

Capítulo II

Democratização, espaço público e a gestão da escola brasileira

Nas duas últimas décadas do século XX, a sociedade brasileira passou por intensas transformações de ordem político-econômica e sociocultural que marcaram a gestão da escola pública. O período ditatorial construiu uma modernização cuja característica central se alicerçava na constituição de uma sociedade civil bastante complexa, diversificada e plural, que intensificou não só as pressões por redistribuição político-econômica, mas também as reivindicações por reconhecimento sociocultural. Em outros termos, tanto o agravamento das injustiças da economia política capitalista quanto o desrespeito de caráter cultural-valorativo passaram a mobilizar diferentes subjetividades e coletividades em torno da disputa de projetos na sociedade brasileira.

Em meio à intensificação da organização social, da variedade de interesses divergentes e da necessidade de negociação de propostas políticas entre os diferentes sujeitos coletivos e individuais, o campo educacional brasileiro produziu férteis formulações teóricas acerca das tensões entre igualdade e pluralidade. Essas tensões repercutiram no tema da democratização da gestão da escola.

Confrontando-se aos processos de homogeneização cultural, duas tendências predominaram no debate educacional. A primeira delas tinha na reflexão marxista da perspectiva de classe seu principal referencial de análise, entendendo que a possibilidade da igualdade do direito educacional passava pelo compromisso da escola com a construção de um projeto emancipatório em favor dos trabalhadores. Essa tendência entendia que a pluralidade cultural só poderia se desenvolver com a garantia da igualdade do direito educacional para todos. Entretanto, não aprofundavam as aproximações e distanciamentos entre o conceito de igualdade e as noções relativas às diferentes formações identitárias, às diversas tradições culturais, às demandas por reconhecimento de etnia, de gênero, de credo e preservação da paz, do meio ambiente, dentre outras.

A segunda tendência enfatizava a pluralidade cultural não apenas como estratégia de convivência entre diferentes identidades e grupos, mas como

alternativa consciente de se estabelecer uma relação democrática na sociedade e na escola. Na perspectiva dos que valorizam a pluralidade, a igualdade contém um princípio universalista que não necessariamente pode ser compartilhado com a formação de identidades coletivas e individuais, com a interação de grupos humanos concretos, com as diferentes tradições culturais.

Apesar dessa compreensão, parte dos que enfatizam a pluralidade acreditam na articulação entre o reconhecimento e valorização das diferentes identidades culturais e as questões referentes à igualdade e ao direito à educação para todos. Para efeito de análise, a abordagem desenvolvida a seguir se concentra nessas duas perspectivas, sem esquecer que esse tensionamento também se traduz, em meados da década de 1990, numa postura de preservação das identidades e das diferenças, rompendo com uma necessária articulação com a igualdade. Nesse sentido, nega qualquer possibilidade de convívio com a igualdade, considerando sua tendência a neutralizar a diferença em favor das forças hegemônicas dominantes.

Nos termos de uma total ruptura, a compreensão da pluralidade como decorrente da igualdade das relações sociais parece já não satisfazer às perspectivas teóricas da relação escola e cultura(s). Mas, pensar esses termos como incompatíveis deixa em aberto apenas um caminho para o desenvolvimento dessa relação: a fragmentação do trabalho escolar.

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 que culminou com o golpe 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. A concentração de renda e as fragilidades de uma democracia formal pelo alto e sem a efetiva participação popular impunham, entretanto, 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 e periférica 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 (1964-1984), 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.¹

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-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 na sua periferia:

¹ Para uma análise da expansão das relações assalariadas no Brasil ver, dentre outros, SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Crise e castigo: partidos e gerais na política brasileira*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário do Rio de Janeiro, 1987, p. 123-126.

(...) 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: 131).

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 de marginalidade em que viviam os grupos e classes trabalhadoras do país.

Com a intensificação da industrialização, o Estado brasileiro emerge como o principal árbitro e avalista da questão social. Assim, a modernização conservadora se estabelece 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: 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 indivíduo, devidamente preparado tecnicamente, contribuía com o progresso nacional alicerçado pela ideologia desenvolvimentista.

Não havia qualquer incompatibilidade entre as necessidades de acumulação capitalista e a manutenção do perfil histórico do Estado comprometido com o autoritarismo, o clientelismo e o patrimonialismo. Ao contrário, era esse perfil que mantinha os rumos do desenvolvimento industrial,

pois evitava que a educação e, especificamente, a escola pública fossem vislumbradas como espaço de implantação de políticas, conseqüentemente, como lugar de disputas, de múltiplos interesses e de perspectivas diferentes.

Para suprir as exigências de adequação, adestramento e submissão dos indivíduos à lógica da empresa capitalista, a escola pública precisava seguir os caminhos do modelo taylorista. Nessa perspectiva, é atribuída uma determinada função a cada um dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar. As diretoras se encarregam da administração, os professores do ensino e os estudantes e suas famílias cumprem com seu dever cívico, mesmo que as promessas de um futuro melhor não contemplem uma parcela significativa dos que ficam fora da escola ou que eram dela expulsos por diferentes mecanismos.

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: 40-41).

A expansão produtiva permitiu que a perspectiva da teoria do capital humano fosse utilizada como instrumento para referendar princípios fundamentais de formação humana 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, portanto, 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 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 mão-de-obra para ingressar no mercado de trabalho, 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 perspectivas de análises pela ótica 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”² 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

² 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.

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: 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 subcidadania³. 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 idéia 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: 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: 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

³ 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.

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 à 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 como inferiores, atribuindo a negros, mestiços, imigrantes a vocação para o trabalho braçal. Embora a lei n.º 5692/71 tenha buscado combinar o binômio continuidade (formação geral) e terminalidade (formação especial)⁴, 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 idéias de ascensão/carência sociocultural.

Pautadas nas idéias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), 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 vinculação estreita entre a dinâmica sociocultural do processo de modernização da sociedade brasileira e os determinantes econômicos estruturais alicerçados no antagonismo de classe reduziram o lugar da escola no processo de socialização dos trabalhadores. Como portadora de regras, de códigos e de

⁴ 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.

símbolos inerentes à dominação cultural e tendo em seus quadros profissionais educados por formas de sentir, de pensar e de viver 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: 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:

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 (Ibidem: 145).⁵

A afirmativa de Patto (1999) demonstra a consolidação, no interior da educação brasileira durante o período ditatorial, de uma compreensão cristalizada, polarizada e antagonica 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.

Não se pode esquecer, entretanto, que o campo educacional brasileiro já havia acumulado, desde as décadas de 1950 e 1960, elaborações teóricas que

⁵ 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 idéias 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.

buscavam valorizar idéias, 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 idéias e práticas pedagógicas que enfatizavam a construção de processos de educação e cultura popular. A perspectiva freireana 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: 124).

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

Paiva (2000) acrescenta que o “espaço pedagógico” exerce uma importância fundamental no que Freire denomina como fase transitiva do homem. Essa fase busca superar 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 responsável.

A escola contribui, portanto, não só para a perpetuação das relações existentes na sociedade brasileira, mas pode transformá-la, respondendo às reivindicações da população. Para tanto, precisa se fundamentar em idéias “relativas à regionalização do ensino, à adaptação da escola à cultura local, bem como à descentralização do sistema educacional até o nível municipal” (Idem: 118-119).

As orientações ideopolíticas e educacionais da ditadura inibiam e desvirtuavam as idéias e práticas pedagógicas inspiradas nas propostas freireanas.⁶

⁶ 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 e 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 –

Até porque essas idéias 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 prevalecimento 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 exclusão presentes no interior do próprio sistema escolar. Acentuava-se a crítica aos trabalhos e pesquisas que buscavam nas características psicossociais dos sujeitos envolvidos

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.

com o cotidiano da escola as causas das dificuldades de aprendizagem. Patto (1999) destaca que:

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: 148)

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

As análises acerca das relações intra-escolares buscavam compreender as práticas pedagógicas 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 aquela 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 idéias 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 idéias 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. (Idem: 151)

Patto (1999) considera que três vetores sustentaram a permanência dessas idéias 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), Cunha (1991) expressam em seus trabalhos diferentes dimensões de uma escola em busca de se 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.⁷ 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.⁸ Cunha (1991) aborda as ambigüidades do retorno à democracia no Brasil na década de 1980, que foi capaz de empreender

⁷ Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

⁸ FERNANDES, Florestan. Conferências. In: *A formação do Educador na construção da democracia*. Rio de Janeiro: UFF, 1989.

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.⁹

A crise de legitimidade que atingiu a 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 sintetizada e sistematizada de uma maneira orgânica, universal e classista. O caráter plural e autônomo da formação desses sujeitos aparece, sobretudo, como contraposição às práticas corporativistas, clientelistas e autoritárias tão propícias à cooptação de Estado.

Na década de 1980, essa pluralidade se fez sentir 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 e individuais envolvidos com o cotidiano da escola. Tanto do ponto de vista político-organizativo quanto do ponto de vista sociocultural, o campo educacional passa a vincular-se, estreitamente, com a crítica que se formulava ao regime autoritário e as tentativas de caminhar rumo à democracia.

Em interessante e marcante trabalho que já anunciava a qualidade plural da cultura brasileira, Bosi (1992) aponta 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 receiptuário* (Bosi, 1992: 340).

⁹ 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.

Num regime plenamente democrático, considera que a escola básica configura-se 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. (Idem: 340-341)

Para construir a escola básica unitária no contexto da democratização, Bosi (1992) coloca 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, afirma 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. (Ibidem: 341)

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

Além disso, também sugere uma ampliação da democratização da escola pública por uma apropriação tensa, mas profícua, da diversidade cultural brasileira. Essa apropriação se move 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) parece ser, portanto, a 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 podem prescindir da escola.

Suas proposições em torno de uma escola básica unitária articulam um projeto cultural em que a produção de interpretações, valores e sentidos compartilhados por sujeitos e grupos possam traduzir-se num processo de emancipação humana. Decorre daí a perspectiva de Bosi (1992) de conferir à escola a construção de um letramento dialético, onde todos(as) educandos(as) possam se apropriar 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 pretende revelar as estruturas sociohistóricas 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 a escola brasileira estruturada com base em processos históricos peculiares do desenvolvimento de um país periférico.

As análises do autor de *Cultura brasileira e culturas brasileiras*, enfatizando o seu sentido plural, diverso e contrastante, adquirem traços ainda mais vivos na medida em que a sociedade brasileira mergulha, decididamente, num contexto de relações contraditórias dos processos de democratização e de

globalização. Esses processos intensificaram as tensões entre garantia da igualdade e preservação da diferença.

A crítica que emergia na educação brasileira buscava romper com os processos de homogeneização pautada no pluralismo cultural. Mas, essa crítica reforça a idéia de que o pluralismo cultural precisava ser compreendido no bojo dos processos de socialização da política¹⁰ 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, nesse contexto, 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 espaços públicos, incluindo as classes, grupos e sujeitos historicamente subalternizados como interlocutores políticos. Os profissionais da educação passavam a assumir um lugar vinculado às perspectivas dos grupos e classes trabalhadoras ou, ao menos, a um tipo de pensamento que se preocupava com a vida destes em nossa sociedade.

A atmosfera de 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 trabalho¹¹ desejava fortalecer a educação, e especificamente a escola, na garantia dos direitos

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

sociais e humanos, no exercício da participação cidadã, na luta emancipatória das classes subalternizadas.

Ao longo dos anos de 1980, propostas 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. Paralelamente, 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.

Vale registrar, nesse ponto, o alargamento da perspectiva educacional pela qual o processo emancipatório seria conduzido não por uma classe trabalhadora relativamente centralizada em instituições como setores da Igreja, do sindicalismo autônomo e dos partidos de esquerda. Esse alargamento indicava a emergência de uma intersubjetividade social e histórica articulada em torno de uma pluralidade de valores, temas e metas.

No campo da democratização da escola pública, autores como Paro (2001) empenhavam-se na construção de uma noção de cidadania coletiva, 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 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 que houve uma compreensão da pluralidade potencializada pelo direito à igualdade através da ampliação da participação dos sujeitos coletivos e individuais que atuavam no cotidiano da educação. Ao reforçar a igualdade, enfatizava-se a necessidade de maiores investimentos em termos de recursos humanos, financeiros e materiais 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 entre o público e o privado de modo a superar os problemas de um Estado e de uma escola autoritária, patrimonialista e excludente. 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.

A igualdade permite “uma convivência cidadã através do exercício prático da civilidade” (Telles, 1994: 94), pois organiza a escola no sentido da livre expressão dos sujeitos; do diálogo em torno da negociação de projetos; da formação do ponto vista ético-político; da construção de consensos. Sua ausência poderia

se traduzir na fragmentação de identidades auto-referidas, enclausuradas em localismos de caráter comunitário, o que abre campo para a emergência dessa espécie de fundamentalismo secular de que o mundo contemporâneo vem nos dando sinais variados” (Idem).

Essa forte mobilização foi responsável pela consolidação da concepção de criança como sujeito de direitos, consagrada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, em que a educação configurava-se como um dos direitos fundamentais para o seu desenvolvimento. Na última década do século XX, essa legislação se constituiu num dos principais instrumentos de defesa contra a exploração do trabalho infanto-juvenil, o abuso e a violência em relação à criança e o adolescente, enfim, contra a violação de seus direitos. Sua contribuição mais importante foi, entretanto, em relação à ampliação de medidas socioeducativas que se direcionavam para a inserção da criança e do adolescente em sociedade.

Em que pesem as iniciativas no sentido de reduzir custos, encargos e investimentos públicos, construía-se uma concepção pedagógica que impulsionava uma formação centralizada na aprendizagem, autonomia e participação dos profissionais da educação, educandos, pais e demais membros da sociedade. Essa concepção pedagógica marcou, mesmo que de forma superficial, vaga e genérica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, na medida em que conferiu especificidade aos diferentes níveis da educação, sobretudo à educação infantil e à educação especial.

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 do neoliberalismo. Nesse sentido, contrapõem-se a valores como o individualismo egocêntrico, a prioridade da competitividade e o acirramento da seletividade 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, 2002: 65).

Em contraposição à perspectiva neoliberal, Nosella (1992), Kuenzer (1992), Frigotto (2003) assinalam 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 constituem pela reformulação da

escola básica. Essa reformulação ocorre a partir de um duplo movimento que se desenvolve no plano do conhecimento e no plano político-organizativo. Na dinâmica desse duplo movimento pode-se compreender a relação dialética que esses autores buscam 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 infundáveis 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: 179-80)

Aqui pode ser desenvolvida uma análise crítica, destacando a abordagem fragmentada e assimilacionista da perspectiva neoliberal 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 vão constituindo a essência genérica do homem¹². Na medida em que se compreendem, concretamente, as relações específicas dos sujeitos entre si e com a natureza, as idéias que movem suas escolhas, as continuidades contidas em suas percepções, 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 que os sujeitos desenvolvem seus processos de individuação, permitindo-lhes situarem-se em relação aos seus projetos, aos

¹² 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.

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 individual no contexto de uma materialidade que busque superar tanto a homogeneização quanto a fragmentação do conhecimento.

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. (Idem)

Significa dizer que a conquista do espaço público, da inclusão social, dos direitos 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 e identitárias em torno de sua função pedagógica diante do perfil de cidadão 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 suas responsabilidades no que tange à construção, encaminhamento e elaboração do projeto político-pedagógico da escola mediante o exercício da autonomia e da participação. Nessa perspectiva, fortalece a idéia de recuperação dos valores tradicionais, das regras de convivência e da cooperação mútua 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.

Gerir a escola no sentido da valorização da pluralidade significa articular consensos, sempre provisórios, precários e tensos, em torno do que está estabelecido nas relações desenvolvidas pelos sujeitos situados em seu contexto histórico e social 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 social que atravessam a escola.

Um dos desafios colocados ao processo de democratização na educação brasileira, de que a disseminação das eleições para dirigentes de escola básica em diversas redes públicas municipais e estaduais tornou-se o exemplo mais emblemático, é que a democracia não pode ser meramente formal ou simbólica. Para que a democracia se efetive, na educação e na sociedade brasileiras, como dimensão social e histórica da conquista de direitos, é preciso que a escola se expresse como lugar que regula conflitos, acomoda valores, negocia perspectivas.

Em que pese o esvaziamento da política e a redução da sociedade civil por parte do ideário neoliberal a um lugar de parceria, filantropia e voluntariado, movimentos sociais e, especificamente, educacionais vêm reforçando a idéia de gestão democrática da escola. Suas reivindicações apontam para articulações, em muitas ocasiões tensas, conflituosas e contraditórias, entre igualdade educacional e pluralidade sociocultural. Cabe perceber como essa articulação pode consolidar uma agenda radicalmente moderna, republicana e laica em torno do contexto de democratização e de globalização da sociedade brasileira.

2.2. Cultura na escola e perspectiva dos movimentos pluralistas no contexto de democratização da sociedade brasileira

A abordagem 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 e individuais, que tende a se afastar das perspectivas de universalidade e de igualdade. Em outros termos, a pluralidade cultural era compreendida para além do significado da igualdade.

Os confrontos entre o moderno e o tradicional, o específico e o abrangente, o universal e o particular, a igualdade e o pluralismo referenciavam análises que criticavam o processo de homogeneização cultural, atribuindo um outro sentido à democratização da sociedade e da escola brasileiras. Nesse sentido, percebiam 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 articulavam-se 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: 241)

Em meio aos processos de globalização e de democratização vivenciados pela sociedade brasileira, o campo educacional foi se apropriando de interpretações que anunciam os processos de *hibridização cultural*. Essa apropriação ocorreu a partir das relações que Hall (2004) estabelece com o pluralismo, com destaque para a formação de identidades, que resistem à homogeneização cultural pelo reforço a processos em nível local e particularista, superando ou redimensionando formas tradicionais de nacionalismo. O problema é que a perspectiva de Hall (2004) tende a naturalizar o processo de fragmentação social sem empreender uma crítica acerca das direções e efeitos desse contexto.

Os argumentos que sustentam essas análises consideram que não há 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 proporcionaram movimentos que contestam e produzem identidades.

Em que pese sua tendência homogeneizante, a globalização se constitui, para Hall (2004), como um processo que contribui para a contestação e produção de identidades. A migração se torna, então, o fenômeno que explica a dispersão de valores conflituosos pelo mundo, sendo as grandes metrópoles o lugar onde as identidades são desestabilizadas, mas podem adquirir formas desestabilizadoras.

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 de identidades em crise, que estão aquém e além da abrangência territorial e de um parâmetro exclusivo de participação. A transição a seguir expressa 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: 22).

O debate em torno das questões políticas ocorre com o sentido de uma dispersão das formas de luta e de uma transferência de compromissos para outras esferas da vida social. A pertinência dessas formas de luta e desses compromissos não elimina, no entanto, a idéia de que o que impulsiona essas mudanças é a hegemonia do capital em sua fase global.

Para Woodward (2000), a dispersão das formas de luta e de compromissos políticos demonstra, sobretudo, que passado e presente imbricam-se como nunca no movimento da história, contrapondo às incertezas da globalização o acirramento de antigas identidades. Isso ocorre em especial na Europa onde:

Ao mesmo tempo 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. (Idem: 23)

Esse acirramento de antigas identidades ocorre também em outras partes do globo:

Já 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”. (Ibidem: 22-3)

Na América Latina, a *hibridização cultural* tem sido analisada 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 (Canclini, 2003: 285).

Esse processo redimensionou a 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 modernidade através de relações comerciais e da interação com a mídia eletrônica, possibilitando sua adequação a padrões homogeneizantes que visam “formar consumidores, dirigir seus gostos e forjar um padrão de comportamento comum” (Candau, 2002: 15).

Em contrapartida, movimentos pautados no pluralismo cultural focalizam essas conexões com o consumismo como forma de reforçar ações afirmativas na solução de problemas como a violência urbana e a poluição ambiental. Buscam, também, redimensionar as especificidades de formações identitárias, valores tradicionais e perspectivas de grupos no contexto da globalização. Nesse sentido, rompem 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: 304)

O tema da pluralidade cultural na sociedade latino-americana e, mais particularmente, na brasileira teria como característica central essas formações híbridas, englobando valores étnicos diversos, práticas religiosas distintas e uma multiplicidade de estilos de vida. Vale registrar um comentário sobre as características da modernidade brasileira em que relações multiculturais apresentam-se como contraponto à abstratividade que impregna as instituições modernas e tipos tradicionais de formação identitária:

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: 55).

As relações entre globalização e identidade foram redimensionadas a partir do reconhecimento da pluralidade cultural, dos dilemas de formação de subjetividades coletivas e individuais e de sua caracterização bem delimitada ou mais imprecisa e difusa, mas sua tradução em termos políticos teve um objetivo central: colocar-se aquém e além da perspectiva de classe. Nesse sentido, pouco fez referência às estruturas objetivas da sociedade, apontando suas perspectivas e seus desafios.

Frente a esse contexto, as análises destacadas acima alertaram para a importância de se compreender a pluralidade, mas esmaeceram a noção de que a construção da igualdade potencializa a manifestação das culturas particulares. A igualdade sem a manifestação do pluralismo tende à homogeneização. Mas é importante alertar para o fato de que o pluralismo que prescinde da igualdade gera um processo de fragmentação social. Em recente artigo sobre *A centralidade da*

cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, o próprio Hall salienta a importância da igualdade para a construção do pluralismo cultural.

Nesse contexto, cabe compreender como as análises educacionais passaram a redimensionar o lugar da escola pública diante das relações entre globalização e identidade. Tais análises destacavam a importância de abordar o pluralismo cultural na escola pública brasileira, sem se remeter a elaborações que buscavam resgatar uma cultura nacional homogênea.

A dissolução de fronteiras culturais rígidas proporcionada, sobretudo, pela mídia eletrônica e a intensificação de movimentos e organizações pautados na afirmação da pluralidade cultural seriam colocadas para a escola no sentido de se apropriar de um contexto cada vez mais marcado por complexidades, fragmentações e contradições. Nesse sentido, duas orientações básicas nutriram as reflexões e ações daqueles que buscavam promover na escola uma cidadania voltada para essa compreensão da pluralidade cultural.

A primeira orientação 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, 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 e representantes da sociedade civil. Em complemento a essa orientação, a escola passa a ser compreendida como lugar da construção de subjetividades coletivas e individuais, considerando a convivência pacífica e tolerante 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: 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” (Idem).

Em contraposição aos processos de homogeneização cultural, que estariam presentes também dentro da escola, buscava-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: 59).

A imigração européia e asiática ocorrida no final do século XIX e início do século XX também passava a ser abordada com base na multiplicidade étnica, na diversidade cultural e na valorização dos costumes, sem esquecer, entretanto, a explícita política racial de “branquear” a sociedade brasileira. Afinal, “os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso a 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” (Idem). 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.

Em suma, não caberia mais à escola, a formação de “um sujeito portador de referenciais culturais unificados, permanentes e completos” (Ibidem: 20). Seus referenciais, estratégias e metas complexificaram-se devido à convivência entre expressões culturais diferentes e assimétricas, o que “estimula movimentos de afirmação da identidade cultural de determinados grupos, bem como provoca processos de desestabilização e fragmentação de códigos culturais” (Ibidem). O desafio para escola está em sua 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. (Ibidem: 26)

Articular na escola a diversidade cultural, o pluralismo de valores e a diferenciação identitária, reforçando sua função específica de instituição formadora, implicaria, sem dúvida, um processo de gestão que busca superar processos de homogeneização, de assimilação e de isolamento. Mas, isso significa que a escola precisa definir seus valores, suas metas e suas estratégias articulando as diferenças culturais em torno de uma proposta político-pedagógica pautada na crítica e superação das desigualdades sociais.

Além disso, aponta para os processos de exclusão presentes na escola. 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 significados, os ritmos, os projetos da classe trabalhadora. Vale ressaltar, aqui, os elementos econômicos, políticos e sociais impostos pelo neoliberalismo que dificultam as articulações entre igualdade e pluralismo cultural no contexto da sociedade e da escola pública brasileiras.

As transformações na sociedade e na escola pública brasileira ocorreram no sentido de contemplar as exigências do capital no atual contexto de hegemonia neoliberal. Frente a esse contexto, houve um reforço aos processos de homogeneização que continuam 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 hegemonizado pelas políticas neoliberais pouco corresponde aos desafios de formação do cidadão do século XXI, à produção histórica do conhecimento, à 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 sob esse prisma, isto é, atendem às reivindicações por educação como “uma integração das culturas ‘diferentes’ à hegemônica” (Ibidem: 98).

Tal acolhimento resulta numa compreensão da diversidade cultural através de “uma posição hierarquizadora que privilegia a cultura hegemônica” (Ibidem), não muito distante, 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” (Ibidem) entre diferentes grupos socioculturais.

O retorno a uma democracia, incluindo até mesmo os representantes civis que sustentaram os governos militares, permitiu, também, que o poder político-institucional se mantivesse nas mãos de uma elite que se modernizou, mas não rompia 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 conviviam com relações clientelistas, patrimonialistas e autoritárias historicamente presentes na sociedade brasileira.

A permanência dessas relações inibe, sem dúvida, o acolhimento do pluralismo, 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 prevalecimento desse contexto tem sido o de dificultar a democratização da escola pela construção de consensos que mobilizem a livre manifestação de ação e de pensamento de sujeitos coletivos e individuais.

Um outro tema que emerge nesse debate diz respeito às relações entre neoliberalismo e globalização que, ao longo da década de 1990, contribuiu ainda mais para a privatização do ensino na política educacional brasileira. Isso ocorreu não só no sentido de reservar o ensino à iniciativa particular, mas em especial no sentido de retirar da educação a sua função pública, sustentando uma educação voltada para o mercado globalizado.

Instituíram-se valores próprios à esfera de mercado - tais como a competitividade, a produtividade e a flexibilidade - no âmbito escolar, pretendendo adaptar os sujeitos às exigências impostas pelo capital em sua fase global. Nesse sentido, estabeleceu-se um conjunto de competências, habilidades e capacidades que cristalizam as desigualdades, pois enfatiza o processo de ensino-aprendizagem pelo mérito individual.

Na medida em que atende à formação de um cidadão mais competitivo, mais produtivo e mais flexível, a escola pública brasileira pouco responde às necessidades de democratização e de qualidade do ensino para todos. Sua estrutura político-pedagógica tende a se fundamentar em padrões uniformes,

homogêneos e lineares de apropriação do conhecimento, da cultura e da vivência humana.

Decorre daí que, além de pouco contribuir para a superação de graves problemas na educação brasileira como a repetência e a evasão, segue não abordando as questões referentes ao pluralismo. Isso porque o tratamento concedido ao pluralismo ocorre como negação dos processos socioculturais concernentes às classes trabalhadoras em relação aos valores dominantes na sociedade.

Nas duas últimas décadas do século XX, propostas e experiências de democratização da gestão da escola tiveram por referência a luta de movimentos e organizações dos profissionais da educação, dos estudantes, de pais, de grupos em defesa dos direitos de índios, negros, portadores de necessidades especiais. Essa luta constituiu uma agenda em que a igualdade nas relações sociais tornou-se central na construção do direito à educação para todos com base no pluralismo e diferenças culturais. O desafio no sentido de se desenvolver uma contra-hegemonia em relação às orientações neoliberais impostas pelo capital reside não na recuperação particular da cultura, mas na capacidade de estabelecer as condições de igualdade potencializadora das diferenças.

As contradições entre formação cidadã e atos de violência, preconceito e discriminação; entre experiências democráticas e renovação de práticas autoritárias, clientelistas e corporativistas; entre garantia dos direitos e sua violação tornaram-se o foco de movimentos que reivindicavam mudanças na escola. Num contexto de aprofundamento das desigualdades, coloca-se para a escola a construção do reconhecimento da diferença na perspectiva da luta pela igualdade. A abordagem do pluralismo cultural se constitui com base nas relações de produção:

Não podem ser negadas as inter-relações, particularmente significativas, entre cultura, ideologia e economia. Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vele os componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo. (Candau, 1997: 240)

Captar as inter-relações entre cultura, ideologia e economia significaria “promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação” (Idem: 246). É interessante perceber que essas afirmações afastam-se de concepções de cariz liberal, pois pretendem articular escola e pluralidade cultural, superando análises centradas na interpretação dos conflitos a um nível meramente individual ou de grupos específicos, sem relacioná-los à estrutura econômico-social. Distanciam-se, igualmente, dos que apóiam a formação de escolas diferenciadas pautadas na preservação dos universos culturais específicos de cada grupo, tendo em vista que:

A integração entre os diferentes traria como conseqüência a neutralização das diferenças, levando à negação das identidades dos grupos minoritários na relação com os grupos socioculturais [e suas perspectivas ideológicas, políticas e econômicas] dominantes na sociedade (Candau, 2002: 98).

De fato, compreender a pluralidade cultural na escola sem relacioná-la com as dimensões econômica, política, ideológica constitui-se em tarefa que, além de poder acarretar num isolamento e numa culpabilização de sujeitos e grupos frente à exclusão, inibe sua articulação como um processo histórico. Isso porque “desliga a parte do todo, perde de vista a conexão que integra o micro ao macro, a interdependência entre o imediato e a mediação, entre o singular e o universal” (Konder, 2002: 187). Nesse sentido, têm sido construídas, desde a década de 1990, propostas em torno de uma educação intercultural que visa como um de seus componentes básicos:

articular ao nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos (as). Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia (Candau, 2002: 99).

Essa articulação tornou-se cada vez mais premente na escola brasileira em virtude da desigualdade como fator de exclusão escolar. Como já foi sinalizado, a desigualdade acentuou-se com as políticas neoliberais e suas intenções de gerir a educação de acordo com a lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado. A resultante mais dramática desse processo de gestão foi produzir nas escolas

situações de revolta, abandono e desesperança entre profissionais, estudantes, pais e membros da sociedade civil.

Apesar do discurso em favor da descentralização, da autonomia e da participação, instrumentos como a avaliação (Exames Nacionais do Ensino Fundamental, Médio e Superior), o currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a formação de professores (Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação) contribuíram mais para reforçar o controle político-ideológico sobre a educação nacional exercido pela União do que para uma efetiva formatação, instauração e consolidação da democratização da escola, compatibilizando a igualdade do direito educacional com a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. A imposição de uma agenda que serve de parâmetro para definir o conteúdo bem como os limites de um futuro acordo dificultam as condições de implantação de políticas educacionais e de práticas pedagógicas pelo diálogo, pela negociação, pela produção de consensos. Nesse contexto, o atendimento às reivindicações por reconhecimento sociocultural tem sido implantado de modo fragmentado, pois implica mais uma assimilação de identidades específicas do que na garantia da igualdade do direito à educação para todos.

Em outros termos, não se trata de potencializar a diferença pela referência na igualdade. Trata-se de obter legitimidade política alicerçada no modelo denominado por Coutinho (2000) de liberal-corporativo, que privatiza as propostas ao invés de buscar sua universalização, que prioriza os resultados em detrimento do processo, que seleciona os pares e não escuta a todos. Assim, fragmenta-se o debate acerca das práticas pedagógicas, atribuindo especificidades na assimilação da pluralidade, da diversidade e da diferença, sem gerar uma orientação ético-política em torno das políticas educacionais.

Focalizar a pluralidade cultural nos marcos de princípios teórico-políticos pode contribuir para o processo democrático da escola. A síntese a seguir busca potencializar essa proposição, desenvolvendo a pluralidade cultural com base no conceito de educação dialógica:

o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes, na convivência das diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora (Azevedo, 2000: 69).

A educação dialógica como eixo da gestão da escola aponta para a formação das diferentes identidades, para o resgate das tradições culturais de grupos, para a valorização de saberes específicos, projetando um contexto de relação democrática entre os sujeitos coletivos e individuais. Isso porque enfatizaria mecanismos de gestão que favoreçam à participação dos diferentes sujeitos, estimulando:

a expressão do contexto sociocultural, do saber popular, construindo a mediação dos saberes preexistentes com o conhecimento científico sistematizado e acumulado pela humanidade, produzindo novas sínteses, novos conhecimentos historicamente contextualizados e socialmente úteis. (Idem: 69-70)

Significa dizer que democratizar a gestão da escola, no sentido de incorporar a pluralidade existente na sociedade brasileira, passa pela priorização às formas de sentir, pensar e agir dos diversos sujeitos coletivos e individuais. A participação, o diálogo, a liberdade dos sujeitos e grupos envolvidos com o cotidiano da escola não ocorre como uma idealidade que expressa a competência de seus dirigentes.

É preciso estar atento para as culturas que se distinguem e até se contrapõem às diretrizes mais consistentes das políticas públicas. Captar essas culturas passa pela identificação de suas convicções mais permanentes e de seus movimentos de transgressão; pela compreensão de seus valores materiais e simbólicos e sua articulação com concepções mais abrangentes; pela expressão de suas linguagens, crenças e ritmos e suas compatibilidades com as dimensões econômica, política, social e ideológica presente na sociedade.

Isso não quer dizer que o processo de gestão passe a negligenciar os elementos que caracterizam a cultura escolar, cuja influência sobre as relações entre cultura e escola não pode ser desprezada. Como assinala Candau (1997), os conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados e consolidados em recursos escolares como currículo e procedimentos didáticos delineiam a formação identitária de sujeitos coletivos e individuais. Todo esse contexto se torna ainda mais complexo considerando a pluralidade de culturas, bem como as interações que os sujeitos desenvolvem a partir de suas diferenças étnicas, religiosas, valorativas, dentre outras.

Em análise sobre a proposta da *Escola Cidadã*, desenvolvida no município de Porto Alegre, Azevedo (2000) destaca que a democratização da gestão das escolas públicas passa pela operacionalização dos recursos materiais, humanos e financeiros no sentido de ampliar o acesso ao conhecimento e o poder decisório de educadores, educandos, pais, funcionários e entidades da sociedade civil ligadas à educação. O contexto de formulação da proposta educacional aponta o sentido da participação desses sujeitos no processo de democratização da gestão da escola neste município:

Inverter a lógica autoritária significa fortalecer o coletivo, democratizar as informações, viabilizar a cada segmento a construção das suas falas, o seu conhecimento sobre o funcionamento e a gestão da escola. Isto possibilita a construção de poderes compartilhados, respeitando os diferentes papéis, dividindo responsabilidades, onde cada segmento exerce conscientemente os seus direitos e deveres. (Ibidem: 70)

Nesse sentido, cabe ressaltar uma síntese que acrescenta:

É fundamental que professores, funcionários, pais e alunos conheçam os critérios de ingresso na escola, as concepções e definições sobre currículo e avaliação, que possam discutir tanto os processos, quanto os resultados trazidos em índices de evasão e repetência e que conheçam e possam discutir a proposta político-pedagógica da SMED [Secretaria Municipal de Educação], fazendo parte efetiva do processo pedagógico. (Ibidem)

As abordagens pluralistas até aqui expostas ressaltam a gestão da escola na perspectiva de uma educação dialógica, sugerindo que as diferenças culturais sejam potencializadas pela manifestação de interesses divergentes, pela negociação de conflitos e pela expressão de vontades coletivas. Ao mesmo tempo, o procedimento dialógico requer uma articulação em torno de princípios de convivência, que considerem a realidade da escola, as características dos sujeitos coletivos e individuais, as diretrizes definidas pela coletividade, evitando a discriminação física, étnica, sexual, religiosa, além da social e econômica.

Essa perspectiva sugere, portanto, a sua construção em termos dialéticos, já que pensa a união incessante de contrários capaz de forjar uma síntese, sempre provisória, mas que orienta a proposta político-pedagógica da escola. Construir os termos dialéticos de uma educação dialógica na gestão da escola tem como eixos centrais: a centralidade da relação pedagógica entre educador e educando; a

condução das atividades administrativas da escola em torno da relação pedagógica; a socialização da vida escolar com a ampliação do poder de intervenção dos educandos, pais e demais membros da sociedade civil nas decisões da escola; a avaliação diagnóstica em lugar de uma avaliação meramente punitiva. Esses seriam os princípios de convivência e de democratização da gestão escolar pautados na pluralidade cultural e na igualdade do direito à educação.

Em que pese a emergência dessas inovações, a pluralidade cultural ainda inicia um envolvimento mais aprofundado com questões relativas à gestão da escola. Ainda é preciso que as práticas pedagógicas estejam mais articuladas com o desafio da definição da função política e pública da escola; com a superação da hierarquia e da fragmentação do processo de trabalho escolar; e, sobretudo, com a eliminação dos mecanismos internos que inibem a participação popular.

Esses desafios demonstram que os termos dialéticos de uma educação dialógica colocam no centro do debate as articulações do tema da pluralidade cultural com questões relativas à igualdade. Afinal, a democratização da gestão da escola atende a diferenças de sujeitos e grupos específicos na direção de melhores condições de qualidade de ensino para todos.

Como assinalam as análises marxistas vigentes no campo educacional a partir do final da década de 1970, a igualdade nas condições de socialização do saber constitui-se em elemento central na construção da educação como um direito universal. A escola pública contribuiria para esse processo como instituição transmissora do conhecimento historicamente acumulado frente aos contextos culturais existentes na sociedade.

Não prescinde de situações concretas, mas busca motivar sua reflexão acerca de elementos conceituais já estabelecidos. A presença da igualdade nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas está diretamente vinculada à necessidade de distribuição dos bens culturais que possibilitem a sujeitos e grupos superarem determinadas condições de existência na direção da sua emancipação.

No âmbito da democratização da gestão da escola, cabe construir as possibilidades da igualdade de condições de liberdade, diálogo, participação, aprendizagem, sem inibir ou anular a pluralidade cultural, o reconhecimento da diferença e as formas de sentir, pensar e agir dos diferentes sujeitos e grupos sociais. As abordagens pluralistas sobre as relações entre cultura(s) e escola buscaram contribuir para essa questão, enfatizando, sobretudo, a positividade de

uma educação dialógica, mas pouco fazem referência à igualdade nas condições de socialização do saber. Isso pode se distanciar da preservação dos termos dialéticos da universalização do direito educacional no sentido de que potencializar a pluralidade cultural implica condições iguais de socialização do saber e o aprofundamento da igualdade sinaliza para um intenso compromisso com o pluralismo de valores.