

# TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ESCOLA PÚBLICA

**Rubens Luiz Rodrigues – UFJF**  
[rubenslrodrigues@ibest.com.br](mailto:rubenslrodrigues@ibest.com.br)

**Resumo:** Frente às contradições da sociedade capitalista, a escola permanece pressionada por questões relativas à igualdade substantiva. Essas pressões sugerem que a democratização da gestão escolar vincula-se à apropriação do conhecimento historicamente negado à classe trabalhadora. Superar os mecanismos presentes que promovem a subordinação constitui-se em ação central para um processo de gestão democrática 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.

**Palavras-chave:** transformação; educação; escola

## Introdução

A escola pública brasileira chegou ao século XXI enfrentando reivindicações por reconhecimento das diferenças que mobilizam grupos por questões de etnicidade, de regionalidade, de sexualidade, dentre outras. Essas formas de mobilização revelam que os processos de reconhecimento cultural combinam-se com os movimentos por redistribuição socioeconômica. Essa combinação se apresenta também na escola pública, onde o desrespeito, a indiferença e as opressões sofridas por negros, índios, mulheres se articulam com a negligência em relação ao aprimoramento de recursos materiais, humanos e financeiros adequados para a democratização e elevação da qualidade do ensino.

O argumento aqui desenvolvido busca reforçar a 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.

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

## **I - 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. 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.

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 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 eqüitativo, 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 mercadoria -, contribuir para a ampliação da educação continuada na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos. A *autogestão da escola* se direciona para a reelaboração do conhecimento na singularidade e na pluralidade das classes trabalhadoras.

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

Por atribuir objetivos de transformação social à escola, Paro (2001) recupera a intencionalidade da práxis escolar, o que lhe permite associar a gestão cooperativa às dimensões interna e externa de sua racionalidade, e não a um caráter meramente voluntarista. No plano da racionalidade interna, a práxis escolar é desafiada a mobilizar, de maneira

criativa e reflexiva, “os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins” (Idem: 158). No plano da racionalidade externa, a práxis escolar vincula a racionalidade interna, ou seja, a utilização de recursos para a realização de fins, à sua “repercussão na vida do todo social” (Ibidem: 152).

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

## **II - 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.

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 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.

Pode-se perceber que a classe trabalhadora adquire centralidade na construção da *autogestão* ou da gestão cooperativa nas escolas por sua capacidade 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).

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. (Wood, 2003: 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? Em princípio, as desigualdades sexual ou racial (...) não são incompatíveis com o capitalismo. (Ibidem: 221)

Ao salientar que as manifestações de classe se desenvolvem, no capitalismo, de uma forma que não se aplicam a questões relativas à sexualidade e etnicidade, Wood (2003) sugere que o conceito de “identidade” – mesmo que rejeitando interpretações fixas, reducionistas ou essencialistas – tem poucas chances de explorar satisfatoriamente a 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.

### **III - Educação escolar para a transformação social e pedagogia para a construção 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 antagônicos 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.

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

Combater uma pedagogia centrada no individualismo não é o único desafio colocado para o movimento da alteridade desenvolvido pela escola. Sua potencialidade está vinculada,

também, a cuidados relativos a certa homogeneização da pluralidade de culturas, de identidades e de diferenças presentes na escola.

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

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

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

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

Uma das tarefas impostas à educação escolar para desvelar o sentido do processo e das relações empreendidas pelos membros das classes trabalhadoras consiste numa compreensão mais aprofundada do significado da cultura. Ao abordar os motivos pelos quais as peças de Ésquilo e Sófocles permanecem emocionando e entusiasmando a tantas pessoas em pleno alvorecer do século XXI, mesmo sendo engendradas em um longínquo tempo histórico (na democracia ateniense), Konder (2005) desenvolve uma definição da cultura que pode fertilizar uma pedagogia da alteridade. Vale apresentar o eixo de sua análise acerca dos processos culturais:

A fecundidade de uma cultura e seu vigor crítico dependem do bom aproveitamento que ela faça da proliferação das suas contradições. Se o pensamento não consegue dominar suas contradições, não elabora sínteses estimulantes, as contradições o sufocam. Se as contradições sofrem uma violentíssima pressão falsificadora e se



camuflam, elas degeneram em paradoxo, indulgem no ecletismo, chafurdam na esterilidade (Konder, 2005: 66-7).

A educação escolar pode fertilizar os processos culturais pela apreensão das contradições presentes na sociedade, mas precisa estar atenta às 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).

## **Conclusão**

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

Como resultado de um processo de desenvolvimento cuja característica central sempre foi a desigualdade, a conduta da escola pública brasileira se pautou pela supressão do pluralismo, logo, inibiu os processos de individualização que enriquecem a criação cultural, a formação de identidades e a produção das diferenças. Sua trajetória autoritária, clientelista e privatista expressam a construção ideológica que a elite forjou para a política educacional.

A escola pública pode contribuir para o fortalecimento dessa construção na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador de suas finalidades pedagógicas num momento em que a sociedade está centrada no conhecimento. Significa dizer que as finalidades da escola estão voltadas para os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte dos educandos.

Na gestão escolar, isso implica acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente. A implantação dessa racionalidade democrática busca promover mudanças no processo pedagógico tanto em termos das condições de igualdade no desenvolvimento do trabalho

escolar quanto em relação à valorização do pluralismo e da diferença na perspectiva de apreender as experiências subjetivas nos processos de individualização.

### **Referências Bibliográficas:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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