
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ESCOLA PÚBLICA**SOCIAL CHANGE, EMANCIPATORY EDUCATION AND PUBLIC SCHOOL****TRANSFORMACIÓN SOCIAL, EDUCACION EMANCIPADORA Y ESCUELA PUBLICA**Rubens Luiz Rodrigues¹

Resumo: O argumento aqui desenvolvido busca reforçar a ideia de que o conceito de classe social adquire, no contexto das relações específicas da sociedade capitalista, um sentido inerentemente articulado à igualdade substantiva, que, por sua vez, constitui-se como um princípio para a construção da pluralidade cultural. A democratização da educação escolar pública vincula-se à apropriação do conhecimento historicamente negado à classe trabalhadora. Superar os mecanismos de subordinação constitui-se em ação central para um processo que se pautar na valorização do trabalho e na emancipação humana, condição na qual a escola pública pode contribuir para um projeto de transformação social.

Palavras-chave: transformação, educação, escola

Abstract: The argument developed in this work seeks to reinforce the idea that, in the context of specific relations in capitalist society, the concept of social class acquires a meaning inherently articulated to substantial equality, which, in turn, is established as a principle for the construction of cultural plurality. The democratization of public school education is linked to the appropriation of knowledge historically denied to the working class. Overthrowing the mechanisms of subordination becomes a central action to a process that is guided by the high value attributed to work and to human emancipation. This is the condition in which public schools can contribute to a project of social transformation.

Keywords: transformation, education, school

Resumen: El argumento desarrollado aquí tiene por objeto reforzar la idea de que el concepto de clase social adquiere, en el contexto de las relaciones específicas de la sociedad capitalista, el sentido intrínsecamente articulado a la igualdad sustantiva, que, a su vez, constituye un principio para la construcción de pluralidad cultural. La democratización de la educación pública está vinculada a la apropiación del conocimiento negado históricamente a la clase obrera. La superación de los mecanismos de subordinación está en acción central a un proceso de ser guiado en el valor del trabajo y la emancipación humana. Esta es la condición de que las escuelas públicas pueden contribuir a un proyecto de transformación social.

Palabras clave: transformación, la educación, la escuela

Apresentação

A escola pública brasileira chegou ao século XXI enfrentando reivindicações por reconhecimento das diferenças que mobilizam grupos por questões de etnicidade, de regionalidade, de sexualidade, dentre outras. Essas formas de mobilização revelam que os processos de reconhecimento cultural combinam-se com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa combinação se apresenta também na escola pública, onde o desrespeito, a indiferença e as opressões sofridas por negros, índios, mulheres se articulam

com a negligência em relação ao aprimoramento de recursos materiais, humanos e financeiros adequados para a democratização e elevação da qualidade do ensino.

O argumento aqui desenvolvido busca reforçar a ideia de que classe adquire, no contexto das relações específicas da sociedade capitalista, um sentido inerentemente articulado à igualdade substantiva, que, por sua vez, constitui-se como um princípio para a construção da pluralidade cultural. Cabe salientar, no entanto, que a compreensão do sentido específico que o conceito de classe revela na sociedade capitalista não poderia se desenvolver como uma oposição às particularidades da identidade e diferença. O que se pretende delinear é o conceito de classe na superação dos processos homogeneizantes do capital e na potencialização do trabalho como referência para a construção da pluralidade cultural.

Este texto está organizado em três partes. A primeira parte denominada “Igualdade substantiva e escola pública” recupera o conceito de igualdade não como o estabelecimento legal de normas entre os cidadãos, mas como necessária superação das condições materiais e culturais que mantém a desigualdade no interior da sociedade de classes. Nesse sentido, destaca o lugar da escola frente a processos de transformação social. A segunda parte, “Escola pública, classe social e reconhecimento cultural das identidades e das diferenças”, destaca as tensões existentes entre as questões referentes à redistribuição socioeconômica e o reconhecimento sociocultural presentes na escola pública. A terceira parte intitulada “Educação escolar para a transformação social e pedagogia para a construção da alteridade”, define uma pedagogia da alteridade como elemento central numa proposta educacional voltada para a transformação social.

Igualdade substantiva e escola pública

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

István Mészáros

Em termos da educação formal e, especificamente, da escola pública, a epígrafe acima traduz uma convicção e um desafio. Ambas são relativas à tarefa de construir uma alternativa hegemônica à ordem social existente, rompendo com a lógica do capital. A convicção diz respeito à necessidade de qualquer projeto educacional com aspirações emancipadoras desenvolver soluções estruturais, e não apenas pontuais, para os processos de internalização e de subordinação da consciência aos valores de mercado. O desafio consiste em desenvolver procedimentos imediatos que possam revelar, em sua especificidade, as orientações delineadas pelas soluções estruturais.

Incorporar “os processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’” significa dizer que a escola precisa se abrir para o mundo no sentido de superar valores parciais - como os voltados para uma formação propedêutica ou técnica -, fundamentados na lógica individualista, competitiva e desigual do capitalismo. Seus objetivos focalizariam, de acordo com Mészáros (2005), a universalização da

educação em sua relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora.

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

Envolver-se na vida dos sujeitos e grupos sociais constitui-se como uma medida imediata que pode se tornar profícua para a escola no sentido de evitar a principal forma de dominação do capital: a compartimentação das funções controladoras da reprodução metabólica social, dentre as quais o trabalho e a educação. Significa dizer que o trabalho escolar ultrapassa objetivos referentes à implantação das políticas públicas elaboradas pelos sistemas de ensino, a reprodução acrítica de teorias educacionais e as ações que se circunscrevem ao desenvolvimento do ensino.

Para contribuir com o movimento salientado por Mészáros (2005) de “contra-consciência”, de “contra-internalização” e de “transcendência positiva da auto-alienação do trabalho”, os vetores da relação entre sociedade e escola já não podem partir mais desta para aquela, mas invertem-se, adotando uma direção contrária. Em outros termos, a escola passa a definir seus objetivos e estratégias a partir das condições de existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de qualificação da força de trabalho em virtude da concorrência intercapitalista. No horizonte da *Educação para além do capital*, a escola se torna um lugar onde a autonomia se configura como a liberdade e a igualdade substantivas dos sujeitos em exercer as mediações educativas necessárias que se articulem com o

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

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

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

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

A afirmação de que a busca da qualidade do ensino está intimamente associada à igualdade na oferta para todos os cidadãos, sem distinção, revela uma intencionalidade política que, ao tentar evitar a separação entre forma pedagógica e estratégia educacional, alinha-se à perspectiva de que a escola pública pode expressar o ato contínuo da educação presente na sociedade. Quanto mais a escola pública for definida arbitrária e unilateralmente em termos de uma qualidade artificial, mais suas atribuições desaguarão nos “círculos viciosos de desperdício e de escassez” (MÉSZÁROS, 2005: 74) desenvolvidos pela (ir) racionalidade e pelas deficiências produzidas pelo sistema do capital. Assim, a escola pública estará longe de se configurar como um dos espaços de mediação para alcançar o processo inseparável de “auto-educação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva” (Idem).

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

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

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

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

Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor

– que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas, é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, contra o diretor, mas a *favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola (PARO, 2001: 160).

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

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

Escola pública, classe social e reconhecimento cultural das identidades e das diferenças

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

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

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

Na medida em que a escola percebe as situações de classe decorrentes das estruturas objetivas da sociedade capitalista, ampliam-se as possibilidades de estabelecimento de processos pedagógicos

instituintes em que o pluralismo cultural emerge como resultante das experiências da vida da classe. A diferença cumpre, frente ao trabalho e à vida escolar, o sentido de enriquecer projetos alternativos de transformação social.

Não se trata de reunir forças em um mesmo nível de consciência particular ou de organização articuladas em torno da “identidade” de classe. Trata-se de compreender esse complexo de identidades, diferenças e pluralismo de modo a potencializar a “classe como processo e como relação”, fazendo de si mesma sua força política.

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

Como as experiências subjetivas têm sido apartadas das estruturas objetivas da sociedade, a condição de classe passou a ser abordada como mais uma dentre as questões que estão incluídas na agenda da pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças. Tal como gênero, etnia, opção sexual, classe adquiriu o sentido de revelar sua força específica, de demonstrar a singularidade de suas propostas e de distinguir-se dos demais membros e grupos sociais.

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

Para a escritora norte-americana, a pluralidade compreendida pelo conceito de “identidade” incorre no equívoco de abranger questões tão díspares como classe, gênero, etnia, sexualidade, cultura sob o prisma da celebração das diferenças, pretendendo evitar a conversão desta em relações de dominação e de opressão. Sua análise acerca da visão democrática da concepção predominante de pluralismo demonstra como a noção de classe, mais especificamente de classe trabalhadora, não se enquadra em seu conceito de “identidade”:

Uma sociedade verdadeiramente democrática tem condições de celebrar as diferenças de estilo de vida, de cultura ou de preferência sexual; mas em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de *classe*? Se se espera de uma concepção de liberdade ou igualdade adaptada a diferenças culturais ou sexuais que ela amplie o alcance da liberação humana, pode-se fazer a mesma afirmação de uma concepção de liberdade e igualdade que acomode as diferenças de *classe*? É claro que existem muitos pontos fracos no conceito de “identidade” tal como é aplicado às relações sociais, e isso é verdade não apenas com referência a classe, mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa

categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade, No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam à igualdade sexual ou racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. Mas o mesmo se aplica necessariamente à abolição da desigualdade sexual ou racial? Em princípio, as desigualdades sexual ou racial (...) não são incompatíveis com o capitalismo (Ibidem: 221).

Ao salientar que as manifestações de classe se desenvolvem, no capitalismo, de uma forma que não se aplicam a questões relativas à sexualidade e etnicidade, Wood (2003) sugere que o conceito de “identidade” – mesmo que rejeitando interpretações fixas, reducionistas ou essencialistas –, tem poucas chances de explorar satisfatoriamente a ideia do pluralismo. Pode-se reforçar esse raciocínio pela consideração de que a alteridade tem melhores condições de se configurar como um princípio constitutivo do pluralismo. Isso porque, como sinaliza Konder (2005), suas qualidades dispõem não só sobre aquilo que nos distingue, mas também sobre o que temos em comum.

Educação escolar para a transformação social e pedagogia para a construção da alteridade

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

A primeira característica remete para a referência social que marca a escola pública. Na escola pública, predominam grupos que vivem, simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa, isto é, grupos que, em seu cotidiano, enfrentam diversas formas de injustiça, sendo que cada uma destas adquire características específicas relacionadas à estrutura da sociedade. A presença dessas coletividades torna a escola pública uma instituição que convive com diferentes versões do dilema da desigual distribuição dos benefícios e custos sociais e dominação, do não reconhecimento e do desrespeito cultural. Essa característica do pluralismo presente na escola pública aponta para a necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação, que conduzem à relação teoria e prática.

A segunda característica diz respeito à especificidade formativa da escola pública. As diferentes formas de compreender e de agir que as coletividades elaboram acerca do dilema da redistribuição socioeconômica e do reconhecimento cultural inclinam a escola pública a desempenhar um trabalho pedagógico pautado em ações e expressões de reciprocidade entre os diferentes grupos. Isso implica a construção de diálogos e de práticas que visam não apenas constituir identidades, mas principalmente viabilizar uma postura em que as diversas coletividades estejam abertas a compreender aquelas que são características próprias do Outro. Significa dizer que a escola pública pode realizar um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a escola em sua luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e

prática em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

A terceira característica aponta para a dimensão política da gestão da escola pública. As soluções estruturais para os problemas socioeducativos não se limitam às fronteiras estabelecidas pelos muros escolares. As análises de Saviani (1992) acerca da relação entre educação e política podem auxiliar na compreensão dessa característica. O educador assinala que a dimensão política da educação reside em sua capacidade de se dirigir aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo-os ou enfraquecendo-os por referência aos seus antagonistas e, conseqüentemente, potencializando ou despotencializando a sua prática. Com base nessas análises, pode-se aferir que as experiências pedagógicas tornam-se inovadoras quando conseguem dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo sua prática social na direção da superação dos valores dominantes.

Sem realizar o movimento da alteridade, o processo pedagógico pode valorizar vivências subjetivas e ações individuais, mas minimiza sua capacidade de articulação dialética com a complexidade dos processos históricos e sociais concretos. Nesse sentido, apenas tangenciam o desafio de reconhecer os sujeitos coletivos e individuais no contexto de seus processos formadores e transformadores, que se realizam no movimento da sociedade.

Combater uma pedagogia centrada no individualismo não é o único desafio colocado para o movimento da alteridade desenvolvido pela escola. Sua potencialidade está vinculada, também, a cuidados relativos a certa homogeneização da pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças presentes na escola.

Na busca pela apropriação do saber historicamente acumulado e da consciência crítica da realidade, espera-se que a educação escolar possa contribuir para o processo de transformação social orientada pelo movimento de socialização da cultura. Isso não se faz, entretanto, pela simples aceitação de sua natureza revolucionária ou por meio da mera operacionalização das determinações sociais em nível da escola:

Se nos imaginamos representantes de um novo “tipo humano” já definido, damos por realizada a tarefa que ainda precisamos enfrentar. Somos desafiados a ir além dos horizontes ideológicos do homem burguês, mas, paradoxalmente, só podemos encarar esse desafio com alguma possibilidade de êxito se formos capazes de nos assumir tais como somos (KONDER, 2000: 105)

Potencialmente, a classe trabalhadora pode constituir esse novo “tipo humano” por reunir condições históricas e sociais para promover uma crítica radical aos aspectos mais insatisfatórios do que Konder (2000) denomina como homem burguês e às determinações do sistema capitalista.

A pedagogia da alteridade implica, portanto, um movimento que prioriza o processo e as relações que se desenvolvem entre os membros da classe trabalhadora. Mas é importante refletir-se sobre o sentido desse processo e dessas relações.

Uma das tarefas impostas à educação escolar para desvelar o sentido do processo e das relações empreendidas pelos membros das classes trabalhadoras consiste numa compreensão mais aprofundada do significado da cultura. Ao abordar os motivos pelos quais as peças de *Ésquilo* e *Sófocles* permanecem

emocionando e entusiasmando a tantas pessoas em pleno alvorecer do século XXI, mesmo sendo engendradas em um longínquo tempo histórico (na democracia ateniense), Konder (2005) desenvolve uma definição da cultura que pode fertilizar uma pedagogia da alteridade. Vale apresentar o eixo de sua análise acerca dos processos culturais:

A fecundidade de uma cultura e seu vigor crítico dependem do bom aproveitamento que ela faça da proliferação das suas contradições. Se o pensamento não consegue dominar suas contradições, não elabora sínteses estimulantes, as contradições o sufocam. Se as contradições sofrem uma violentíssima pressão falsificadora e se camuflam, elas degeneram em paradoxo, indulgem no ecletismo, chafurdam na esterilidade (KONDER, 2005: 66-7).

A educação escolar pode fertilizar os processos culturais pela apreensão das contradições presentes na sociedade, mas precisa estar atenta às consequências negativas da cultura tanto como uma expressão absolutamente singular de sujeitos e grupos quanto de sua compreensão a partir de uma universalidade homogeneizante. No contexto da escola pública, a alteridade adquire o sentido de promover “a enfática valorização das vivências subjetivas e das ações individuais, pois essa valorização é compatível com a concepção dialética da história” (Idem: 62). A força da alteridade em relação ao pluralismo cultural é de estar atenta para “as pessoas que se formam e se transformam no movimento da sociedade” (Ibidem).

Conclusão:

A ideia central conduzida por esta análise foi a de buscar qualificar a pluralidade cultural frente às lutas por igualdade substantiva no interior da sociedade capitalista. A potencialidade contida nos movimentos e reivindicações em torno da pluralidade cultural adquire relevância se vinculada às determinações estruturais objetivas da sociedade que estão fundamentadas em condições de classe e de uma profunda desigualdade social.

Como resultado de um processo de desenvolvimento cuja característica central sempre foi a desigualdade, a conduta da escola pública brasileira se pautou pela supressão do pluralismo, logo, inibiu os processos de individualização que enriquecem a criação cultural, a formação de identidades e a produção das diferenças. Para contribuir para a reversão desse quadro, é preciso que as finalidades da escola estejam voltadas para os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte dos trabalhadores. Isso implica analisar as experiências individuais e coletivas da luta dos trabalhadores em uma perspectiva radicalmente democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente.

Referências:

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

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. III 2004.

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

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. SP, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

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

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

Notas:

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFJF, membro do colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, doutor em Educação pela PUC-Rio e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da FACED/UFJF. Email: rubenslrodrigues@ig.com.br

Recebido em: 29/10/2012
Publicado em: 05/2013