

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

## DEMOCRATIZATION AND CULTURE IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL DEBATE: TENSIONS AND ARTICULATIONS BETWEEN EQUALITY AND PLURALITY

Rubens Luiz Rodrigues\*

### Resumo

*O presente artigo pretende analisar o debate educacional, tendo como orientação central as articulações entre democratização e cultura e considerando as intensas transformações da sociedade brasileira a partir das duas últimas décadas do século XX. Nesse sentido, aborda as relações que são estabelecidas entre igualdade educacional e pluralismo cultural. O período ditatorial construiu uma modernização cuja característica central se alicerçava na constituição de uma sociedade civil bastante complexa, diversificada e plural, que intensificou não só as pressões por redistribuição político-econômica, mas também as reivindicações por reconhecimento sociocultural. Significa dizer que tanto o agravamento das injustiças da economia político-capitalista quanto o desrespeito de caráter cultural-valorativo passaram a mobilizar diferentes sujeitos coletivos e individuais do campo educacional, inserindo-se nas disputas de projetos societários. Em meio à intensificação da organização social, da variedade de interesses divergentes e da necessidade de negociação de propostas políticas entre os diferentes sujeitos coletivos e individuais, cabe compreender como foram sendo construídas as formulações teóricas acerca das relações entre igualdade e pluralidade, identificando-as como centrais no processo de democratização da educação brasileira.*

**Palavras-chave:** Democratização, Cultura, Educação, Igualdade, Pluralidade.

### Abstract

*This article aims at analyzing the educational debate, having as its main orientation the articulations between democratization and culture, considering the deep changes in the*

*Brazilian society as from the last decades of the twentieth century. In this respect it deals with the relationships that are established between educational equality and cultural pluralism. The dictatorial period built up a modernization whose main characteristic was being based upon the constitution of a very complex civil society, diversified and plural, which intensified not only the pressures for political and economic redistribution but mainly the claims for socio-cultural recognition. This means to say that the exacerbation of the injustices brought about by the capitalist political economy as well as the cultural -value disrespect triggered off the mobilization of collective and individual subjects, engaging themselves in the dispute for societal projects. As far as the intensification of the social organization is concerned, the variety of divergent interests as well as the need for negotiations of political propositions among the different collective and individual subjects, it's essential to understand how the theoretical formulations regarding equality and plurality were built. It's also important to identify them as the central point in the Brazilian educational democratization process.*

**Key words:** *Democratization, Culture, Education, Equality, Plurality.*

## **I Apresentação**

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

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

Em meio à intensificação da organização social, da variedade de interesses divergentes e da necessidade de negociação de propostas políticas entre os diferentes sujeitos coletivos e individuais, cabe compreender como foram sendo construídas as formulações teóricas acerca das relações entre igualdade e pluralidade, identificando-as como centrais no processo de democratização da educação brasileira.

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

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

## **2 A Educação Pública Brasileira: crítica ao processo de homogeneização cultural pela perspectiva de classe**

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

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

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

Estudos de caráter sociológico, histórico e econômico passaram a identificar os mecanismos que perpetuavam as desigualdades educacionais, orientando suas perspectivas de análises pela ótica de classe. Nesse sentido, apontavam que a superação de tais desigualdades passava pelo compromisso da educação pública com a construção de projetos emancipatórios da classe trabalhadora.

Um dos temas mais abordados no campo educacional referia-se aos alarmantes índices de evasão e repetência responsáveis pelo fracasso escolar de crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras. Em *A produção do fracasso escolar*, Patto (1999) salienta que a naturalização do fracasso escolar permitia, além da disseminação do preconceito, a conversão do direito à educação em concessão de um serviço àqueles que estariam numa condição de subcidadania<sup>1</sup>. Em outros termos, configurava-se num paliativo àqueles que não teriam condições de se integrar positivamente numa sociedade "não-negadora do capitalismo" e que "atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era definida nesta época" (Patto, 1999, p. 120). Suprir a privação, a carência e a deficiência cultural de pobres, negros e mestiços teve como um de seus desdobramentos a ideia de que

*a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes "favorecidas" estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente "deficientes" ou "diferentes" (Patto, 1999, p. 124: grifo do autor).*

Germano (1994) assinala que, com o declínio político-econômico do regime ditatorial, o discurso da assistência aos carentes foi ainda mais valorizado no âmbito dos governos militares como forma de manter a legitimidade junto à população brasileira.

Nesse contexto, os profissionais da escola pública passaram a desempenhar um lugar proeminente no processo de ensino-aprendizagem não pela dimensão técnica de sua função pedagógica – uma das principais marcas da política educacional dos governos militares –, mas pela necessidade de ensinar a criança carente.

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

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

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

Paulo Freire (1967) configurou-se num dos educadores que mais desenvolveu ideias e práticas pedagógicas que enfatizavam a construção de processos de educação e cultura popular. A perspectiva freireana que influenciou os movimentos de educação e cultura popular preocupava-se com o "desenraizamento do homem que migra do campo para a cidade, com a perda das suas tradições, com a sua exposição à demagogia e à manipulação ampliada pelos meios de comunicação de massa" (Paiva, 2000, p. 124).

As orientações ideopolíticas e educacionais da ditadura inibiam e desvirtuavam as ideias e as práticas pedagógicas inspiradas nas propostas freireanas.<sup>2</sup> Até porque essas ideias e práticas pedagógicas visavam a constituir um cenário de democratização da sociedade.

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

O processo de extensão da educação pública às classes trabalhadoras lançava um olhar mais atento sobre as formas de exclusão presentes no cotidiano do sistema escolar. Preocupava-se, portanto, não apenas com os mecanismos socioeconômicos responsáveis pela exclusão dos que não ingressavam na escola, mas fazia referência, também, às condições materiais, administrativas e pedagógicas que contribuíam para formas sutis de expulsão.

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

O foco nos interesses de classe tornava-se, gradativamente, a referência no debate de temas e questões que atravessavam a educação pública. Consolidavam-se ideias e

práticas pedagógicas que viam a escola como um valioso instrumento de apropriação do saber historicamente acumulado por parte dos trabalhadores.

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

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

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

Num regime plenamente democrático, Bosi (1992) considera que a escola básica configura-se como:

uma via de acesso sempre renovada à Natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e comunicação intersubjetiva; enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora

do Brasil. Este ideal, que forma o ser consciente das conquistas do gênero humano, não pode ser barateado nem trocado por esquemas inertes ou migalhas de uma informação científica ou histórica. Esse ideal deve reger a *escola única* que o Estado democrático tem o dever estrito de proporcionar a todas as crianças e a todos os adolescentes brasileiros (p. 340-341: grifo do autor).

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

se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na cultura erudita (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população (p. 341).

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

Além disso, também sugere uma ampliação da democratização da educação pública por uma apropriação tensa, mas profícua, da diversidade cultural brasileira. Essa apropriação se move pela articulação entre *cultura criadora* individualizada dos intelectuais, *cultura erudita* existente dentro e fora do sistema educacional oficial e em empresas privadas, *indústria cultural* que produz bens simbólicos consumidos, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, e cultura popular que guarda os



valores e manifestações de grupos que não dispõem da força do poder econômico ou da capacidade de disseminação de uma concepção ideopolítica.

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

Suas proposições em torno de uma escola básica unitária articulam um projeto cultural em que a produção de interpretações, valores e sentidos compartilhados por sujeitos e grupos possam traduzir-se num processo de emancipação humana. Decorre daí a perspectiva de Bosi (1992) de conferir à escola a construção de um letramento dialético, no qual todos(as) os (as) educan-dos(as) possam se apropriar do conhecimento científico e artístico produzido na sociedade brasileira, ou mesmo fora dela, a partir de sua expressão subjetiva e de sua comunicação intersubjetiva.

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

A proposta de Bosi (1992) guarda um substrato político na medida em que desenvolve uma visão da escola como constituída e constituinte dos produtos culturais forjados pela realidade brasileira. Nesse sentido, caminha na esteira de uma tradição de educadores que buscam a escola brasileira estruturada com base em processos históricos peculiares do desenvolvimento de um país periférico.

As análises de Bosi (1992), enfatizando o seu sentido plural, diverso e contrastante, adquirem traços ainda mais vivos na medida em que a sociedade brasileira mergulha, decididamente, num contexto de relações contraditórias dos processos de

democratização e de globalização. Esses processos intensificaram as tensões entre garantia da igualdade e preservação da diferença.

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

### **3 Cultura na Escola e Perspectiva dos Movimentos Pluralistas no Contexto de Democratização da Sociedade Brasileira**

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

Frente a esse contexto, é importante destacar análises que alertam para a importância de se compreender a pluralidade sem esmaecer a noção de que a construção da igualdade potencializa a manifestação das culturas particulares. A igualdade sem a manifestação do pluralismo tende à homogeneização. Mas o pluralismo que prescindir da igualdade gera um processo de fragmentação social. Em recente artigo sobre "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo", Hall (2004) salienta a importância da igualdade para a construção do pluralismo cultural.

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

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

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

Em contraposição aos processos de homogeneização cultural, a segunda orientação buscava reforçar práticas pedagógicas, ressaltando a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso como características marcantes da formação social brasileira desde o período colonial e escravocrata. Recuperar a miscigenação e o sincretismo na educação significava explicitar a diversidade de povos, culturas e etnias como um processo de dominação/negação e resistência/afirmação dos povos indígenas e negros africanos. Nesse sentido, fazia-se referência à colonização portuguesa como um processo que escravizou e eliminou as populações ameríndias e negras africanas, mas registrava-se, igualmente, a presença de "uma gama enorme de povos, com costumes, organização social e familiar, língua e cultos de variedade incalculável" (Candau, 2002, p. 59).

A imigração europeia e asiática ocorrida no final do século XIX e início do século XX também passava a ser abordada com base na multiplicidade étnica, na diversidade cultural e na valorização dos costumes, sem esquecer, entretanto, a explícita política racial de "branquear" a sociedade brasileira. Afinal, "os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social" (Candau, 2002, p. 59). É importante frisar que essas análises buscavam repercutir na escola, sobretudo pelo currículo, mas se faziam presentes também com relação à condução do processo de aprendizagem pelos professores e mesmo na valorização por parte da escola das tradições, costumes e crenças populares.

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

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

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

Significa dizer que o pluralismo hegemonizado pelas políticas neoliberais pouco corresponde aos desafios de formação do cidadão do século XXI, à produção histórica do conhecimento, à articulação com a igualdade e com o direito à educação para todos(as). Os programas de educação compensatória implantados pelas políticas neoliberais acolhem a pluralidade sob esse prisma, isto é, atendem às reivindicações por educação como "uma integração das culturas *diferentes* à hegemônica" (Candau, 2002, p. 98: grifo do autor).

Tal acolhimento resulta numa compreensão da diversidade cultural por meio de "uma posição hierarquizadora que privilegia a cultura hegemônica" (Candau, 2002, p. 98), não muito distante dos processos de homogeneização cultural. Não há, portanto, uma preocupação com políticas educacionais e com processos pedagógicos na escola que favoreçam "uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas" (Candau, 2002, p. 98) entre diferentes grupos socioculturais.

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

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

Na medida em que atende à formação de um cidadão mais competitivo, mais produtivo e mais flexível, a educação pública brasileira pouco responde às necessidades

de democratização e de qualidade do ensino para todos. Sua estrutura político-pedagógica tende a se fundamentar em padrões uniformes, homogêneos e lineares de apropriação do conhecimento, da cultura e da vivência humana.

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

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

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

Não podem ser negadas as inter-relações, particularmente significativas, entre cultura, ideologia e economia. Não se trata de assumir uma postura marcadamente culturalista, que vele os componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da

sociedade atual. No entanto, trata-se de dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade. Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo (Candau, 1997, p. 240).

Captar as inter-relações entre cultura, ideologia e economia significaria "promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação" (Candau, 1997, p. 246). É interessante perceber que essas afirmações afastam-se de concepções de cariz liberal, pois pretendem articular escola e pluralidade cultural, superando análises centradas na interpretação dos conflitos a um nível meramente individual ou de grupos específicos, sem relacioná-los à estrutura econômico-social. Distanciam-se, igualmente, dos que apoiam a formação de escolas diferenciadas pautadas na preservação dos universos culturais específicos de cada grupo, tendo em vista que:

a integração entre os diferentes traria como consequência a neutralização das diferenças, levando à negação das identidades dos grupos minoritários na relação com os grupos socioculturais [e suas perspectivas ideológicas, políticas e econômicas] dominantes na sociedade (Candau, 2002, p. 98).

De fato, compreender a pluralidade cultural na educação sem relacioná-la com as dimensões econômica, política e ideológica constitui-se em tarefa que, além de poder acarretar um isolamento e uma culpabilização de sujeitos e grupos frente à exclusão, inibe sua articulação como um processo histórico. Isso porque, segundo Konder (2002), "desliga a parte do todo, perde de vista a conexão que integra o micro ao macro, a interdependência entre o imediato e a mediação, entre o singular e o universal" (p. 187).

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

#### **4 Conclusão**

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

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

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

## **Notas**

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



<sup>2</sup> Cunha e Góes (1994) indicam que "os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados foram cassados, presos e exilados" (p. 34). Além disso, Cunha (1991) demonstra que a apropriação do método Paulo Freire pelo Mobral – principal programa de alfabetização de adultos implantado pelo regime ditatorial – resultou num empobrecimento de seu sentido expresso no agravamento da situação de analfabetismo dos jovens e adultos brasileiros.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU P.; PASSERON J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, 1975.
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da UFF; Brasília: Ed. Flacso do Brasil, 1991.
- \_\_\_\_\_; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- FERNANDES, Florestan. Conferências. In: LINHARES, Célia (Org.). *A formação do educador na construção da democracia*. Rio de Janeiro: Ed. da UFF, 1989. p 23-30.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1994.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. 2004. (mimeo)

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

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

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

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

SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

### **Dados do autor:**

\*Rubens Luiz Rodrigues

Doutor em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – e  
Professor – Faculdade de Educação/UFJF.

Endereço para contato:

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação – Departamento de Administração Escolar

Campus Universitário Martelos

36.036-330 Juiz de Fora/MG – Brasil

Endereço eletrônico:

rubenslrodrigues@ibest.com.br

Data de recebimento: 2 dez. 2008

Data de aprovação: 25 maio 2009