

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 5 - número 5 - 2007

artigo

DEMOCRATIZAÇÃO E CULTURA NO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO TENSÕES E ARTICULAÇÕES ENTRE IGUALDADE E PLURALIDADE

Rubens L. Rodrigues

O presente artigo pretende analisar o debate educacional, tendo como orientação central as articulações entre democratização e cultura, considerando as intensas transformações da sociedade brasileira a partir das duas últimas décadas do século XX. Nesse sentido, aborda as relações que são estabelecidas entre igualdade educacional e pluralismo cultural.

O período ditatorial construiu uma modernização cuja característica central se alicerçava na constituição de uma sociedade civil bastante complexa, diversificada e plural, que intensificou não só as pressões por redistribuição político-econômica, mas também as reivindicações por reconhecimento sociocultural. Significa dizer que tanto o agravamento das injustiças da economia política capitalista quanto o desrespeito de caráter cultural-valorativo passaram a mobilizar diferentes sujeitos coletivos e individuais do campo educacional, inserindo-se nas disputas de projetos societários.

Em meio à intensificação da organização social, da variedade de interesses divergentes e da necessidade de negociação de propostas políticas entre os diferentes sujeitos coletivos e individuais, cabe compreender como foram sendo construídas as formulações teóricas acerca das relações entre igualdade e pluralidade, identificando-as

como centrais no processo de democratização da educação brasileira.

A primeira parte assinala a luta pela democratização da educação pública brasileira, destacando a igualdade como uma contraposição aos processos de homogeneização cultural. A segunda parte desenvolve como as questões da pluralidade cultural instauraram-se no contexto da democratização da sociedade e da educação brasileiras.

Por fim, sinaliza que a compreensão da pluralidade cultural como decorrente da igualdade das relações sociais parece se constituir como uma possibilidade teórica no processo de democratização da educação e cultura.

2.1. A educação pública brasileira: crítica ao processo de homogeneização cultural pela perspectiva de classe

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

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

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

Estudos de caráter sociológico, histórico e econômico passaram a identificar os mecanismos que perpetuavam as desigualdades educacionais, orientando suas perspectivas de análises pela ótica de classe. Nesse sentido, apontavam que a superação

de tais desigualdades passava pelo compromisso da educação pública com a construção de projetos emancipatórios da classe trabalhadora.

Um dos temas mais abordados no campo educacional referia-se aos alarmantes índices de evasão e repetência responsáveis pelo fracasso escolar de crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras. Em *A produção do fracasso escolar*, Patto (1999) salienta que a naturalização do fracasso escolar permitia, além da disseminação do preconceito, a conversão do direito à educação em concessão de um serviço àqueles que estariam numa condição de subcidadania[1]. Em outros termos, configurava-se num paliativo àqueles que não teriam condições de se integrar positivamente numa sociedade “não-negadora do capitalismo” e que “atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era definida nesta época” (Idem). Suprir a privação, a carência e a deficiência cultural de pobres, negros e mestiços teve como um de seus desdobramentos a idéia de que “a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes ‘favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente ‘deficientes’ ou ‘diferentes’”. (Ibidem: 124)

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

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

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

A vinculação estreita entre a dinâmica sociocultural do processo de modernização da sociedade brasileira e os determinantes econômicos estruturais alicerçados no antagonismo de classe reduziram o lugar da educação pública no processo de socialização dos trabalhadores. Como portadora de regras, de códigos e de símbolos inerentes à dominação cultural e tendo em seus quadros profissionais educados por formas de sentir, de pensar e de viver próprios das classes médias e abastadas, a educação escolar pública não teria como objetivo:

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

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

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

As orientações ideológicas e educacionais da ditadura inibiam e desvirtuavam as idéias e práticas pedagógicas inspiradas nas propostas freireanas.^[2] Até porque essas idéias e práticas pedagógicas visavam constituir um cenário de democratização da sociedade.

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

O processo de extensão da educação pública às classes trabalhadoras lançava um olhar mais atento sobre as formas de exclusão presentes no cotidiano do sistema escolar.

Preocupava-se, portanto, não apenas com os mecanismos sócio-econômicos responsáveis pela exclusão dos que não ingressavam na escola, mas fazia referência, também, as condições materiais, administrativas e pedagógicas que contribuíam para formas sutis de expulsão.

As análises acerca das relações intra-escolares buscavam compreender as práticas pedagógicas como práticas sociais, isto é, como uma dimensão que revelava as contradições presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, identificavam a escola como um espaço que não refletia apenas as distorções da estrutura sócio-econômica, superando tanto a perspectiva de que seu objetivo era suprir a “carência cultural” dos trabalhadores, quanto aquela que entendia ser sua função a de mero instrumento de ascensão social.

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

A década de 1980 foi fértil no sentido de atribuir a educação pública a constituição de valores capazes de formar sujeitos coletivos e individuais voltados para a construção de projetos emancipatórios para a sociedade. Autores como Saviani (1983), Fernandes (1989), Cunha (1991) expressam em seus trabalhos diferentes dimensões de uma educação em busca do aprofundamento do processo de democratização pelo combate ao clientelismo, ao privatismo e ao autoritarismo. Em *Escola e democracia*, Saviani (1983) salienta a dimensão democrática da instituição escolar em transmitir, criticamente, os conteúdos socioculturais e históricos que permitem a apropriação do saber acumulado por parte dos trabalhadores.[3] Fernandes (1989) destaca que, no contexto da democratização da sociedade brasileira, o saber do profissional da educação vem se vinculando aos desafios, perspectivas e projetos dos trabalhadores, tanto do ponto de vista político-organizativo quanto do ponto de vista da produção do conhecimento.[4] Cunha (1991) aborda as ambigüidades do retorno à democracia no Brasil na década de 1980, que foi capaz de empreender experiências e propostas com base na participação popular nos sistemas escolares, mas não aboliu as condutas clientelistas, privatizantes e autoritárias presentes na educação e na escola brasileiras.[5]

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

sociais e públicas.

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

Essa pluralidade se fez sentir no campo educacional nas questões relativas à qualidade do ensino público e ao direito à educação para todos, pressionando pela participação cada vez mais ampliada dos sujeitos coletivos e individuais envolvidos com o cotidiano da escola. Tanto do ponto de vista político-organizativo quanto do ponto de vista sociocultural, o campo educacional passa a vincular-se, estreitamente, com a crítica que se formulava ao regime autoritário e as tentativas de caminhar rumo à democracia.

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

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

Num regime plenamente democrático, considera que a escola básica configura-se como:

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

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

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

população. (Ibidem: 341)

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

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

Uma das contribuições mais significativas de Bosi (1992) parece ser, portanto, a de reforçar uma compreensão da educação escolar pública inserida no contexto da pluralidade de relações socioculturais brasileiras. Ao longo de suas análises, fica evidente que tanto uma crítica da sociedade pela cultura quanto uma crítica social da cultura não podem prescindir da educação escolar.

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

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

A proposta de Bosi (1992) guarda um substrato político na medida em que desenvolve uma visão da escola como constituída e constituinte dos produtos culturais

forjados pela realidade brasileira. Nesse sentido, caminha na esteira de uma tradição de educadores que buscam a escola brasileira estruturada com base em processos históricos peculiares do desenvolvimento de um país periférico.

As análises do autor de *Cultura brasileira e culturas brasileiras*, enfatizando o seu sentido plural, diverso e contrastante, adquirem traços ainda mais vivos na medida em que a sociedade brasileira mergulha, decididamente, num contexto de relações contraditórias dos processos de democratização e de globalização. Esses processos intensificaram as tensões entre garantia da igualdade e preservação da diferença.

A crítica que emergia na educação brasileira buscava romper com os processos de homogeneização pautada no pluralismo cultural. Mas, essa crítica reforça a idéia de que o pluralismo cultural precisava ser compreendido no bojo dos processos de socialização da política[6] e que, sob o ângulo do restabelecimento da democratização, a condição de sua materialização na escola pública passava pela garantia da igualdade educacional.

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

o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos (Frigotto, 2002: 65).

Em contraposição a perspectiva neoliberal, Nosella (1992), Kuenzer (1992), Frigotto (2003) assinalam que a ruptura com os limites qualitativos e quantitativos das necessidades do capital e a dilatação das possibilidades de uma formação tecnológica “unitária” para todos constituem-se pela reformulação da escola básica. Essa reformulação ocorre a partir de um duplo movimento que se desenvolve no plano do conhecimento e no plano político-organizativo. Na dinâmica desse duplo movimento pode-se compreender a relação dialética que esses autores buscam empreender entre igualdade educacional para todos e valorização da pluralidade cultural.

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

forma de conceber a relação da escola com a realidade social, ao contrário de dilatar o currículo escolar na lógica da particularidade de cada problema que aparece criando novas matérias sem base *disciplinar orgânica*, e portanto, uma forma arbitrária, coloca o desafio de se identificar os

“núcleos unitários” historicamente necessários dos campos de conhecimento que tratam da *societas rerum e societas hominum* e que uma vez constituídos e apropriados concretamente, permitem ao aluno, ele mesmo, analisar e interpretar as infundáveis questões e problemas que a realidade apresenta. A lógica de se buscar criar para cada novo problema uma nova disciplina ou deter-se na particularidade de cada situação, de cada dialeto, é instaurar um processo de dispersão e de indisciplina intelectual. (Frigotto, 2003: 179-80)

Aqui pode ser desenvolvida uma análise crítica, destacando a abordagem fragmentada e assimilacionista da perspectiva neoliberal sobre a pluralidade cultural. Não se trata, como tem sido estabelecido pelas políticas neoliberais, de aprender a pluralidade cultural na educação pública como um amálgama de diferentes tradições, linguagens e perspectivas, mas de articular as singularidades à materialidade das relações sociais no sentido de perceber suas conexões com os valores que vão constituindo a essência genérica do homem[7]. Na medida em que se compreende, concretamente, as relações específicas dos sujeitos entre si e com a natureza, as idéias que movem suas escolhas, as continuidades contidas em suas percepções, criam-se, parafraseando Heller (1992), condições para se estabelecer relações com a atitude valorativa geral humana e a ligações com sua imagem do mundo.

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

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

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

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

Vale ressaltar, entretanto, que isso não implica um processo de gestão da escola que tende a um congelamento das diferenças através de discursos e práticas muito arraigadas em localismos de caráter comunitário. Gerir a educação e, especificamente, a escola pública no sentido da valorização da pluralidade significa articular consensos, sempre provisórios, precários e tensos, em torno do que está estabelecido nas relações desenvolvidas pelos sujeitos situados em seu contexto histórico e social e as permanentes argumentações, questionamentos e ações por transformação. Isso implica numa gestão fundamentada não apenas na liberdade de ação e de pensamento para produzir regras, princípios e metas, mas na vontade, consentimento e adesão dos sujeitos frente aos objetivos voltados para a superação dos processos de dominação social e que atravessam a escola.

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

A abordagem em torno dos processos culturais no Brasil adquiriu, sobretudo a partir da década de 1990, uma dimensão específica importante ao ressaltar a formação de subjetividades coletivas e individuais. Nesse sentido, percebiam a diversidade, o pluralismo, o multi e o interculturalismo como expressões de um conhecimento voltado para a construção identitária, a valorização das tradições culturais preservadas por grupos e regiões, a complexificação da nacionalidade brasileira pelo reconhecimento dessas diferentes manifestações.

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

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

Frente a esse contexto, é importante destacar análises que alertam para a

importância de se compreender a pluralidade sem esmaecer a noção de que a construção da igualdade potencializa a manifestação das culturas particulares. A igualdade sem a manifestação do pluralismo tende à homogeneização. Mas o pluralismo que prescindir da igualdade gera um processo de fragmentação social. Em recente artigo sobre *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, o próprio Hall salienta a importância da igualdade para a construção do pluralismo cultural.

Nesse contexto, cabe compreender como as análises educacionais podem redimensionar educação pública de modo a estabelecer as relações necessárias entre igualdade e pluralidade. Duas orientações básicas permitem uma reflexão sobre essas relações.

A primeira orientação busca denunciar uma tendência na formação social brasileira de acobertar os atos de discriminação social, racial, sexista, religiosa, o que dificulta o seu combate. Nesse contexto, muitas práticas educativas passaram a ser denunciadas como fonte de preconceito e responsáveis pelas situações de fracasso no processo de aprendizagem e de pouca participação de pais e representantes da sociedade civil. Em complemento a essa orientação, a educação escolar pública é compreendida como lugar da construção de subjetividades coletivas e individuais, considerando a convivência pacífica e tolerante entre as diferentes manifestações de etnia, de credo, de sexualidade, de saúde física e mental.

Para isso, uma parte do campo educacional brasileiro passou a desenvolver suas análises frente à cultura da escola, isto é, “suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Forquin, 1993: 167). Essas análises demarcavam, igualmente, as interações com a cultura escolar entendida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Idem).

Em contraposição aos processos de homogeneização cultural, a segunda orientação buscava reforçar práticas pedagógicas ressaltando a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso como características marcantes da formação social brasileira desde o período colonial e escravocrata. Recuperar a miscigenação e o sincretismo na educação significava explicitar a diversidade de povos, culturas e etnias como um processo de dominação/negação e resistência/afirmação dos povos indígenas e negros africanos. Nesse sentido, fazia-se referência a colonização portuguesa como um processo que escravizou e eliminou as populações ameríndias e negras africanas, mas registrava-se, igualmente, a presença de “uma gama enorme de povos, com costumes, organização

social e familiar, língua e cultos de variedade incalculável” (Candau, 2002: 59).

A imigração europeia e asiática ocorrida no final do século XIX e início do século XX também passava a ser abordada com base na multiplicidade étnica, na diversidade cultural e na valorização dos costumes, sem esquecer, entretanto, a explícita política racial de “branquear” a sociedade brasileira. Afinal, “os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso a terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social” (Idem). É importante frisar que essas análises buscavam repercutir na escola, sobretudo através do currículo, mas se faziam presentes também em relação à condução do processo de aprendizagem pelos professores e mesmo na valorização por parte da escola das tradições, costumes e crenças populares.

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

Além disso, aponta para os processos de exclusão presentes na educação pública escolar. Tal perspectiva conduz a necessidade de compreensão das formas de elaboração, consolidação e avaliação das opções político-pedagógicas de modo a questionar os diferentes elementos pedagógicos e a viabilizar alternativas que valorizem os significados, os ritmos, os projetos da classe trabalhadora. Vale ressaltar, aqui, os elementos econômicos, políticos e sociais que dificultam as articulações entre igualdade e pluralismo cultural no contexto da sociedade e da escola pública brasileiras.

As transformações na sociedade e na educação pública brasileira ocorreram no sentido de contemplar as exigências do capital no atual contexto de hegemonia neoliberal. Frente a esse contexto, houve um reforço aos processos de homogeneização que continuam orientando os processos educativos para formar consumidores, padronizar comportamentos, selecionar aptidões, desenvolvendo a própria pluralidade como uma fragmentação de saberes, de práticas e de opções.

Significa dizer que o pluralismo hegemônico pelas políticas neoliberais pouco corresponde aos desafios de formação do cidadão do século XXI, à produção histórica do conhecimento, à articulação com a igualdade e com o direito à educação para todos(as). Os programas de educação compensatória implantados pelas políticas neoliberais acolhem a pluralidade sob esse prisma, isto é, atendem as reivindicações por educação como “uma integração das culturas ‘diferentes’ à hegemônica” (Ibidem: 98).

Tal acolhimento resulta numa compreensão da diversidade cultural através de “uma posição hierarquizadora que privilegia a cultura hegemônica” (Ibidem), não muito distante, portanto, dos processos de homogeneização cultural. Não há, portanto, uma preocupação com políticas educacionais e com processos pedagógicos na escola que favoreçam “uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas” (Ibidem) entre diferentes grupos socioculturais.

A permanência dessas relações inibe, sem dúvida, o acolhimento do pluralismo, já que reduz a autonomia, a participação, a aprendizagem de dimensões constitutivas e constituintes da formação dos sujeitos coletivos e individuais a processos de cooptação em favor de interesses particulares. O elemento mais perverso do prevalecimento desse contexto tem sido o de dificultar a democratização da educação pela construção de consensos que mobilizem a livre manifestação de ação e de pensamento de sujeitos coletivos e individuais.

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

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

Na medida em que atende a formação de um cidadão mais competitivo, mais produtivo e mais flexível, a educação pública brasileira pouco responde às necessidades de democratização e de qualidade do ensino para todos. Sua estrutura político-pedagógica tende a se fundamentar em padrões uniformes, homogêneos e lineares de apropriação do conhecimento, da cultura e da vivência humana.

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

É preciso reforçar as propostas e experiências de democratização da educação

pública que tiveram e têm por referência a luta de movimentos e organizações dos profissionais da educação, dos estudantes, de pais, de grupos em defesa dos direitos de índios, negros, portadores de necessidades especiais. Essa luta constituiu uma agenda em que a igualdade nas relações sociais tornou-se central na construção do direito à educação para todos com base e do pluralismo e diferenças culturais. O desafio no sentido de se desenvolver uma contra-hegemonia em relação às orientações neoliberais impostas pelo capital reside não na recuperação particular da cultura, mas na capacidade de estabelecer as condições de igualdade potencializadora das diferenças. Num contexto de aprofundamento das desigualdades, se coloca para a escola a construção do reconhecimento da diferença na perspectiva da luta pela igualdade.

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

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

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

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

De fato, compreender a pluralidade cultural na educação sem relacioná-la com as dimensões econômica, política, ideológica constitui-se em tarefa que, além de poder

acarretar num isolamento e numa culpabilização de sujeitos e grupos frente à exclusão, inibe sua articulação como um processo histórico. Isto porque “desliga a parte do todo, perde de vista a conexão que integra o micro ao macro, a interdependência entre o imediato e a mediação, entre o singular e o universal” (Konder, 2002: 187). Nesse sentido, têm sido construídas propostas em torno de uma educação intercultural que visa como um de seus componentes básicos:

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

Essa articulação tornou-se cada vez mais premente na educação pública brasileira em virtude da desigualdade como fator de exclusão escolar. Como já foi sinalizado, a desigualdade intensifica-se frente às intenções de gerir a educação de acordo com a lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado. A resultante mais dramática desse processo de gestão foi produzir nas escolas situações de revolta, abandono e desesperança entre profissionais, estudantes, pais e membros da sociedade civil.

Apesar do discurso em favor da descentralização, da autonomia e da participação, instrumentos como a avaliação (Exames Nacionais do Ensino Fundamental, Médio e Superior), o currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a formação de professores (Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação) contribuíram mais para reforçar o controle político-ideológico sobre a educação nacional exercido pela União do que para uma efetiva formatação, instauração e consolidação da democratização, compatibilizando a igualdade do direito educacional com a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, o atendimento às reivindicações por reconhecimento sociocultural tem sido implantado de modo fragmentado, pois implica mais uma assimilação de identidades específicas do que na garantia da igualdade do direito à educação para todos.

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

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

de educação dialógica:

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

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

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

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

Isto não quer dizer que os processos educativos passem a negligenciar os elementos que caracterizam a cultura escolar. Como assinala Candau (1997), os conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados e consolidados em recursos escolares como currículo e procedimentos didáticos delineiam a formação identitária de sujeitos coletivos e individuais. Vale ressaltar que todo esse contexto se torna ainda mais complexo considerando a pluralidade de culturas, bem como as interações que os sujeitos desenvolvem a partir de suas diferenças étnicas, religiosas, valorativas, dentre outras.

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

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

O autor ainda acrescenta:

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

Conclusão

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

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

Essa perspectiva sugere, portanto, a sua construção em termos dialéticos já que pensa a união incessante de contrários capaz de forjar uma síntese, sempre provisória, mas que orienta a proposta político-pedagógica. Construir os termos dialéticos de uma educação dialógica têm como eixos centrais: a centralidade da relação pedagógica entre educador e educando; a condução das atividades de gestão em torno da relação pedagógica; a socialização da vida escolar com a ampliação do poder de intervenção dos educandos, pais e demais membros da sociedade civil na decisão da escola; a avaliação diagnóstica em lugar de uma avaliação meramente punitiva. Esses seriam princípios de convivência e de democratização da educação pública pautados na pluralidade cultural e na igualdade do direito à educação.

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

Não prescinde de situações concretas, mas busca motivar sua reflexão acerca de elementos conceituais já estabelecidos. A presença da igualdade nas políticas

educacionais e nas práticas pedagógicas está diretamente vinculada à necessidade de distribuição dos bens culturais que possibilitem a sujeitos e grupos superarem determinadas condições de existência na direção da sua emancipação.

No âmbito da democratização da educação pública, cabe construir as possibilidades da igualdade de condições de liberdade, diálogo, participação, aprendizagem, sem inibir ou anular a pluralidade cultural, o reconhecimento da diferença e as formas de sentir, pensar e agir dos diferentes sujeitos e grupos sociais. As abordagens pluralistas sobre as relações entre cultura(s) e educação buscaram contribuir para essa questão, enfatizando, sobretudo, a positividade das diferenças, mas isso não significa prescindir da referência na igualdade nas condições de socialização do saber.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, José Clóvis de (2000). *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- CANDAU, Vera Maria (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- COUTINHO, Carlos Nelson (2000). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- CUNHA, Luiz Antônio (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. SP: Ed. Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Ed. FLACSO do Brasil.
- FERNANDES, Florestan (1989). Conferências. In: *A formação do Educador na construção da democracia*. Rio de Janeiro: UFF.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- _____ (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- _____ (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2003). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez..
- GERMANO, José Willington (1994). *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- HALL, Stuart (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Mimeo.

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

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

PATTO, Maria Helena Souza (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

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

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

[3] Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983

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

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

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

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

[voltar](#)