos. Tal reformulação deteve-se entre uma crítica desconstrutiva desses conceitos e sua reposição a partir de fundamentos vinculados ao que autores como Hall (2004) analisa como pós-modernidade.

Em sua perspectiva mais radical, enfatizam as diferenças como estratégia mais adequada de se apropriar do pluralismo sociocultural. Assim, tentam evitar possíveis abrandamentos de sua multiplicidade, homogeneizações de seus valores e nivelamento de suas propostas, provocados por formulações teóricas de base universalista e igualitária.

Para evitar esses desdobramentos, salientam o declínio de noções de sujeito, muito arraigadas nas capacidades do conhecimento, da consciência e da ação como uma espécie de bússola que guiaria o desenvolvimento identitário do nascimento até a morte. De acordo com as perspectivas da pós-modernidade, essas capacidades já não são suficientes para compreender a multiplicidade das mudanças na sociedade hodierna e a construção de identidades sempre complexas e contraditórias.

A crítica que desenvolvem aos fundamentos das ideias de igualdade e universalidade pretende responder ao desafio de se reformular suas orientações. Por isso, é preciso compreender os vetores dessas mudanças teóricas e conceituais para analisar suas potencialidades na resposta a problemas presentes na sociedade.

Nesse sentido, faz-se pertinente analisar as reflexões sobre essas mudanças no campo da educação e, especificamente, da gestão da escola. Como os fundamentos teóricos de uma pedagogia da identidade e da diferença se articulam na gestão da escola? Para que e para quem serve a pedagogia da identidade e da diferença? Como sujeitos e processos são valorizados frente à pedagogia da identidade e da diferença?

### 3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

Na perspectiva da pós-modernidade, o tema da pluralidade cultural vem se constituindo como um movimento crítico de desconstrução e de reconstrução da ideia de identidade em uma variedade de áreas disciplinares que compõem o campo das ciências sociais e humanas. Nesse sentido, anuncia-se a identidade como um conceito em transição e em transformação:

Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutivista coloca certos conceitos-chave “sob rasura”. O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais bons para pensar – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados. As duas linhas cruzadas (X) que sinalizam que eles estão cancelados permitem, de forma paradoxal, que eles continuem a ser lidos. (...) A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas. (HALL, 2000, p. 104).

Segundo Hall (2004), essa desestabilização do conceito de identidade começou a se formar ainda na primeira metade do século XX, quando uma série de movimentos buscava expressar a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado deparando-se com a configuração da metrópole anônima e impessoal. Hall (2004) cita a obra *O Processo* de Kafka como um dos exemplos que revelam essa experiência da construção da singularidade.

O que se apresentava como desagregação tornou-se descentramento no final do século XX. Segundo o autor de *A identidade cultural na pós-modernidade*, a modernidade tinha poucas condições de preservar a indivisibilidade do sujeito tanto em sua versão mais próxima do homem racional, científico e capaz de compreender e dominar a totalidade da história humana, quanto em sua interpretação mais coletiva e social, que não se afastava, contudo, da ideia do indivíduo portador da razão.

Esses descentramentos potencializaram mudanças conceituais e intelectuais que chegaram como um processo que exigia, para Hall (2004), uma compreensão do sujeito pós-moderno de acordo com a construção de identidades cada vez mais abertas, contraditórias e fragmentadas. As concepções de sujeito fundamentadas exclusivamente nos fundamentos da razão não poderiam mais explicar a formação dessas identidades.

Esse caráter transitório e em transformação, alerta Hall (2004), é fruto dos efeitos de uma globalização que contesta e desloca identidades antes centradas, fixas e unificadas. Isso ocorre porque esses descentramentos e deslocamentos promovidos pela globalização repercutem também nos níveis local e pessoal.

Nesse sentido, identidades que se orientavam por um único lugar e/ou condição social, por exemplo, os sindicatos operários e as afiliações de classe, passam a se guiar por uma pluralidade de centros pautadas em questões de gênero, de etnia, de sexualidade, dentre outras. Frente a essa pluralidade de centros produzidos pela sociedade moderna em sua era global, Woodward (2000) apropria-se da teoria de Bourdieu (1989) sobre os campos sociais para afirmar que os sujeitos se posicionam de acordo com diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma de suas situações.

Multiplicam-se as possibilidades de identificação com um entrecruzamento, muitas vezes contraditório, das questões que afligem os sujeitos. Nesse contexto, existiriam identidades que ainda buscariam recuperar sua unidade, confirmando suas convicções mais sólidas e suas tradições mais firmes através de um discurso resguardado na história e/ou na biologia. Mas também existiriam identidades marcadas pelos movimentos da globalização - cruzamento de fronteiras, hibridismo, diáspora e migração -, tornando-se abertas a outras culturas e percebendo que o resgate de suas convicções e tradições não passa por um retorno ao passado, mas pela negociação da diferença. Parece ser esse contato com a diferença que reforça os investimentos em identidades que:

nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2004, p. 89).

Ao formular seu conceito de “circuito da cultura”, Woodward (2000) distingue-se de Hall por evitar abordar a identidade a partir de uma dimensão essencialista e outra não-essencialista. Nessa perspectiva, compreende a identidade tanto como uma questão de “ser” quanto de “tornar-se”. O “ser” refere-se às características que afirmam uma determinada identidade. Constitui-se como o lado positivo da formação identitária, que lhe permite definir sua personalidade, entender seu passado, reconhecer-se no mundo social. Já o “tornar-se” advém de uma marca de ausência, aquilo que falta à identidade. Seu sentido é o de demonstrar que as identidades têm capacidade não só de posicionarem-se a si próprias, mas de transformar suas convicções, reconstruir sua história, renovar relações. Daí, ao abordar o pluralismo cultural presente na sociedade contemporânea, Hall (2000 e

2004) e Woodward (2000) considerarem identidade e diferença como um processo de produção, em que uma é sempre determinada pela ação contrária da outra.

Hall (2000) recorre ao conceito de identificação para delinear os termos da relação entre identidade e diferença como um processo nunca completado em sua plenitude. Embora reconheça que condições determinadas de existência - que incluem os recursos materiais e simbólicos - influenciem a identificação, o autor de *Quem precisa da identidade?* ressalta seu caráter contingencial para não haver anulação da diferença. A diferença é assegurada pela afirmação de que não há “fusão total entre o ‘mesmo’ e o ‘outro’ que ela [a fusão] sugere, na verdade, uma fantasia de incorporação” (HALL, 2000, p. 106), o que acoberta a ideia de identificação como “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção.” (HALL, 2000, p. 106).

Como a identificação refere-se a uma falta, a uma ausência, descartando qualquer ajuste a uma totalidade, Hall (2000) entende que sua construção passa mais pela compreensão de uma teoria da “prática discursiva” do que do “sujeito cognoscente”. Nesse sentido, considera que a identificação opera por meio da *différance* – termo formulado por Derrida – para afirmar sua relação com “um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’” (HALL, 2000, p. 106).

A identificação como uma prática discursiva refere-se tanto ao interior quanto ao exterior, à presença e à falta, aquilo que é e aquilo que não é. As formulações de Hall (2000) tendem, no entanto, a isolar as práticas discursivas de seus contextos, evitando a compreensão das estruturas objetivas da sociedade que determinam o discurso. Em que pesem suas análises da produção de identidades pelas relações de pertencimento, a transcrição a seguir expressa essa separação entre práticas discursivas e determinações objetivas estruturantes da vida social:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109).

Cabe, ainda, registrar a importante relação entre a identidade e a diferença:

as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua identidade – pode ser construído. (HALL, 2000, p. 110).

Com base nessas análises, sustenta-se, inclusive, que a diferença precede a identidade para que esta encontre possibilidade de sua realização. Essa precedência torna-se fundamental para se compreender as identidades em meio ao jogo de poder e de exclusão, sempre dispostos a construí-las como um processo naturalizado, sobredeterminado e essencialista:

A unidade, a homogeneidade interna que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” “– mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”. (HALL, 2000, p. 110).

A definição da identidade por Hall (2000) ocorre sob o ângulo de uma psicologia também pouco conectada com as estruturas objetivas da vida social. A produção de identidades restringe-se a mecanismos internalizados que verificam o que lhes falta, resultando essa ausência na diferença em relação ao outro e ao contexto social. A mobilização das identidades ocorre por esses impulsos imediatos de uma relação concreta e não pela capacidade de compreender contextos sociais mais abrangentes.

A partir das formulações de Hall (2000), pode-se apreender que a própria linguagem se expressa como um processo instável, indeterminado e incompleto. Decorrem dessas propriedades da linguagem as características anteriormente descritas da identidade e da diferença. A partir desses pressupostos, Silva (2000) afirma que os signos constituem a língua como

uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto “gato”), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de “gato”) ou um conceito abstrato (“amor”). O signo não coincide com a coisa ou o conceito. (SILVA, 2000, p. 78).

O signo constitui-se como uma ilusão por ser frequentemente adiada a presença do objeto ou do conceito. O processo de diferenciação, de construção da diferença, da ideia de traço expressa essa impossibilidade de presença assim sintetizada:

o signo carrega não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. Se quisermos retomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença). (SILVA, 2000, p. 79).

Uma dimensão central em trabalhos como de Hall (2000 e 2004), Woodward (2000) e Silva (2000) consiste em abordar a relação entre os processos de formação da identidade e da diferença através das contribuições oriundas, sobretudo dos campos da filosofia e da psicanálise. Iniciando pelo campo da filosofia, as análises centram-se nas formulações de Althusser (1974),

especificamente, no que se refere aos seus conceitos de posições-de-sujeito e de interpelação. A leitura althusseriana desses autores passa pela compreensão da ideologia como a representação da forma de relação dos homens com as suas condições reais de existência. Nesse sentido, concordam com o autor de *Os aparelhos ideológicos de Estado*, ao sugerir que as representações ideológicas estão impregnadas em instituições como famílias, escolas, partidos, dentre outras, bem como em suas práticas pedagógicas, sociais, políticas, etc. Essas instituições e práticas conformam o processo de reprodução social conferido à ideologia na perspectiva althusseriana, terminando por constituir as posições-de-sujeito, que condicionam os indivíduos a reconhecê-las através de um sistema de representação. É da ocupação das posições-de-sujeito por parte dos indivíduos que emerge o conceito de interpelação. A interpelação permite a nomeação e o posicionamento dos indivíduos como sujeitos, o que, por sua vez, possibilita seu reconhecimento e sua produção por meio das práticas e processos simbólicos.

Nesse ponto, autores como Hall (2000 e 2004) e Woodward (2000) estabelecem relações entre a ideologia e o campo da psicanálise para desenvolver uma teoria da subjetividade, que envolve as ações dos sujeitos não só no nível do consciente, mas também do inconsciente. O próprio Hall comenta que, para ser eficaz, a ideologia precisa atuar “tanto ‘nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos’ quanto no nível da formação e das práticas discursivas que constituem o campo social” (HALL, 2000, p. 114). Pautada na versão da psicanálise freudiana desenvolvida por Lacan, a teoria da subjetividade pode ser assim sintetizada:

O inconsciente (...) é formado de fortes desejos, freqüentemente insatisfeitos, que surgem da intervenção do pai na relação entre o filho ou a filha e sua mãe. Ele está enraizado em desejos insatisfeitos, em desejos que foram reprimidos, de forma que o conteúdo do inconsciente torna-se censurado pela mente consciente, passando a ser-lhe inacessível. Entretanto, esses desejos reprimidos acabam encontrando alguma forma de expressão como, por exemplo, por meio de sonhos e enganos (lapsos freudianos). O inconsciente pode ser, assim, conhecido, embora não por um acesso direto. A tarefa do psicanalista consiste em descobrir suas verdades e ler sua linguagem. O inconsciente é o repositório dos desejos reprimidos, não obedecendo às leis da mente consciente: ele tem uma energia independente e segue uma lógica própria. (WOODWARD, 2000, p. 61-62).

A identidade se forja como um ponto de sutura – para utilizar um termo proposto por Hall (2000) – entre os discursos e práticas de interpelação, que pressionam os indivíduos a assumir lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e os processos que produzem subjetividades que constroem os sujeitos aos quais se pode falar. Para constituírem suas identidades, os indivíduos são sempre convocados, segundo o autor, a assumirem posições-de-sujeito. No entanto, é preciso perceber que as representações contidas nessas posições nunca apreendem, plenamente, a formação identitária dos sujeitos.

Como as representações não podem contemplar a totalidade da formação identitária dos sujeitos, tendem a se constituir sempre como uma falta, um hiato, uma ausência, mas, ao



mesmo tempo, uma riqueza para o autor citado, pois inclui, além das identidades, os processos de identificação na pauta teórica. Para Hall (2000), a identificação se realiza como um processo de suturação, de articulação, de bilateralidade, e não de unilateralidade, quando se percebe não apenas as formas de representação que convocam para um determinado posicionamento, mas, sobretudo, os investimentos dos sujeitos nas estruturas de significação.

Essa construção teórica instaura o tema do pluralismo sociocultural como um processo que tende a romper, sempre, com formas de representação identitárias devido à diferença, que exerce uma precedência determinante sobre as relações sociais que se configuram na sociedade contemporânea globalizada. Assim, por mais que exista certa acomodação em torno de orientações convencionais acerca de assuntos específicos, da consolidação de valores históricos e da homogeneização de grupos, os descentramentos e os deslocamentos potencializam fragmentações que desestabilizam as identidades.

As análises de Hall (2000 e 2004), Woodward (2000) e Silva (2000) dispõem sobre a afirmação da identidade e a marcação da diferença como uma luta entre sujeitos assimetricamente posicionados em relação ao poder por recursos simbólicos e materiais presentes na sociedade. Cabe destacar, entretanto, que a definição da identidade e da diferença como um processo cultural implica em compreender essa luta como um processo coletivo envolvido em um contexto de correlação de forças, de relações de classe, de disputa de projetos societários. É nesse contexto amplo de condições de produção da vida que se multiplicam as identidades e as diferenças.

Ao abordar a análise dos autores destacados acima, pode-se registrar que o processo de identificação e de diferenciação acarreta sempre em um sistema de classificação que demarca fronteiras entre o incluído e o excluído, entre o que está dentro e o que está fora, entre o nós e o eles. Significa dizer que as posições de sujeito são fortemente marcadas por relações de poder:

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p. 82).

Vale destacar, no entanto, que essas relações de poder revelam uma materialidade para além de seus conflitos específicos. Portanto, para se obter o pleno entendimento de sua dinâmica é preciso estabelecer-se sua referência aos processos mais amplos da sociedade.

Com base nas formulações teóricas propostas por Derrida, autores como Hall (2000 e 2004), Woodward (2000) e Silva (2000) apropriam-se do conceito de oposições binárias para apresentar a forma de funcionamento desse sistema classificatório e hierarquizante, embora não estabeleçam

relações muito estreitas com essa materialidade. O conceito de oposições binárias é utilizado para expressar as relações de poder originadas dos processos de identificação e de diferenciação, considerando que os movimentos de fixação da identidade e da diferença compõem o quadro de hierarquizações estabelecidas pelo sistema de classificação, sem estar determinada pela estruturas econômica, social e política que envolve a sociedade.

As oposições binárias constituem-se frente a relações hierarquizantes estabelecidas mais precisamente pelo polo dominante em que o “outro” é sempre visto como diferente. Assim, a normalização configura-se como o resultado de uma equação de avaliação e hierarquização de identidades e diferenças:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2000, p. 83).

O caráter plural e historicamente construído dos movimentos culturais destaca a necessidade de questionamento das oposições binárias. Isso porque visa superar a atribuição de uma positividade aos processos de fixação de identidades e de uma negatividade aos que enunciam a diferença. Assim, Hall (2000) constitui conceitos como “cruzar fronteira” e de “estar na fronteira” para definir identidades que se pautam na ambiguidade, na indefinição e para denunciar artificialidade dos processos de fixação identitária.

Vale discutir a perspectiva de que os discursos que envolvem essas hierarquizações binárias não podem ser compreendidos descolados da materialidade das relações econômicas, políticas e sociais que orientam as circunstâncias históricas de conflitos específicos. O problema que se evidencia frente às análises enunciadas pelos autores acima é sustentar-se no atual contexto da sociedade capitalista sem se reportar à mesma.

### 3.2 PERSPECTIVAS DE UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA E GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

No âmbito da educação brasileira, as abordagens acerca da construção do pluralismo sociocultural têm se aproximado das definições como as de Hall (2004), Woodward (2000) e de Silva (2000) sobre identidade e diferença no sentido de realçar a necessidade de compreensão

da formação dos sujeitos em seu processo de constituição social e histórica. Nesse sentido, busca compreender a escola pública como lugar de consolidação e fortalecimento de identidade e de diferença nos processos de produção social de relações de poder. Antes de se estabelecer formas de convivência que podem, inclusive, produzir identidades ditas fixas, estáveis e normais, subordinando o outro, essas abordagens configuram a escola pública como um espaço de encontro das diferenças que resulta em conflitos, em confrontos, em antagonismos. Para promover o processo de produção da identidade e da diferença, a escola estaria centrada, sobretudo, nos mecanismos institucionais que inibem e/ou potencializam as identidades e as diferenças.

Autores como Hall (2004) reforçam que a construção das identidades e das diferenças se desenvolve como uma produção, onde o que importa não é o produto acabado, mas o processo conduzido por múltiplas operações de identificação e de diferenciação. Em termos da educação brasileira, Silva (2000) salienta duas estratégias que orientariam a escola na construção das identidades e das diferenças como uma produção.

Segundo o autor de *Identidade e diferença*, cabe, em primeiro lugar, questionar elementos como o desrespeito, o preconceito e a subordinação que, enraizados na instituição escolar, estigmatizam sujeitos e grupos coletivos e individuais e, frequentemente, ocultam a diferença através de um aparente discurso de inclusão. Para isso, seria necessário denunciar discursos que celebram a tolerância e o respeito como formas adequadas de manifestação do pluralismo sociocultural, produzindo “novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’” (SILVA, 2000, p. 98). Também seria importante rejeitar formas de abordagem do problema da discriminação, do preconceito e de subordinação como um suposto desvio de conduta corrigido através de “atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*” (SILVA, 2000, p. 98). Por fim, os discursos que afirmam a escola como lugar da transmissão das tradições folclóricas também seriam recusados pela interpretação do outro, do diferente, como “suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância.” (SILVA, 2000, p. 99).

No bojo dessas denúncias e rejeições assinaladas por Silva (2000), a escola potencializa o espaço público no sentido de desestabilizar identidades fixas, centradas e permanentes. Ao mesmo tempo, essa potencialização permite que a escola desenvolva a segunda estratégia: a de produzir sujeitos mais abertos ao cruzamento de fronteiras, ao hibridismo, ao nomadismo e à migração.

Em termos de gestão da escola pública, o contexto configurado por Silva (2000) pode ser traduzido como uma ênfase na dissensão em vez do consensual, no instituinte em lugar do instituído, na experimentação em lugar do idêntico. Isso porque a enunciação das diferenças e a constituição de identidades fluidas se expressam quando a escola investe nas possibilidades de mudar a opinião das pessoas, de transgredir o existente, de explorar o desconhecido.

Pode-se delinear, pelas análises de Silva (200), que os fins ou conjunto de fins a serem perseguidos pela escola estariam, nesse contexto, mais descentrados, isto é, vinculados aos processos de identificação e diferenciação que marcam os sujeitos por questões étnicas, regionais, culturais do que por movimentos que advogam a centralidade da razão em favor da transformação social. Já não bastaria à escola aferir sua proposta pedagógica em termos de compromissos com a maioria da população ou com os interesses de classe.

Os processos de identificação e de diferenciação abordados pelo autor de *Identidade e diferença* tendem a produzir questionamentos presentes na sociedade que atravessam a escola, exigindo um posicionamento político e pedagógico em torno de complexidades que abordam a etnia, a sexualidade, o credo, o gênero, o meio ambiente. Tais complexidades consistem em buscar responder a essas questões como processos que atuam no cruzamento de fronteiras, no nomadismo, no hibridismo, na migração, circulando entre estigmatizações e transgressões, entre o conhecido e o desconhecido, entre a consolidação e a mudança.

Nessa perspectiva, há uma tendência de a escola se deter em suas relações de poder, em sua dinâmica interna, na especificidade de seus grupos. Cabe, entretanto, analisar a vinculação das relações político-pedagógicas que ocorrem na escola com uma racionalidade social que se orienta por condições sociais da produção da vida.

Isso significa considerar que os meios – entendidos por Paro (2001) como a utilização racional de recursos técnicos e conceituais e como a coordenação do esforço humano coletivo – para a realização dos fins indicam a necessidade de articular as dimensões microsociais que envolvem a escola com processos macrosociais. A ênfase nas relações internas à própria escola, peculiarizando sua linguagem, seu imaginário, seus ritos, seus ritmos, seus símbolos, permitem perceber os mecanismos de regulação e de transgressão no interior da instituição. O problema é que essa ênfase pode adquirir impacto reduzido caso não se empreenda uma articulação com a construção das finalidades sociais a serem perseguidas pela escola.

No bojo da globalização capitalista, pode-se considerar que as formulações delineadas pela pós-modernidade tendem a respaldar as fragmentações proporcionadas pela reestruturação produtiva e pelas orientações focalizadas e focalizadoras da hegemonia neoliberal. Isso porque permite que tudo possa ser narrado, é fruto de relações de poder e faz parte do imaginário de homens e mulheres, mas nada pode servir de parâmetro de explicação em termos de uma construção universal do ser social. Frente a esse processo, o conceito de igualdade passou a ser traduzido “como pressão ideológica niveladora que dificulta o reconhecimento fecundo das ‘diferenças’” (KONDER, 2000, p. 30).

Em que pese a relevância de se debater o pluralismo sociocultural colocando questões relativas à diferença e à identidade, sua construção não pode implicar num abandono em relação à igualdade. Isto porque inclusão e exclusão não se constituem apenas como discursos que sustentam sistemas de representação em torno de oposições binárias, conforme indica autores como Hall (2004),

mas resultam das contradições do capital que, numa sociedade como a brasileira, proporcionam uma extrema concentração de bens materiais e culturais. Assim, impedem sua apropriação por grupos e classes subalternizadas e seu controle democrático.

Além disso, no que se refere à própria condução da vida social, se registrando os desafios concernentes à escola pública, explicitar as diferenças não significa deixar de compartilhar ideias sobre aquilo que é comum. Anunciar o lugar da educação e, especificamente, da escola pública frente à afirmação das diferenças e às condições das lutas que envolvem os sujeitos e grupos subalternizados em suas especificidades culturais, étnicas, sexuais requer compreender as desiguais relações proporcionadas pela fase global do sistema do capital. Entretanto, é preciso destacar que:

É impossível sair deste círculo vicioso sem a intervenção positiva da educação, capaz simultaneamente de estabelecer prioridades e de definir as genuínas necessidades com as totais e livres deliberações dos indivíduos em causa. (MÉSZÁROS, 2005, p. 29).

O autor de *Educação para além do Capital* considera que cumpre promover os processos de universalização da educação em sua relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. Significa dizer que a articulação entre o modo de produção da vida e a perspectiva ideopolítica aponta para a construção da cultura “para um uso democrático que contribuísse para a mudança social” (CEVASCO, 2003, p. 12).

Mészáros (2005) enfatiza que as relações alienantes, fragmentadas e hierarquizadas promovidas pelo capital em sua fase global dificultam a apropriação da cultura como um patrimônio comum a todos. Uma extensa variedade de temas passa a ser traduzida pela cultura, mas perde suas conexões com a economia, a política e a ideologia.

Em outros termos, na medida em que a luta por uma cultura em comum se desloca para o âmbito das disputas de identidades étnicas, sexuais, regionais, “a cultura não mais transcende a política como um bem maior, mas representa os termos em que a política se articula” (CEVASCO, 2003, p. 25). Esse movimento de diluição da política “deitou por terra as pretensões à neutralidade e à inocência da cultura. Por outro lado, estreitou a noção do político, reduzida agora a uma prática cultural e à defesa do particularismo de diferenças culturais” (CEVASCO, 2003, p. 25).

A partir de Cevasco (2003), vale recuperar a cultura como um campo válido de lutas em torno dos significados e valores de uma determinada sociedade, compreendendo-a com base em uma relação dialética com o sistema socioeconômico e político-ideológico. Os significados e valores produzidos pela cultura adquirem um lugar central na perpetuação e/ou modificação do sistema do capital.

Isso se revela na fase global de produção e reprodução do sistema tanto nas exigências de produtividade, que buscam constituir sujeitos empreendedores, autossuficientes, competitivos, quanto na crítica e resistência aos valores consumistas apregoados pelo mercado. A abordagem da cultura como uma dimensão constitutiva e constituinte do sistema vigente pode ser assim sintetizada:

A expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios, ou seja, são práticas de produção que fazem uso seletivo de meios materiais como, para dar alguns exemplos, a linguagem, as tecnologias da escrita ou os meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar forma aos significados e valores de uma sociedade específica. Esses significados são culturais, adquirem existência perceptível por meio dessas formas culturais e são modificados na medida em que entram em conjunção com pessoas em situações específicas que os podem aceitar, modificar ou recusar. (CEVASCO, 2003, p. 69).

Essa síntese formula um problema que os estudos sobre cultura e poder pautados nos processos de identificação e de diferenciação tendem a negligenciar: o de que as contradições expressas na realidade não podem ser resolvidas no âmbito exclusivo de uma teoria da prática discursiva. Os processos culturais - com seus sistemas de representação e suas formas de linguagem - estão inextricavelmente vinculados à vida social e dependem dos recursos materiais de produção de sentido para se fazer compreender e atingir seu significado.

Em artigo sobre *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, o próprio Hall adverte que não se pode reduzir as práticas sociais, políticas, ideológicas, econômicas a uma dimensão cultural. O que se pretende evidenciar é que todas essas práticas têm relação com a cultura e seu processo discursivo de produção de significado.

Cevasco (2003) permite registrar que essa produção de significados pelo discurso se manifesta pelas singularidades de sujeitos e grupos, mas sua compreensão não prescinde da práxis humana num sentido mais geral, que diz respeito à relação dos homens entre si e deles com a natureza. Isso pode ser traduzido da seguinte forma: o poder de atribuir determinado valor cultural, bem como sua reapropriação para usos democráticos, envolve não apenas a melhoria, a afirmação e o reconhecimento de sujeitos, grupos e classes sociais, mas a socialização dos processos de esforço humano criativo como coletivos e mútuos.

Não se trata de conceber a cultura como uma dimensão que compõe a superestrutura da sociedade determinada por sua base material e econômica, muito difundida por modelos explicativos marxistas, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980. A metáfora da base/superestrutura permitiu, decerto, que se consolidasse uma compreensão da cultura como uma dimensão separada das relações de produção na sociedade capitalista, o que pode se traduzir em formulações de caráter idealista, obscurecendo a ideia de que toda a produção cultural é material. Para evitar tal obscurecimento, é preciso reforçar a ideia de articulação entre projeto cultural e formação sócio-histórica como uma prática que se expressa em três níveis:

o da experiência concreta do vivido, com sua ênfase nos mapas de sentido que informam as práticas culturais de determinados grupos ou sociedades; o das formalizações dessas práticas em produtos simbólicos, os “textos” dessa cultura, texto tomado aí em sua acepção mais abrangente; e o das estruturas sociais mais amplas que determinam esses produtos, momento que exige lidar com a história específica dessas estruturas. (CEVASCO, 2003, p. 73).

Em suma, analisar com profundidade o desenvolvimento da cultura na sociedade contemporânea, revelando as formas do emergente, do que virá, se constitui em uma tarefa que:

recai na produção (e não apenas na reprodução) de significados e valores por formações sociais específicas. Para o materialismo cultural, a linguagem e a comunicação são forças sociais formadoras, em interação com instituições, formas, relações formais, tradições. Trata-se de uma teoria da cultura como um processo produtivo, material e social e das práticas específicas (as artes) com usos sociais de meios materiais de produção. Além dos significados estabelecidos e novos valores que podem anunciar uma nova ordem social. (CEVASCO, 2003, p. 116).

Multiplicar os processos culturais, ampliar seu acesso e, assim, democratizar as interpretações e criações humanas constitui-se em desafio a ser construído mais por sua viabilização em termos igualitários do que por atribuição de valor às identidades e às diferenças. Essa ênfase na igualdade foi esmaecida quando as teorizações sobre identidade e diferença negligenciaram a materialidade das formas históricas e econômicas no capitalismo.

Isso ocorre pela fragmentação, focalização e polarização dos processos de formação identitária e de diferenciação como práticas de reprodução e não de produção das condições de existência na sociedade contemporânea. Em que pesem afirmações como a de Silva (2000) considerando que as identidades e as diferenças se constituem como uma produção, sua abrangência circunscreve-se à capacidade de os sujeitos se relacionarem com estruturas políticas e linguísticas externas, isto é, de aceitarem ou de transgredirem seus sistemas de representações. Como ressalta Cevasco (2003), entretanto, é importante compreender as relações de produção cultural que definem e selecionam os recursos materiais como as linguagens, as tecnologias da escrita, os meios eletrônicos de comunicação, que imprimem significados, valores e sentidos, bem como interferem nos processos de identificação e de diferenciação.

Com base nas formulações de Cevasco (2003) pode-se considerar que as teorizações sobre identidade e diferença conferem aos sujeitos condições restritas de interferência sobre as relações de produção cultural. Isso porque descartam as possibilidades da razão, da consciência e da ação nutrem qualquer expectativa em torno da transformação social. Embora apresentem análises pertinentes para desconfiar do sujeito do Iluminismo, muito fundamentado em um núcleo onipresente, centrado e unificado, essas teorizações correm o risco antes de descrever o funcionamento da sociedade, repetindo, em suas análises, as interpretações dominantes da realidade do que de tentar contribuir para a reformulação ou superação dos conceitos, fruto de sua crítica.

Ao se apropriarem do conceito de ideologia – desenvolvido a partir das formulações da filosofia de Althusser e da psicanálise de Freud e Lacan, as teorizações sobre identidades e diferenças destacadas acima demonstram que as iniciativas, os riscos, as decisões adotadas pelos sujeitos estão sempre dispostas em situações concretas que limitam, condicionam e produzem suas ações e opções. Nos termos assinalados por Hall (2000), essas situações concretas conformam uma

multiplicidade de contradições que se confrontam umas em relação às outras e, ao se confrontarem, confrontam os próprios sujeitos que se veem pressionados a assumir identidades e enunciar suas diferenças contingenciais, fluidas e temporárias, difíceis de serem explicadas por sua capacidade cognitiva e consciente.

As argumentações de autores como Hall (2000) - referenciadas na filosofia de Althusser e na psicanálise de Freud e Lacan - pretendem alertar para os limites da razão produzir um conhecimento da plenitude humana, pois os sujeitos agem de acordo com os impulsos, as energias, os desejos investidos, quando ocupam uma posição social específica. O plano da inconsciência seria o lugar que potencializa a participação dos sujeitos, pois armazena seus desejos e frustrações, sua história e projetos, suas liberdades e repressões. É esse o sentido da crítica à razão: como os sujeitos estão entretidos em seus condicionamentos particulares, encontram dificuldades para completar expectativas de igualdade, de universalidade e de abrangência sociocultural.

Sem dúvida, as referências filosóficas e psicanalíticas utilizadas por Hall (2000) revelam as distorções ideológicas expressas por uma perspectiva de razão marcada pelas relações sociais capitalistas, sobretudo em tempos de reestruturação produtiva. Nenhuma prática social, apesar de ser condicionada, específica e concreta, faz-se, entretanto, sem o componente da razão, isto é, prescindindo do conhecimento do sujeito no e com o mundo. Em outros termos, não se pode afirmar que a força teórica da razão possa evitar as distorções ideológicas, mas é preciso ressaltar que:

A exacerbação da desconfiança [na razão] e o exagero da relativização [nas práticas sociais] podem acarretar certo esvaziamento no esforço do conhecimento, certa desmobilização na práxis. (KONDER, 2002, p. 258-9).

Hall (2000) define a ação dos sujeitos como confronto entre o plano do inconsciente e as distorções ideológicas contidas nos sistemas de representação, destacando a importante contribuição da psicanálise no processo de formação das subjetividades. Nesse sentido, a psicanálise demonstra que esses confrontos podem estar presentes nos níveis mais elementares de formação das subjetividades, mobilizando-as em relação às identidades e à enunciação das diferenças. Ao mesmo tempo, revela que a abrangência da realidade adquire contornos que vão além da esfera do aparente, do estabelecido, do conhecido.

O problema consiste em conceder ao inconsciente uma atribuição mais desafiadora do que sua capacidade de resposta. A partir das contribuições de Konder (2002), cabe registrar que a psicanálise pode arguir os fundamentos da razão, atendendo, inclusive, a necessidades de ampliar a consciência, mas não pode substituí-la em relação à tarefa de criticar as ideologias e de responder aos desafios da existência humana.

A suturação – termo empregado por Hall (2000) – para promover uma articulação entre as posições que os sujeitos são convocados a se posicionar frente aos sistemas de representação das estruturas políticas e discursivas e seus investimentos subjetivos nas mesmas podem explicar os



níveis de aceitação, de resignação e de transgressão em relação à ordem social. Faz-se necessário questionar, no entanto, a capacidade que esses processos de suturação têm de se confrontar com concepções ideológicas dominantes, sobretudo numa sociedade como a brasileira, profundamente marcada pelo conservadorismo autoritário.

Como salienta Konder (2002), desvelar a realidade requer um trabalho de profunda investigação, de laboriosa averiguação de mediações, de aventura do saber. Não se trata, de acordo com o autor de *A questão da ideologia*, de organizar um discurso pretensamente científico, objetivo e não ideológico, mas de produzir um discurso crítico e autocrítico por dentro da própria ideologia. Esse movimento só pode ocorrer tendo como procedimento primordial e prioritário a utilização da razão, por conseguinte, necessita da consciência, do sujeito cognoscente manifestando sua intenção em processos coletivos. A síntese a seguir expressa o lugar que a cultura pode assumir em processos coletivos e individuais de superação das distorções ideológicas:

Na medida em que *pertencemos*, em geral, cada um de nós, a uma cultura particular, a uma determinada história, a uma classe social, a ideologia assume inevitavelmente uma função mediadora nas nossas representações da realidade e constitui uma espécie de pré-compreensão. Contudo, na própria dinâmica do aprofundamento dessa pré-compreensão, o sujeito cria um certo *distanciamento* em relação ao seu objeto e, afinal, em relação a si mesmo. Surge, assim, a possibilidade de uma crítica da ideologia. E, mais adiante, a possibilidade de que essa crítica venha a se organizar como um saber. (KONDER, 2002, p. 166).

Decerto que a valorização do conhecimento se desenvolveu por um caminho que fez a consciência perder, como ressalta Konder (2002), suas conexões com as contradições presentes na sociedade capitalista, cristalizasse-se numa onipotência mistificadora e desaguasse em convicções estéreis. Enfim, a consciência deixou de realizar o movimento dialético de uma concepção de história que pretende compreender os processos de formação e transformação humana.

Mas, isso não implica descartá-la como um componente fundamental nessa construção crítica e autocrítica que Konder (2002) sistematiza em *A questão da Ideologia*. O esforço teórico do momento da práxis impele o sujeito a conhecer uma realidade que lhe é estranha, que frequentemente o pressiona a adotar decisões mais abrangentes, que o obriga a compartilhar diferenças para construir sentidos.

Na relação dialética que estabelece com a realidade, o sujeito da práxis - como denomina Konder (2002) -, articula diferentes dimensões da totalidade social, pois “sua atividade depende de escolhas, opções, que exigem dele a cada passo uma avaliação global – ainda que provisória – da situação com que se defronta” (KONDER, 2002, p. 167). É através da razão que o sujeito consegue articular essas diferentes dimensões da totalidade social, potencializando as possibilidades de “transformar o mundo e transformar-se a si mesmo” (KONDER, 2002, p. 167).

As capacidades da razão, da consciência e da ação impingem aos processos de formação de identidades e de enunciação das diferenças um movimento para além das suturas que descrevem a junção dos sujeitos às estruturas de significação. Isso porque situa os processos socioculturais

não como um confronto dos sujeitos frente aos sistemas de classificação, identificando-se e/ou diferenciando-se de suas representações, mas como uma luta pela apropriação de bens materiais e simbólicos nas condições sociais e econômicas do capitalismo.

Cevasco (2003) considera que grande parte da produção dos estudos culturais contemporâneos se concentra em desconstruir posições teóricas, em vez de enfrentar o problema real de se pensar uma teoria para o mundo atual. Em sua opinião, a questão de se verificar posições teóricas com a realidade parece cada vez menos relevante:

Em estudos culturais a questão da inclusão social, central desde os tempos da Workers' Educational Association, passa a ser vista não como luta pela inclusão social e econômica de todos, mas como meramente cultural: os excluídos são aceitos culturalmente, por meio de suas peculiaridades e não como iguais. Há espaço, por exemplo, para a cultura exótica dos retábulos mexicanos nas exposições de arte nos Estados Unidos, mas não para trabalhadores mexicanos que querem viver no país ou, para ficar na produção cultural, para um cineasta mexicano que queira distribuir seus filmes em igualdade de condições com Hollywood. (CEVASCO, 2003, p. 134).

Em *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, Wood (2003) adverte que, apesar de ser capaz de tirar vantagens do racismo e do sexismo, o capital não tem nenhuma tendência estrutural para inibir identidades e refratar diferenças. Ao contrário, a afirmação de identidades e a enunciação das diferenças podem se converter numa forma de escamotear as realidades estruturais do sistema capitalista na medida em que dispersam as forças de uma ação coletiva organizada.

Nesse sentido, podem limitar as reivindicações a demandas particulares, enfraquecer o sentido de seus combates e evitar que lutas imediatamente tão importantes possam se articular a projetos de emancipação social. É preciso, portanto, estar atento às tensões dos movimentos de fortalecimento de identidades e de diferenças em sua relação específica com o capitalismo:

as lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos – puramente contra o racismo, ou contra a opressão de gênero, por exemplo – não representam em si um perigo fatal para o capitalismo, que elas podem ser vitoriosas sem desmontar o sistema capitalista, mas que, ao mesmo tempo, terão pouca probabilidade de sair vitoriosas caso se mantenham isoladas da luta anticapitalista. (WOOD, 2003, p. 232).

Isso ocorre porque, apesar de superar a escassez na oferta de bens extraeconômicos, o capitalismo desvaloriza sua generalização em termos de suas condições de igualdade e de universalidade:

O capital assumiu o controle privado sobre questões que já pertenceram ao domínio público, ao mesmo tempo em que transferia para o Estado várias responsabilidades sociais e políticas. Mesmo as áreas da vida social que estão fora das esferas de produção e apropriação, e fora do alcance imediato do controle capitalista, são sujeitas aos imperativos do mercado e à transformação dos bens extra-econômicos. Praticamente não existe aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado. (WOOD, 2003, p. 239)

É nesse contexto que Wood (2003) situa as formulações teóricas sobre identidades e diferenças. A separação em relação aos processos econômicos e políticos contribuiu para uma visão isolada da cultura, para o descentramento das identidades e para a focalização, fragmentação e mercantilização dos bens extraeconômicos.

Isso não significa dizer que as abordagens teóricas sobre o pluralismo sociocultural, a multiplicidade identitária e a construção das diferenças estão fadadas a negar preceitos anteriores de universalidade e de igualdade. Situar as abordagens teóricas sobre identidade e diferença de modo a superar as estruturas mantenedoras da dominação e da exploração do sistema socioeconômico capitalista sinaliza para a compreensão do pluralismo sociocultural, da multiplicidade identitária e da construção das diferenças com os preceitos recusados, isto é, com a universalidade e com a igualdade.

Tal procedimento pode se mostrar pertinente na tentativa de superação da visão homogeneizante que o liberalismo clássico consolidou em sua formulação sobre os conceitos de universalidade e de igualdade. Em outros termos, a ideia de pluralidade pode se tornar viável e, ao mesmo tempo, viabilizar um projeto socialista de sociedade desde que sua profusão não se combine

com a dissolução completa da causalidade histórica, em que nada existe além de diversidade, diferença e contingência, nenhuma estrutura unificadora, nenhuma lógica de processo, em que não existe o capitalismo e, portanto, nem a sua negação, nenhum projeto de emancipação humana. (WOOD, 2003, p. 225).

Cabe, aqui, destacar uma expressiva síntese do significado de um projeto socialista para o desenvolvimento da noção de pluralidade das culturas, das identidades e das diferenças:

O socialismo talvez não seja em si uma garantia de completa conquista dos bens extraeconômicos. Talvez não seja em si a garantia da destruição dos padrões históricos e culturais de opressão de mulheres ou racismo. Mas é capaz de pelo menos duas coisas importantes, além da abolição dessas formas de opressão que homens e mulheres, negros e brancos, sofrem em comum como membros de uma classe explorada. Primeiro, ele elimina as necessidades ideológicas e econômicas que, sob o capitalismo, ainda são atendidas pela opressão de raça e gênero. O socialismo talvez venha a ser a primeira forma social desde o advento da sociedade de classes cuja reprodução como sistema social é ameaçada, e não favorecida, pelas relações e ideologias de dominação e opressão. Segundo, ele vai permitir a revalorização dos bens extra-econômicos, cujo valor foi deteriorado pela economia capitalista. A democracia que o socialismo oferece está baseada na reintegração da “economia” à vida política da comunidade, que se inicia pela sua subordinação à autodeterminação democrática dos próprios produtores. (WOOD, 2003, p. 242).

Ambas as características não podem se realizar plenamente na sociedade capitalista. Mas a crítica teórica apresentada por Wood (2003) pode atuar nessa direção desde que constitua um campo de mediações necessárias para a concretização do intento de referir-se à universalidade e à igualdade.

### 3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE SOCIEDADE, CULTURA E ESCOLA PÚBLICA: CONTRAPONTO A UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

O núcleo das abordagens teóricas de Silva (2000) reforça a ideia de que a afirmação das identidades e a enunciação das diferenças não podem ser abarcadas por fundamentos de tendência liberal tais como o respeito, a convivência ou a tolerância na diversidade. As características instáveis, híbridas e maleáveis dos processos de identificação e de diferenciação apontariam para uma pedagogia crítica e questionadora voltada para as singularidades socioculturais de sujeitos coletivos e individuais, dispensando procedimentos homogeneizadores, centralizadores e diretivos.

Nas formulações do autor *de Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, essa pedagogia seria pautada numa prática discursiva que visa perturbar, transgredir e subverter identidades existentes pela compreensão dos sistemas de representação e das formas de linguagem presentes na escola. No campo da gestão escolar, proporcionaria um estímulo ao incessante fluxo da construção das identidades e das diferenças através da contraposição do instituinte ao instituído, do dissenso ao consenso, do inexplorado ao conhecido.

Na medida em que promove rupturas a partir dessas polarizações, Silva (2000) sugere que uma pedagogia das identidades e das diferenças potencializa a democratização da escola pela negação à força do contrário e ao estabelecimento do oponente. Pode-se considerar que o movimento de criação, de produção e de constituição dessas identidades e diferenças é condição decisiva para o processo de democratização da escola.

Ainda que o caráter perturbador, desestabilizador e transgressor das identidades e diferenças tenha como perspectiva a democratização da escola, é preciso aprofundar a análise em termos de superação da correlação de forças, das lutas sociais e das disputas por projetos societários que constituem a escola. Isso porque a dispersão de enfrentamentos e o exercício do poder a sujeitos e grupos sociais apontam para a reflexão sobre uma ação coletiva profícua na direção da transformação das relações socioeducativas. Vale destacar uma síntese acerca da inviabilidade de uma ação estrategicamente sustentada apenas em uma questão de negação, independentemente de seu sentido radical:

Como a amarga experiência histórica nos demonstrou amplamente no passado recente, a inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer de poder com o passar do tempo, impondo primeiro a busca de “uma linha de menor resistência” e subseqüentemente – com uma cada vez maior intensidade – a “racionalidade” de regressar às “práticas testadas” do *status quo ante*, as quais são obrigadas a sobreviver nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior. (MÉSZÁROS, 2005, p. 21).

A citação anterior indica que não se pode relativizar a força dos valores dominantes instituídos, conhecidos e consolidados na sociedade e que constituem as formas de sentir, pensar e agir no ambiente escolar. Significa dizer que incentivar a resistência, a rebeldia e a transgressão

pode nutrir práticas pedagógicas instituintes das identidades e das diferenças, mas dificilmente orienta os objetivos da escola, caso não vincule suas realizações às repercussões que adquirem na vida do todo social.

Mészáros (2005) aponta a necessidade de uma pedagogia crítica e questionadora que possa, de fato, instalar-se, superando, e não apenas confrontando-se com os valores instituídos, conhecidos e consolidados na escola. Tal procedimento requer uma práxis definidora das intenções, proposições e fins da escola, cuja dinâmica interna - composta por opressões, desafios e perspectivas - possa adquirir um caráter transformador na medida em que busca sistematizar as múltiplas determinações do real.

Além disso, os valores instituídos, conhecidos e consolidados na escola não expressam apenas relações desrespeitosas, homogeneizantes e opressoras que limitam as ações renovadoras de práticas pedagógicas. Sem dúvida, o predomínio de uma práxis repetitiva na escola significa, como ressalta Paro (1986), a cristalização de relações subalternizantes, que eliminam as manifestações identitárias e a marcação das diferenças.

Ao abordar a utilização de procedimentos e técnicas da administração das empresas em especial para as escolas públicas, Paro (1986) ressalta que a hierarquização e a fragmentação do trabalho se instauraram como dimensões inibidoras da livre expressão dos sujeitos, especialmente de docentes, discentes e pais. Destaca, entretanto, que cabe compreender essa inibição a partir de sua vinculação com o contexto socioeconômico e político-ideológico que determina na sociedade. Em outros termos, é preciso que a crítica aos procedimentos de gestão escolar ocorra em articulação com os processos de dominação e de conservadorismo presentes na sociedade capitalista.

Os processos de dominação e de conservadorismo observados por Paro (1986) remetem ao debate da pedagogia das identidades e das diferenças pela perspectiva da correlação de forças, das lutas de classes e dos projetos societários que atravessam as relações intraescolares. Criar, constituir e produzir identidades e diferenças requer a superação da aplicação da administração empresarial nas escolas públicas. Caso contrário, os procedimentos e técnicas de hierarquização e de fragmentação tendem a se impor sobre sujeitos e grupos presentes no cotidiano da escola, negando as suas concepções de mundo, seus valores políticos e suas tradições socioculturais. Essa negação significa, ao mesmo tempo, a afirmação da hegemonia burguesa a partir de uma perspectiva autoritária, meritocrática e privatista da educação escolar pública brasileira.

A democratização da escola fortalece as possibilidades de construir identidades, de enunciar diferenças. Isso porque pode proporcionar condições que garantem a autonomia escolar, que incrementam a participação popular nas decisões da escola, que vinculam as práticas pedagógicas à crítica social e que promovem a apropriação do conhecimento historicamente acumulado com qualidade para todos. Entretanto, autonomia escolar, participação popular nas decisões da escola, vinculação das práticas pedagógicas à crítica social e qualidade de ensino potencializam a criação de identidades, a enunciação de diferenças e mesmo a pluralidade cultural na medida em que

se estabelecem condições de igualdade para que a escola pública possa atingir sua finalidade de proporcionar a apropriação de conhecimento para todos.

Considera-se que a referência à igualdade nas condições de apropriação do conhecimento desenvolve o pluralismo cultural na medida em que pretende superar a homogeneização da lógica da administração de empresas transportada para a escola a partir da imposição de metas, da padronização de prazos, do cumprimento de resultados. Como já explicitado com Nogueira (2004), essa lógica empresarial se consolida na administração pública decorrente da Reforma de Estado preconizada pelo neoliberalismo, articulando-se às exigências de formação delineadas pelo Capital. Seus objetivos voltados à adaptação, à resiliência e ao empreendedorismo educam os sujeitos, produzindo um conformismo, para utilizar um termo de Gramsci (2004), que nivela suas formas de sentir, pensar e agir em tempos de reestruturação produtiva.

Abordar a igualdade na escola pública significa, com base em Paro (1986), utilizar recursos financeiros, materiais, técnico-científicos, bem como coordenar o trabalho humano coletivo, de modo a proporcionar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido com qualidade para que o educando possa compreender crítica e conscientemente a realidade. Somente em condições iguais de utilização de recursos e de coordenação do trabalho coletivo na educação escolar pública brasileira é que se potencializa a livre manifestação de identidades e de diferenças. Relacionar a igualdade nas condições de viabilidade do pluralismo cultura remete a um processo de gestão da escola pública capaz de elaborar “estratégias apropriadas adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução [social do capital]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 24), bem como “a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 24).

Esse processo busca romper com os processos lineares, homogêneos e monolíticos que Silva (2000) identifica como expressões da negação do pluralismo cultural, da afirmação identitária e da enunciação de diferenças nos processos que constituem na escola pública. Entretanto, a escola pública pode configurar-se como construção de concepções de mundo, de veiculação de valores políticos e de expressão das tradições culturais na medida em que articula condições igualitárias de utilização racional de recursos e de coordenação de trabalho coletivo para discentes, docentes, pais e demais sujeitos e grupos sociais.

Como destaca Paro (2001), o processo de democratização da escola pública envolve conflitos e disputas em torno de interesses opostos, de vontades divergentes e de projetos antagônicos que se expressam na sociedade. Abrir-se ao movimento vivo, fluido e complexo do pluralismo sociocultural emerge como estratégia central na luta cotidiana pela democratização da escola frente a significados que fixam seus objetivos a uma visão dominante como de qualificação da força de trabalho para servir aos interesses de produção, competição e acumulação do sistema.

As análises da pós-modernidade que abordaram o processo de globalização capitalista constituíram uma compreensão acerca do pluralismo cultural, da afirmação de identidades e da enunciação das diferenças como conceitos que se tornavam irreduzíveis às tendências econômicas e políticas. Nesse contexto, o debate em termos das condições de igualdade que visem socializar

conhecimentos científicos e históricos foi minimizado, pois suas tendências universalistas submeteriam o pluralismo cultural, a afirmação de identidades e a enunciação das diferenças a inclinações homogeneizantes.

Não se trata de rejeitar uma pedagogia que enfatize o pluralismo cultural, a afirmação de identidades e a enunciação das diferenças. Trata-se de demonstrar que o caráter híbrido, descentrado e não essencialista de identidades e diferenças delineado pela perspectiva da pós-modernidade, sem a referência da igualdade nas condições sociais, se articula mais aos processos de reprodução do capitalismo no contexto da globalização, da reestruturação produtiva e do avanço do neoliberalismo do que na apropriação sociocultural como produção de significados, valores e sentidos. Como ressalta Cevasco (2003), a construção das identidades e das diferenças não se expressa em termos dialéticos, buscando a união incessante de contrários numa síntese sempre provisória, mas como uma posição “entre” que não se encontra em lugar nenhum.

Nesse sentido, cabe salientar as análises de Silva (2000) acerca das insuficiências de ideias como respeito, tolerância e diversidade servirem de base para uma pedagogia das identidades e das diferenças. Suas ponderações consideram relativa a força questionadora e crítica dessas ideias devido ao caráter liberal, que tende a naturalizar, cristalizar e homogeneizar identidades e diferenças. Decorre disso sua convicção de que uma pedagogia voltada para a produção de identidades ter que centrar-se não na diversidade, mas na diferença.

São pertinentes as análises de Silva (2000) que identificaram as ligações das ideias de tolerância, de respeito e de diversidade com o que o liberalismo atribui à escola. Para Silva, o liberalismo traduziu a escola como um lugar de homogeneização das identidades e de acomodação das diferenças.

No entanto, tolerância, respeito e diversidade podem constituir-se em fundamentos da construção de processos socioculturais que não se subordinam, necessariamente, ao liberalismo. Admitir as ligações estruturais e históricas da tolerância, do respeito e da diversidade como campo ideológico do capital não significa ofuscar identidades e diferenças. Ao contrário, frente a contextos de avanço do conservadorismo autoritário com suas agendas de dominação, não reconhecimento e desrespeito, sobretudo em relação ao contexto da escola pública brasileira, defender a tolerância, o respeito e a diversidade pode resultar em movimentos emancipatórios de sujeitos e grupos socioculturais.

Os argumentos em torno da tolerância, do respeito e da diversidade dependem do sentido que os movimentos emancipatórios pretendem imprimir ao significado do pluralismo sociocultural. A expectativa é de sua definição em torno da superação das formas de preconceito, não-reconhecimento e de dominação cultural vigentes no capitalismo. Nesse sentido, podem contribuir mais para uma pedagogia que luta pelos direitos de grupos específicos, por relações plurais entre culturas e pela liberdade de expressão e associação de sujeitos do que para consolidar uma visão liberal do pluralismo que cristaliza identidades e inibe diferenças.

Reconhecer a tolerância, o respeito e a diversidade como eixos de relações democráticas em torno da universalidade e da igualdade não obriga a escola pública a homogeneizar identidades e a acomodar diferenças. O desafio reside na construção de uma práxis educativa contra-hegemônica e emancipadora que, ao recusar os processos de subordinação do humano a uma visão parcial da sociedade, possa potencializar os sujeitos em torno da construção coletiva da sociedade.

Decorre da construção coletiva do processo de democratização em torno da universalidade e da igualdade, a necessidade de a gestão da escola pública realizar o movimento de politização da cultura em substituição ao que Cevasco (2003) denomina como a dissolução da dimensão política na cultura. Essa perspectiva permite à escola recuperar uma atribuição historicamente sua: “abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (CEVASCO, 2003, p. 110).

Como a autora de *Dez lições sobre estudos culturais* adverte, ao referendar posições de um materialismo cultural, não se contemplam as reivindicações por democratização e socialização da cultura pela simples difusão ou extensão de valores de sujeitos e grupos específicos. Apreender a pedagogia como um processo de desconstrução e reconstrução de identificações e de diferenciações que rompem com o instituído em favor do instituinte requer da escola uma práxis capaz de desenvolver:

características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar, na sociedade e na arte. Os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que lhes dão forma. Os projetos mudam no decorrer das modificações sociais e devem ser estudados sempre como formas sociais. Os elementos normalmente considerados externos a um projeto artístico ou intelectual – por exemplo, o modo de vida de uma determinada sociedade – são internos na medida em que estruturam a forma das obras e dos projetos que, por sua vez, articulam os significados e os valores dessa sociedade. (CEVASCO, 2003, p. 64).

Ao abordar a noção gramsciana de hegemonia como o processo de determinação da vida social pelas necessidades de uma classe dominante e de um modo preponderante de produção, Cevasco (2003) ressalta as características heterogêneas e em constante movimento do capitalismo. Um movimento no qual:

o conflito é inevitável e responde pela convivência e pelo atrito do modo dominante com o alternativo (que representa apenas uma maneira diferente de prática) e o opositor, que defende a mudança radical do sistema. Com essas formas convivem ainda as residuais, restos de uma formação social não mais dominante, e, finalmente, as emergentes, as formas do novo. (CEVASCO, 2003, p. 127).

Nesse contexto, cumpre, segundo Cevasco (2003), uma tarefa à abordagem materialista da cultura: buscar elementos emergentes, as formas do novo, em seus objetos de análise. Apesar de se constituir como uma das principais instituições que serve à internalização dos processos



culturais responsáveis pela reprodução da ordem social do capital, a escola pode organizar-se de modo a apreender as múltiplas determinações do real para tentar encontrar o que há de emergente no dominante<sup>23</sup>.

As análises de Konder (2005) acerca da formulação teórica de Gramsci auxiliam na construção da escola frente ao desafio de potencializar os valores emergentes num contexto de ruptura com os processos de dominação cultural no capitalismo. Em primeiro lugar, cabe à escola relacionar-se com o conhecimento, com a cultura, sempre como uma construção, mas isso não significa compreender o saber emergente apenas nos marcos de um processo apenas particular, contingencial e específico. O emergente sinaliza para a escola a construção de um projeto que tende à universalidade e à abrangência, pois “é absurdo pensar numa previsão puramente ‘objetiva’. Quem prevê, na realidade, tem um ‘programa’, que quer ver triunfar” (GRAMSCI apud KONDER, 2005, p. 103). Em segundo lugar, para se apropriar do que é emergente, é preciso que a escola desempenhe o exercício da crítica através da incorporação e superação do ponto de vista dominante em sua proposta pedagógica.

A escola pública vem sendo pressionada em seu processo de gestão a assumir as manifestações particulares da cultura como uma das mais recentes expressões da mercantilização da educação, cujo espaço é tomado pela lógica da produtividade, da publicidade e do consumo. Nesse contexto, reforçar atribuições como a de universalidade e a de crítica ao pluralismo sociocultural para além da reprodução significa recolocar o problema de “abrir os canais, facilitar o acesso, sabendo muito bem que com isso se perderá o controle das interpretações” (CEVASCO, 2003, p. 110). Parafraseando Cevasco (2003), o esforço de se produzir um novo letramento cultural passa menos pela descrição de perturbações, rebeldias e transgressões de identidades e diferenças do que pelo entendimento da questão do pluralismo sociocultural em termos das condições de igualdade na formação dos sujeitos que estão no cotidiano da escola pública.

<sup>23</sup> Cevasco (2003) sugere que a vinculação estrutural do emergente ao dominante não significa seu controle absoluto.

# TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ESCOLA PÚBLICA

Frente às contradições expressas pelo processo de globalização do capital, questões relativas à universalidade e à igualdade permanecem presentes nos desafios relativos à democratização da escola pública brasileira. As questões referentes à universalidade e à igualdade sugerem que o processo de democratização da gestão da escola pública vincule-se às perspectivas de apropriação e reapropriação do conhecimento historicamente negado à classe trabalhadora.

Superar os mecanismos institucionais, político-sociais e ideológicos presentes na sociedade e que promovem a desigualdade constitui-se em ação central para um processo de democratização da escola pública. É nessa condição que a escola pública pode contribuir para um projeto de transformação social.

A luta pela universalidade e pela igualdade também orienta a escola pública no desenvolvimento profícuo do pluralismo sociocultural. Para isso, as questões referentes à construção de identidades e diferenças culturais precisam ser compreendidas com base nas estruturas objetivas que alicerçam as condições de classe na sociedade capitalista.

Ao recuperar as experiências subjetivas reveladas pelos sujeitos e grupos da classe trabalhadora, a escola pública brasileira pode reforçar uma pedagogia voltada para a alteridade. Em outros termos, pode permitir que os membros da classe trabalhadora estabeleçam uma relação dialógica que vise construir finalidades educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhamento de tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo. Uma pedagogia pautada na alteridade visa construir a igualdade nas relações sociais, entendendo que essa possibilidade se desenvolve pela explicitação das condições socioeconômicas e culturais presentes na escola pública.

## 4.1 O LUGAR DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE IDENTIDADES: QUESTÕES RELATIVAS À IGUALDADE E À CLASSE SOCIAL

A escola pública brasileira chegou ao século XXI enfrentando reivindicações por reconhecimento das diferenças que mobilizam grupos por questões de etnicidade, de regionalidade, de sexualidade, dentre outras. Ao contrário do apregoado pelas teorizações pós-modernas como

de Silva (2000), Hall (2000; 2004) e Woodward (2000), que reforçam as irredutibilidades, os deslocamentos e os descentramentos de identidades e diferenças, essas formas de mobilização revelam que os processos de pluralismo cultural se combinam com os movimentos por igualdade. Essa combinação pode, também, se expressar na escola pública com as lutas pela valorização do pluralismo cultural se articulando às reivindicações por condições iguais na apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido para todos (as).

Do ponto de vista teórico-político, pretende-se reforçar as possibilidades de estabelecimento de relações entre igualdade e pluralismo sociocultural, destacando o conceito de classe social como estratégia central na construção da igualdade como condição do pluralismo cultural. O argumento aqui desenvolvido busca reforçar a ideia de que classe adquire, no contexto das relações capitalistas, um sentido inerentemente articulado à igualdade, que, por sua vez, constitui-se como um princípio para a construção do pluralismo cultural. Cabe salientar, no entanto, que a compreensão do sentido específico que o conceito de classe revela na sociedade capitalista não poderia se desenvolver como uma oposição às particularidades da identidade e diferença. O que se pretende delinear é o conceito de classe na superação dos processos homogeneizantes do capital e na potencialização do trabalho como referência para a construção do pluralismo cultural.

A globalização capitalista demonstra que ressaltar as condições de classe e a centralidade da igualdade implica uma articulação com as reivindicações por pluralismo cultural apresentadas por distintos sujeitos coletivos e individuais. Esse desafio envolve, decerto, a escola pública brasileira. Historicamente, sua construção está vinculada a questões relativas à igualdade e às lutas da classe trabalhadora frente ao desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro.

Refletir sobre as potencialidades e limitações da escola pública se mostra um exercício cada vez mais revelador das complexas e tensas relações entre igualdade e pluralismo cultural. É frente a essas relações que a escola pública pode contribuir para potencializar o pluralismo cultural num contexto de luta contra-hegemônica dos trabalhadores.

#### 4.1.1 IGUALDADE E ESCOLA PÚBLICA

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com os processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. István Mészáros

Em termos da educação formal e, especificamente, da escola pública, a análise de Mészáros, em *A educação para além do capital*, traduz uma convicção e um desafio. Ambas são relativas à tarefa de construir uma alternativa hegemônica à ordem social existente, rompendo com a lógica do capital. A convicção diz respeito à necessidade de qualquer projeto educacional com aspirações

emancipadoras desenvolver soluções estruturais, e não apenas pontuais, para os processos de internalização e de subordinação da consciência aos valores de mercado. O desafio consiste em desenvolver procedimentos imediatos que possam revelar, em sua especificidade, as orientações delineadas pelas soluções estruturais.

Incorporar “os processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’” significa atribuir à escola a perspectiva de superação de valores unilaterais como os voltados à formação de força de trabalho para as exigências do Capital. Seus objetivos focalizariam, de acordo com Mészáros (2005), a universalização da educação em sua relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora.

Isso tem implicações importantes para a escola, sobretudo porque as relações entre universalização da educação e do trabalho sugerem uma ruptura com uma organização administrativo-pedagógica alienante, hierarquizada e fragmentada, que separa “os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm de ser educados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 69). Ao se referir a uma educação que não pode mais ser confinada a um limitado número de anos na vida do educando, mas abarca-os a todos, Mészáros (2005) aponta para ações que ultrapassem as orientações político-pedagógicas que se restringem à escola.

O autor de *Educação para além do Capital* considera que envolver-se com as condições de vida e de trabalho constitui-se como uma medida imediata que pode se tornar profícua para a escola no sentido de evitar a principal forma de dominação do capital: a compartimentação das funções controladoras da reprodução metabólica social, dentre as quais o trabalho e a educação.<sup>24</sup> Significa dizer que a educação pode ultrapassar objetivos referentes à implantação das políticas públicas elaboradas pelos sistemas de ensino, a reprodução acrítica de teorias pedagógicas e as ações que se circunscrevem ao desenvolvimento do ensino.

Na perspectiva de Mészáros (2005), a participação na vida dos trabalhadores busca delinear outro sentido na própria concepção de aprendizagem desenvolvida pela escola, diferente do estabelecimento de um espaço, um tempo e um método específico que mantém conexões com a adaptação dos sujeitos aos condicionamentos da produção, da competição e da acumulação capitalistas. A aprendizagem como um programa imposto pelos sistemas de ensino e bem conduzido pelas escolas tem se convertido numa das evidências mais contundentes e bastante elucidativas de como o processo do conhecimento adquiriu valor meramente instrumental do que Gramsci (2004) considera como a adaptação da força de trabalho às exigências técnico-operativas e ético-políticas do Capital. Isso porque se minimizou a abordagem proposta por Mészáros (2005), em *Educação para além do capital*, em que a aprendizagem, que se expressa também na escola, pode se orientar pela plena e livre deliberação dos sujeitos em determinar suas reais necessidades e definir suas prioridades.

<sup>24</sup> Mészáros (2005) destaca que trabalho e educação são colocados como esferas antagônicas ao desenvolvimento da liberdade e da igualdade substantivas dos indivíduos associados na regulação da ordem social reprodutiva. Nesse sentido, aparecem como mediações que se interpõem, de maneira alienante, às relações entre os indivíduos e entre estes e suas aspirações, o que permite subordiná-los à lógica estrutural do capital.

Guiar-se pelas trilhas de uma educação para a vida sugere que a autonomia, tão propalada como um dos objetivos da escola, seja compreendida não a partir de ideias e ideais que visam formar um sujeito autocentrado, pautado apenas em seus interesses particulares e em suas escolhas individuais. Essa direção tem contribuído para a escola reforçar a imposição dos valores reificados pela acumulação capitalista, moldando as personalidades dentro do que se estabelece de acordo com a perspectiva ideopolítica do capital que, no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, significa constituir a formação do trabalhador a partir dos requisitos da polivalência, do empreendedorismo, da resiliência. No horizonte da *Educação para além do capital*, a escola se torna um lugar onde a autonomia se configura como a liberdade e a igualdade dos sujeitos em exercer as mediações educativas necessárias que se articulem com o

*controle consciente* do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de “adversários” e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 72).

Tal procedimento coloca no centro do debate educacional a transformação radical da qualidade de ensino ministrado pela escola pública. Em trabalho acerca do discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional, Gentili (1997) considera que sua definição como mecanismo de diferenciação e de dualização social impõe uma luta por parte daqueles que buscam superar as prerrogativas (neo) conservadoras e (neo) liberais.

Essa luta se desenvolve no sentido de recusar a qualidade apregoada pela produtividade empresarial em favor de critérios históricos que expressam suas intencionalidades políticas. Pela explicitação dessas intencionalidades políticas é que Gentili (1997) vislumbra a qualidade como fator intrinsecamente vinculado à democratização da escola pública:

em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado. (GENTILI, 1997, p. 176).

A afirmação de que a busca da qualidade do ensino está intimamente associada à igualdade na oferta para todos os sujeitos, sem distinção, revela uma intencionalidade política que, ao tentar evitar a separação entre forma pedagógica e estratégia educacional, alinha-se à perspectiva de que a escola pública pode expressar o ato contínuo da educação presente na sociedade. Quanto mais a escola pública for definida arbitrária e unilateralmente em termos da qualidade empresarial, mais suas atribuições tenderão aos “círculos viciosos de desperdício e de escassez” (MÉSZÁROS,

2005, p. 74) desenvolvidos pela (ir) racionalidade e pelas deficiências produzidas pelo sistema do capital. Assim, a escola pública estará longe de se configurar como um dos espaços de mediação para alcançar o processo inseparável de “auto-educação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva” (MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

Mészáros (2005) compreende a autogestão como a forma de controle consciente e historicamente necessária, por parte dos produtores livremente associados, das funções vitais do processo metabólico social como um empreendimento progressivo e em constante transformação. Nesse sentido, salienta a *educação continuada* como parte integrante da *autogestão*, destacando sua capacidade de habilitar os sujeitos para a realização das funções vitais do processo metabólico social “na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 74-5). A síntese a seguir exemplifica a articulação entre *educação continuada* e *autogestão*:

Ela [a *educação continuada*] é parte integral desta última [a autogestão], como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo eqüitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Se a *educação continuada* integra o momento da *autogestão*; as articulações com emancipação fazem da *autogestão da escola* parte integrante da *educação continuada*. Uma escola voltada para a transformação social pode, ao expressar os termos antagônicos de seu processo de gestão à administração capitalista - que associa a educação à ideia de mercadoria<sup>25</sup> -, contribuir para a ampliação da educação continuada na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos. A *autogestão da escola* se direciona para a reelaboração do conhecimento de acordo com as experiências, perspectivas e projetos da classe trabalhadora.

A igualdade de sujeitos conscientes e livremente associados se manifesta pela participação de todos que estão envolvidos no processo de gestão, adotando decisões referentes à organização e ao funcionamento da escola. A citação a seguir explicita o caráter colocado a gestão escolar:

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas, é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, contra o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola. (PARO, 2001, p. 160).

<sup>25</sup> Para uma análise de como a administração da empresa capitalista associa a educação à ideia de mercadoria ver PARO, Vitor Henrique). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001. Sobretudo no capítulo II deste livro, Paro demonstra, no diálogo que estabelece com autores como Saviani, que a educação como prática social não pode ser reduzida à ideia de mercadoria.

Por atribuir objetivos de transformação social à escola, Paro (2001) recupera a intencionalidade da práxis<sup>26</sup> escolar, o que lhe permite associar a gestão cooperativa às dimensões interna e externa de sua racionalidade, e não a um caráter meramente voluntarista. No plano da racionalidade interna, a práxis escolar é desafiada a mobilizar, de maneira criativa e reflexiva, “os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins” (PARO, 2001, p. 158). No plano da racionalidade externa, a práxis escolar vincula a racionalidade interna, ou seja, a utilização de recursos para a realização de fins, à sua “repercussão na vida do todo social” (PARO, 2001, p. 152).

Isso implica dizer que a práxis escolar não é neutra, mas assume uma posição frente aos embates e projetos de grupos e classes sociais historicamente determinados pelo modo de produção capitalista. Um processo de autogestão ou de gestão cooperativa tem por objetivo a igualdade e a transformação social. Neste caso, a perspectiva de classe se apresenta como central na condução da racionalidade interna e externa da escola.

#### 4.1.2 ESCOLA PÚBLICA, CLASSE SOCIAL E PLURALISMO CULTURAL

Gramsci (1987) foi um dos autores que mais se empenhou na compreensão desse processo. Pode-se elucidar suas ideias pela análise que faz do conceito de bloco histórico. Diante das complexas relações da sociedade capitalista, as formas materiais e simbólicas de dominação já não se expressam tão somente pela via da coerção, mas revelam-se predominantemente através de mecanismos persuasivos inerentes à sociedade civil. Esses mecanismos criam as condições necessárias para se forjar um consentimento duradouro que concede o status de dominação, mas, sobretudo, de direção da burguesia sobre a sociedade capitalista pela generalização de sua cosmovisão, de seus interesses e de suas propostas.

A educação escolar surge como um dos mecanismos persuasivos da sociedade civil que expressam a capacidade dirigente da burguesia de conservar a hegemonia que:

decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder. (GRAMSCI, 1987, p. 86).

Paro (1986) indica que as formas de conservação se manifestam na transposição da administração capitalista para a escola pública, onde a hierarquização autoritária e a fragmentação pormenorizada do trabalho compõem seus traços mais permanentes, homogêneos e uniformes. Vale ressaltar, entretanto, que esses traços não se traduzem como um componente passivo na gestão

<sup>26</sup> Para uma análise do conceito de práxis ver KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

da escola. Como já assinalado anteriormente, a dinâmica do capital com suas pressões em torno das exigências de formação da força de trabalho se instaura na escola pública, ativando, em seu favor, procedimentos de flexibilização da gestão e de controle de resultados de acordo com as perspectivas da reestruturação capitalista e da consolidação da proposta neoliberal de Reforma do Estado.

Gramsci (1987) destaca que as forças de conservação que consolidam as perspectivas, interesses e objetivos da classe dirigente e dominante, presentes na sociedade e, por conseguinte, na educação escolar, convivem, contraditoriamente, com a mudança que se afirma através de formas alternativas que podem originar a transformação. O autor de *Concepção dialética da história* demonstra que as forças hegemônicas podem ser suplantadas desde que se consiga realizar um movimento de articulação orgânica e dialética entre estrutura e superestrutura e, assim, constituir um novo bloco histórico. Tal procedimento coloca os trabalhadores como a classe fundamental para protagonizar a construção desse bloco histórico viabilizando

condições para a “sociedade civil” se expandir, até o ponto de se reapropriar do poder separado da “sociedade política” e transformar-se, assim, em “sociedade regulada” organizada por sua própria autodeterminação, onde cada sujeito e a pluralidade de associações, livremente constituídas, passam a agir por convicção e por razões de ética. (SEMEMARO, 1999, p. 94).

Na passagem da sociedade civil à sociedade regulada, o protagonismo dos trabalhadores se exerce, como salienta Semeraro (1999), por uma nova forma de fazer política, em que a socialização do poder por parte do Estado adquire um sentido ético e educador, diametralmente oposto à sua estrutura hierarquizante e fragmentadora. Através da ação educativa, o Estado “acolhe as novas culturas, articula as novas sensibilidades e promove nova organização socioeconômica” (SEMERARO, 1999, p. 96), expressando-se como a autodeterminação de sujeitos livres e iguais que tomam suas decisões, definem seus princípios e constroem seus projetos, sem distinções entre governantes e governados.

Em outros termos, Semeraro (1999) assinala a passagem gramsciana da sociedade civil à sociedade regulada para enfatizar a própria dissolução do Estado, não como forma de “eliminação das instituições necessárias à convivência humana” (SEMERARO, 1999, p. 95-6), mas como objetivo de “superação do Estado nacional capitalista, portador de guerras e divisões” (SEMERARO, 1999, p. 95). Em tempos de globalização capitalista, quando os Estados têm sido atingidos, reorganizados e redimensionados, mas não descartados, a perspectiva gramsciana recupera seus objetivos em termos da hegemonia exercida pelos trabalhadores. É preciso considerar, no entanto, que a hegemonia dos trabalhadores emerge sempre como necessidade do processo de transformação social.

Como indica Semeraro (1999), essa hegemonia consolida o caráter universal do Estado, que se fortalece pela existência do conflito ideológico, pela manifestação dos interesses divergentes e pela livre e autônoma participação dos sujeitos coletivos e individuais na construção dos princípios, das decisões e dos projetos que regem a sociedade. Vale assinalar que a hegemonia exercida pelos trabalhadores se finaliza no momento da dissolução de sua própria dimensão universal quando os



produtores emancipados e unificados dispensam a coerção estatal, pois estão em condições de afirmar a auto-organização e a autorregulação da vida econômica, política e social.

Gramsci (1987) reforça a perspectiva de que a ação transformadora parte do próprio contexto contraditório da sociedade capitalista, construindo-se no movimento determinante da luta de classes. Assim, apesar de sua utilização como aparelho ideológico da burguesia, pode-se aferir a escola como um campo de expressão dessas lutas, o que permite vislumbrar sua organização, ainda que repleta de dificuldades, de modo a contemplar as formas de sentir, pensar e agir dos trabalhadores. A análise a seguir elucida o lugar da escola na transformação social, considerando que seus objetivos específicos, isto é, propriamente educacionais, concentram na apropriação do saber historicamente acumulado por parte das classes trabalhadoras:

Uma classe que pretenda a direção da sociedade não pode ficar à margem do acervo cultural, científico e tecnológico da humanidade. [...] É aí que se coloca a importância da escola, e a necessidade de que a classe trabalhadora desenvolva esforços no sentido de que ela [a escola] cumpra efetivamente sua função de levar o saber às grandes massas da população. Mas é preciso, a este respeito, afastar as concepções simplistas, que procuram negar qualquer validade revolucionária a tudo que esteja de posse da classe dominante. Assim, identificando o caráter ideológico de todo saber dominante, os defensores de tais concepções repudiam também a apreensão, pela classe trabalhadora, dos conteúdos veiculados pela escola, já que esta se constitui simplesmente num instrumento de transmissão da ideologia dominante. Pretendendo ser politicamente progressistas, tais concepções se revelam, na verdade, extremamente reacionárias, na medida em que negam a apropriação do saber historicamente acumulado como instrumento de luta para a transformação social. O fato de um determinado instrumento (o saber, por exemplo) estar nas mãos do inimigo e este o utilizar para oprimir-nos não significa que tal instrumento seja nocivo em si. É o seu uso pelo adversário (contra nós) que o torna nocivo (para nós). Na medida em que pudermos arrebatá-lo das mãos do inimigo, poderemos recompô-lo em nosso benefício. Não se advoga, com isso, uma pretensa neutralidade do saber. [...] Mas isso não quer dizer que ele [o saber] não possa ser desarticulado dos interesses da classe dominante e articular-se com os interesses da classe trabalhadora. (PARO, 2001, 114).

A prolongada afirmação demonstra que a capacidade de a classe trabalhadora exercer sua consciência crítica está vinculada às condições que lhes são proporcionadas para a elaboração do saber. Sem dúvida, as forças hegemônicas burguesas disseminam sua ideologia de uma forma abrangente e por todos os espaços da vida social, não apenas por meio do saber e da escola. Mas aqueles que pretendem superar a dominação precisam utilizar-se dos elementos concernentes à construção, organização e desenvolvimento do trabalho na escola para aprofundar, criticamente, seu conhecimento objetivo da realidade.

Pode-se considerar, portanto, que o conceito de classe adquire centralidade na construção da *autogestão* ou da gestão cooperativa nas escolas, nas análises expostas acima, porque é capaz de manter o caráter orgânico e dialético que marca a articulação entre modo de produção da vida e

perspectiva ideológica e política e de demandar um conhecimento crítico e para todos da realidade objetiva. No entanto, é preciso se atentar para uma característica da classe trabalhadora no contexto das necessidades de transformação social: frente à ampliação da sociedade civil e do impacto do pluralismo cultural sobre a escola pública, a classe trabalhadora vê suas responsabilidades aumentadas em torno da realização da alteridade.

A alteridade se constitui como um movimento que pretende obter um conhecimento abrangente da realidade que, embora avessa a posturas egocêntricas, não prescinde das singularidades identitárias, do compartilhamento das diferenças e da criação do novo. Cabe aqui transcrever um comentário elucidativo do movimento da alteridade:

Para mim, os outros são os outros; para os outros, o outro (*alter*) sou eu. A minha identidade depende da minha capacidade de reconhecer o que nós – eu e os outros – temos em comum e o que nos distingue. A identidade, portanto, depende da *alteridade*. E a convivência com a alteridade precisa de uma identidade amadurecida, flexível e simultaneamente firme. (KONDER, 2005, p. 64).

Konder (2005) demonstra que – sobretudo em sociedades tão desiguais como a brasileira – o movimento em favor da alteridade apresenta-se como um desafio cuja concretização potencializa os processos de formação identitária. Em tempos de intensificação da exploração do trabalhador, a deterioração das condições de vida envolve os sujeitos mais nas exigências de adaptação capitalista do que na construção de algo em comum com o outro. Decerto que a classe trabalhadora foi a mais afetada no curso desse processo: perdeu direitos, negligenciaram-se suas reivindicações sociais e ainda fragilizaram-se suas formas de organização autônoma.

Há de se reconhecer as condições que contribuíram, significativamente, para acelerar esse processo. Tanto as alianças que visavam, e visam, reformar o capital quanto a conduta autoritária do poder da burguesia brasileira possibilitaram um quadro político e ideológico propício para a ofensiva neoliberal sobre a classe trabalhadora.

Apropriando-se das análises de E. P. Thompson, sobretudo de sua famosa obra *A formação da classe trabalhadora inglesa*, Wood (2003) enfatiza o conceito de classe social como relação e processo, visíveis apenas quando em longa duração, como um padrão presente nas instituições e valores sociais. Sua intenção é de aliar-se a Thompson na contraposição a cientistas sociais que negam a existência de classe, supondo seu prevaecimento como um constructo teórico abstrato querendo se impor sobre a evidência. Além disso, insiste que o autor inglês jamais pretendeu compreender o conceito de classe social fora dos modos de produção:

Seu projeto histórico pressupõe que relações de produção distribuam as pessoas em situações de classe, que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesses, e que elas criam assim condições de luta. As *formações* de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas “vivem” e “trabalham” suas situações de classe. É nesse sentido que a luta de

classes precede a classe. Dizer que a exploração é “vívda nas formas de classe e só então gera formações de classe” é dizer exatamente que as condições de exploração, as relações de produção existem objetivamente para serem vividas. (WOOD, 2003, p. 76).

Ao reconhecer o materialismo histórico como uma concepção que não separa dualisticamente o “objetivo” e o “subjetivo” – como se fosse uma relação externa e mecânica –, Wood (2003) busca compreender a construção da consciência do ser social e, logo, de suas identidades, como a ação das forças subjetivas na sua objetividade. Nesse sentido, a autora de *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico* considera que “classe como relação” se desenvolve em duas dimensões: a que existe entre classes e a que existe entre membros da mesma classe.

Sua perspectiva é a de que a identificação dos antagonismos na relação entre as classes é condição necessária, mas não suficiente, para a definição desse conceito. É preciso captar a dinâmica interna da relação entre os membros de uma classe:

Resta ainda explicar em que sentido, e porque mediações, as relações de produção estabelecem as ligações entre pessoas que, mesmo ocupando posições semelhantes nas relações de produção, não estão na realidade reunidas no processo de produção e de apropriação. (WOOD, 2003, p. 89).

Tendo em vista as análises de Thompson acerca das relações de classe entre trabalhadores não diretamente reunidos no processo de produção, Wood (2003) utiliza-se do conceito mediador da “experiência” para assinalar que há um processo entre o ser social e sua consciência. Eliminar a experiência como termo intermediário desse processo pode resultar numa associação mecânica entre classe social e processo de produção. Ao contrário, explicitá-la informa como as “estruturas objetivas” interferem na vida das pessoas, suas conseqüências e as reações das mesmas aos determinantes estruturais.

A interpretação que Wood (2003) desenvolve das análises de Thompson auxiliam na compreensão das variadas formas de construção identitária, de enunciação das diferenças e de pluralidade cultural. Essas formas não se constituem como uma manifestação etapista até se alcançar a consciência ativa da identidade de classe, mas revelam situações de classe sem se expressar como uma identidade de classe ativa e autoconsciente.

A escola pública pode trabalhar com as experiências de educadores, educandos, suas famílias e demais membros da sociedade civil no sentido de promover processos mediadores para a apropriação do saber na perspectiva dos trabalhadores. Articular suas formas de sentir, pensar e agir, suas tradições culturais e suas concepções de mundo com as condições estruturais da sociedade de classe pode permitir à escola imprimir um significado emancipatório ao processo pedagógico.

Na medida em que a escola se apropria das situações de classe decorrentes das estruturas objetivas da sociedade capitalista, ampliam-se as possibilidades de estabelecimento de processos pedagógicos instituintes em que o pluralismo cultural emerge como resultante das experiências da

vida do sujeito. A diferença cumpre, frente ao trabalho e à vida escolar, o sentido de enriquecer projetos alternativos de transformação social.

Isso não quer dizer, igualmente, que identidades, diferenças e pluralismo se encerrem no momento em que a formação de classes conseguiu atingir uma forma plena, ativa e autoconsciente de manifestação. Como salienta Wood (2003), não se trata de reunir forças num mesmo nível de consciência particular ou de organização articuladas em torno da “identidade” de classe. Trata-se de compreender esse complexo de identidades, diferenças e pluralismo de modo a potencializar a “classe como processo e como relação”, fazendo de si mesma sua força política.

A relação estabelecida a partir de Wood (2003) entre estrutura objetiva e experiência subjetiva compõe um quadro em que situação de classe e pluralidade de culturas, identidades e diferenças se colocam em níveis distintos de expressão das lutas pela transformação social. Quando a escola pública assume finalidades político-pedagógicas diante da estrutura objetiva da sociedade no sentido de atender aos interesses da classe trabalhadora, seu posicionamento não pode significar uma homogeneização ou uma contraposição à pluralidade de culturas, à construção de identidades ou às diferenças de valores. Sua perspectiva consiste em potencializar essas questões colocadas no nível da experiência de modo a aprofundar as propostas dos trabalhadores no que tange à sua condição de classe.

Uma análise desenvolvida por Wood (2003) que pode ser delineada como desdobramento das formulações da pós-modernidade refere-se à separação entre experiências subjetivas e estruturas objetivas da sociedade. Nesse contexto, a condição de classe passou a ser abordada como mais uma dentre as questões que estão incluídas na agenda do pluralismo cultural, da afirmação identitária e do estabelecimento de diferenças. Tal como gênero, etnia, opção sexual, classe adquiriu o sentido de revelar sua força específica, de demonstrar a singularidade de suas propostas e de distinguir-se dos demais membros e grupos sociais.

Pautado pelas análises de Wood (2003), pode-se considerar, entretanto, que a formação da classe trabalhadora depende da projeção universal de suas propostas, que sinalizam para a transformação da sociedade no sentido de promover a igualdade e superar relações de negação do pluralismo cultural. Sem esse sentido, a condição de classe trabalhadora seria reduzida, de fato, a uma luta pelo poder, a uma aspiração conjuntural ou a uma afirmação de estilo de vida, o que condiz pouco com suas formulações tanto no nível teórico quanto no nível político.

Wood (2003) faz referência aos limites de uma concepção de pluralismo que tem no conceito de “identidade” seu princípio constitutivo. Ao tentar evitar noções ditas fixas, reducionistas ou essencialistas desse conceito, essa concepção de pluralismo pretende se tornar, segundo Wood (2003), mais sensível à complexidade da experiência humana e mais inclusiva em seu alcance emancipatório do que a política socialista.

Para a autora, o pluralismo compreendido pelo conceito de “identidade” incorre no equívoco de abranger questões tão díspares como classe, gênero, etnia, sexualidade, cultura sob o prisma

da celebração das diferenças, pretendendo evitar a conversão desta em relações de dominação e de opressão. Sua análise acerca da visão democrática da concepção predominante de pluralismo demonstra como a noção de classe, mais especificamente de classe trabalhadora, não se enquadra em seu conceito de “identidade”:

Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar as diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de *classe*? Se se espera de uma concepção de liberdade ou igualdade adaptada a diferenças culturais ou sexuais que ela amplie o alcance da liberação humana, pode-se fazer a mesma afirmação de uma concepção de liberdade e igualdade que acomode as diferenças de *classe*? É claro que existem muitos pontos fracos no conceito de “identidade” tal como é aplicado às relações sociais, e isso é verdade não apenas com referência a classe, mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam à igualdade sexual ou racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. Mas o mesmo se aplica necessariamente à abolição da desigualdade sexual ou racial? Em princípio, as desigualdades sexual ou racial (...) não são incompatíveis com o capitalismo. (WOOD, 2003, p. 221).

Ao salientar que as manifestações de classe se desenvolvem, no capitalismo, de uma forma que não se aplicam a questões relativas à identidade e à diferença, Wood (2003) sugere que o conceito de “identidade” – mesmo que rejeitando interpretações fixas, reducionistas ou essencialistas – tem poucas chances de explorar satisfatoriamente a idéia do pluralismo. Pode-se reforçar esse raciocínio pela consideração de que a alteridade tem melhores condições de se configurar como um princípio constitutivo do pluralismo.

Isso porque, como sinaliza Konder (2005), suas qualidades dispõem não só sobre aquilo que nos distingue, mas também sobre o que temos em comum. Talvez seja nessa perspectiva que a escola pública possa promover o reconhecimento cultural das identidades e das diferenças.

#### 4.1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE

As condições de desenvolvimento do capitalismo exigem uma proposta de educação escolar que extrapole o caráter meramente reformista do sistema: “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” para ir além do capital. Na perspectiva de autores como Mészáros (2005), as iniciativas educacionais dentro da ordem do capital visam reproduzir a concepção ideológica da burguesia junto à sociedade e acomodar, em seu favor, os antagonismos

emergentes na sociedade de classes. A superação dessas orientações passaria pela explicitação dos objetivos da educação escolar em torno da transformação social, visando constituir um novo bloco histórico sob a hegemonia dos trabalhadores.

De acordo com o que foi explicitado por Mészáros (2005), Wood (2003) e Paro (2001) pode-se salientar que a consciência crítica - elemento fundamental na criação do contexto propício para a transformação social - decorre da posição sócio-histórica que se desenvolve entre apropriadores e produtores na produção capitalista e das relações que se estabelecem entre os membros da classe trabalhadora. É no sentido das relações estabelecidas entre membros da classe trabalhadora que a escola pública pode se configurar como um lugar de alteridade.

Como uma pedagogia da alteridade pode traduzir-se na escola pública como lugar de encontro entre sujeitos da classe trabalhadora? Não cabe compreender essa questão como uma espécie de programa, em que a escola desenvolveria convincentes ações no sentido de promover uma interlocução mais adequada entre os membros da classe trabalhadora. Sua construção ocorre como processo e não como modelo a ser elaborado pelos responsáveis pela gestão da escola e pronto a ser seguido pelos que reivindicam a garantia do direito educacional, da apropriação do saber historicamente acumulado e dos bens culturais.

As orientações dos objetivos escolares em torno do aprendizado dos sujeitos coletivos e individuais em suas lutas constituem-se como uma tarefa árdua e custosa que não se dá por satisfeita pela simples enunciação dos interesses da classe trabalhadora. É necessário construir-se processos na escola que possam atender às suas reivindicações. A transcrição a seguir permite compreender como se revelam as relações de alteridade:

Nas inelimináveis relações que mantemos uns com os outros, influímos sobre as modificações nossas e alheias. Quer dizer: alteramo-nos mutuamente. E cada um se altera a si mesmo. É nessa intervenção nas ações humanas que fazemos nossas escolhas, tomamos nossas decisões, experimentamos prazeres, assumimos os riscos que a existência nos traz e, afinal, vivemos. (KONDER, 2005, p. 64).

Para isso, é preciso compreender a alteridade frente às relações assimétricas existentes na sociedade brasileira e que atravessam a escola. Nesse sentido, algumas características da escola pública oferecem uma indicação de como uma pedagogia da alteridade pode ser plausível, sobretudo no contexto da sua gestão.

A primeira característica remete para a análise de perspectiva freiriana acerca da referência social que marca a escola pública. Na escola pública, predominam grupos que vivem, simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa, isto é, grupos que, em seu cotidiano, enfrentam tanto a desigualdade quanto diversas formas de negação do pluralismo cultural. A presença desses grupos torna a escola pública uma instituição que convive com diferentes versões do dilema da desigual distribuição dos benefícios e custos sociais e da negação do pluralismo cultural, ambos decorrentes do processo de dominação

historicamente implantado na sociedade brasileira. Essa característica da escola pública aponta para a necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação, que conduzem à relação teoria e prática.

A segunda característica diz respeito à especificidade formativa da escola pública. As diferentes formas de compreender e de agir que as coletividades elaboram acerca do dilema da desigualdade e do pluralismo cultural inclinam a escola pública a desempenhar um trabalho pautado em ações e expressões de reciprocidade entre os diferentes grupos. Isso implica a construção de diálogos e de práticas que visam não apenas constituir identidades, mas principalmente viabilizar uma postura em que as diversas coletividades estejam abertas a compreender aquelas que são características próprias do Outro. Essa compreensão não significa que os sujeitos estão mais predispostos a abrir mão da construção de suas identidades e da irreduzibilidade de suas diferenças. Sugere, apenas, que “toda expressão cultural é um movimento de sujeitos que estão indo além dos limites de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos” (Idem, p. 67). Pode, assim, empreender relações mútuas que permitem combinar reivindicações por igualdade com pluralismo cultural. Significa dizer que a escola pública pode realizar um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a escola em sua luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e prática em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

A terceira característica aponta para a dimensão política da escola pública. As soluções estruturais para os problemas socioeducativos não se limitam às fronteiras estabelecidas pelos muros escolares. As análises de Saviani (1992) acerca da relação entre educação e política podem auxiliar na compreensão dessa característica. O educador assinala que a dimensão política da educação reside em sua capacidade de dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo-os ou enfraquecendo-os por referência aos seus antagonistas e, conseqüentemente, potencializando ou despotencializando a sua prática. Com base nessas análises, pode-se aferir que as experiências pedagógicas tornam-se inovadoras quando conseguem dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo sua prática social na direção da superação dos valores dominantes. Essa perspectiva torna a escola um lugar da valorização das condições de igualdade relacionada ao pluralismo cultural, potencializando a consciência crítica acerca da necessidade de transformação social por meio da mobilização dos diferentes grupos e da pressão junto ao Estado.

Mesmo diante dessas características, compreender a escola pública em termos de uma pedagogia da alteridade implica mais enfrentar as adversidades do que colher frutos de um eventual sucesso de sua potencialidade, sobretudo porque, em geral, o Outro pode se manifestar como um empecilho aos meus interesses. A forma como a pedagogia da identidade e da diferença retrata o Outro expressa as dificuldades de realização do movimento da alteridade:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000, p. 97).

Embora a afirmação anterior expresse as dificuldades de realização do movimento da alteridade, é preciso abordar uma questão fundamental para a escola pública e a construção de uma pedagogia da alteridade: a construção da autonomia dos sujeitos se desenvolve na heteronomia. No contexto da globalização capitalista, identidades podem ser obrigadas a se deslocarem de seu centro e diferenças demarcam conflitos cada vez mais contundentes. Entretanto, isso não elimina, e até reforça, a necessidade de os sujeitos se posicionarem frente à construção de objetivos comuns, constituir opções coletivas e compartilhar projetos educacionais e societários.

Em termos de seu processo de formação, tal procedimento implica um aprofundamento da capacidade de os sujeitos conviverem com o ponto de vista do outro, não como um conflito polarizado entre identidades e diferenças e entre estas e o coletivo, mas como uma relação que lhes proporciona construir sua autonomia na heteronomia. Conviver com o ponto de vista do outro significa, portanto, gerar condições para que os sujeitos possam se constituir pela firmeza de suas opiniões, pela abrangência de suas concepções e pela confluência de suas propostas.

Sem realizar o movimento da alteridade, o processo pedagógico pode valorizar vivências e ações subjetivas, mas podem minimizar sua capacidade de articulação com a complexidade dos processos históricos e sociais concretos. Nesse sentido, apenas tangenciam o desafio de reconhecer os sujeitos coletivos e individuais no contexto de seus processos formadores e transformadores, que se realizam no movimento da sociedade. A potencialidade do movimento da alteridade desenvolvido pela escola busca, também, evitar que o liberalismo se constitua como perspectiva dominante, conduzindo o pluralismo a partir de um processo de homogeneização da cultura, das identidades e das diferenças.

Como assinala Silva (2000), a adoção de um trabalho educativo voltado para a promoção da tolerância, do respeito e da convivência entre os grupos tem sido ressaltada como uma das estratégias mais eficazes no sentido de inibir o pluralismo de culturas, a enunciação das identidades e a marcação das diferenças. Especialmente a partir de versões liberais da tolerância, do respeito e



da convivência, o procedimento assimilacionista tende a promover uma integração camuflada e/ou forçada à cultura hegemônica, terminando por negar as identidades de grupos socioculturais pela neutralização de suas diferenças. Os resultados desse procedimento configuram um cenário escolar bastante negativo para esses grupos, pois naturalizam os processos de assimilação pela dissimulação de sentimentos de preconceito que distorcem tradições culturais e reforçam estereótipos.

A escola pode fertilizar os processos culturais pela apreensão das contradições presentes na sociedade, mas precisa estar atenta às consequências negativas da cultura tanto como uma expressão fragmentada do pluralismo, da identidade e da diferença quanto de sua compreensão a partir de interpretações homogêneas constituídas pelo liberalismo. No contexto da escola pública, a alteridade adquire o sentido de promover “a enfática valorização das vivências e ações subjetivas, pois essa valorização é compatível com a concepção dialética da história” (KONDER, 2005, p. 62). A força da alteridade em relação ao pluralismo cultural é de estar atenta para “as pessoas que se formam e se transformam no movimento da sociedade” (KONDER, 2005, p. 62).

Sua característica central é a de incentivar as manifestações dos sujeitos coletivos e individuais em seus processos de identificação e de diferenciação sociocultural. Na medida em que incentiva essas manifestações, demonstra que a pluralidade cultural nunca se encerra numa análise circular centrada na identidade e na diferença.

Embora não prescindir de identidades e diferenças, revela-se como “um movimento de sujeitos que estão indo além de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos” (KONDER, 2005, p. 67). Esse movimento refere-se não à mera afirmação ou modificação de identidades e diferenças. Tampouco sua forma questionadora pretende apenas perturbar, transgredir ou subverter identidades produzidas por relações de poder.

Há uma intencionalidade mais ampla na construção da alteridade. Frente ao pluralismo cultural, essa intencionalidade almeja que as modificações mútuas entre os sujeitos possam superar as (des) articulações mecânicas entre o individual e o coletivo, entre a identidade e a diferença, entre o instituído e o instituinte. Ao mesmo tempo, pretende que os sujeitos possam – pelo contato com o outro – aprofundar seus processos criativos, compartilhar suas compreensões e produzir valores éticos e estéticos. É nesse sentido que uma pedagogia da alteridade pode contribuir com a escola pública em seu empenho de construir uma educação e uma sociedade voltadas para a transformação social.

## 4.2 DILEMAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Nenhum desenvolvimento conceptual consegue incorporar a abrangência da realidade social. No entanto, a força de seu argumento encontra-se em sua capacidade de desvelar suas contradições.

Não é demais fazer referência a essas características do desenvolvimento conceptual – já bastante consolidadas na produção teórica – para confirmar que a função pedagógica da alteridade se afasta da pretensão de se constituir como um modelo a ser seguido para lidar mais adequadamente com o pluralismo cultural. Sua construção busca compreender a pluralidade nos termos de um projeto alternativo e emancipatório em relação à sociedade capitalista, abordando questões cruciais relativas à produção de culturas, de identidades e de diferenças. No que se refere à escola pública, essa abordagem pretende alinhar, em vez de substituir, a perspectiva de classe frente à mobilização política que anuncia a formação de identidades e diferenças de sujeitos e grupos socioculturais específicos.

Até aqui, foram destacadas as proposições mais centrais para se evitar uma dissociação do pluralismo cultural, das identidades e das diferenças das exigências em torno da igualdade. Seus eixos de análise foram as necessidades de igualdade, a classe como relação e como processo e a alteridade como função pedagógica de uma educação escolar voltada para a transformação social.

Cabe, então, examinar as condições da gestão da escola pública para potencializar as relações entre igualdade e pluralismo cultural com referência nos interesses da classe trabalhadora. Considera-se que a potencialidade das relações entre igualdade e pluralismo cultural orienta o processo de democratização da escola pública em favor da transformação social.

#### 4.2.1 O DILEMA IGUALDADE-PLURALISMO NO ÂMBITO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O processo de dominação burguesa implantado na sociedade brasileira afetou a escola pública na medida em que reduziu as potencialidades de cumprimento de suas finalidades educativas. Parafraseando Mészáros (2005), soluções tópicas para o sistema de ensino provocaram um contexto de negação à apropriação ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido para a classe trabalhadora.

A transcrição a seguir revela os desdobramentos desse processo na forma de ensinar e no desempenho do corpo docente:

Com relação ao primeiro ponto [a forma de ensinar], é difícil, para quem observa o dia-a-dia da prática pedagógica escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação “bancária”, há várias décadas já denunciada e criticada por Paulo Freire (1975).

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha

miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. Seu comportamento, em geral, denuncia sua falta de perspectiva de solução para o problema da escola que se expressa numa inconsciência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares. (PARO, 2001, p. 76-7).

Os efeitos desse contexto de negação são significativos para educandos (as), educadores (as), pais e demais sujeitos e grupos de trabalhadores (as) nas decisões relativas às finalidades educativas da escola. Em pesquisa desenvolvida na rede pública estadual na região metropolitana de São Paulo, Paro (2001) destaca suas repercussões em três níveis articulados na gestão da escola pública: *institucional, político-social e ideológico*.<sup>27</sup>

No nível *institucional*, Paro (2001) analisa a organização administrativo-pedagógica da escola. Expressa, sobretudo, a distribuição da autoridade através das articulações entre a organização administrativo-pedagógica da escola pública e os desafios da participação popular nos processos de decisão acerca das finalidades educacionais. Nesse sentido, aborda as características mais marcantes das relações interpessoais, sua capacidade de construção coletiva e sua eficácia em termos do processo decisório e da priorização de metas.

Vale dizer, a partir de Paro (2001), que o nível institucional refere-se a uma estrutura ainda hierarquizada, cujas relações autoritárias entre aqueles responsáveis pela gestão da escola e seus usuários prevalecem sobre o envolvimento democrático e participativo. Frente a essa hierarquização, a gestão mantém seu caráter de viabilizar o funcionamento da escola, atendendo às exigências encaminhadas pelo Estado, mas sem intensificar as relações entre os grupos e sua interferência na proposta político-pedagógica da escola.

É importante ressaltar que, dentre os espaços de intensificação da participação dos sujeitos, o autor de *Gestão democrática da escola pública* indica a eleição para diretores e a representação nos conselhos escolares como mecanismos institucionais de poder decisório de educadores, educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil. Aponta, entretanto, que esses espaços ainda precisam ser aperfeiçoados no próprio contexto de construção democrática, pois são bastante restringidos pela presença do autoritarismo que concentra poderes e elimina a divergência na condução dos debates e decisões.

<sup>27</sup> Para sintetizar essa classificação foram utilizadas pesquisas que abordam a lógica de funcionamento dos mecanismos internos referentes à gestão da escola. Uma delas – já destacada anteriormente – foi a pesquisa realizada em escolas públicas estaduais da região metropolitana do município de São Paulo, de autoria de Vitor Henrique Paro. Os resultados desse trabalho encontram-se no livro: PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995. Também foram publicados numa versão mais reduzida e simplificada, que abordam especificamente os condicionantes internos e externos à participação na gestão das escolas: PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001. Além dessa pesquisa, foi utilizado o relatório final da pesquisa *A eleição de diretores como mecanismo de democratização da gestão da escola*, de coordenação dos professores Paulo Roberto Curvelo Lopes, Lúcia Helena Gonçalves Teixeira e Rubens Luiz Rodrigues, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o apoio da FAPEMIG e finalizada em 2000.

Em suma, a restrição no nível institucional dificulta o processo de democratização da escola, impedindo as possibilidades de sujeitos e de grupos se manifestarem diante dos problemas, potencializando soluções pelas alianças e rupturas que estabelecem em torno de suas convicções, propostas e metas. Reduzidas as possibilidades de se estabelecer alianças e rupturas, os conflitos, as divergências e os antagonismos pouco se expressam, aparentando uma situação de harmonia que fortalece a estrutura hierárquica de poder, ao mesmo tempo em que enfraquece a organização de sujeitos e grupos.

Paro (2001) aborda o nível político-social como o conjunto de interesses imediatos que orientam os diálogos e conflitos entre os sujeitos e grupos. Esses interesses imediatos consolidam tensões e intenções na escola cujas conexões com relações sociais e políticas se revelam em condições concretas que ganham especificidade na instituição.

A partir de Paro (2001), pode-se considerar que essas especificidades demonstram como sujeitos e grupos afirmam suas concepções de mundo, enunciam suas posições políticas e desenvolvem relações socioculturais. Ao mesmo tempo, reforçam a afirmação de que a escola é constituída e constituinte dessas especificidades de interesses, de conflitos, de sentir, de pensar e de agir nos seus processos educacionais. Cabe à escola articular essas especificidades em torno de proposições coletivas, imprimindo um sentido político-social à sua proposta pedagógica.

Ocorre que, sem estabelecer conexões entre os interesses de sujeitos e grupos e os contextos econômicos, políticos e sociais mais amplos, Paro (2001) afirma que a escola tende a manter relações particulares e fragmentadas, que se distanciam de finalidades educativas universais. Perdem-se as referências sociais que condicionam os processos escolares, bem como a própria possibilidade de relacioná-las com as especificidades produzidas por sujeitos e grupos na escola.

Por fim, Paro (2001) define o nível *ideológico* como concepções de mundo que fundamentam as formas de sentir, pensar e agir de sujeitos e grupos, interferindo em sua participação no processo decisório, na conquista de sua autonomia, na construção de aprendizagem que se desenvolvem na escola. Além disso, o nível ideológico orienta a proposta político-pedagógica por fazer referência para quem, para quê e qual o tipo de sociedade sustenta a formação de seus educandos e sua própria inserção no contexto social mais amplo.

O nível *ideológico* orienta as formulações de Paro (2001) na compreensão do lugar da escola pública nos processos de dominação presentes na sociedade capitalista. Frente a conflitos ideopolíticos cada vez mais intensos decorrentes dos antagonismos do sistema do capital, é importante destacar que se pretende caracterizar a escola pública enquanto instituição marcada pela correlação de forças, pelas lutas de classe e pela disputa de projetos na sociedade.

Há uma tendência observada por Paro (2001), no nível *ideológico*, de articular a escola pública em torno das concepções de mundo, dos valores políticos e dos projetos socioculturais da burguesia brasileira. Decorre disso, a incapacidade de a escola potencializar os processos de democratização, já que esmaece sua referência social, sua perspectiva formativa e seu compromisso político com interesses da classe trabalhadora.

Os níveis *institucional*, *político-social* e *ideológico* se expressam como um processo que reforça a desigualdade ao inibir que docentes, discentes, pais e demais sujeitos e grupos participem das decisões acerca das finalidades educacionais da escola pública. Por minimizar essa participação, também contribui para a naturalização dessas desigualdades por evitar o processo de conscientização crítica acerca da realidade socioeducativa no Brasil. Esse processo se reflete, na caracterização destacada por Paro (2001), com um processo de ensino que se distancia das concepções de mundo, dos valores políticos e das tradições culturais que marcam os usuários da escola, bem como geram condições de trabalho e de vida precarizadas para o exercício da docência.

O reforço às desigualdades na gestão das escolas públicas apresenta, ao mesmo tempo, movimentos de rejeição ao pluralismo cultural. Isso porque, como ressalta Fraser (2003), os padrões sociais de representação, de interpretação e de comunicação se caracterizam por relações de dominação, de não reconhecimento e de desrespeito. Esse processo ocorre na medida em que se negligencia a escola pública como lugar de autonomia dos sujeitos, de participação com consciência, de construção de uma cultura em comum e de qualidade de ensino referenciadas nos interesses dos (as) trabalhadores (as). As formas de dominação, de não reconhecimento e de desrespeito em relação ao pluralismo cultural se manifestam na escola pública, portanto, pela esterilização de sua referência social, pela homogeneização de sua perspectiva formativa, pela neutralização de seu compromisso político.

A partir da perspectiva de Fraser (2003), pode-se caracterizar as expressões de *dominação*, de *não reconhecimento* e de *desrespeito* sociocultural na escola pública. Cabe compreender as especificidades dessas relações para produzir possibilidades de sua superação.

Em Fraser (2003), as expressões da *dominação* sociocultural ocorrem como a imposição das capacidades de explicação e de decifração de conhecimentos sobre o aprofundamento das condições de compreensão e de interpretação do mundo. Em termos da proposta educacional, isso significa a imposição do que Freire (1986) criticou como métodos e técnicas da educação bancária que mantém as relações de opressão sobre as concepções de mundo, os valores políticos e as tradições culturais dos usuários da escola pública. Essa imposição inibe os dispositivos culturais que sujeitos e grupos sociais acionam como forma de se apropriar do conhecimento de modo a entender suas reais condições de existência e superar processos de subalternização.

No plano da representação, da interpretação e da comunicação, os processos de *dominação* cultural na escola pública procedem como um padrão de ordem superior que precisa ser assimilado por sujeitos e grupos historicamente subalternizados com o intuito de integrar a nação brasileira ao suposto processo civilizatório da globalização capitalista. Em que pesem os embates históricos no sentido de sua superação<sup>28</sup>, a *dominação* cultural pode ser considerada uma das principais

<sup>28</sup> No capítulo II, referências ao trabalho de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar*, expressam os processos de dominação cultural como uma forma de injustiça que se consolida na educação e na escola brasileira. Neste capítulo menciona-se, também, a obra de Paulo Freire que se dedicou profundamente ao estudo e à denúncia, seguida da necessária superação, do que se qualifica como dominação cultural.

responsáveis pela grave situação de negação da apropriação do conhecimento acumulado a parcelas significativas das gerações da classe trabalhadora das escolas públicas brasileiras.

As relações de *não reconhecimento* se expressam na tentativa identificada por Fraser (2003) de neutralizar manifestações de divergência, de contestação, de resistência por parte de sujeitos e grupos que vivem socialmente em situação de opressão. Pode-se considerar que a escola pública tende a produzir relações de *não reconhecimento* por meio da cooptação em que discursos e práticas são exercidos para valorizar padrões comportamentais, orientações e perspectivas em consonância com as exigências produtivas, competitivas e adaptativas de sujeitos e grupos. O “mito da democracia racial” pode ser considerado como uma das manifestações mais emblemáticas de se tentar traduzir em convivência harmônica relações conflituosas entre sujeitos e grupos socioculturais com valores, interesses e projetos antagônicos.

Em decorrência disso, dissimulam e ignoram as práticas de representação, de comunicação e de interpretação de sujeitos e grupos socioculturais. Ao dissimular e ignorar essas práticas na escola pública, reforça-se o não-reconhecimento entre aqueles que estão envolvidos em seu cotidiano, fracionando-os em polarizações que delimitam as relações entre educadores (as), estudantes, pais, dentre outros.

Das formas de negação do pluralismo sociocultural, o *desrespeito* é explicitado por Fraser (2003) como o tratamento hostil, preconceituoso e estereotipado das relações socioeducativas. Sua abordagem subordina os sujeitos e grupos socioculturais de uma maneira que seus padrões de representação, de interpretação e de comunicação são rejeitados, categoricamente, em termos de desenvolvimento do processo civilizatório na sociedade e na educação escolar brasileira.

O impacto do desrespeito pode ter efeitos não só de perseguição às formas de sentir, pensar e agir de determinados grupos, mas repercute sobre os próprios integrantes de uma determinada cultura. Quando os sujeitos e grupos socioculturais não resistem ao desrespeito, Cevalco (2003) considera que só lhes resta aceitar a superioridade cultural dos padrões dominantes na sociedade capitalista e/ou buscar viver esses padrões como negação de sua própria cultura. Frente à deterioração das condições de vida na atual fase da acumulação capitalista, o desrespeito sociocultural se expressa em discursos e ações que apregoam o preconceito em relação às mulheres, aos negros, aos homossexuais, identificando-os como inaptos para enfrentar os desafios da sociedade e, assim, construir seu futuro.

As caracterizações aqui explicitadas das expressões de dominação, de *não reconhecimento* e de *desrespeito* no contexto da escola pública vêm sendo enfrentadas por meio de um conjunto de soluções pouco estruturantes em termos de um projeto educacional que se articule na direção dos interesses da classe trabalhadora. A construção fragmentada, pontual e improvisada dos enfrentamentos dessas expressões tende a dificultar a atuação da escola pública de modo que igualdade e pluralismo cultural atuem em uma perspectiva transformadora.

Cabe, então, debater as possibilidades de a escola pública contribuir para a construção de soluções que articulem condições de igualdade e pluralismo cultural. Debater essas possibilidades

sinaliza para a compreensão da escola pública como lugar necessário da construção da igualdade para a potencialização do pluralismo de valores.

#### 4.2.2 IGUALDADE E PLURALISMO CULTURAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DE UMA RELAÇÃO TRANSFORMADORA

Contrapondo-se à mera transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola, Paro (2001) considera que o processo pedagógico realizado na relação desenvolvida entre educador e educando guarda distinções significativas do processo de produção material<sup>29</sup>. As distinções estabelecidas por Paro (2001) focalizam três elementos principais que especificam a natureza do processo pedagógico. O primeiro elemento diz respeito ao papel do educando no processo pedagógico, que não se restringe à função de mero consumidor, mas se pauta em sua intervenção ativa. O segundo elemento refere-se ao conceito de produto da educação que, se desenvolvido adequadamente, extrapola a relação de ensino-aprendizagem, efetivando uma real transformação na vida do educando. O terceiro elemento destaca a natureza do saber que não pode ser expropriado, como ocorre na esfera da produção capitalista, do educador, sob pena da descaracterização do próprio processo pedagógico.

O conjunto desses elementos não só fundamenta as convicções do autor de que a gestão da escola pública é incompatível com procedimentos organizativos da empresa capitalista, como também se constitui na única alternativa condizente com a apropriação do saber historicamente acumulado pelos educandos. Isso porque recupera as finalidades educativas da escola pública como um processo crítico-criativo que envolve uma relação disciplinar, ética e estética, requerendo dos educadores capacidade de realizar o ato da construção do saber de acordo com os interesses, expectativas e projetos do educando.

Como aborda Paro (2001), é na capacidade de os sujeitos e grupos promoverem a apropriação do conhecimento historicamente acumulado que se encontram as possibilidades de definição dos rumos da democratização da escola. A apropriação do conhecimento por parte dos sujeitos e grupos pertencentes à classe trabalhadora pode contribuir para a democratização da escola pública, pois coloca como centralidade a luta pela igualdade.

Pelo que foi exposto anteriormente, pode-se considerar que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado desenvolvido pela escola pública contraiu dificuldades de atuar na perspectiva da igualdade e, com isso, construir relações de alteridade em virtude do caráter autoritário de seus mecanismos institucionais, das opções clientelistas de sua conduta político-social e da perspectiva privatista presente em sua concepção ideológica. Tal procedimento

<sup>29</sup> Na análise de Paro (2001), as analogias entre trabalho pedagógico e produção material terminam na compreensão de que o educando não é apenas um consumidor do produto mas também objeto de trabalho. Sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho reside no fato de que “ele [o educando] é o verdadeiro objeto ‘sobre o qual’ se processa o trabalho pedagógico e que se ‘transforma’ nesse processo, permanecendo além dele. Ver PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

preservou dicotomias com a finalidade exposta por Paro (2001) de contribuir para a apropriação do conhecimento por parte do educando na medida em que houve a separação entre o técnico e o político. No que se refere à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, o autor de *Gestão democrática da escola pública* permite considerar que os elementos que sustentam o processo pedagógico – a forma de ensinar e o desempenho docente – remetem às condições de desigualdade que marca a escola pública.

Tanto a forma de ensinar quanto o desempenho docente tendem a vincular-se ao que Frigotto (2003) denomina como uma racionalidade voltada para as exigências de mercado, que atribui à técnica uma dimensão competitiva e define a política por valores autoritários. Em *Educação e crise do Capital*, o autor demonstra que as formas de ensinar assumem as orientações de adaptação aos avanços científico-tecnológicos proporcionados pela reestruturação produtiva, mas sua prática pedagógica ainda está distante de se tornar algo significativo para educandos, educadores, seus familiares e demais membros da classe trabalhadora no sentido de superar as relações de exploração, de desemprego e de precarização do trabalho. Ao mesmo tempo, o desempenho docente é sempre cobrado em termos de um aprofundamento de seu compromisso político, mas essa cobrança não resulta numa política comprometida com sua valorização profissional.

Atribuir centralidade à apropriação do conhecimento de acordo com os interesses, perspectivas e projetos da classe trabalhadora significa, conforme indica Paro (1986), impingir uma racionalidade social que empreenda as condições de igualdade no processo de democratização da escola pública. As condições de igualdade nos processos de apropriação do conhecimento por parte dos(as) trabalhadores(as) se constitui como uma alternativa ao prevaletimento em nível *institucional*, *político-social* e *ideológico* das hierarquias, fragmentações e dicotomias e fragmentações da lógica empresarial que se disseminou na gestão da escola pública.

Frente às exigências da reestruturação produtiva e da hegemonia neoliberal, autores como Gentili (1998) alertam para a consolidação da lógica empresarial nos sistemas de ensino e nas instituições escolares públicas. Propostas educacionais em termos de avaliação de resultados em larga escala, responsabilização dos profissionais da educação e focalização da aprendizagem confirmam a análise do autor da adequação da formação do educando aos preceitos empresariais de aumento da produtividade, da preparação para a competitividade e da qualidade total.

Na perspectiva de Gentili (1998), a influência empresarial tornou-se referência na formulação política de formas de ensinar e de desempenho docente que priorizam a atuação ativa dos sujeitos no processo pedagógico, tais como a capacitação de professores em seu próprio ambiente profissional, o caráter inter e transdisciplinar do currículo e a implantação de uma avaliação diagnóstica. São definições que têm sido impostas à escola pública, que contribuem para a manutenção dos mecanismos *institucionais*, *político-sociais* e *ideológicos* pautados no autoritarismo, na meritocracia e na privatização. A consolidação da influência empresarial acentua os desafios de se constituir um processo de democratização da escola pública voltado para a construção da igualdade na apropriação do conhecimento.



Cabe destacar um ponto que se relaciona com a questão da forma de ensinar e do desempenho docente que adquire centralidade para o processo de democratização da escola pública. Trata-se da conscientização docente na construção de uma educação emancipadora da classe trabalhadora.

Como já ressaltado a partir de Paro (2001), as condições precárias de exercício profissional acirram os sentimentos de frustração, de apatia e de impotência frente às condições da escola e da sociedade. É importante lembrar, contudo, que se os mecanismos *institucionais*, *político-sociais* e *ideológicos* presentes na educação escolar pública brasileira reforçam o autoritarismo, a meritocracia e a privatização, o compromisso docente contribui para a construção crítica e consciente da igualdade nas condições na apropriação do conhecimento histórico e social.

A democratização da escola implica que a docência impulse a igualdade dos mecanismos *institucionais*, *político-sociais* e *ideológicos* de modo a nutrir as múltiplas formas de sentir, pensar e agir a partir do pluralismo cultural. Em outros termos, a democratização da escola pública requer um processo que privilegia a expressão política, a construção coletiva e a justiça social.

Paro (2001) considera que a configuração da escola pública como um lugar da explicitação de interesses, de construção de propostas e da implantação de projetos sugere a formalização dos procedimentos de gestão que fortaleçam a participação popular nas decisões. São as condições da participação popular na escola pública que definem o tipo de formação que se pretende empreender e para qual sociedade que se permite atribuir um sentido transformador à democratização da educação escolar. A compreensão de que a participação popular desenvolve a democratização da escola pública busca superar ideias e movimentos que apregoam a mudança de seus mecanismos internos pela imposição política dos organismos superiores que indicam a responsabilização como atributo controle do desempenho.

É válido ressaltar que Paro (2001) rejeita conferir uma dimensão ideal ao sentido transformador da democratização da escola pública. A participação popular nas decisões se configura como um princípio de que os sujeitos e grupos se constroem no processo de democratização da escola pública animados por suas aspirações, desejos e projetos. Na medida em que se tornam comuns suas questões, conseguem visualizar os desafios que potencializam uma direção para a transformação da educação e da sociedade.

A igualdade nas condições de apropriação do conhecimento articula-se à valorização do pluralismo cultural na medida em que aponta para a necessidade de superação das manifestações de *dominação*, de *não reconhecimento* e de *desrespeito*. Retomando Fraser (2003), vale aprofundar essa perspectiva.

Superar o nível da *dominação* assinalado por Fraser (2003) requer o combate a imposição das formas de apropriação do conhecimento aos sujeitos e grupos subalternizados. Isso significa retificar os padrões societários de representação, de interpretação e de comunicação presentes na escola pública pela perspectiva freiriana de crítica à educação dominante. Nessa perspectiva, a

apropriação do conhecimento se desenvolve pela problematização da realidade social, articulando-se as concepções de mundo, seus valores políticos e suas tradições culturais que fundamentam e organizam suas experiências e relações sociais e educacionais.

A produção de uma consciência histórica, como formulada por Freire (1986), desempenha um lugar central na articulação do conhecimento historicamente acumulado com a problematização da realidade social por criar condições de interferir e de decidir sobre os rumos adotados pela sociedade capitalista e, especificamente, pela escola pública. Possibilita, portanto, o questionamento e identificação pelos sujeitos e grupos que vivem situações de subalternização às diversas manifestações da dominação.

Com base nessa perspectiva, a educação escolar se caracteriza como um espaço de recuperação dos processos culturais de produção e formação de subjetividades coletivas e individuais. É pela valorização de suas próprias formas de representação, de interpretação e de comunicação que os sujeitos e grupos teriam condições de superar a dominação, conforme aborda Fraser (2003), como um padrão de ordem superior.

Essa valorização contribui, também, para o estabelecimento de conexões entre os sujeitos e grupos, construindo as perspectivas do que Cevasco (2003) denomina de uma cultura em comum. Isso porque lhes permite constituir uma consciência crítica acerca das condições de subalternização a que foram submetidos e, assim, experimentar a liberdade de pensamento e de ação como uma necessidade para a convivência democrática.

O sentido freiriano da comunicação e do diálogo orienta os sujeitos e grupos socioculturais ao compartilhamento de experiências e à superação das adversidades que enfrentam no âmbito da educação escolar e da sociedade. A experiência da comunicação e do diálogo potencializa entre os sujeitos e grupos socioculturais um contraponto aos conhecimentos monolíticos, aos discursos lineares e às verificações mensuráveis predominantes no trabalho educativo.

Como alternativa ao que Fraser (2003) definiu como o nível de não reconhecimento, o resgate das formas de representação, de interpretação e de comunicação apontam, simultaneamente, para a apropriação do conhecimento histórico e social pela valorização do pluralismo cultural na sociedade brasileira, que se revela nas manifestações de sujeitos e grupos subalternizados na escola pública. É nesse ponto que as condições de produção da vida por trabalhadores e trabalhadoras identificam as experiências de gênero, de raça, de opção sexual, de credo. Embora vinculada à dominação, a alternativa ao *não reconhecimento* adquire a especificidade de identificar os sujeitos em suas construções coletivas, promover a diversidade na unidade, produzir práticas transformadoras.

O *não reconhecimento* anula as possibilidades que Cevasco (2003) vislumbra em termos da produção de uma cultura em comum. Ao preservar a lógica hierarquizante, autoritária e meritocrática, a concepção empresarial de gestão dispensa a apropriação do conhecimento histórico e social fundamentada na construção de experiências mútuas, fortalecendo uma identidade única, homogeneizando perspectivas e silenciando relações de exploração e opressão. A produção de uma cultura na escola pública sugere que sujeitos e grupos constituam suas identidades pela manifestação

de suas concepções de mundo, orientem seus valores políticos pela diversidade de opiniões e manifestem seus antagonismos pela desestabilização de relações aniquiladoras do pluralismo.

Em termos de *não-reconhecimento*, a perspectiva é de que a escola pública possa atuar no sentido de reforçar as práticas representacionais, comunicativas e interpretativas que definem as características éticas, as construções estéticas e as tradições culturais de sujeitos e grupos. Não se trata de fixar identidades ou de eliminar diferenças, mas de evitar que se venha a ocultar as formações específicas dos sujeitos e grupos presentes no cotidiano da escola pública brasileira.

Como uma forma de tratamento hostil, preconceituoso e estereotipado das manifestações culturais, o *desrespeito* assinalado por Fraser (2003) provoca como reação à sua conduta a denúncia e a resistência a seus padrões de representação, de interpretação e de comunicação. Denunciar e resistir ao *desrespeito* são movimentos que alertam para as distorções ideológicas que promovem estigmas, discriminação e preconceitos que suprimem o pluralismo cultural. Ao mesmo tempo, se confrontam às formas de perseguição sofridas por sujeitos e grupos de modo a contribuir para sua organização e capacitação coletiva diante de opressões de gênero, raça, credo, opção sexual, dentre outras.

A denúncia e a resistência consistem em movimentos cuja força valorativa depende de sua articulação às soluções que buscam superar os processos de não-reconhecimento e de dominação cultural. As condições de confronto ou advertência em relação às práticas culturais estigmatizantes, discriminadoras e preconceituosas dependem da sua articulação com a igualdade. Essa articulação evita uma redução gradual na intensidade de sua crítica, que proporciona o que Mészáros (2005) denominou como a inércia condicionadora do objeto de sua negação. Em contrapartida, a articulação com a igualdade substantiva amplia sua abrangência de modo a reforçar o conjunto de forças no confronto ao desrespeito na medida em que supera sua negatividade inicial e acresce poder aos sujeitos e grupos socioculturais subalternizados.

Confrontar-se as expressões de *desrespeito* ao pluralismo cultural constitui-se em dimensão importante para que a apropriação do conhecimento revele o sentido transformador da democratização da escola pública. A igualdade nas condições de apropriação do conhecimento não é automática, mas, como afirma Paro (2001), processual. Indica a atenção mediadora, intencional e autocrítica da proposta educacional no processo de apropriação do conhecimento de modo a evitar concepções, valores e perspectivas estigmatizantes, discriminadoras e preconceituosas em relação às condições objetivas e experiências subjetivas de vida e de produção cultural.

A igualdade pressiona a escola pública no sentido de democratizar seus mecanismos *institucionais, político-sociais e ideológicos* em termos da participação da classe trabalhadora em suas finalidades educativas de proporcionar a apropriação do conhecimento histórico e social. Frente a essas pressões, é preciso colocar na centralidade dos compromissos com a escola pública a garantia dos direitos ao conhecimento, à ciência e à cultura.

Nesse sentido, o processo de democratização significa prover a escola pública de recursos e de construção coletiva em condições de atender a demandas de sujeitos e grupos que vivem situações de exploração e de opressão, potencializando o pluralismo cultural na

sociedade. Democratização da escola pública se refere, portanto, à produção de condições iguais de participação nos processos decisórios de modo que ocorra a socialização, o reconhecimento e o respeito do pluralismo cultural que se manifesta em sua especificidade de gênero, de etnia, de geração, de sexo, de credo, dentre outras.

As marcas autoritárias, hierarquizantes e meritocráticas de cunho privatista e empresarial implicam o desafio da consolidação e da ampliação da democratização da escola pública, considerando que a abordagem igualitária possibilita a construção dos padrões de comunicação, interpretação e avaliação transparentes, significativos e justos. Ao mesmo tempo, esses padrões permitem que sujeitos e grupos possam afirmar suas concepções de mundo, suas posições políticas e suas tradições socioculturais com base em uma formação dialógica, crítica e criativa diante dos conflitos existentes na educação escolar e na sociedade brasileiras.

As reivindicações por igualdade e por pluralismo abordam a importância da participação popular no processo de democratização da escola pública. Nesse sentido, provocam um movimento de universalização de valores, normas e padrões adotados para satisfazer a todos, compatíveis com o conhecimento historicamente acumulado e sua apropriação pelo educando.

Isso porque valoriza a participação popular frente ao que caracteriza sujeitos e grupos, reforça sua formação e permite a apropriação do conhecimento no processo de individuação. Em outros termos, a democratização da escola pública ocorre no sentido de reforçar o pluralismo cultural em condições de igualdade, preservando a peculiaridade das representações de mundo, a singularidade das expressões subjetivas como práticas sociais.

A igualdade como condição do pluralismo permite que o sentido universal da educação escolar se revele como um princípio da diferença. As práticas homogeneizantes na escola pública enfraquecem a participação popular nas decisões acerca do trabalho educativo, mas a igualdade como condição do pluralismo gera o universalismo na produção autônoma dos sujeitos na construção da comunicação, interpretação e avaliação sociocultural.

Ao mesmo tempo, a valorização das diferenças, das identidades, das diversidades em uma fragmentação absoluta tende a dispersar o conjunto de forças na luta pela conquista da igualdade. A universalidade busca convergir essas forças pelo diálogo entre sujeitos e grupos, pela experiência na construção de subjetividades e pela socialização de projetos de modo que a escola pública possa se constituir no lugar da luta por interesses estratégicos e objetivos políticos voltados para a transformação social.

Não se pode considerar a priori que relações entre igualdade e pluralismo cultural vão se estabelecer no âmbito da escola pública, pois isso requer uma conduta intencional dela em relação ao seu compromisso social na construção do saber e do conhecimento de acordo com os interesses da maioria da população brasileira. De qualquer modo, compreender como essa articulação condiciona o lugar da escola pública frente às atuais exigências de dominação do Capital em tempos de reestruturação produtiva e de neoliberalismo já se demonstra um passo importante por parte daqueles que projetam empreender um sentido transformador para sua democratização.

# CONCLUSÃO

A ideia central conduzida por esta análise foi a de buscar qualificar a pluralidade cultural frente às lutas por igualdade na apropriação do conhecimento na escola pública brasileira. A potencialidade contida nos movimentos e reivindicações em torno da pluralidade cultural adquire relevância se vinculada às determinações estruturais objetivas da sociedade capitalista que estão fundamentadas em condições de classe e de uma profunda desigualdade social.

A fase global de acumulação capitalista constitui-se como um sistema cuja capacidade de conviver com a multiplicidade de identidades e diferenças culturais, encaminhando soluções condizentes para suas necessidades, reivindicações e conflitos, não passa dos discursos evasivos e das práticas assimilacionistas. As forças do capital estimulam a pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças como uma afirmação incontrolada das manifestações corporativistas, particulares e privatistas, sem impingir-lhes uma direção coletiva, o que esvazia as conquistas democráticas, dispersa as lutas sociais e reduz a intervenção dos sujeitos e grupos sociais a partir de uma perspectiva classista. Isso tem sido reforçado por concepções que evocam a pós-modernidade de identidades sempre fluidas, descentradas e avessas a qualquer projeto unificado de vida.

Decorrente disso, constituem um arcabouço conceitual que não só se distancia da capacidade de formular sínteses significativas entre determinações estruturais e movimentos conjunturais, como também é capturado pelo capital que, conforme demonstra Wood (2003), não tem nenhuma rejeição à incorporação das identidades e diferenças culturais. Sua capacidade de reforçar movimentos emancipatórios torna-se restrita porque essa incorporação tende a oscilar em dois sentidos: fragmentar as subjetividades e coletividades incessantemente e homogeneizar as relações sociais de acordo com padrões de eficiência, competitividade e lucratividade.

O esforço de análise aqui expressa buscou desenvolver as determinações estruturais da sociedade capitalista e o movimento conjuntural, bem como estabelecer as mediações necessárias que possibilitem constituir uma crítica de questões teóricas, mas também de ordem ética e política. Essa crítica pretende contribuir para a reflexão sobre os processos de transformação social.

É nessa perspectiva que a compreensão da pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças se desenvolve a partir do eixo das lutas por igualdade. Somente a partir das condições de igualdade nas relações sociais pode-se potencializar a pluralidade como a plena construção de contextos de criação cultural, de formação identitária e de produção das diferenças.

O aprofundamento das desigualdades do sistema do capital constitui-se num empecilho para a construção do pluralismo de culturas, de identidades e de diferenças. Reforçar as lutas pela igualdade se apresenta como uma estratégia essencial para que os movimentos relativos à etnia, gênero, opção sexual e outros possam evitar que as especificidades de suas propostas inclinem-se ao isolamento e às distorções ideológicas produzidas por visões reducionistas da realidade.

No movimento de reforço à igualdade, o trabalho emerge como a dimensão humana impulsionadora do pluralismo. Isso porque, apesar da tendência do capital em promover fragmentações e homogeneizações, o trabalho enquanto forma do homem produz-se historicamente revela-se como um elemento capaz de superar os contextos subalternizantes existentes na sociedade capitalista pela valorização da dimensão criativa do humano em seus processos de individualização.

Significa dizer que, pelo trabalho, estabelecem-se as possibilidades de se abordar o pluralismo como uma dimensão da criação de cultura, da formação identitária, da produção de diferenças. Nessa construção do pluralismo de culturas, de identidades e de diferenças, torna-se possível captar as experiências subjetivas e coletivas que permitem aos sujeitos individualizar seus interesses, compartilhar decisões e interpretar o mundo.

Pluralismo e diferença implicam individualização. Essa individualização ocorre com base nos conflitos sociais, nas relações de poder e na correlação de forças que se sustentam nas formas de dominação, concentração e centralização do capital e em seus mecanismos de desigualdade.

A percepção da individualização nesse contexto evita sua idealização como um processo em que os indivíduos se constituem sem relação com os contextos socioeconômicos e culturais. Ao mesmo tempo, assinala que a individualização se manifesta como uma resposta não apenas a conflitos imediatos, a poderes específicos e a forças conjunturais, mas se referem às determinações econômicas, políticas e ideológicas presentes na estrutura da sociedade capitalista. Nesse sentido, podem contribuir para a construção de um projeto de transformação social voltado para a superação das condições de desigualdade socioeconômica e das relações assimétricas que envolvem as experiências culturais de sujeitos coletivos e individuais.

Como resultado de um processo de desenvolvimento cuja característica central sempre foi a desigualdade, a conduta da escola pública brasileira se pautou pela supressão do pluralismo, logo, inibiu os processos de individualização que enriquecem a criação cultural, a formação de identidades e a produção das diferenças. Sua trajetória hierárquica, meritocrática e privatista expressa a construção ideológica que a elite forjou para a educação escolar brasileira.

As exigências de formação com que a ideologia da globalização pressiona os sujeitos para uma adaptação à reestruturação produtiva articulam-se, no contexto da hegemonia neoliberal da Reforma de Estado, ao caráter focalizado dos desafios educacionais. Sem o encaminhamento na direção da garantia da igualdade educacional, a escola pública absorve os movimentos e reivindicações pela pluralidade de uma forma fragmentada, longe de produzir uma relação pedagógica com as culturas, as individualidades e suas diferenças.

Na sociedade capitalista dependente brasileira, a escola pública vem promovendo mediações que preservam os processos ideológicos de dominação do capital na medida em que se apresenta aos trabalhadores como a instituição que os adéqua ao mercado globalizado, contribuindo para fortalecer suas expectativas em torno da ascensão social. Ocorre que tal perspectiva já não acoberta os limites e contradições que acentuam os mecanismos de desigualdade que atingem a escola pública.

Esses limites e contradições expressam para a escola pública a necessidade de estabelecer mediações que possam fortalecer uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores. Isso implica tentar superar as formas que negam as condições de igualdade nas relações sociais que atravessam a escola e, conseqüentemente, inibem a pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças.

O prevalecimento da igualdade nas condições sociais e do pluralismo e da diferença nos processos de individualização só pode ser plenamente alcançado com a constituição de uma sociedade socialista e democrática. Mas as bases para essa constituição se constroem mediante uma crítica das contradições na sociedade capitalista.

A escola pública pode contribuir para o fortalecimento dessa construção na medida em que a participação de docentes, discentes, pais e demais sujeitos e grupos nas decisões político-pedagógicas se configura como princípio ordenador do trabalho. Significa dizer que as finalidades da escola estão voltadas para os processos de apropriação do conhecimento por parte dos educandos.

Na escola pública, isso implica acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática para além da lógica competitiva, meritocrática e privatista, através de sua progressiva participação consciente. A implantação dessa racionalidade democrática busca promover mudanças no processo pedagógico tanto em termos das condições de igualdade no desenvolvimento do trabalho quanto em relação à valorização do pluralismo e da diferença na perspectiva de apreender as experiências subjetivas nos processos de individualização.

Em termos das condições de igualdade, o objetivo central é o de priorizar a apropriação do conhecimento como forma não só de melhorar a qualidade de ensino, mas como referência de participação nas decisões e sua articulação com as reivindicações dos profissionais da educação. No que se refere à valorização do pluralismo e da diferença, a intenção é a de resgatar os processos de individualização frente às estruturas objetivas que alicerçam a sociedade capitalista de modo a romper com o desrespeito, o não-reconhecimento e a dominação cultural através do diálogo, da socialização entre os membros da classe trabalhadora.

A construção da educação numa perspectiva socialista e democrática não se faz apenas por fora da escola, esperando que as contradições das forças produtivas no capitalismo conduzam, num processo espontâneo e natural, à superação de uma realidade cada vez mais desigual. Tampouco a atuação voluntarista de agentes educacionais por dentro da escola pode ser capaz de incutir uma disposição revolucionária em um contexto tão marcado pela negação, pela desesperança e pela apatia. O que se pode viabilizar nessa construção consiste na mobilização de forças para um embate contra-hegemônico no âmbito mesmo da materialidade que produz a desigualdade.

Na medida em que a escola pública potencializa a participação pelos princípios, valores e propostas de igualdade em articulação com o pluralismo cultural, suas finalidades pedagógicas

se articulam com interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, confronta-se com a tradição autoritária, meritocrática e privatista do processo de dominação brasileiro, que se apoia na concepção neoliberal de Estado, para fortalecer consensos discursivos e práticas políticas em torno da negação do direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

Como salientam autores como Frigotto (2003), a democratização da escola pública constitui-se como ponto central na construção de uma sociedade voltada para a transformação social. As contradições e lutas que partem dessa democratização guardam desafios e convicções de que a invenção humana pode ir além das determinações da sociedade capitalista. Pode-se considerar que desses desafios e dessas convicções se fortalecem os sujeitos coletivos e individuais presentes na escola pública.



# POSFÁCIO

O livro de Rubens Luiz Rodrigues oferece uma densa análise no âmbito ontológico, epistemológico, político e educacional que vai na direção antagônica aos processos de subjetivação inerentes às relações sociais do sistema capital em sua fase de domínio global, mas em sua mais profunda crise estrutural. Com efeito, ao deslocar ou subordinar a relação de dominação de classe pelas questões de gênero, etnia, diversidade e pluralidade os intelectuais do sistema capital acabam anulando-lhes o seu potencial de emancipação humana.

O que fica mascarado neste deslocamento são os processos cada vez mais profundos e amplos de desigualdade entre nações, regiões e grupos sociais forjando uma subjetivação que expressa uma pobre individualidade, diversidade e pluralidade. Nos processos educativos, de forma dominante, reitera-se a fragmentação, a dualidade e a diferenciação social reforçando e legitimando-a pela ideologia da meritocracia. No plano político isto se expressa pelo aumento da xenofobia e regimes políticos de extrema direita pautados pela pedagogia do ódio e da anulação ou eliminação de adversários ou dos que desenvolvem pensamento crítico. O efeito deste processo é sintetizado, de forma lapidar, pelo historiador Eric Hobsbawm: “O que hoje une a humanidade é a negação do que a espécie humana tem em comum”.

Ao desvelar a produção de subjetividades esfaceladas e de individualidades, diversidades e pluralidades impotentes a análise nos permite compreender que não se trata de uma fatalidade ou um destino, mas de uma realidade historicamente produzida e que, portanto, pode ser mudada. Nesta tarefa, mostra-nos o autor, tem um papel fundamental os processos educativos que buscam formar sujeitos autônomos e com bases teóricas capazes de entender que sob o capitalismo a humanidade não terá futuro. O passo seguinte é o de organizar-se para suplantar a forma capital de relações sociais e instaurar novas relações construindo uma sociedade igualitária e solidária.

Certamente, este livro tem, nas questões e análise que nos traz, um valor universal. Todavia, assume valor particular no contexto de regressão econômica, social, educacional, política e cultural que vivemos no Brasil a partir do golpe de Estado de 2016. Regressão que assume feições e práticas neofacistas seguidas por um bloco de poder de extrema direita que governa o Brasil a partir de 2019. A cultura do medo, da ameaça e da violência sustentam-se sob o fundamentalismo econômico, político e religioso. O livro de Rubens Luiz Rodrigues é um convite e, mais que isto, uma interpelação para disputar no plano das ideias e, ao mesmo tempo, de forma coletiva e solidária, resistir no plano da ação política.

Gaudêncio Frigotto

# REFERÊNCIAS

ABENSOUR, Miguel. *A democracia contra o Estado: Marx e o momento maquiaveliano*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ALTHUSSER, Louis P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1974.

ANDERSON, Perry. *Afinidades seletivas*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, José Maurício. (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BANNELL, Ralph Ings. *Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea*. In: PEIXOTO, Adão José. (Org.) *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.

BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. RJ: DP&A: SEPE, 2001.

BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. RJ: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as conseqüências humanas*. RJ: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmund. *Em busca da política*. RJ: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zigmund. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. RJ: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zigmund. *Vidas desperdiçadas*. RJ: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. RJ: Zahar, 2005.

- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- BEHRING, Elaine. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BORON, Atílio. *A coruja de Minerva: mercado contra democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BORON, Atílio. Justiça sem capitalismo, capitalismo sem justiça. In: VITA, Álvaro de; BORON, Atílio (Org.). *Teoria e filosofia política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; Buenos Aires: Clacso, 2004.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Ed Unijuí, 2001.
- BUCI-GLUCKMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARDOSO, Sérgio (Org.). *Retorno ao republicanismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Editora: Boitempo, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, p. 1-12. Disponível na Internet via <http://www.anped.org.br>, 2003.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- COLOMBO, Sônia Simões et al. *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo, Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Ed. Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, Evelina. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOMINGUES, José Maurício. *Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

DOMINGUES, José Maurício. *Desencaixes, abstrações e identidades*. In: AVRITZER, Leonardo e DOMINGUES, José Maurício (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

DUARTE, Marisa R. T.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ESTEVÃO, José Carlos. *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan. Conferências. In: *A formação do Educador na construção da democracia*. Rio de Janeiro: UFF, 1989.

FERREIRA, Naura Sória Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Sória Carapeto; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto (Org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1991.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GENTILI, Pablo (Org.). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GÓMEZ, José Maria. *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: LPP – Laboratório de Políticas Públicas, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL.I, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. II, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. III, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. *Revista Lua Nova*, n. 36, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Mimeo, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HIRST, Paul. *A democracia representativa e seus limites*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

HOBBSAWM, Eric J. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, Robin (Org.) *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IANNI, Otávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, Otávio. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, Otávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Otávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JACOBY, Russell. *O fim da utopia*. RJ: Record, 2001.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. *Os sofrimentos do “homem burguês”*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, Leandro. *As artes da palavra: elementos para uma estética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.



KUENZER, Acácia. *O Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1992, 4ª edição.

LESBAUPIN, Ivo (Org.) *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LOPES, Paulo Roberto Curvelo. O princípio da gestão democrática e sua prática na escola. *In: Seminário Estadual de Política e Administração da Educação e Fórum de Secretários Municipais de Educação da Zona da Mata. Educação, política, direito e justiça social: a construção de uma gestão democrática*. Juiz de Fora, MG: ANPAE, 1999.

LOPES, Paulo R. C., TEIXEIRA, Lúcia H. G. e RODRIGUES, Rubens Luiz. *Eleições de diretores como mecanismo de democratização da gestão da escola*. Relatório de pesquisa, UFJF, 2000.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1982.

MÉSZÁROS, István. *A necessidade de controle social*. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Os mecanismos de exclusão da escola. *In: Seminário Estadual de Política e Administração da Educação e Fórum de Secretários Municipais de Educação da Zona da Mata. Educação, política, direito e justiça social: a construção de uma gestão democrática*. Juiz de Fora, MG: ANPAE, 1999.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1993.

- NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- OLIVEIRA, Cleiton de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Collor, a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1992.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Escola ou empresa?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: uma introdução crítica*. SP, Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. SP, Xamã, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEIXOTO, Adão José. *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, São Paulo: Alínea, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- PEREIRA, Isabel Brasil, LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.
- PERISSINOTTO, Renato e FUKS, Mario (Org.). *Democracia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Curitiba, Paraná: Fundação Araucária, 2002.
- RAWLS, John. *O liberalismo político*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- REIS, Fábio Wanderley; O'DONNELL Guillermo (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. SP: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- REIS, Fábio Wanderley. Democracia, igualdade e identidade. In: PERISSINOTTO, Renato e FUKS, Mario (Org.). *Democracia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Curitiba, Paraná: Fundação Araucária, 2002.
- RODRIGUES, Rubens Luiz. *Concepções de formação de professores: suas raízes na memória política brasileira*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, UFF, 1997.
- SADER, Emir. *Estado e política em Marx: para uma crítica da filosofia política*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SADER, Emir. *O anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Reinventar a democracia*. Cadernos democráticos, Lisboa: Gradiva Edições, Ida, 1998.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Crise e castigo: partidos e generais na política brasileira*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário do Rio de Janeiro, 1987.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Décadas de espanto e uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez: 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Autores Associados, 1996, 6ª edição.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FÓRUM DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA ZONA DA MATA. *Educação, política, direito e justiça social: a construção de uma gestão democrática*. Juiz de Fora, MG: ANPAE, 1999.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Justiça social e política educacional em Rawls. In: FERREIRA, Naura Sória Carapeto (Org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves, et al. *O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais*. Relatório de Pesquisa, UFJF, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. *Multiculturalismo, cidadania e educação: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WOODWARD, Kathrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VITA, Álvaro de; BORON, Atilio (Org.). *Teoria e filosofia política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; Buenos Aires: Clacso, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

## SOBRE O AUTOR

Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-doutor em Educação pela Universidade do Porto. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 1997, com atuação no Colegiado do Programa de Pós-Graduação a partir de 2007. Pesquisador na área de Política Educacional, Gestão dos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares e Educação de Jovens e Adultos junto ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC). Coordenador do Grupo de Pesquisa Escola e Educação de Jovens e Adultos com desenvolvimento de pesquisas sobre escolarização de trabalhadores jovens e adultos.

# NOTA DE UMA COMPANHEIRA DE TRABALHO

Rubens Luiz Rodrigues ingressou por concurso público na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em 1997, atuando na docência e na pesquisa no empenho de assegurar uma sólida formação dos alunos dessa instituição de ensino. Desde o início de sua atuação, interessou-se pelas questões da área da gestão escolar priorizando-a como objeto de suas reflexões e aprofundamento de seus estudos. Participou de diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos nessa área, com envolvimento de docentes e alunos da Faculdade de Educação. Trabalhamos juntos em alguns desses projetos, desenvolvidos entre os anos de 1997 a 2003, contando com sua participação comprometida e competente. Avançando mais além, ingressou em 2002 no programa de doutorado, na PUC/ Rio, concluído com sucesso em 2006, com a defesa da tese intitulada *Constituição do espaço público e escola brasileira: igualdade e pluralidade*, objeto desta publicação.

Lúcia Helena Gonçalves Teixeira