

Capítulo III

As abordagens pluralistas sobre identidade e diferença e a gestão da escola pública

As formulações teóricas acerca da pluralidade foram introduzidas na educação brasileira sob as considerações críticas acerca da construção das identidades e das diferenças culturais na modernidade tardia. Essas formulações vêm sendo apropriadas por educadores (as) de modo a compreender como os processos cada vez mais fragmentados, contingenciais e descentrados da modernidade tardia se articulam na escola pública.

A crítica pós-moderna no campo educacional ressaltou as enormes dificuldades que a escola pública adquiriu para realizar a universalidade e a igualdade como os principais pilares que garantiriam o direito de todos ao conhecimento. A multiplicidade de valores, de tradições e de estilos de vida tornava as identidades e diferenças socioculturais muito contraditórias e pouco resolvidas, pelos menos para serem compreendidas por parâmetros históricos e conceituais fundamentados na formação de sujeitos integrados, racionais e coerentes.

Embora algumas das abordagens acerca das identidades e diferenças socioculturais evitem uma dissociação em relação à universalidade e à igualdade, é preciso analisar seus fundamentos teórico-conceituais, verificando suas incongruências, sobretudo em relação à democratização da gestão da escola pública. Diante das formulações que têm sido desenvolvidas acerca de uma pedagogia da identidade e da diferença, colocam-se obstáculos conceituais significativos na construção dialética entre universalidade/igualdade e pluralidade. Isso porque a pedagogia da identidade e da diferença pouco estabelece relações entre sociedade, cultura e escola.

3.1. Identidade e diferença e gestão da escola pública

No contexto da globalização do capital, mudanças na abordagem do tema da pluralidade cultural atribuíram um lugar de destaque aos conceitos de identidade e diferença. A perspectiva central dessas mudanças considerava que a globalização desestabilizava perspectivas essencialistas de identidade e provocava

seu tensionamento com as diferenças entre os sujeitos. Tal reformulação deteve-se entre uma crítica desconstrutiva desses conceitos e sua reposição a partir de fundamentos vinculados ao que se denomina de pós-modernidade.

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

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

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

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

3.1.1 Fundamentos teórico-conceituais da identidade e da diferença

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, identidades que se orientavam por um único lugar e/ou condição social, por exemplo, os sindicatos operários e as afiliações de classe,

passam a se guiar por uma pluralidade de centros pautadas em questões de gênero, de etnia, de sexualidade, dentre outras. Frente a essa pluralidade de centros produzidos pela sociedade moderna em sua era global, Woodward (2000) apropria-se da teoria de Bourdieu (1989) sobre os campos sociais para afirmar que os sujeitos posicionam-se de acordo com diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma de suas situações.

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

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

Ao formular seu conceito de “circuito da cultura” Woodward (2004) distingue-se de Hall por evitar abordar a identidade a partir de uma dimensão essencialista e outra não-essencialista. Nessa perspectiva, compreende a identidade tanto como uma questão de “ser” quanto de “tornar-se”.

O “ser” refere-se às características que afirmam uma determinada identidade. Constitui-se como o lado positivo da formação identitária, que lhe permite definir sua personalidade, entender seu passado, reconhecer-se no mundo social.

Já o “tornar-se” advém de uma marca de ausência, aquilo que falta à identidade. Seu sentido é o de demonstrar que as identidades têm capacidade não só de posicionar-se a si próprias, mas de transformar suas convicções, reconstruir sua história, renovar relações. Daí, ao abordar a pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea, Hall (2000 e 2004), Silva (2000), Woodward (2000)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A própria linguagem entra, nesse contexto, como um processo instável, indeterminado e incompleto. Decorrem dessas propriedades da linguagem as características anteriormente descritas da identidade e da diferença. Isso porque os signos constituem a língua como

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

O signo constitui-se como uma ilusão por ser freqüentemente adiada a presença do objeto ou do conceito. O processo de diferenciação, de construção da

diferença, da idéia de traço expressa essa impossibilidade de presença assim sintetizada:

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

Uma dimensão central em trabalhos como de Hall (2000 e 2004) e Woodward (2000) consiste em abordar a relação entre os processos de formação da identidade e da diferença através das contribuições oriundas, sobretudo dos campos da filosofia e da psicanálise.

Iniciando pelo campo da filosofia, as análises centram-se nas formulações de Althusser (1974), especificamente, no que se refere aos seus conceitos de posições-de-sujeito e de interpelação. A leitura althusseriana desses autores passa pela compreensão da ideologia como a representação da forma de relação dos homens com as suas condições reais de existência.

Nesse sentido, concordam com o autor de *Os aparelhos ideológicos de Estado*, ao sugerir que as representações ideológicas estão impregnadas em instituições como famílias, escolas, partidos, dentre outras, bem como em suas práticas pedagógicas, sociais, políticas, etc. Essas instituições e práticas conformam o processo de reprodução social conferido à ideologia na perspectiva althusseriana, terminando por constituir as posições-de-sujeito, que condicionam os indivíduos a reconhecê-las através de um sistema de representação.

É da ocupação das posições-de-sujeito por parte dos indivíduos que emerge o conceito de interpelação. A interpelação permite a nomeação e o posicionamento dos indivíduos como sujeitos, o que, por sua vez, possibilita seu reconhecimento e sua produção por meio das práticas e processos simbólicos.

Nesse ponto, autores como Hall (2000 e 2004) e Woodward (2000) estabelecem relações entre a ideologia e o campo da psicanálise para desenvolver uma teoria da subjetividade, que envolve as ações dos sujeitos não só no nível do consciente, mas também do inconsciente. O próprio Hall comenta que, para ser eficaz, a ideologia precisa atuar “tanto ‘nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos’ quanto no nível da formação e das práticas discursivas

que constituem o campo social” (Ibidem: 114). Pautada na versão da psicanálise freudiana desenvolvida por Lacan, a teoria da subjetividade pode ser assim sintetizada:

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

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

Como as representações não podem contemplar a totalidade da formação identitária dos sujeitos, tendem a se constituir sempre como uma falta, um hiato, uma ausência, mas, ao mesmo tempo, uma riqueza para o autor acima citado, pois inclui, além das identidades, os processos de identificação na pauta teórica. Para Hall (2000), a identificação se realiza como um processo de suturação, de articulação, de bilateralidade, e não de unilateralidade, quando se percebe não apenas as formas de representação que convocam para um determinado posicionamento, mas, sobretudo, os investimentos dos sujeitos nas estruturas de significação.

Essa construção teórica instaura o tema da pluralidade cultural como um processo que tende a romper, sempre, com formas de representação identitárias devido à diferença, que exerce uma precedência determinante sobre as relações sociais que se configuram na sociedade contemporânea globalizada. Assim, por mais que exista uma certa acomodação em torno de orientações convencionais

acerca de assuntos específicos, da consolidação de valores históricos e da homogeneização de grupos, os descentramentos e os deslocamentos potencializam fragmentações que desestabilizam as identidades.

Nesses tempos de fragmentação infinita, um grupo nunca tem um único formato. Um exemplo pode ser destacado em relação ao grupo de mulheres: existem as mulheres feministas, que se distinguem das liberais, que se distinguem das socialistas, que se distinguem das negras, tudo isso pelo processo discursivo de estabelecer diferenças.

Cabe destacar, nesse ponto, que a definição da identidade e da diferença como um processo cultural implica em compreendê-las no contexto de correlação de forças, de relações, de estabelecimento de conflitos e hierarquias. Significa dizer que a afirmação da identidade e a marcação da diferença envolvem uma luta mais ampla dos grupos sociais assimetricamente posicionados em relação ao poder por recursos simbólicos e materiais presentes na sociedade.

É nesse contexto que se multiplicam as identidades e as diferenças. Ocorre que o processo de identificação e de diferenciação acarreta sempre em um sistema de classificação que demarca fronteiras entre o incluído e o excluído, entre o que está dentro e o que está fora, entre o nós e o eles. Significa dizer que as posições de sujeito são fortemente marcadas por relações de poder:

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

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

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

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

As oposições binárias constituem-se frente a relações como masculino e feminino, branco e negro, heterossexual e homossexual, nas quais as hierarquizações são estabelecidas por um dos pólos – mais precisamente o primeiro das polarizações – em que o “outro” é sempre visto como diferente. Assim, a normalização configura-se como o resultado final de uma equação de avaliação e hierarquização de identidades e diferenças:

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

O caráter plural e historicamente construído dos movimentos culturais sobre gênero, sexualidade, etnia, dentre outras, destaca a necessidade de questionamento das oposições binárias entre masculino e feminino, hetero e homossexual, branco e negro. Isso porque visa superar a atribuição de uma positividade aos processos de fixação de identidades e de uma negatividade aos que enunciam a diferença. Assim, emergem expressões como “cruzar fronteira” e de “estar na fronteira” para definir identidades que se pautam na ambigüidade, na indefinição e para denunciar artificialidade dos processos de fixação identitária.

Isso reforça a idéia de que as práticas discursivas não podem ser compreendidas descoladas do contexto que envolve os sujeitos na materialidade das relações econômicas, políticas e sociais. O problema que se evidencia frente

às análises enunciadas pela pós-modernidade é sustentar-se sob uma materialidade sem se reportar à mesma.

3.1.2 Gestão da escola pública na perspectiva de uma pedagogia da identidade e da diferença

No âmbito da escola pública brasileira, a abordagem acerca da construção da identidade e da diferença tem se aproximado mais de perspectivas que enfatizam os processos de tolerância e de respeito à pluralidade cultural. Nesse sentido, busca alinhar procedimentos de gestão de modo a fortalecer a participação, o diálogo, o consenso entre os grupos, proporcionando o reconhecimento das diferenças e, em última instância, contribuindo para a democratização da escola.

Ocorre que a abordagem expressa nesta seção trata a identidade e a diferença não apenas como relações entre grupos distintos em meio à pluralidade cultural que atingiu a sociedade e a escola brasileiras. Sua perspectiva é a de resgatar a identidade e a diferença como processos de produção social de relações de poder de modo que:

não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (Ibidem: 96)

Significa dizer que, antes de se estabelecerem formas de convivência que podem, inclusive, produzir identidades ditas fixas, estáveis e normais, subordinando o outro, é preciso que a escola se configure como um espaço de encontro das diferenças que resulta em conflitos, em confrontos, em antagonismos. Para promover o processo de produção da identidade e da diferença, a escola estaria centrada, sobretudo, nos mecanismos institucionais que inibem e/ou potencializam as identidades e as diferenças.

Nessa perspectiva, a construção das identidades e das diferenças seria desenvolvida como uma produção, na qual o que importa não é o produto acabado, mas o processo conduzido por múltiplas operações de identificação e de

diferenciação. Duas estratégias orientariam a escola na construção das identidades e das diferenças como uma produção.

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

No bojo dessas denúncias e rejeições, a escola potencializa o espaço público no sentido de desestabilizar identidades fixas, centradas e permanentes. Essa potencialização permite que a escola desenvolva a segunda estratégia: a de produzir sujeitos mais abertos ao cruzamento de fronteiras, ao hibridismo, ao nomadismo e a migração.

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

Nesse contexto, permanece a necessidade de a escola promover a participação para que a diferença possa nutrir espaços menos estáticos, lineares e monolíticos a partir das particularidades expressas por professores, estudantes, familiares e demais membros da sociedade civil. O que a perspectiva pós-moderna não salienta é que a mobilização e organização dos sujeitos precisam se

estabelecer de modo que as individualidades possam potencializar processos coletivos, o que implica a superação das condições materiais, políticas e ideológicas que dificultam a participação na vida escolar¹.

As elaborações empreendidas nessa direção consideram, igualmente, a autonomia como um atributo central a ser desenvolvido pela escola no sentido de que, para se posicionar na sociedade, o sujeito precisa deixar que o outro seja diferente. Mas o problema consiste em se referir à autonomia sem demonstrar que sua força reside mais na capacidade de demonstrar os interesses que perpassam a escola, a capacidade de negociá-los e as estratégias delineadas para influenciar nas decisões pedagógicas do que na mera disposição de desestabilizar o constituído.

A aprendizagem se constitui como construção de saberes emergentes, alternativos e inexplorados e de apropriação das formas de representação que formam as subjetividades coletivas e individuais. Não se pode compreender, no entanto, esses saberes como apartados dos processos de formação de uma consciência crítica sobre a totalidade do real.

Por fim, a qualidade pode ser entendida não como um padrão comum de condições para o desenvolvimento pedagógico, mas como a capacidade que a escola tem de atender às especificidades que aparecem na relação com o outro, com o diferente, sempre com o intuito de sua valorização. Tal procedimento adotado pelas elaborações pós-modernas tende a contrapor uma perspectiva mais particular de preservação das características culturais de sujeitos e grupos em detrimento de uma postura mais universal e igualitária na construção das relações escolares.

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

¹ No capítulo IV, faço uma análise sobre as condições materiais, políticas e ideológicas que inibem a participação em especial de educandos, suas famílias e demais representações da sociedade civil na escola pública brasileira.

Seus objetivos se multiplicam na medida em que as fragmentações presentes na sociedade atravessam a escola, exigindo um posicionamento político e pedagógico em torno de questões e respostas complexas que abordam a etnia, a sexualidade, o credo, o gênero, o meio ambiente. Tal complexidade consiste em buscar responder a essas questões como processos que atuam no cruzamento de fronteiras, no nomadismo, no hibridismo, na migração, circulando entre estigmatizações e transgressões, entre o conhecido e o desconhecido, entre a consolidação e a mudança.

Decerto modo, há pela perspectiva da pós-modernidade uma tendência da escola a se deter em suas relações de poder, em sua dinâmica interna, na especificidade de seus grupos. As relações político-pedagógicas que ocorrem na escola estão pouco vinculadas com uma racionalidade social que orienta o sentido dos interesses, das negociações e dos objetivos presentes na escola.

Ao mesmo tempo, os meios – entendidos por Paro (2001) como a utilização racional de recursos técnicos e conceituais e como a coordenação do esforço humano coletivo – para a realização dos fins tendem a focalizar as dimensões micro-sociais que envolvem a escola com pouca articulação com processos macro-sociais. A ênfase nas relações internas à própria escola, peculiarizando sua linguagem, seu imaginário, seus ritos, seus ritmos, seus símbolos, permitem perceber os mecanismos de regulação e de transgressão, o que adquire impacto reduzido caso não se empreenda uma articulação com a construção de consensos que sustentem as finalidades da escola.

A perspectiva de análise colocada em termos de valorização da identidade e da diferença teve o mérito de focalizar o cotidiano da escola e dos sujeitos envolvidos em sua dinâmica. Para exemplificar essas análises, podem ser destacadas pesquisas que enfatizam a escola como o lócus privilegiado de formação continuada dos educadores, a valorização do saber docente e o ciclo de vida escolar dos professores. Nessas análises, o objetivo central é de resgatar os diferentes problemas, necessidades e desafios, que não podem ser respondidos por condições padronizadas, monolíticas e homogêneas.

Ainda podem ser salientadas perspectivas que buscam abordar dimensões do processo pedagógico propriamente dito, sobretudo as que se referem ao seu desenvolvimento no interior da sala de aula, como a integração e a construção do conhecimento escolar. As principais questões que se delineiam a partir dessa

abordagem apontam para a seleção dos conteúdos, a transposição didática e as implicações desses elementos para a promoção da avaliação.

As articulações entre pluralidade cultural e educação escolar têm impulsionado relações entre a problemática do saber escolar e os valores, tradições e as formas de sentir, pensar e agir de grupos socioculturais. Evitar que o conhecimento seja construído na sala de aula e na escola pautado numa visão homogeneizante e vinculada aos interesses dominantes favoreceu a sua apropriação como um reconhecimento das diferenças constituídas por negros, indígenas, portadores de necessidades especiais.

Nesse sentido, proporcionam subsídios para compreender os desafios, bem como potencializar soluções em relação a questões como a participação de pais, estudantes e demais membros da sociedade civil, a abordagem de temas como sexualidade, violência e meio ambiente, a construção do saber docente e discente. Vale destacar, ainda, que a centralidade da dimensão cultural na prática pedagógica permite articular os elementos que compõem o cotidiano da escola com a perspectiva de vida dos sujeitos coletivos e individuais presentes em sua realidade.

Como contraponto à perspectiva da pós-modernidade, pode-se delinear os eixos que fundamentam a gestão da escola pautada numa pedagogia da identidade e da diferença:

- enfatizar uma teoria da prática discursiva para a compreensão dos sistemas de representação e das formas de linguagem presentes na escola, articulando-a à estrutura objetiva da sociedade brasileira;
- focalizar a participação, a aprendizagem, a autonomia e a qualidade como um processo de explicitação das diferenças decorrente de iguais condições de desenvolvimento das relações intra-escolares;
- compreender as diferentes dimensões que produzem a definição identitária dos sujeitos e suas relações com conhecimentos, desejos e valores em busca da universalização do saber e da igualdade do direito educacional;
- apreender a pedagogia como um movimento dialético entre o instituído e o instituinte, que orienta e é orientado pelas finalidades definidas pela escola em sua relação com uma racionalidade social;

- relacionar-se com o conhecimento não como um produto consolidado, universal e abrangente, mas como um processo inacabado, contingencial e específico de rupturas e deslocamentos.

A pedagogia da identidade e da diferença na perspectiva conceitual da pós-modernidade aborda de maneira limitada essa síntese. Sua formulação teórica se restringe pela dificuldade de referir-se a contextos sociais, políticos e ideológicos mais universais.

3.2. Articulações entre sociedade, cultura e escola: contrapontos a uma pedagogia da identidade e da diferença

Os estudos culturais em torno da identidade e da diferença esmaeceram as expectativas de ações e discursos apregoados em favor de coletividades mais homogêneas, hegemônicas e universais como as que sustentavam o protagonismo do proletariado frente à luta de classes. Também foi minimizado o sentido teleológico de noções de história, política e ideologia.

Numa época entrecortada por múltiplas fragmentações, tudo pode ser narrado, é fruto de relações de poder e faz parte do imaginário de homens e mulheres, mas nada pode servir de parâmetro de explicação em termos de uma construção universal do ser social. Frente a esse processo, conceitos como o de igualdade passaram a ser traduzidos “como pressão ideológica niveladora que dificulta o reconhecimento fecundo das ‘diferenças’” (Konder, 2000: 30).

Em que pese o mérito de se debater a pluralidade colocando questões relativas à diferença e à identidade, sua construção não pode implicar um abandono em relação à igualdade. Isso porque inclusão e exclusão não se constituem apenas como discursos que sustentam sistemas de representação em torno de oposições binárias, mas resultam das contradições do capital que, numa sociedade como a brasileira, proporcionam uma extrema concentração de bens materiais e culturais. Assim, impedem sua apropriação por grupos e classes subalternizadas e seu controle democrático.

Além disso, no que se refere à própria condução da vida social, aqui se registrando os desafios concernentes à gestão da escola, explicitar as diferenças não significa deixar de compartilhar idéias sobre aquilo que é comum. Não se trata apenas de anunciar o lugar da educação e, especificamente, da escola frente

às diferenças e às lutas de inclusão e exclusão que envolvem sujeitos e grupos subalternizados em suas especificidades culturais, étnicas, sexuais, dentre outras. Trata-se de compreender a produção das diferenças e da pluralidade cultural no contexto das relações dilaceradoras da fase global do sistema do capital, onde a reprodução do desperdício e da escassez demonstra que:

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

Por isso, o debate acerca da pluralidade cultural, com sua ênfase na diferenciação e na identificação, ainda não prescinde e continua sendo determinado por questões de igualdade de condições no desenvolvimento da educação escolar. Cabe, então, ressaltar as limitações em que incorrem as abordagens sobre a pluralidade cultural que se detêm sobre a identidade e a diferença.

3.2.1. Ausências no discurso da identidade e da diferença: a relação entre cultura e sociedade

Um dos efeitos mais significativos proporcionados pelas transformações tecnológicas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX foi o predomínio dos meios de comunicação de massa que, sobretudo com o advento da informática, contribuiu para uma ampliação do debate sobre cultura. A conexão à internet permite que as pessoas não só tenham acesso a um número cada vez mais crescente de informações, como também possam se posicionar em relação a assuntos polêmicos como a exploração da Amazônia, o terrorismo, a pena de morte.

Em temas como estes se articulam o poder econômico, a produção cultural, o interesse político e o convencimento ideológico. As conexões com os campos da economia, da política e da ideologia parecem salvaguardar a cultura “para um uso democrático que contribuísse para a mudança social” (Cevasco, 2003: 12).

A expansão dos meios de comunicação de massa desencadeou, entretanto, um processo de fragmentação que dificulta a apropriação da cultura como um

patrimônio comum a todos. Uma extensa variedade de temas passa a ser traduzida pela cultura, mas perde suas conexões com a economia, a política e a ideologia.

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

Recuperar a cultura como um campo válido de lutas em torno dos significados e valores de uma determinada sociedade significa compreendê-la numa relação dialética com o sistema socioeconômico e político-ideológico. Os significados e valores produzidos pela cultura adquirem um lugar central na perpetuação e/ou modificação do sistema do capital.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse contexto, as teorizações sobre identidade e diferença conferem aos sujeitos condições restritas de interferência sobre as relações de produção cultural. Isso porque descartam as possibilidades da razão, da consciência e da ação nutrirem qualquer esperança em torno da transformação revolucionária da totalidade social. Embora apresentem análises pertinentes para desconfiar do sujeito do Iluminismo, muito fundamentado em um núcleo onipresente, centrado e unificado, essas teorizações correm o risco antes de descrever o funcionamento da sociedade, repetindo, em suas análises, as fragmentações da realidade do que de tentar contribuir para a reformulação ou superação dos conceitos, fruto de sua crítica.

Ao se apropriarem do conceito de ideologia – desenvolvido a partir das formulações da filosofia de Althusser e da psicanálise de Freud e Lacan, as teorizações destacadas acima demonstram que as iniciativas, os riscos, as decisões adotadas pelos sujeitos estão sempre dispostas em situações concretas que limitam, condicionam e produzem suas ações e opções. Mais do que isso: essas situações concretas conformam uma multiplicidade de contradições que se confrontam umas em relação às outras e, ao se confrontarem, confrontam os próprios sujeitos que se vêem pressionados a assumir identidades e enunciar suas diferenças contingenciais, fluidas e temporárias, difíceis de serem explicadas por sua capacidade cognitiva e consciente.

Assim, pode-se argumentar que a razão não pode proporcionar um conhecimento da plenitude humana, pois as distorções ideológicas induzem os sujeitos a agirem de acordo com os impulsos, energias, desejos investidos, quando ocupam uma posição social específica. O plano da inconsciência seria o lugar que potencializa a participação dos sujeitos, pois armazena seus desejos e frustrações, sua história e projetos, suas liberdades e repressões. É esse o sentido da crítica à razão: como os sujeitos estão entretidos em seus condicionamentos particulares, jamais poderão completar a universalidade pretendida pelo conhecimento.

Sem dúvida, as distorções ideológicas atrapalham os anseios universalistas da razão. Nenhuma prática social, apesar de ser condicionada, específica e concreta, faz-se, entretanto, sem o componente da razão, isto é, prescindindo do conhecimento do sujeito no e com o mundo. Em outros termos, não se pode afirmar que a força teórica da razão possa evitar as distorções ideológicas, mas é preciso ressaltar que:

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

A ação dos sujeitos como confronto entre o plano do inconsciente e as distorções ideológicas contidas nos sistemas de representação traz a importante contribuição da psicanálise no processo de formação das subjetividades. Nesse sentido, a psicanálise demonstra que esses confrontos podem estar presentes nos níveis mais elementares de formação das subjetividades, mobilizando-as em relação às identidades e à enunciação das diferenças. Ao mesmo tempo, revela

que a abrangência da realidade adquire contornos que vão além da esfera do aparente, do estabelecido, do conhecido.

O problema consiste em conceder ao inconsciente uma atribuição mais desafiadora do que sua capacidade de resposta. A psicanálise pode arguir os fundamentos da razão, atendendo inclusive a necessidades de tornar o consciente mais consciente (embora admitindo a impossibilidade da plena consciência), mas não pode substituí-la em relação à tarefa de criticar as ideologias e de responder aos desafios da existência humana.

A suturação – termo empregado por Hall (2000) – para promover uma articulação entre as posições que os sujeitos são convocados a se posicionar frente aos sistemas de representação das estruturas políticas e discursivas e seus investimentos subjetivos nas mesmas podem explicar os níveis de aceitação, de resignação e de transgressão em relação à ordem social. Faz-se necessário questionar, no entanto, a capacidade que esses processos de suturação têm de se confrontar com concepções ideológicas dominantes, sobretudo numa sociedade como a brasileira, profundamente marcada pelo conservadorismo autoritário.

Como salienta Konder (2002), desvelar a realidade requer um trabalho de profunda investigação, de laboriosa averiguação de mediações, de aventura do saber. Não se trata, de acordo com o autor de *A questão da ideologia*, de organizar um discurso pretensamente científico, objetivo e não ideológico, mas de produzir um discurso crítico e autocrítico por dentro da própria ideologia. Esse movimento só pode ocorrer tendo como procedimento primordial e prioritário a utilização da razão, por conseguinte, necessita da consciência, do sujeito cognoscente.

Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas questiona as possibilidades de uma filosofia da consciência do sujeito constituir-se como um procedimento eficaz na construção do conhecimento. De acordo com um estudioso dessa fundamentação:

Enquanto esta [a filosofia da consciência do sujeito] acredita que há uma relação sujeito-objeto a ser esclarecida, a teoria habermasiana acredita que a questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais eles se entendem sobre os objetos. (Boufleuer, 2001: 60).

A perspectiva habermasiana busca, portanto, substituir o paradigma da consciência pelo da comunicação, mas sem negligenciar a razão como um

processo que abrange a intencionalidade subjetiva no agir intersubjetivo. Manifestar sua intenção em processos coletivos implica que sejam estabelecidas conexões com a razão. A síntese abaixo expressa o lugar que a razão pode assumir em processos coletivos e individuais de superação das distorções ideológicas:

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

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

Mas isso não implica descartá-la como um componente fundamental nessa construção crítica e autocrítica da ideologia. O esforço teórico do momento da práxis impele o sujeito a conhecer uma realidade que lhe é estranha, que frequentemente o pressiona a adotar decisões mais abrangentes do que suas vontades e até contra as mesmas, que o obriga a compartilhar diferenças para construir sentidos.

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

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

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

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

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

No caso brasileiro, as identidades e diferenças étnicas e regionais também alavancam o consumismo do turismo cultural, mas guardam pouca relação com as memórias, projetos, desafios e perspectivas dos grupos e classes subalternizadas. Em que pese o fortalecimento dos movimentos de negros, de mulheres, de indígenas, incluindo-os na pauta de reivindicações de formação de identidades e de enunciação das diferenças, o mito da democracia racial brasileira prevalece porque se combina com os interesses capitalistas de expansão de mercado. Como exemplo da atualização do mito da democracia racial, pode ser mencionada a veiculação, pelos meios de comunicação de massa e em horário nobre, de uma propaganda que exalta a diversidade cultural brasileira como um fator que permite a capitalização das potencialidades da negritude para fins de alavancar a produtividade empresarial.

Aliás, a apropriação do tema da diversidade cultural por parte do capital tornou-se recorrente em suas principais organizações político-ideológicas. Em meados de 2005, a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan) promoveu um evento aberto aos professores das redes pública e privada de educação do município cujo tema central era os efeitos da diversidade cultural no cotidiano da escola.

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

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

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

Isso ocorre porque, apesar de superar a escassez na oferta de bens extra-econômicos, o capitalismo desvaloriza sua generalização em termos de cidadania democrática:

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

É nesse contexto que se situam as formulações teóricas sobre identidades e diferenças. A separação em relação aos processos econômicos e políticos contribuiu para uma visão autônoma da cultura, para o descentramento das identidades e para a ampliação dos bens extra-econômicos.

Apesar de encontrarem respaldo efetivo junto à complexidade, heterogeneidade e pluralidade da globalização, não se pode deixar de perceber as

influências das aparências mistificadoras do capitalismo, que atribuem a esse processo melhores condições de construção de liberdade e de democracia. Compreender o significado das identidades e das diferenças para além de sua descrição como um processo híbrido, gelatinoso e inacabado sugere desvendar essas mistificações, “não apenas o que revelam sobre a experiência das pessoas, mas também o que ocultam” (Ibidem: 240), evitando a idéia de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que libera e enriquece a esfera extra-econômica, permite seu funcionamento autônomo, o que favorece a multiplicidade das identidades e diferenças sociais.

Isso não significa dizer que as abordagens teóricas sobre pluralidade cultural, multiplicidade identitária e construção das diferenças estão fadadas ao engodo de concepções pós-modernas, que nega preceitos anteriores de universalidade e de totalidade, mas mantém as estruturas de dominação e de exploração do sistema socioeconômico capitalista. Nesse sentido, entende que situá-las como um processo significativo para a sociedade requer a correlação do pluralismo cultural, da multiplicidade identitária e da construção das diferenças com os preceitos recusados, isto é, com a universalidade e com a totalidade.

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

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

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

O socialismo talvez não seja em si uma garantia de completa conquista dos bens extra-econômicos. Talvez não seja em si a garantia da destruição dos padrões históricos e culturais de opressão de mulheres ou racismo. Mas é capaz de pelo menos duas coisas importantes, além da abolição dessas formas de opressão que homens e mulheres, negros e brancos, sofrem em comum como membros de uma

classe explorada. Primeiro, ele elimina as necessidades ideológicas e econômicas que, sob o capitalismo, ainda são atendidas pela opressão de raça e gênero. O socialismo talvez venha a ser a primeira forma social desde o advento da sociedade de classes cuja reprodução como sistema social é ameaçada, e não favorecida, pelas relações e ideologias de dominação e opressão. Segundo, ele vai permitir a revalorização dos bens extra-econômicos, cujo valor foi deteriorado pela economia capitalista. A democracia que o socialismo oferece está baseada na reintegração da “economia” à vida política da comunidade, que se inicia pela sua subordinação à autodeterminação democrática dos próprios produtores. (Ibidem: 242)

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

3.2.2. A (in)convivência da pedagogia da identidade e da diferença na gestão da escola pública

O núcleo das abordagens teóricas relativas a uma pedagogia da identidade e da diferença recusa a referência a contextos sociais, políticos e ideológicos mais universais. Suas argumentações mais radicais giram em torno da idéia de que a afirmação das identidades e a enunciação das diferenças não podem ser abarcadas, sobretudo por fundamentos de tendência liberal tais como o respeito, a convivência ou a tolerância na diversidade. As características instáveis, híbridas e maleáveis dos processos de identificação e de diferenciação apontariam para uma pedagogia mais crítica e questionadora voltada para as singularidades socioculturais de sujeitos coletivos e individuais, dispensando procedimentos conteudistas, centralizadores e diretivos.

Essa pedagogia seria pautada numa prática discursiva que visa perturbar, transgredir e subverter identidades existentes pela compreensão dos sistemas de representação e das formas de linguagem presentes na escola. No campo da gestão escolar, proporcionaria um estímulo ao incessante fluxo da construção das identidades e das diferenças através da contraposição do instituinte ao instituído, do dissenso ao consenso, do inexplorado ao conhecido.

Em que pese uma tendência a promover rupturas a partir dessas polarizações, sua capacidade de potencializar a gestão da escola se restringe ao procedimento da negação, a força do contrário e ao estabelecimento do oponente.

O movimento de multiplicação, proliferação e disseminação de identidades e diferenças não se converte numa construção dialética entre os pólos dessa contraposição, dificultando a própria visualização da gestão da escola.

Isso porque a dispersão de forças e do exercício do poder a sujeitos e grupos sociais – mesmo que com um caráter perturbador, desestabilizador e transgressor - não garante uma ação coletiva profícua na direção da transformação das relações socioeducativas. Vale destacar uma síntese acerca da inviabilidade de uma ação estrategicamente sustentada apenas em uma questão de negação, independentemente de seu sentido radical:

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

Não se pode relativizar a força dos valores instituídos, conhecidos e consolidados na sociedade e que atravessam as formas de pensar e agir no ambiente escolar. Incentivar a resistência, a rebeldia e a transgressão pode nutrir práticas pedagógicas instituintes das identidades e das diferenças, mas dificilmente orienta os objetivos da escola, caso não vincule suas realizações às repercussões que adquirem na vida do todo social.

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

Além disso, os valores instituídos, conhecidos e consolidados na escola não expressam apenas relações desrespeitosas, homogeneizantes e opressoras que limitam as ações renovadoras de práticas pedagógicas. Sem dúvida, o predomínio de uma práxis repetitiva na escola significa, em muitas ocasiões, a cristalização de

relações subalternizantes, que eliminam as manifestações identitárias e a marcação das diferenças.

O instituído, o conhecido e o consolidado podem representar, no entanto, não apenas a imposição de relações dominantes e subalternizantes, mas formas de se ampliar e de se multiplicar relações pedagógicas criativas no contexto escolar. Decorre daí, a gestão da escola não poder descartar, sem reflexão, os valores, as relações, as continuidades presentes na instituição.

Uma pedagogia da identidade e da diferença pode se converter numa alternativa espontaneísta ao modelo vigente na escola, pois tende a considerar procedimentos de gestão como a autoridade e a organização como dimensões meramente inibidoras da livre expressão e ação das identidades e das diferenças. A crítica que pode desenvolver em relação ao conservadorismo da gestão escolar se perde na contestação à forma hierarquizante de sua realização, sem se referir ao contexto socioeconômico e político-ideológico que determina sua estrutura.

A gestão da escola remete para condutas de participação, de aprendizagem, de autonomia e de qualidade que precisam abranger questões de diferenças relativas à cultura e ao poder, atravessando as relações intra-escolares. Muitos dos mecanismos e espaços que estimulam essas condutas têm sido desacreditados pelos próprios sujeitos e grupos presentes no cotidiano da escola por negligenciarem suas tradições culturais, estilos de vida e formas de expressão e de ação. A dinâmica interna da escola não atende, e até despreza, aos desejos, às expectativas e projetos de sujeitos coletivos e individuais.

Não basta, entretanto, priorizar a construção de identidades e a enunciação das diferenças como estratégia de incrementar a participação, renovar a aprendizagem, construir a autonomia, promover a qualidade do ensino. Tampouco o contrário pode ser válido, isto é, demarcar esses elementos da gestão não deságua, necessariamente, na construção de identidades e de diferenças.

Isso ocorre porque a separação da dinâmica interna da escola da totalidade mais abrangente imprime à prática da gestão um caráter paliativo, pontual e fragmentado, sem contribuir, como sugere Paro (2001), para a percepção dos sujeitos individuais e coletivos da racionalidade do processo e da centralidade da ação consciente em sua transformação. Em outros termos, a livre manifestação de identidades e de diferenças está associada a um processo de gestão da escola capaz de elaborar “estratégias apropriadas adequadas a mudar as condições

objetivas de reprodução [social do capital]” (Idem: 24), bem como “a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Ibidem).

Esse processo não se desenvolve de maneira linear, pacífica e monolítica. Nesse sentido, a pedagogia das identidades e das diferenças evidencia essa característica ao compreender a escola como o lugar de construção de significados, de veiculação de valores e de expressão de estilos de vida.

Esses significados, valores e estilos de vida revelam conflitos e disputas em torno de interesses opostos, de vontades divergentes e de projetos antagônicos. Abrir-se ao movimento vivo, fluido e complexo de culturas emerge como estratégia central na luta cotidiana pela democratização da escola frente a significados que fixam seus objetivos a uma visão dominante como, por exemplo, a de qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A escola se configura como um lugar constitutivo e constituinte dos processos culturais. Suas relações pedagógicas, bem como sua influência sobre os pensamentos, os sentimentos e as práticas de educadores (as) e educandos (as), demonstram que a escola não só se expressa como uma dimensão das práticas socioculturais, mas também produz sentidos sobre as mesmas.

Em tempos de globalização e de democratização, a abordagem da escola sobre temas culturais se ocupa tanto de seus fundamentos homogeneizantes quanto de seus impactos heterogêneos, fragmentadores e plurais. Estes explicam, por sua vez, a premência de uma educação escolar que valorize os movimentos identitários decorrente das tecnologias de comunicação, das migrações da globalização e das reivindicações por cidadania.

Ao longo desse processo, constituiu-se uma visão da pluralidade cultural na qual identidades e diferenças tornavam-se conceitos irredutíveis a padronizações econômicas e a modelos políticos. Não convinha mais à escola definir-se em termos de igualdade substantiva, e não apenas formal, visando socializar conhecimentos científicos e históricos de caráter universal, pois identidades e diferenças não se submeteriam às inclinações homogeneizantes de seus preceitos.

O problema é que descartar a igualdade educacional de um ponto de vista substantivo incorre em sua afirmação meramente formal, o que, invariavelmente, afeta, se não anula, a pedagogia das identidades e das diferenças pela sua

submissão ao realmente existente. Ressaltar a irreducibilidade de identidades e de diferenças sem condicioná-la às determinações e limites do mundo burguês não contribui para a superação e até reforça um dos pilares ideológicos do liberalismo: a defesa de uma cidadania abstrata. Isso porque a pluralidade cultural, a multiplicidade identitária e a construção das diferenças se tornam processos condizentes com os princípios de legalidade, com as liberdades de expressão e de associação e com a democracia representativa preconizada pelo capitalismo.

Não se trata de rejeitar uma pedagogia que enfatize os processos culturais como estratégia na formação identitária de sujeitos e grupos que historicamente foram atingidos por relações de desrespeito, de opressão e de violência. Trata-se de destacar que o caráter híbrido, descentrado e não essencialista de identidades e diferenças implica mais a reprodução da formação social específica do capitalismo contemporâneo do que na compreensão da cultura como uma produção de significados, valores e sentidos, resultado das contradições entre a concepção de mundo dominante e perspectivas oposicionistas, alternativas ou emergentes. Como ressalta Cevalco (2003), a construção das identidades e das diferenças não se expressa em termos dialéticos, buscando a união incessante de contrários numa síntese sempre provisória, mas como uma posição “entre” que não se encontra em lugar nenhum.

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

Sem dúvida, as ligações das idéias de tolerância, de respeito e de diversidade com o que o liberalismo pensa da escola são históricas e estruturais. Nesse sentido, o liberalismo traduziu a escola como um lugar de homogeneização das identidades e de acomodação das diferenças.

Acontece que essas ligações são estruturais e históricas no sentido de que, como campo ideológico do capital, o liberalismo precisa dessas idéias para manter sua sobrevivência. No entanto, o contrário não é verdadeiro, isto é, a tolerância, o respeito e a diversidade não se subordinam, necessariamente, ao liberalismo.

Admitir essas ligações não significa ofuscar identidades e diferenças. Ao contrário, frente às violações, perversidades e desigualdades do capital, sobretudo no contexto de uma escola e de uma sociedade como a brasileira, defender a tolerância, o respeito e a diversidade pode resultar em movimentos emancipatórios de sujeitos e grupos socioculturais.

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

Reconhecer as vinculações entre liberalismo e as idéias de tolerância, respeito e diversidade não obriga a escola a homogeneizar identidades e a acomodar diferenças. O desafio reside na construção de uma práxis educativa contra-hegemônica e emancipadora que, ao recusar os processos de subordinação do humano a uma visão parcial da sociedade, possa nutrir essas idéias de modo que cada sujeito possa marcar sua identidade e enunciar sua diferença no coletivo. Afirmar uma pedagogia crítica e questionadora das identidades e das diferenças sem as idéias de tolerância, do respeito e da diversidade pode reforçar a escola como lugar de conflito, mas não a completa em sua dimensão ineliminável: a construção de consensos. A força objetiva da multiplicidade das identidades e diferenças reside em sua capacidade de potencializar as prioridades a serem perseguidas pela escola. Do contrário, a pedagogia crítica e questionadora pode deixar aberta a apropriação da abordagem pluralista da cultura ao campo ideológico liberal, pois incentiva as manifestações particulares sem articulá-las às construções do bem comum.

Decorre daí a necessidade da gestão da escola realizar o movimento de politização da cultura em substituição ao que Cevalco (2003) denomina como a dissolução da dimensão política na cultura. A pedagogia das identidades e das diferenças, quando se distancia das determinações que os produtos culturais sofrem na vida social e, assim, das exigências educacionais em torno da igualdade substantiva, retira da escola uma atribuição historicamente sua: “abrir a

possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (Cevasco, 2003: 110).

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

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

Não se trata, entretanto, de conferir à escola uma função meramente reprodutivista. Ao abordar a noção gramsciana de hegemonia como o processo de determinação da vida social pelas necessidades de uma classe dominante e de um modo preponderante de produção, Cevasco (2003) ressalta as características heterogêneas e em constante movimento do capitalismo. Um movimento no qual

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

Nesse contexto, cumpre, segundo Cevasco (2003), uma tarefa à abordagem materialista da cultura: buscar elementos emergentes, as formas do novo, em seus objetos de análise. Apesar de se constituir como uma das principais instituições que serve à internalização dos processos culturais responsáveis pela reprodução da ordem social do capital, a escola pode organizar seu espaço de modo a apreender

as múltiplas determinações do real para tentar encontrar o que há de emergente no dominante².

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

A escola pública vem sendo pressionada em seu processo de gestão a assumir as manifestações particulares da cultura como uma das mais recentes expressões da mercantilização da educação, cujo espaço é tomado pela lógica da produtividade, da publicidade e do consumo. Nesse contexto, reforçar atribuições como a de universalidade e a de crítica à pluralidade cultural para além da reprodução significa recolocar o problema de “abrir os canais, facilitar o acesso, sabendo muito bem que com isso se perderá o controle das interpretações” (Cevasco, 2003: 110). Parafraseando Cevasco (2003), o esforço de se produzir um novo letramento cultural passa menos pela descrição de perturbações, rebeldias e transgressões de identidades e diferenças do que pelo entendimento da questão da pluralidade na escola em termos da igualdade substantiva.

² Cevasco (2003) sugere que a vinculação estrutural do emergente ao dominante não significa seu controle absoluto.