

Capítulo IV

Transformação social, educação emancipatória e escola pública

Frente às contradições expressas pelo desenvolvimento do capitalismo, a escola pública brasileira permanece sendo pressionada por questões relativas à igualdade substantiva. Essas pressões sugerem que o processo de democratização da gestão da escola vincule-se às perspectivas de apropriação e reapropriação do conhecimento historicamente negado à classe trabalhadora.

Superar os mecanismos político-sociais e ideológicos presentes na sociedade que promovem a subordinação constitui-se em ação central para um processo de gestão democrática da escola que se pautar na valorização do trabalho como estratégia de emancipação e de criação humana. É nessa condição que a escola pública pode contribuir para um projeto de transformação social.

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

Ao recuperar as experiências subjetivas reveladas por aqueles que participam de seu cotidiano, a escola pública brasileira pode reforçar uma pedagogia voltada para a alteridade. Em outros termos, pode permitir que os membros da classe trabalhadora estabeleçam uma relação dialógica que vise construir finalidades educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhamento de tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo.

Uma pedagogia pautada na alteridade visa construir a igualdade nas relações sociais, entendendo que essa possibilidade se desenvolve pela explicitação dos dilemas por redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural na escola pública. A solução para esses dilemas requer um tratamento orgânico para as questões das injustiças socioeconômicas e culturais no âmbito da gestão da escola.

4.1 O lugar da escola na construção de uma política de identidades: questões relativas à igualdade substantiva e à classe social

A escola pública brasileira chegou ao século XXI enfrentando reivindicações por reconhecimento das diferenças que mobilizam grupos por questões de etnicidade, de regionalidade, de sexualidade, dentre outras. Ao contrário do apregoado pelas teorizações que reforçam as irredutibilidades, os deslocamentos e os descentramentos de identidades e diferenças, essas formas de mobilização revelam que os processos de reconhecimento cultural combinam-se com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa combinação se apresenta drasticamente 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.

As teorizações sobre identidade e diferença não necessariamente corroboram com reivindicações em torno da socialização dos bens culturais da sociedade. Seus marcos conceituais tendem a uma interpretação que minimiza as relações estabelecidas entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica. Um dos motivos que desencadeou essa minimização foi o negligenciamento da igualdade substantiva como estratégia central para a plena manifestação da liberdade dos sujeitos e da compreensão da classe como um conceito que tem um peso teórico e político semelhante às demais manifestações de identidade e diferença.

O argumento aqui desenvolvido busca reforçar a idéia 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.

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

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

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

Incorporar “os processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’” significa 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, Mészáros (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.¹ 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 adestramento e qualificação da mão-de-obra em virtude da concorrência intercapitalista.

¹ Mészáros (2005) destaca que trabalho e educação são colocados como esferas antagônicas ao desenvolvimento da liberdade e da igualdade substantivas dos indivíduos associados na regulação da ordem social reprodutiva. Nesse sentido, aparecem como mediações que se interpõem, de maneira alienante, às relações entre os indivíduos e entre estes e suas aspirações, o que permite subordiná-los à lógica estrutural do capital.

Essa participação na vida da população busca delinear um outro sentido na própria concepção de aprendizagem desenvolvida pela escola, diferente do estabelecimento de um espaço, um tempo e um método específico que mantém conexões com a adaptação dos sujeitos ao seu meio ambiente. A aprendizagem como um programa imposto pelos sistemas de ensino e bem conduzido pelas escolas tem se convertido numa das evidências mais contundentes e bastante elucidativas de como o processo de acumulação do conhecimento se tornou pouco eficiente em termos de compreensão do mundo. Isso porque escapou de sua perspectiva a abordagem proposta por Mészáros em *Educação para além do capital*, em que a aprendizagem, que se expressa também na escola, pode se orientar pela plena e livre deliberação dos sujeitos em determinar suas reais necessidades e definir suas prioridades.

Guiar-se pelas trilhas de uma educação para a vida sugere que a autonomia, tão propalada como um dos objetivos das práticas escolares, seja compreendida não a partir de idéias e ideais que visam formar um cidadão autocentrado, pautado apenas em seus interesses particulares e suas escolhas individuais. Essa direção tem contribuído para a escola escamotear a imposição dos valores reificados pela acumulação capitalista, moldando as personalidades dentro do que se estabelece como possível e desejável em relação aos requisitos de uma cidadania voltada para o consumo. 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 proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado. (Gentili, 1997: 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 idéia de mercadoria² -, 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 revolucionário 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)

² Para uma análise de como a administração da empresa capitalista associa a educação à idéia de mercadoria ver PARO, Vitor Henrique (2001). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez. Sobre tudo no capítulo II deste livro Paro demonstra, no diálogo que estabelece com autores como Saviani, que a educação como prática social não pode ser reduzida à idéia de mercadoria.

Por atribuir objetivos de transformação social à escola, Paro (2001) recupera a intencionalidade da práxis³ 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. Neste caso, a perspectiva de classe aparece como central na condução da racionalidade interna e externa da escola.

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

Mas por que a perspectiva de classe adquire centralidade no contexto da autogestão ou da gestão cooperativa da escola? Em primeiro lugar, porque a perspectiva de classe faz referência direta ao caráter dialético e orgânico existente entre condições de produção e processos políticos e ideológicos.

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

³ Para uma análise do conceito de práxis ver KONDER, Leandro (1992). *O futuro da filosofia da*

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

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

As formas de conservação se manifestam na própria gestão pela transposição da administração capitalista para o ambiente escolar, onde a hierarquização autoritária e a fragmentação pormenorizada do trabalho compõem seus traços mais permanentes, homogêneos e uniformes. Vale ressaltar, entretanto, que esses traços não se traduzem como um componente passivo na gestão da escola. Como já foi assinalado anteriormente, a dinâmica do capital com suas pressões em torno da produtividade, da competitividade e do consumismo se instauram na escola, ativando, em seu favor, procedimentos de uma pedagogia crítica, participativa e flexível.

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

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

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

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

Essa hegemonia consolida o caráter universal do Estado, que se fortalece pela existência do conflito ideológico, pela manifestação dos interesses corporativos e pela livre e autônoma participação dos sujeitos coletivos e individuais na construção dos princípios, das decisões e dos projetos que regem a sociedade. Vale assinalar que a hegemonia exercida pelos trabalhadores finaliza-se no momento da dissolução de sua própria dimensão universal quando os produtores emancipados e unificados dispensam a coerção estatal, pois estão em condições de afirmar a auto-organização e a auto-regulação da vida econômica, política e social.

As formulações gramscianas em torno da construção da hegemonia da classe trabalhadora na direção do socialismo têm proporcionado importantes contribuições teóricas no campo da educação e, especificamente, em relação aos objetivos da escola pública. Sobretudo porque a construção dessa hegemonia e da direção socialista não parte de nenhum ideal bem arquitetado por grupos

esclarecidos e sustentado na crença de um progresso histórico inexorável das forças produtivas.

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

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

A prolongada e interessante afirmação demonstra que a capacidade de a classe trabalhadora exercer sua consciência crítica está vinculada às condições que lhes são proporcionadas para a reelaboração do saber. Sem dúvida, as forças hegemônicas burguesas disseminam sua ideologia de uma forma abrangente e por todos os espaços da vida social, não apenas através do saber e da escola. Mas aqueles que pretendem superar a dominação precisam utilizar-se dos elementos

concernentes à construção, organização e desenvolvimento do trabalho escolar para aprofundar, criticamente, seu conhecimento objetivo da realidade.

Almeja-se que recursos escolares como a formação dos professores, o currículo, o tratamento da relação ensino-aprendizagem, vistos como uma totalidade, possam atender aos objetivos de transformação social na medida em que potencializam processos de emancipação humana pela apropriação e reapropriação do saber, das concepções filosóficas e das conquistas culturais. É nesse sentido que uma pedagogia pautada na preservação das diferenças de grupos culturais específicos, buscando evitar sua contaminação pelos valores dominantes disseminados na sociedade, pouco contribui para uma perspectiva de transformação social, além de reforçar o que desejam enfraquecer: o engodo ideológico da neutralidade de saberes, de conhecimentos, de culturas. A idéia central é a de que a escola possa contribuir para evitar tanto as formas de isolamento quanto as de submissão que cerceiam o processo de reelaboração do saber por parte dos trabalhadores.

Pode-se perceber, portanto, que o conceito de classe e, mais especificamente, de classe trabalhadora adquire centralidade na construção da *autogestão* ou da gestão cooperativa nas escolas, nas análises expostas acima, porque é capaz de manter o caráter orgânico e dialético que marca a articulação entre estrutura econômica e a superestrutura política e ideológica e de demandar um conhecimento crítico e para todos da realidade objetiva. No entanto, é preciso se atentar para uma outra característica que a classe trabalhadora tem condições de desenvolver, até pelas necessidades de transformação social. Frente à ampliação da sociedade civil e do impacto do pluralismo cultural sobre a escola pública, a classe trabalhadora vê suas responsabilidades aumentadas em torno da realização da alteridade.

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

Para mim, os outros são os outros; para os outros, o outro (*alter*) sou eu. A minha identidade depende da minha capacidade de reconhecer o que nós – eu e os outros – temos em comum e o que nos distingue. A identidade, portanto, depende da

alteridade. E a convivência com a alteridade precisa de uma identidade amadurecida, flexível e simultaneamente firme (Konder, 2005: 64).

A realidade demonstra – sobretudo em sociedades tão desiguais como a brasileira – que o movimento em favor da alteridade apresenta-se como uma tarefa árdua, de concretização difícil e, às vezes, com custos significativos para as identidades. Em tempos de intensificação da exploração capitalista, a deterioração das condições de vida envolve mais as identidades, sejam de classe, de gênero, de etnia, em torno da premência do “salve-se quem puder” do que com a construção de algo em comum com o outro. Decerto que a classe trabalhadora foi a mais afetada no curso desse processo: perdeu direitos, suas formas de organização foram fragilizadas e ainda teve que conviver com teses que anunciavam sua morte ou que minimizavam a importância de sua posição social na sociedade capitalista.

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

Contextos como esses conduziram a concepções muito arraigadas em uma definição estrutural que, de certa forma, idealiza a consciência de classe sem estabelecer seus vínculos com o processo de construção do ser social. Adquirir uma determinada consciência é imprescindível para se compreender as relações de produção e atuar na direção da transformação social, mas desvelar a realidade, isto é, conhecê-la, requer, antes de tudo, vivê-la. A citação abaixo apresenta uma síntese esclarecedora acerca das concepções que nortearam o conceito de classe social:

Teoricamente, existem apenas duas formas de pensar em classe: como um local estrutural ou como uma relação social. A primeira e mais comum das duas trata classe como uma forma de “estratificação”, uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios “econômicos” como renda, “oportunidades de mercado” ou ocupação. Em contraste com esse modelo geológico, existe a concepção sócio-histórica de classe como uma relação entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica em que, citando Marx, “se extrai a mais-valia dos produtores diretos”. (Wood, 2003: 73)

Apropriando-se das análises de E. P. Thompson, sobretudo de sua famosa obra *A formação da classe trabalhadora inglesa*, Wood (2003) enfatiza o conceito

de classe social como relação e processo, visíveis apenas quando em longa duração, como um padrão presente nas instituições e valores sociais. Sua intenção é de aliar-se a Thompson na contraposição a cientistas sociais que negam a existência de classe, supondo seu prevalecimento como um constructo teórico abstrato querendo se impor sobre a evidência. Além disso, insiste que o autor inglês jamais pretendeu compreender o conceito de classe social fora dos modos de produção:

Seu projeto histórico pressupõe que relações de produção distribuam as pessoas em situações de classe, que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesses, e que elas criam assim condições de luta. As *formações* de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas “vivem” e “trabalham” suas situações de classe. É nesse sentido que a luta de classes precede a classe. Dizer que a exploração é “vívida nas formas de classe e só então gera formações de classe” é dizer exatamente que as condições de exploração, as relações de produção existem objetivamente para serem vividas. (Idem: 76)

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

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

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

Tendo em vista as análises de Thompson acerca das relações de classe entre trabalhadores não diretamente reunidos no processo de produção, Wood (2003) utiliza-se do conceito mediador da “experiência” para assinalar que há um

processo entre o ser social e sua consciência. Eliminar a experiência como termo intermediário desse processo pode resultar numa associação mecânica entre classe social e processo de produção. Ao contrário, explicitá-la informa como as “estruturas objetivas” interferem na vida das pessoas, suas conseqüências e as reações das mesmas aos determinantes estruturais.

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

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

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

A relação 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.

Mas trabalhadores têm condições de manter suas convicções sem ser por referência ao outro? Evidentemente, trabalhadores têm sua própria natureza, sua própria organização e seus próprios interesses. O impacto de suas proposições na sociedade está muito vinculado à capacidade de articular-se, com competência, em torno de sua dimensão econômico-corporativa.

Ocorre, entretanto, que a força de sua afirmação subjetiva depende da projeção universal de suas propostas, que sinalizam para a transformação da sociedade no sentido de eliminar as desigualdades econômicas e superar relações de não reconhecimento. Sem esse sentido, a condição de classe trabalhadora seria reduzida, de fato, a uma luta pelo poder, a uma aspiração conjuntural ou a uma afirmação de estilo de vida, o que condiz pouco com suas formulações tanto no nível teórico quanto no nível político.

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

Para a 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 (...) 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 idéia do pluralismo. Pode-se reforçar esse raciocínio pela consideração de que a alteridade tem melhores condições de se configurar como um princípio constitutivo do pluralismo.

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

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

As condições de desenvolvimento do capitalismo exigem uma proposta de educação escolar que extrapole o caráter meramente reformista do sistema: “as

soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” para ir além do capital. Na perspectiva de autores como Mészáros (2005), as iniciativas educacionais dentro da ordem do capital visam reproduzir a concepção ideológica da burguesia junto à sociedade e acomodar, em seu favor, os antagonismos emergentes na sociedade de classes. A superação dessas orientações passaria pela explicitação dos objetivos da educação escolar em torno da transformação social, visando constituir um novo bloco histórico sob a hegemonia dos trabalhadores.

De acordo com o que foi explicitado até aqui, a consciência crítica - elemento fundamental na criação do contexto propício para a transformação social - decorre da posição sociohistórica que se desenvolve entre apropriadores e produtores na produção capitalista e das relações que se estabelecem entre os membros da classe trabalhadora. É no sentido de que a escola pública se configura como um lugar de encontro entre membros da classe trabalhadora que se pode abordá-la em termos de uma pedagogia da alteridade.

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

As orientações dos objetivos escolares em torno do aprendizado dos sujeitos coletivos e individuais em suas lutas constituem-se como uma tarefa árdua e custosa que não se dá por satisfeita pela simples enunciação da hegemonia da classe trabalhadora. Uma pedagogia da alteridade se desenvolve como uma prática que pretende atender a todas essas reivindicações, que certamente envolvem os interesses das classes trabalhadoras, mas pela afirmação da identidade, pela negociação das diferenças e pelo compartilhamento da transformação. A transcrição a seguir permite compreender como se revelam as relações de alteridade:

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

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

A primeira característica remete para a 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. Essa compreensão não significa que os sujeitos estão mais predispostos a abrir mão da construção de suas identidades e da irredutibilidade de suas diferenças. Sugere, apenas, que “toda expressão cultural é um movimento de sujeitos que estão indo além dos limites de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos” (Idem: 67). Pode, assim, empreender relações mútuas

que permitem às pessoas combinar reivindicações por redistribuição socioeconômica com reconhecimento cultural. Significa dizer que a escola pública pode realizar um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a escola em sua luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e prática em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

A terceira característica aponta para a dimensão política da 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 dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo-os ou enfraquecendo-os por referência aos seus antagonistas e, conseqüentemente, potencializando ou despotencializando a sua prática. Com base nessas análises, pode-se aferir que as experiências pedagógicas tornam-se inovadoras quando conseguem dirigir-se aos membros da classe trabalhadora, fortalecendo sua prática social na direção da superação dos valores dominantes. Essa perspectiva torna a escola um lugar da valorização de consensos em torno dos dilemas de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural, que respaldem a necessidade da transformação social através da mobilização dos diferentes grupos e da pressão junto ao Estado.

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

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro,

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

Embora a afirmação acima expresse as dificuldades de realização do movimento da alteridade, suas considerações não abordam um problema fundamental para a escola pública e a construção de uma pedagogia da alteridade: a construção da autonomia dos sujeitos se desenvolve na heteronomia. No contexto da globalização capitalista, identidades podem ser obrigadas a se deslocarem de seu centro e diferenças demarcam conflitos cada vez mais contundentes. Entretanto, isso não elimina, e até reforça, a necessidade de os sujeitos se posicionarem frente aos assuntos os mais polêmicos, a fazer opções as mais arriscadas e a percorrer caminhos os mais tortuosos em que precisam negociar suas perspectivas, fazer concessões e viabilizar consensos.

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

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 uma certa homogeneização da pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças presentes na escola.

A adoção de um trabalho escolar voltado para a promoção da tolerância, do respeito e da convivência entre os grupos tem sido ressaltada como uma das estratégias mais eficazes no sentido de inibir o pluralismo de culturas, a enunciação das identidades e a marcação das diferenças. Especialmente a partir de versões liberais da tolerância, do respeito e da convivência, o procedimento assimilacionista tende a promover uma integração camuflada e/ou forçada à cultura hegemônica, terminando por negar as identidades de grupos socioculturais pela neutralização de suas diferenças. Os resultados desse procedimento configuram um cenário escolar bastante negativo para esses grupos, pois naturalizam os processos de assimilação pela dissimulação de sentimentos de preconceito que distorcem tradições culturais e reforçam estereótipos.

Mas as tendências à homogeneização cultural não se concentram apenas nas possíveis distorções ideológicas produzidas pelo liberalismo. Há de se considerar, também, que essas tendências podem aparecer na construção do projeto de transformação social que envolve a escola desde que as relações entre os membros da classe trabalhadora não se desenvolvam sob o prisma da alteridade no sentido de entender as experiências subjetivas da vida na estrutura objetiva da sociedade.

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.

Vale salientar, com o autor de *Os sofrimentos do homem burguês*, que a idealização da classe trabalhadora sem se perceber seus limites e perspectivas incorre, de fato, em problemas significativos para a construção do tipo humano da sociedade socialista. Essa idealização tem se sustentado em dois eixos: uma interpretação da história como um processo linear, que dispensa, portanto, as contradições existentes entre continuidade e ruptura; e uma intervenção política que pouco se articula com as expressões particulares de insatisfação sociocultural.

Em termos do que foi exposto até aqui acerca da educação escolar, tal idealização se torna um obstáculo à realização do movimento em busca de uma pedagogia da alteridade. Isso porque a classe trabalhadora adquire uma dimensão universal absoluta pouco condizente com a pluralidade cultural, com a construção de identidades e com a enunciação das diferenças concernentes à globalização capitalista. Como consequência mais evidente desse processo, inclina-se à visão homogeneizadora que se busca combater nas concepções liberais.

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 conseqüências 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).

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

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

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

4.2. Entre a redistribuição e o reconhecimento: dilemas e perspectivas de uma pedagogia da alteridade

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

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

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

Cabe, então, examinar com detalhes as relações estabelecidas, no âmbito da escola pública, entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica, seus elementos mais controversos, bem como suas potencialidades. Esse procedimento visa orientar as ações escolares, sobretudo no que se refere à democratização da gestão. Dentre essas atividades, as análises se inclinarão sobre o lugar da participação popular, da aprendizagem dos educandos, da conquista de sua autonomia e da qualidade do ensino para uma efetiva socialização e mobilização das forças do trabalho e da cultura contra os processos de dominação do capital.

4.2.1. O dilema redistribuição-reconhecimento no âmbito da gestão da escola pública

Em *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*, Fraser (2001) desenvolve uma interessante análise acerca das complexidades da vida política na era da globalização capitalista. Diante dessas complexidades, distingue duas formas de compreensão das injustiças sociais: a abordagem igualitária e a abordagem cultural ou simbólica.

Referindo-se a trabalhos de variadas e antagônicas concepções teóricas, a autora norte-americana define ambas as abordagens. Entretanto, adverte que essa distinção é possível somente do ponto de vista analítico:

Na prática, ambas estão ligadas. Até mesmo as instituições econômicas mais materiais têm uma dimensão cultural constitutiva, irredutível; estão atravessadas por significados e normas. Similarmente, até mesmo as práticas culturais mais discursivas têm uma dimensão político-econômica constitutiva, irredutível; são suportadas por apoios materiais. Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica constitutiva e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica. (Fraser, 2001: 251)

A abordagem igualitária se detém sobre as injustiças de redistribuição, estando enraizadas na estrutura político-econômica da sociedade⁴. As injustiças de redistribuição socioeconômica se expressam em três níveis: da exploração da mais-valia – fruto do trabalho de uma pessoa apropriado pelo capitalista –; da marginalização econômica – expressa no trabalho precário (terceirização, subemprego, informalidade); e da privação – acesso negado para manter um padrão material adequado de qualidade de vida.

⁴ Em relação à abordagem igualitária, Fraser (2001) faz referência às seguintes concepções teóricas: a perspectiva de Karl Marx com a questão da exploração capitalista; a visão de John Rawls sobre a justiça como equidade; a compreensão de Amartya Sen de que justiça requer garantias de exercício igual das “capacidades para funcionar”; e as formulações de Ronald Dworkin acerca da “igualdade de recursos”. Desse autores, Fraser destaca as seguintes obras: Karl Marx, *Capital*, vol. I; John Rawls, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971; Amartya Sen, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Holland, 1985; e Ronald Dworkin, “What is Equality?”, Part 2: Equality of Resources”, *Philosoph and Public Affairs* 10, n.º 4 fall 1981, 283-345. Ver FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, Jessé (2001). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

A abordagem cultural ou simbólica concentra-se nos padrões sociais de representação, de interpretação e de comunicação⁵. Essa ordem de injustiças classifica-se em três níveis: o da dominação cultural – em que os sujeitos são assujeitados a padrões de interpretação e de comunicação associados à outra cultura estranha e/ou hostil -; o do não-reconhecimento – em que o assujeitamento ocorre devido a uma certa invisibilidade das práticas de representação, de comunicação e de interpretação de uma cultura; e de desrespeito – que se caracteriza por situações estereotipadas de negligência, de preconceito e de opressão realizadas em interações cotidianas e em representações públicas.

Quando distribui coletividades em demandas político-econômicas e socioculturais, Fraser (2001) tende a atribuir certa semelhança a perspectivas qualitativamente distintas, colocando num mesmo patamar o conceito de classe e identidades grupais de nacionalidade, etnicidade, nacionalidade, dentre outras. Essa tendência pode tornar imprecisa sua concepção de socialismo, pois dificilmente grupos socioculturais fundamentados em suas identidades específicas podem protagonizar a transformação social sem imputar em sua crítica a perspectiva de classe. De qualquer forma, o mérito de seu trabalho está em relacionar superação das relações de produção capitalista com a reestruturação profunda das relações de reconhecimento sociocultural.

Não é difícil proceder a uma análise dos efeitos negativos dessas injustiças econômicas e culturais no contexto da gestão da escola pública brasileira. No que se refere à redistribuição, as injustiças ocorrem, sobretudo nos níveis da marginalização econômica e da privação material. A marginalização econômica afeta as condições do trabalho escolar em termos do aperfeiçoamento das atividades-meio e das atividades-fim⁶ realizadas para a socialização do saber

⁵ Em relação à abordagem cultural ou simbólica, Fraser (2001) refere-se às perspectivas de Charles Taylor, Axel Honneth, Marion Young e Patricia J. Williams. Desses autores, Fraser destaca as seguintes obras respectivamente: *Multiculturalism and The Politics of Recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992; *Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality on the Theory of Recognition*, *Political Theory* 20, n.º 2 (May 1992); *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990; e *The Alchemy of Race and Rights*, Cambridge, Harvard University Press, 1991. Ver FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, Jessé (2001). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

⁶ Paro (2001) constitui os termos de atividades-meio e atividades-fim para agrupar, sem pretender reduzir, o elenco de recursos racionalmente utilizados pela escola para a realização de seus objetivos. Nesse sentido, considera que as atividades-meio referem-se às operações restritas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao

historicamente acumulado que conduza à apropriação crítica da realidade social por parte dos educandos. A privação material diz respeito aos mecanismos institucionais que limitam a vida escolar de educandos, seus pais e demais membros da sociedade civil.

Em primeiro lugar, pode-se analisar os efeitos da marginalização econômica sobre o trabalho escolar. Em termos das condições do trabalho escolar, a precarização, o imprevisto e a negligência persistem porque as políticas públicas em educação continuam tangenciando os problemas da aprendizagem e, conseqüentemente, buscando soluções tópicas para o ensino. Em que pese todo o discurso de valorização docente, de inovação das abordagens curriculares e de exaltação aos processos avaliativos, em grande parte a gestão carece, como afirma Paro (2001), de possibilidades para coordenar o esforço humano coletivo no sentido de promover os objetivos pedagógicos da escola.

Esse carecimento evidencia-se numa relação pouco orgânica entre as atividades-meio e as atividades-fim que compõem o processo de gestão da escola. Recorrentemente, as atividades-meio da escola, realizadas pela direção, secretaria e demais serviços de assistência escolar, estão aprisionadas em tarefas rotineiras geralmente para atender a solicitações dos organismos superiores ou para assistir a demandas particulares que pouco se referem ao seu trabalho pedagógico. Esse aprisionamento isola os espaços de deliberação conjunta, considerando, inclusive, a representação dos profissionais da educação, dos educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil como um entrave à ordem da escola.

As análises da gestão da escola pública sob o ponto de vista das atividades-fim revela um quadro ainda mais perverso. No processo pedagógico desenvolvido pela escola, a aprendizagem está longe de ser a própria vida.

Um dos argumentos que explicam a ausência de coordenação de esforço humano coletivo é a definição pouco clara dos objetivos pedagógicos a serem perseguidos pela escola. Vale ressaltar, no entanto, que essa carência na definição dos objetivos pedagógicos advém da capacidade reduzida de as abordagens políticas e teóricas refletirem uma interferência substantiva do trabalho escolar

escolar, isto é, não são concernentes, de maneira imediata, ao processo de ensino-aprendizagem, mas viabilizam as condições para a sua efetivação. Já as atividades-fim incluem o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo todo o tipo de relação pedagógica que envolve a apropriação do saber por parte dos educandos dentro e fora da sala de aula. Ver PARO, Vitor Henrique (2001). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática.

nas diversas esferas da vida dos sujeitos coletivos e individuais. A forma mais dramática desse processo se expressa nos elevados índices de reprovação e de evasão, apesar de todos os esforços empreendidos por determinadas políticas educacionais ou por professores comprometidos com a aprendizagem no sentido de eliminar o mais grave problema da escola pública brasileira.

Com poucas condições de delinear seus objetivos, o trabalho escolar relativo propriamente à aprendizagem tende a utilizar-se dos recursos administrativos, pedagógicos e financeiros existentes na escola sem potencializar a apropriação da saber historicamente acumulado por parte dos educandos. O trabalho escolar desenvolvido para a realização dessa finalidade derradeira fica prejudicado, sobretudo no que Paro (2001) menciona ser a forma de ensinar e o desempenho do corpo docente. As transcrições abaixo expressam, de maneira categórica, a gravidade desses dois desdobramentos sobre o trabalho escolar:

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

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. Seu comportamento, em geral, denuncia sua falta de perspectiva de solução para o problema da escola que se expressa numa inconsciência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares. (Paro, 2001: 76-7)

Com o trabalho escolar vulnerável, a gestão da escola pública deixa de realizar-se enquanto atividade-fim para atender aos interesses do educando. Mas este é apenas um problema preliminar, embora essencial, da luta para se concretizar a aprendizagem na própria vida.

Se os efeitos da marginalização econômica sobre o trabalho escolar são significativos; o impacto da privação material sobre a vida escolar de educandos,

seus pais e demais membros da sociedade civil também é bastante devastador. Aqui entram as condições externas que limitam a vida da população na escola. Pode-se relacionar variadas implicações de ordem econômica, política, ideológica e cultural que contribuem para esse processo. Em pesquisa desenvolvida na rede pública estadual na região metropolitana de São Paulo, Paro (2001) destaca implicações de ordem objetiva, cultural e institucional que afastam a população das escolas.

Cabe ressaltar cada uma dessas implicações analisadas pela pesquisa. Em relação às questões objetivas, a luta pela subsistência está no centro dos motivos que justificam o distanciamento da população da vida escolar. Existem, ainda, as implicações de ordem cultural que disseminam na sociedade a idéia de que os familiares dos grupos e classes subalternizadas pouco se interessam pela educação de seus filhos. Por fim, as implicações institucionais mostram que as instituições representativas da sociedade civil têm pouca afinidade com o incremento da participação da população nas decisões adotadas pela escola.

O conjunto dessas implicações revela uma complexidade social que complica as iniciativas escolares em torno de uma participação efetiva da população. Até porque muitos dos problemas resultantes dessas implicações estão além das possibilidades de uma solução definitiva por parte da escola.

Como motivar a participação nas escolas depois de um longo período de trabalho exaustivo, seguido de obrigações domésticas e de problemas familiares? Por que os pais não vêem sentido no tipo de educação ministrada pela escola pública? Quais as condições que a escola tem de democratizar sua gestão se as demais instituições representativas da sociedade civil têm compreensão limitada da participação da população nas decisões educacionais?

Sem dúvida, são questões que constroem a vida escolar. Mas é pertinente a afirmação de Paro (2001) de que a escola pode tomar providências no sentido não de superar os problemas sociais e sim de contribuir para a reapropriação do conhecimento e favorecer a alteridade na vida escolar de educandos, seus familiares e demais representações da sociedade civil.

Talvez isso possa sugerir que a vida escolar - no sentido da participação da população, da autonomia na construção do saber, da aprendizagem emancipatória e da qualidade do ensino - constitui-se como um movimento de mão dupla, isto é, de a sociedade ir até a escola e, principalmente, de a escola ir até a sociedade.

Encontrar soluções para os efeitos dos problemas sociais sobre a vida escolar pode estar no movimento da própria escola em sair às ruas, freqüentar o espaço público, compreender para melhor decifrar o mundo.

Mecanismos internos à própria escola também inibem a vida escolar, em grande escala, respaldando as implicações objetivas, culturais e institucionais das condições externas. Nesse sentido, uma das providências prioritárias com o objetivo de minimizar os efeitos dos problemas sociais seria a adoção de medidas por parte da gestão da escola pública no sentido de tornar suas relações mais transparentes, cooperativas e democráticas.

Os mecanismos internos à gestão que impulsionam a vida escolar podem ser classificados em três níveis de abrangência: institucional, político-social e ideológico.⁷ Esses três níveis de abrangência sintetizam as relações estabelecidas pelos sujeitos coletivos e individuais na dinâmica da escola, pressionando seu procedimento de gestão num cenário que conjuga o aprofundamento das desigualdades com a necessidade de construção plural de reivindicações por democratização.

O nível institucional diz respeito à organização administrativo-pedagógica da escola. Expressa, sobretudo, a distribuição da autoridade através das articulações entre a organização formal da escola pública e os desafios, bem como as perspectivas delineadas entre os sujeitos. Nesse sentido, aborda as características mais marcantes das relações interpessoais, sua capacidade de construção coletiva e sua eficácia em termos do processo decisório e da priorização de metas.

Vale dizer, então, que o nível institucional refere-se a uma estrutura ainda hierarquizada, cujas relações autoritárias entre aqueles responsáveis pela gestão da escola e seus usuários prevalecem sobre o envolvimento democrático e

⁷ Para sintetizar essa classificação foram utilizadas pesquisas que abordam a lógica de funcionamento dos mecanismos internos referentes à gestão da escola. Uma delas – já destacada anteriormente – foi a pesquisa realizada em escolas públicas estaduais da região metropolitana do município de São Paulo, de autoria de Vitor Henrique Paro. Os resultados desse trabalho encontram-se no livro publicado pela Xamã Editora com o título *Por dentro da escola pública* (Paro, 1995). Também foram publicados numa versão mais reduzida e simplificada, que abordam especificamente os condicionantes internos e externos à participação na gestão das escolas, no livro *Gestão democrática da escola pública*, editado pela Ática (Paro, 2001). Além dessa pesquisa, foi utilizado o relatório final da pesquisa *A eleição de diretores como mecanismo de democratização da gestão da escola*, de coordenação dos professores Paulo Roberto Curvelo Lopes, Lúcia Helena Gonçalves Teixeira e Rubens Luiz Rodrigues, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o apoio da FAPEMIG e finalizada em 2000.

participativo. Frente a essa hierarquização, a gestão mantém seu caráter de viabilizar o funcionamento da escola, atendendo às exigências encaminhadas pelo Estado, mas vê suas atribuições complexificadas mediante a criação de espaços que intensificam as relações entre os grupos e sua interferência em sua proposta político-pedagógica.

Dentre esses espaços, podem ser destacados as eleições de diretores e os conselhos acerca de temas relativos à vida escolar, ambos explicitando o poder decisório de educadores, educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil. Ocorre, entretanto, que esses espaços ainda precisam ser aperfeiçoados no próprio contexto de construção democrática, pois são bastante restringidos pela presença do autoritarismo que concentra poderes e elimina a divergência na condução dos debates e decisões.

A restrição desses espaços de democratização da gestão dificulta as possibilidades de sujeitos e grupos manifestarem-se diante dos problemas vivenciados pela escola pública, potencializando soluções pelas alianças e rupturas que estabelecem em torno de suas convicções, propostas e metas. Reduzidas as possibilidades de se estabelecer alianças e rupturas, os conflitos, as divergências e os antagonismos pouco aparecem, aparentando uma situação de harmonia que fortalece a estrutura hierárquica de poder, ao mesmo tempo que enfraquece a organização de sujeitos e grupos.

Diante disso, os mecanismos para se tomar decisões tendem a não captar a pluralidade das propostas que emergem dos diferentes sujeitos e grupos, suas formas de aproximação e seus distanciamentos, o que torna difícil o encaminhamento de prioridades por parte da gestão da escola. A concentração de poderes, as exigências burocráticas dos órgãos superiores e a passiva participação e reduzida autonomia de educadores, educandos, seus familiares e membros da sociedade civil configuram um quadro de escassez no processo de tomada de decisões e no estabelecimento de prioridades pela escola.

Os mecanismos institucionais relativos ao fluxo de informação também desempenham importância significativa na gestão, pois englobam procedimentos formais e informais das relações empreendidas na vida escolar que, quanto melhor elucidados, podem se converter em processos formadores dos sujeitos. Ao contrário, a minimização do sentido que assume para a democratização da gestão torna o significado e o trajeto das informações mais nebulosos, perde força de

compreensão para os sujeitos e grupos envolvidos com o cotidiano da escola e reforça o monopólio do conhecimento por parte da estrutura hierarquizada.

O nível político-social expressa o conjunto de interesses imediatos que orientam os diálogos e conflitos entre os sujeitos e grupos. O fato de se mobilizarem por interesses imediatos não significa que as identidades e diferenças forjadas no interior da escola não tenham conexões com relações sociais e políticas mais amplas, apenas quer dizer que essas relações se revelam em condições concretas que ganham especificidade na escola.

Essas especificidades demonstram como sujeitos e grupos afirmam suas identidades, enunciam suas diferenças e desenvolvem suas culturas. A vida escolar é atravessada por essas especificidades de interesses, de conflitos, de sentir e de agir na relação com o outro.

Cabe à gestão da escola cumprir uma função mediadora entre esses interesses, articulá-los a proposições coletivas e imprimir-lhes um sentido abrangente. Invariavelmente, a gestão da escola pública encontra enormes dificuldades de empreender esse movimento, ficando presa a um corporativismo imobilizante, bastante propício à aproximação de práticas clientelistas ou autoritárias.

Como não consegue estabelecer conexões entre os interesses imediatos de sujeitos e grupos e os contextos econômicos, políticos e sociais mais amplos, a escola termina por manter as relações estabelecidas, quando muito cedendo a pressões particulares e fragmentadas que não se vinculam com suas finalidades pedagógicas. Com isso, perdem-se não só os parâmetros das estruturas objetivas que condicionam a vida escolar, mas a própria possibilidade de tentar superar as injustiças pela potencialização das experiências subjetivas de vida.

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

As articulações ideológicas da escola com sujeitos e grupos sociais têm reforçado sua função de aparelho reprodutor das condições sociais de existência

na sociedade capitalista. Frente a conflitos ideopolíticos cada vez mais intensos decorrentes dos antagonismos do sistema do capital, essas articulações buscam reafirmar a legitimidade da escola enquanto instituição conservadora da estabilidade social. Além disso, cresceram as pressões no sentido de uma reformulação de sua função pedagógica voltada para qualificar a mão-de-obra para atender às necessidades das transformações tecnológicas.

Não há, portanto, uma articulação da escola com os sujeitos e grupos sociais no sentido de promover sua função pedagógica não pela legitimação, mas pela transformação social e que promova, assim, o processo educativo como a própria vida. Decorre disso a incapacidade de a escola potencializar a democratização de sua gestão, já que não consegue mobilizar a população em torno de seus interesses mais amplos.

Evidentemente, os níveis da marginalização econômica e da privação material se combinam na gestão da escola. Na medida em que as atividades-meio e as atividades-fim tornam-se cada vez mais precarizadas, improvisadas e negligenciadas, a tendência é de que se reforce o nível de privação material da vida escolar tanto em termos de um retraimento diante das condições externas que determinam sua gestão quanto no incremento autoritário de seus mecanismos internos. Ao mesmo tempo, a privação material da vida escolar reduz, significativamente, as possibilidades de uma práxis criativa emergir como uma proposta de superação das atividades repetitivas desenvolvidas no trabalho escolar.

Em contrapartida, a superação das injustiças socioeconômicas também se combina nesses dois níveis. As reivindicações em torno da valorização das atividades-meio e das atividades-fim só podem ser encaminhadas no contexto de uma práxis criativa que resulte da participação, da autonomia, da aprendizagem dos sujeitos e grupos envolvidos com o cotidiano da gestão da escola. O aprofundamento dessas atribuições dos sujeitos e grupos sinaliza para a intenção de modificar essas atividades por meio de uma prática crítica e autocrítica.

Passando para a análise no plano sociocultural, pode-se perceber a manifestação de formas de injustiça através das relações de dominação cultural, de não reconhecimento e de desrespeito. Enquanto as injustiças socioeconômicas detêm-se sobre as condições concretas de trabalho e de vida escolar; as injustiças

culturais ou simbólicas abrangem os padrões sociais de representação, de interpretação e de comunicação prevalentes na escola.

Essas injustiças podem se exprimir no contexto da gestão da escola, atribuindo maior ou menor escala a cada uma dessas manifestações. Assim como a marginalização econômica e a privação material da vida escolar no caso das injustiças socioeconômicas, os níveis das injustiças culturais ou simbólicas são passíveis de combinação.

O nível da dominação cultural se apresenta na gestão da escola pública como a imposição de recursos administrativos e pedagógicos cujas capacidades de explicação e de decifração de conhecimentos não resultam num aprofundamento das condições de compreensão e de interpretação do mundo. Essa imposição inibe os dispositivos culturais que sujeitos e grupos sociais acionam como forma de se apropriar do conhecimento de modo a entender suas reais condições de existência e superar processos de subalternização.

No plano da representação, da interpretação e da comunicação, a dominação cultural procede como um padrão de ordem superior que precisa ser assimilado por sujeitos e grupos historicamente desfavorecidos com o intuito de integrar a nação brasileira ao suposto processo civilizatório da globalização capitalista. Em que pesem os embates históricos no sentido de sua superação⁸, a dominação cultural pode ser considerada uma das principais responsáveis pela grave situação de expulsão de uma parcela significativa da juventude trabalhadora e negra das escolas públicas brasileiras.

O “mito da democracia racial” pode ser considerado como uma das manifestações mais emblemáticas de se tentar traduzir em convivência harmônica relações conflituosas entre sujeitos e grupos socioculturais com interesses, projetos e perspectivas antagônicas. A escola pública tende a produzir relações de não-reconhecimento através da cooptação de sujeitos e grupos socioculturais, sobretudo através de discursos e práticas que valorizam um evasivo “bom comportamento” de educadores, educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil.

⁸ No capítulo II, referências ao trabalho de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar*, expressam os processos de dominação cultural como uma forma de injustiça que se consolida na educação e na escola brasileira. Neste capítulo menciona-se, também, a obra de Paulo Freire que se dedicou profundamente ao estudo e a denúncia, seguida da necessária superação, do que se qualifica como dominação cultural.

Em decorrência disso, dissimulam e ignoram as práticas de representação, de comunicação e de interpretação de sujeitos e grupos socioculturais. Ao dissimular e ignorar essas práticas, a escola pública reforça o não-reconhecimento entre aqueles que estão envolvidos em seu cotidiano, fracionando-os em polarizações que delimitam espaços inter e entre grupos de professores, de funcionários, de alunos, de pais, dentre outros.

São recorrentes as classificações na escola que dispõem os professores entre os dedicados à “missão educacional” e os “questionadores que falam muito, mas fazem pouco”; que atribuem prêmios a alunos considerados “promissores” e castigos aos “rebeldes”; que definem os pais como “interessados” ou como “problemáticos”. E, apesar de interesses específicos de professores, alunos, pais, funcionários os colocarem, em muitas ocasiões, em posições opostas, isso não é motivo para a escola pouco se configurar como um espaço em que os grupos possam perceber o que há de comum em suas formas de sentir, pensar e agir, enfim, onde possam compartilhar a proximidade de seus universos culturais.

Das formas de injustiça cultural ou simbólica, o desrespeito é a mais explícita, pelo menos no que se refere ao tratamento hostil, preconceituoso e estereotipado das interações culturais. Sua abordagem subordina os sujeitos e grupos socioculturais de uma maneira que seus padrões de representação, de interpretação e de comunicação são rejeitados, categoricamente, em termos de desenvolvimento de relações civilizadas na sociedade.

O impacto do desrespeito pode ter efeitos não só de perseguição às formas de sentir, pensar e agir de determinados grupos, mas repercute sobre os próprios integrantes de uma determinada cultura. Quando os sujeitos e grupos socioculturais não resistem ao desrespeito, Cevalco (2003) considera que só lhes resta aceitar a superioridade cultural dos padrões dominantes na sociedade capitalista e/ou buscar viver esses padrões como negação de sua própria cultura.

Uma certa predominância das duas formas anteriores de injustiça cultural ou simbólica pode dar a impressão de que as relações de desrespeito são mais tênues na escola pública brasileira devido à consolidação da idéia de “povo ordeiro” inclinado à democracia por suas tradições culturais vinculadas à miscigenação e por sua aversão ao conflito. Mas frente à deterioração das condições de vida, o desrespeito à construção identitária de jovens trabalhadores,

sobretudo mulheres e negros (grupos significativos que freqüentam a escola pública brasileira), aparece em discursos que apregoam sua inaptidão para enfrentar os desafios da sociedade e, assim, construir seu futuro.

As caracterizações acima explicitadas das injustiças socioeconômicas e culturais ou simbólicas no contexto da gestão da escola pública vêm sendo enfrentadas através de um conjunto de soluções pouco visíveis em sua projeção orgânica. Sua percepção fragmentada, pontual e improvisada tende a tornar a escola um amálgama de experiências cujo sentido tem dificuldades de articular sua proposta educacional em favor dos trabalhadores e da transformação social.

Cabe, então, destacar as soluções projetadas tanto para as injustiças socioeconômicas e quanto para as culturais na gestão da escola pública. Em suas especificidades, essas soluções deixam transparecer uma relação orgânica no tratamento e superação de tais injustiças.

4.2.2. As soluções para as injustiças socioeconômicas e culturais no âmbito da gestão da escola pública: possibilidades de uma relação orgânica e transformadora

As soluções para as injustiças socioeconômicas no âmbito da gestão abrangem tanto as dimensões estruturais do trabalho desempenhado pela escola quanto as condições de desenvolvimento da vida escolar. A reestruturação do trabalho ocorre no sentido de uma determinação das atividades-fim em relação às atividades-meio desenvolvidas pela escola, enquanto as condições de desenvolvimento da vida escolar empreendem um movimento de controle social por parte da população.

A determinação das atividades-fim sobre as atividades-meio sugere a recuperação da natureza especificamente pedagógica do trabalho escolar. Contrapondo-se à mera transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola, Paro (2001) considera que o processo pedagógico realizado nas atividades-fim, isto é, na relação desenvolvida entre educador e educando guarda distinções significativas do processo de produção material⁹. As

⁹ Na análise de Paro (2001), as analogias entre trabalho pedagógico e produção material terminam na compreensão de que o educando não é apenas um consumidor do produto mas também objeto de trabalho. Sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho reside no fato de que “ele [o educando] é o verdadeiro objeto ‘sobre o qual’ se processa o trabalho pedagógico e que se

distinções estabelecidas por Paro (2001) focalizam três elementos principais que especificam a natureza do processo pedagógico. O primeiro elemento diz respeito ao papel do educando no processo pedagógico, que não se restringe à função de mero consumidor, mas se pauta em sua intervenção ativa. O segundo elemento refere-se ao conceito de produto da educação que, se desenvolvido adequadamente, extrapola a relação de ensino-aprendizagem, efetivando uma real transformação na vida do educando. O terceiro elemento destaca a natureza do saber que não pode ser expropriado, como ocorre na esfera da produção, do educador, sob pena da descaracterização do próprio processo pedagógico.

A articulação desses três elementos não só fundamenta as convicções do autor de que a gestão da escola pública é incompatível com procedimentos organizativos da empresa capitalista, como também se constitui na única alternativa condizente com a apropriação do saber historicamente acumulado pelos educandos. Isso porque sugere que a apropriação do saber prossegue ao longo de toda a vida do educando mesmo após o encerramento do processo pedagógico.

O fato de essa apropriação prosseguir ao longo da vida do educando confere uma dimensão peculiar ao trabalho escolar. Isso quer dizer que a forma especificamente pedagógica, ou seja, a relação disciplinar, ética e estética do ensino-aprendizagem exige grande sensibilidade de educadores para se realizar como um ato da construção do saber que prossegue durante a vida do educando.

A apreensão sensível do processo pedagógico requer da gestão da escola pública a execução do movimento inverso que tem sido pressionado a fazer na sociedade capitalista. Significa dizer o seguinte: ao invés de operar uma imposição das atividades-meio sobre as atividades-fim, a gestão da escola pública se encarregaria de agir no sentido de priorizar as determinações das atividades-fim sobre as atividades-meio.

Na escola pública, as atividades-meio – as responsabilidades de competência da direção, dos serviços de secretaria e das atividades complementares e de assistência escolar – desenvolvem-se sem nenhum sincronismo com as atividades-fim, isto é, com o processo pedagógico promovido dentro e fora de sala de aula. A direção escolar, os serviços de secretaria e as

‘transforma’ nesse processo, permanecendo além dele. Ver Paro, Vitor Henrique (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.

atividades complementares e assistenciais tendem a se envolver mais com atividades pormenorizadas, resultantes da hierarquização da estrutura educacional, e com o controle do trabalho escolar.

A imposição dessa conduta das atividades-meio sobre a gestão escolar pouco se detém sobre o que Paro (2001) analisa como a utilização racional de recursos, entendidos como procedimentos materiais e conceptuais e como coordenação do esforço humano coletivo, com o objetivo de lidar com as questões pedagógicas. Vale salientar também que é essa conduta que contribui para o isolamento do processo pedagógico, trazendo as conseqüências negativas já destacadas para a forma de ensinar e para o desempenho do corpo docente.

A priorização do processo pedagógico no trabalho escolar requer da direção escolar, dos serviços de secretaria e das esferas complementares e assistenciais da gestão o provimento de uma prática significativa de ensino pela capacidade de valorização docente. A prática significativa de ensino busca atender aos educandos de modo que possam se apropriar do saber de acordo com seus múltiplos ritmos, necessidades e aspirações. O desenvolvimento dessa prática significativa de ensino depende da valorização docente no sentido de melhorar suas condições objetivas de trabalho, sobretudo em relação aos recursos disponibilizados para o exercício do processo pedagógico. Além disso, refere-se à mobilização dos interesses econômico-corporativos dos educadores na direção de interesses estratégicos e políticos mais amplos que alcançam toda a população.

Passando para a análise das condições da vida escolar, sua construção aponta para a necessidade de os sujeitos e grupos sociais envolvidos em seu cotidiano imprimirem um sentido democrático aos mecanismos institucionais, político-sociais e ideológicos que atravessam a escola. Significa dizer que a potencialidade da gestão de superar o conjunto de condições internas e externas que privam a vida escolar está intimamente associada à sua capacidade de definir seu processo de democratização em torno do controle social sobre o trabalho escolar. Mais propriamente, a deliberação da vida escolar relaciona-se com a apropriação da natureza específica do processo pedagógico, isto é, da atividade de ensino-aprendizagem que se desenvolve dentro e fora de sala de aula (atividade-fim) e de sua condução determinante pela direção, secretaria e demais esferas complementares ou assistenciais da escola (atividade-meio).

É na capacidade de os sujeitos e grupos promoverem a reapropriação do conhecimento que se encontram as possibilidades de definição dos rumos da democratização da escola. Sob dois sentidos, a reapropriação do processo pedagógico por parte dos sujeitos e grupos que atuam na vida escolar pode contribuir para a definição do processo de democratização: o da luta pela igualdade substantiva e o da configuração do espaço público.

Pelo que foi exposto acima, pode-se considerar que o trabalho escolar contraiu enormes dificuldades de atuar na perspectiva da igualdade e, com isso, construir relações de alteridade em virtude do caráter autoritário de seus mecanismos institucionais, das opções clientelistas de sua conduta político-social e da perspectiva privatista presente em sua concepção ideológica. Tal procedimento preservou dicotomias na vida escolar como as que justificam a separação entre o técnico e o político, esvaziou a multiplicidade de interesses que pudessem reforçar os processos de tomada de decisões e de definição de prioridades e recorreu a medidas privatizantes para problemas de ordem coletiva. Enfim, cerceou as possibilidades de que o direito à educação fosse garantido em condições de igualdade para todos.

Esse cerceamento aparece, sobretudo, pela ausência de debate acerca da principal questão que envolve o processo pedagógico, isto é, a apropriação e reapropriação do saber historicamente acumulado por parte do educando. Os elementos que sustentam o processo pedagógico – a forma de ensinar e o desempenho docente – são pouco frequentes na construção da vida escolar, o que reduz as expectativas de que mesmo um contexto de discursos e práticas democratizantes possa gerar uma hegemonia em favor dos trabalhadores.

Sem se deter sobre o processo pedagógico, a vida escolar permanece vinculada à racionalidade de mercado, que atribui à técnica uma dimensão competitiva e define a política por valores excludentes. O ensino vai sendo cada vez mais sofisticado pela utilização da tecnologia, mas sua prática ainda está distante de se tornar algo compreensível e significativo para educandos, educadores, seus familiares e demais membros da sociedade civil. O desempenho docente é sempre cobrado em termos de um aprofundamento de seu compromisso político, mas essa cobrança não resulta numa política comprometida com sua valorização profissional.

Atribuir centralidade ao processo pedagógico na vida escolar significa impingir uma outra racionalidade que empreenda um sentido substantivo ao processo de democratização da escola e da sociedade. Significa articular o técnico no político, o privado no público e o pluralismo na igualdade como uma alternativa que potencialize uma proposta de acordo com os reais interesses daqueles que foram historicamente subalternizados pelas hierarquias, dicotomias e fragmentações da sociedade capitalista, que atravessam a escola.

Muito se tem enfatizado acerca das mudanças no plano da formação de professores, dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação para que as formas de ensinar consigam escapar da exaustão das memorizações repetitivas e sem sentido para a aprendizagem dos educandos. Algumas perspectivas interessantes buscam construir uma forma de ensinar que perceba a atuação ativa dos sujeitos no processo pedagógico, tais como a capacitação de professores em seu próprio ambiente profissional, o caráter inter e transdisciplinar do currículo e a implantação de uma avaliação diagnóstica.

No entanto, essas e outras perspectivas vinculadas ao processo pedagógico ainda são mais impostas como um programa à vida escolar do que contribuem para a transformação de seus mecanismos institucionais, político-sociais e ideológicos. Com isso, acentuam-se as dificuldades de se constituir um processo de democratização da gestão da escola voltado para a superação das desigualdades educacionais e construção de uma sociedade sem classes sociais.

Cabe destacar um ponto - que se relaciona com a questão da forma de ensinar - cuja centralidade pode contribuir para o processo de democratização da vida escolar. Trata-se do desempenho docente no sentido de demonstrar consciência na construção de uma educação emancipadora dos sujeitos, grupos e classes trabalhadoras.

Lógico que as determinações econômicas, políticas, sociais e culturais fornecem condições insatisfatórias de exercício profissional, o que acirra os sentimentos de frustração, de apatia e de impotência frente às reivindicações de transformação da escola e da sociedade. É importante lembrar, contudo, que se o alheamento do docente fortalece os mecanismos autoritários, clientelistas e privatistas da escola pública brasileira, seu compromisso na elucidação do processo pedagógico na vida escolar contribui para a definição mais apropriada dos objetivos educacionais.

No que se refere à configuração do espaço público, a definição dos rumos da democratização da escola implica que os mecanismos de gestão possam nutrir as múltiplas formas de sentir, pensar e agir a partir de confrontos, discordâncias e antagonismos. Em outros termos, a democratização da gestão da escola requer um processo que privilegia o técnico como uma expressão do político, o privado na construção coletiva e o particular numa dimensão igualitária.

A configuração do espaço público como um lugar da explicitação de interesses, da negociação de propostas e da implantação de consensos substantivos sugere que não é a mera formalização dos procedimentos de democratização da gestão que potencializam a vida escolar. Ao contrário, são as condições que a vida escolar adquire para definir o tipo de formação que pretende empreender para qual sociedade que permite atribuir um sentido transformador à democratização da gestão da escola.

A compreensão de que a vida escolar é que desenvolve a democratização da gestão escolar busca superar idéias e movimentos que apregoam a mudança de seus mecanismos internos pela imposição política dos organismos superiores ou pela manifestação espontânea da boa intenção de sujeitos dispostos a cumprir com suas responsabilidades educativas. A vida escolar constrói a gestão democrática da escola, contribuindo, assim, para a configuração de um espaço público que apreende a complexidade das relações sociais, que se especializa sem perder de vista seus objetivos políticos, que torna públicas iniciativas privadas.

Ao mesmo tempo, não se pretende conferir nenhuma dimensão ideal aos sujeitos no sentido de capacitá-los para agir no espaço público, encaminhando a democratização da gestão de acordo com exigências já postas de superação dos mecanismos de privação material da vida escolar. A noção de vida escolar que configura o espaço público parte do princípio de que os sujeitos coletivos e individuais constroem o processo de democratização da gestão da escola animados por suas aspirações, desejos e projetos em torno do processo pedagógico. E, na medida em que tornam públicas essas questões, conseguem visualizar os desafios que potencializam uma direção para a transformação da escola e da sociedade.

As soluções para as injustiças culturais ou simbólicas no âmbito da gestão referem-se aos três níveis de sua expressão, ou seja, abrangem as manifestações de dominação cultural, de não reconhecimento e de desrespeito. Embora possam

ser empreendidas em conjunto, essas soluções contêm características centrais que revelam suas especificidades.

No nível da dominação cultural, o objetivo central seria o de utilizar os recursos administrativos e pedagógicos não apenas para a explicação e decifração de conhecimentos, mas para promover as formas de compreensão e de interpretação do mundo de sujeitos e grupos socioculturais. Isso significa transformar os padrões societários de representação, interpretação e comunicação presentes na escola de modo a potencializar suas formas de sentir, pensar e agir como fonte de sua formação subjetiva.

Tal procedimento aproxima-se da pedagogia como prática da liberdade de Paulo Freire. Sua semelhança reside, sobretudo, na dimensão temporal da existência humana, que caracteriza o homem como um ser histórico e criador de cultura, mas circunscrevendo sua capacidade de conhecer, discernir e projetar de acordo com as relações desenvolvidas entre sujeitos e grupos.

A consciência dos sujeitos e grupos desempenha um lugar central nas condições de interferir e de decidir os rumos adotados pela sociedade desde que não se perca de vista a historicidade do mundo da cultura. É a partir da interpretação das circunstâncias de seu contexto sociocultural que os sujeitos e grupos adquiririam condições de vislumbrar alternativas para relações subalternizantes como o autoritarismo, o clientelismo e o privatismo.

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

Essa valorização contribuiria para o estabelecimento de fortes conexões entre os sujeitos e grupos sociais e a construção de suas identidades e diferenças culturais. Isso porque lhes permitiria constituir uma consciência crítica acerca das condições de subalternização a que foram submetidos e, assim, experimentar a liberdade de pensamento e de ação como uma necessidade para a convivência democrática.

Pela comunicação e pelo diálogo, os sujeitos e grupos socioculturais poderiam compartilhar experiências e superar as adversidades que enfrentam no

cotidiano da escola. A experiência da comunicação e do diálogo delinearía entre os sujeitos e grupos socioculturais um contraponto aos conhecimentos monolíticos, aos discursos lineares e às verificações mensuráveis predominantes no processo pedagógico.

A experiência parece ser, também, um elemento essencial na rejeição às práticas representacionais, comunicativas e interpretativas de não-reconhecimento cultural. Os contextos de não-reconhecimento têm, no entanto, características distintas dos elementos que marcam a dominação cultural, o que sugere um procedimento pedagógico no sentido de valorizar as construções identitárias, os processos de diferenciação e as concepções de mundo de sujeitos e grupos específicos.

Não significa que se despreze a comunicação e o diálogo. Mas, em contextos de não-reconhecimento cultural, as soluções priorizam menos o compartilhar de experiências mútuas, detendo-se mais nas relações de conflito. Sujeitos e grupos socioculturais agem com o objetivo de demonstrar o quanto se anulam seus interesses específicos, como são ignoradas suas tradições e de que modo são acomodadas perspectivas antagônicas em favor, por exemplo, de relações que reforçam o “mito da democracia racial”.

No caso das soluções encaminhadas face ao não-reconhecimento cultural, a escola pública atuaria no sentido de reforçar as práticas representacionais, comunicativas e interpretativas que definem as características éticas, as construções estéticas e as tradições culturais de sujeitos e grupos. Não se trata de fixar identidades ou de eliminar diferenças, mas de evitar que se venha a ocultar as formações específicas dos sujeitos e grupos que atuam no cotidiano da escola pública brasileira.

Como uma forma de tratamento hostil, preconceituoso e estereotipado das manifestações culturais, o desrespeito provoca como reação à sua conduta a denúncia e a resistência a seus padrões de representação, de interpretação e de comunicação. Denunciar e resistir ao desrespeito são movimentos que tanto se confrontam às formas de perseguição sofrida por sujeitos e grupos socioculturais como alerta para as distorções ideológicas que promovem fragmentações, polarizações e classificações estigmatizantes no interior de uma determinada cultura.

A denúncia e a resistência consistem, de certa forma, em movimentos cuja força valorativa depende de sua articulação às soluções que buscam superar os processos de não-reconhecimento e de dominação cultural. Se se prende ao confronto ou às advertências em relação às práticas culturais estigmatizantes, arrisca-se a uma redução gradual na intensidade de sua crítica, devido ao que Mészáros (2005) denomina como a inércia condicionadora do objeto de sua negação. Em contrapartida, se consegue ampliar sua abrangência de modo a reforçar os processos de produção de identidades e de diferenças e contribuir para o compartilhamento de experiências, pode superar sua negatividade inicial e acrescer poder à formação de sujeitos e grupos socioculturais subalternizados.

As medidas que visam solucionar as injustiças redistributivas e as que almejam superar as injustiças culturais ou simbólicas articulam-se no contexto da escola pública. Essa articulação não é automática, exigindo da gestão da escola uma atuação intencional e mediadora com o objetivo de viabilizar as possibilidades de que a igualdade substantiva e o pluralismo cultural constituam-se em soluções orgânicas voltadas para a transformação social.

Cabe demonstrar, inicialmente, como soluções para injustiças redistributivas relacionam-se com medidas que visam combater as injustiças culturais no âmbito da escola. Nesse ponto, é importante focalizar as duas soluções vislumbradas para se superar a marginalização econômica do trabalho escolar e a privação material da vida escolar, respectivamente, a priorização do processo pedagógico (atividade-fim) e a democratização da gestão da escola.

A priorização do processo pedagógico requer tanto a superação dos efeitos negativos da “educação bancária” na forma de ensinar quanto da desvalorização do desempenho docente. Ambas sugerem seu aprimoramento com base nas perspectivas colocadas pela pluralidade cultural.

Superar o procedimento monolítico, linear e repetitivo na forma de ensinar implica, parafraseando Fraser (2001), a socialização dos padrões de representação, interpretação e comunicação a fim de alterar a percepção que se tem das subjetividades coletivas e individuais presentes na escola. Ao mesmo tempo, valorizar o desempenho docente significa considerar suas condições de trabalho sem separá-las de uma reavaliação positiva das identidades culturais de seus profissionais, sobretudo atentando para o fato de que sua maioria é composta por mulheres e negros.

A democratização da gestão da escola também se envolve com as soluções relativas à justiça cultural. A inclusão das soluções para problemas de justiça cultural torna mais complexas questões acerca da garantia da igualdade substantiva.

Injustiças socioeconômicas pressionam a escola no sentido de democratizar seus mecanismos institucionais, político-sociais e ideológicos em termos dos problemas originados pela estrutura desigual que limitam a participação de educandos, educadores, familiares e demais membros da sociedade civil. Frente a essas injustiças, os sujeitos e grupos envolvidos com o cotidiano da escola pública tendem a colocar em segundo plano seus direitos educacionais para cumprir com seus compromissos profissionais, atender a responsabilidades familiares ou mesmo repor suas energias com atividades de entretenimento, lazer e descanso.

Já as injustiças culturais imprimem ao processo de democratização dos mecanismos internos à escola o sentido de atender a demandas de sujeitos coletivos e individuais arraigadas na estrutura cultural-valorativa da sociedade. No caso dessas injustiças, os termos que garantem a igualdade referem-se à desconstrução de relações, normas e propostas que inibem padrões culturais de determinados sujeitos e grupos. Como uma ação complementar a essa desconstrução, a mudança nas expressões legais e práticas das avaliações culturais na gestão da escola sugere respeito, reconhecimento e socialização igual para todos os sujeitos e grupos independentemente de comportamento étnico, geracional, sexual, religioso.

As tradições culturais também tornam mais complexas as relações entre o público e o privado na escola. Isso porque a escola se manifesta como a expressão de subjetividades e coletividades que vinculam a reivindicação por direito à educação com sua situação dentro da estrutura cultural-valorativa da sociedade.

Numa sociedade como a brasileira, o tema da igualdade adquire um lugar central na consolidação e na ampliação da democratização da gestão da escola pública. Tal perspectiva precisa ser explicitada, inclusive em termos dos padrões dominantes de comunicação, interpretação e avaliação de sujeitos coletivos individuais, sob pena de que não venha a se alicerçar com base nas divergências de concepções, nas polarizações sociais e nos antagonismos políticos.

Em contrapartida, soluções para injustiças culturais articulam-se com reivindicações no campo da redistribuição. Aqui, as exigências de respeito, reconhecimento e socialização igual para todos implicam que cada um dos sujeitos e grupos socioculturais, em suas características identitárias, diferenças e tradições, possa adotar uma conduta transparente, justa e democrática na resolução dos conflitos existentes na escola pública.

No que se refere à justiça redistributiva ou socioeconômica, as reivindicações que atravessam tanto as questões relativas ao trabalho escolar quanto as que focalizam a vida escolar tendem a provocar um movimento de universalização de modo que os valores, normas e padrões adotados possam satisfazer a todos. Embora atendendo a características, trajetórias e necessidades de sujeitos e grupos socioculturais específicos, ações inovadoras na escola pública parecem não se tornar necessariamente incompatíveis com práticas de universalização do conhecimento historicamente acumulado e sua apropriação pelo educando.

Já a justiça cultural valoriza subjetividades e de coletividades naquilo que as caracteriza, que as constitui e que necessita ser reconhecido em seu processo de individuação. O pluralismo cultural se revela na escola pública por esses movimentos que buscam preservar a peculiaridade de sua representação do mundo, a singularidade de sua linguagem e a subjetividade expressa em suas práticas sociais.

Além de não se articularem automaticamente na gestão da escola pública, as reivindicações por justiça redistributiva e por justiça cultural podem colidir na gestão da escola com o predomínio de uma sobre a outra.

As justiças redistributivas envolvem exigências de qualidade de ensino para todos, valorização técnica e política do profissional da educação e implantação de uma racionalidade democrática nos investimentos da escola, mas a condução de seu sentido universal de maneira homogênea pode restringir o pluralismo cultural. Sua manifestação homogênea pode enfraquecer o diálogo e a socialização de identidades e diferenças culturais no trabalho escolar. Além disso, gera avanços do ponto de vista da democratização da vida escolar como maior participação, autonomia e aprendizagem de sujeitos e grupos, sem vinculá-las com a superação dos padrões dominantes de comunicação, interpretação e avaliação sociocultural.

Por sua vez, as justiças culturais apontam para o respeito, o reconhecimento e a socialização do pluralismo cultural pela representação justa, pela comunicação transparente e pela avaliação positiva de identidades e diferenças, embora sua tradução como uma singularidade absoluta fragmente o universal.

Diante dessas fragmentações, o diálogo, a experiência e a socialização capaz de superar os processos de dominação cultural diminuem o sentido da escola de lutar por interesses estratégicos e objetivos políticos voltados para a transformação social. O reconhecimento de práticas representacionais, comunicativas e interpretativas vale por si mesmo, sem pretensões de ir além de limites institucionais, político-sociais e ideológicos presentes na sociedade e que permeiam a escola. O respeito aos sujeitos e grupos socioculturais subalternizados é percebido como um componente de dinamização da gestão da escola, mas pouco se faz articulação com os limites citados acima e de como a dominação cultural reforça práticas públicas estereotipadas, preconceituosas e injustas.

Não se pode considerar a priori que relações orgânicas vão se estabelecer no âmbito da gestão da escola de modo a compatibilizar, dialeticamente, as articulações entre as justiças redistributiva e cultural. Isso requer uma conduta intencional por parte da gestão da escola em relação ao seu compromisso social na construção do saber e do conhecimento de acordo com os interesses da maioria da população brasileira. De qualquer modo, compreender como essa articulação condiciona o lugar da escola frente às atuais exigências de garantia da igualdade e de intensificação do pluralismo cultural já se demonstra um passo importante por parte daqueles que projetam uma mudança em seus rumos com vistas à transformação social.