

**AS ABORDAGENS
PLURALISTAS SOBRE
IDENTIDADE E DIFERENÇA
E A GESTÃO DA ESCOLA
PÚBLICA***

Rubens Luiz Rodrigues**

Resumo: no atual contexto da educação escolar, mudanças significativas foram elaboradas no tratamento do tema da pluralidade cultural, atribuindo um lugar de destaque aos conceitos de identidade e diferença. A perspectiva central desse texto é de problematizar esses conceitos, respondendo ao desafio de se reformular suas orientações. Nesse sentido, se faz pertinente analisar essas abordagens que propõem mudanças no campo da educação e, especificamente, compreender suas consequências para a gestão da escola. Como os fundamentos teóricos de uma pedagogia da identidade e da diferença se articulam na gestão da escola? Para que e para quem serve a pedagogia da identidade e da diferença? Como sujeitos e processos são valorizados frente à pedagogia da identidade e da diferença?

Palavras-chave: *Gestão. Igualdade e diferença.*

APRESENTAÇÃO

Trata-se do desenvolvimento da abordagem da escola brasileira como uma instituição que pode contribuir para a democratização do espaço público. Nessa perspectiva considera que, por razões teóricas, éticas e políticas, a pluralidade presente na sociedade brasileira e que atravessa a escola pública precisa se constituir como referência nas lutas em tomo da igualdade substantiva.

Sustenta-se que, frente ao aprofundamento das desigualdades sociais impostas pelo capital em sua fase de desenvolvimento global, uma rica compreensão da pluralidade só pode se realizar mediante o estabelecimento de condições de igualdade nas relações sociais, buscando superar tanto as injustiças de ordem socioeconômica quanto às injustiças decorrentes dos processos de desrespeito, de não reconhecimento e dominação cultural-valorativa. Com base nessa orientação, empreende-se

uma análise crítica de concepções que se apropriam de conceitos como cultura, identidade e diferença, sem relacioná-los às lutas por uma sociedade igualitária, democrática e socialista. As formulações teóricas acerca da pluralidade introduzidas na educação brasileira têm sido marcadas pelas considerações críticas acerca da construção das identidades e das diferenças culturais na modernidade tardia. Essas formulações vêm sendo apropriadas por educadores (as) de modo a compreender como os processos cada vez mais fragmentados, contingenciais e descentrados da modernidade tardia se articulam na escola pública.

A crítica no campo educacional ressaltou as enormes dificuldades que a escola pública adquiriu para realizar a universalidade e a igualdade como os principais pilares que garantiriam o direito de todos ao conhecimento. A multiplicidade de valores, de tradições e de estilos de vida tornava as identidades e diferenças socioculturais muito contraditórias e pouco resolvidas, pelo menos para serem compreendidas por parâmetros históricos e conceituais fundamentados na formação de sujeitos integrados, racionais e coerentes. Embora algumas das abordagens acerca das identidades e diferenças socioculturais evitem uma dissociação em relação à universalidade e à igualdade, é preciso analisar seus fundamentos teórico-conceituais, verificando suas incongruências, sobretudo em relação à democratização da gestão da escola pública.

Diante das formulações que têm sido desenvolvidas acerca de uma pedagogia da identidade e da diferença, colocam-se obstáculos significativos na construção dialética universalidade/igualdade e pluralidade. Nesse sentido, esse texto busca enfatizar o trabalho como princípio ordenador da pluralidade, pois potencializa os processos de individualização pela capacidade de criar cultura, de formar identidades e de enunciar diferenças nas formas de sentir, pensar e intervir no mundo. A compreensão do trabalho como princípio ordenador da pluralidade coloca para a escola pública brasileira os desafios de valorizar a relação pedagógica entre educador e educando e de superar os mecanismos internos que inibem a vida escolar para viabilizar a apropriação e reapropriação do conhecimento na direção da emancipação humana e da transformação social.

Nesse sentido, o texto está organizado em duas partes centrais. A primeira destaca os conceitos de identidade e diferença em termos da abordagem do tema da pluralidade cultural e suas relações com a gestão da escola pública. A segunda parte desenvolve contrapontos a uma pedagogia da identidade e da diferença, considerando que, em que

pese o mérito de se debater a pluralidade colocando questões relativas à diferença e à identidade, sua construção não pode implicar um abandono em relação à igualdade. No que se refere à própria condução da vida social, aqui se registrando os desafios concernentes à gestão da escola, explicitar as diferenças não significa deixar de compartilhar idéias e ações sobre aquilo que é comum. Significa dizer que o debate sobre a pluralidade cultural ainda não prescinde e continua sendo determinado por questões de igualdade de condições no desenvolvimento da educação escolar.

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

No âmbito da educação brasileira, o pluralismo cultural tem sido enfatizado como construção de identidades e diferenças entre os sujeitos em seu processo de constituição social e histórica. Nesse sentido, cabe a escola pública alinhar procedimentos de gestão que fortaleçam a identidade e a diferença como processos de produção social de relações de poder de modo que antes de se estabelecer formas de convivência que podem, inclusive, produzir identidades ditas fixas, estáveis e normais, subordinando o outro, é preciso que a escola se configure como um espaço de encontro das diferenças que resulta em conflitos, em confrontos, em antagonismos. Para promover o processo de produção da identidade e da diferença, a escola estaria centrada, sobretudo, nos mecanismos institucionais que inibem e/ou potencializam as identidades e as diferenças.

Autores como Hall (2004) reforçam que a construção das identidades e das diferenças seria desenvolvida como uma produção, onde o que importa não é o produto acabado, mas o processo conduzido por múltiplas operações de identificação e de diferenciação. Em termos da educação brasileira, Silva (2000) salienta duas estratégias que orientariam a escola na construção das identidades e das diferenças como uma produção.

Em primeiro lugar, cabe questionar elementos como o desrespeito, o preconceito e a subordinação que, enraizados na instituição escolar, estigmatizam sujeitos e grupos coletivos e individuais e, frequentemente, ocultam a diferença através de um aparente discurso de inclusão. Para isso, seria necessário denunciar discursos que celebram a tolerância e o respeito como formas adequadas de manifestação da plu-

ralidade cultural. Também seria importante rejeitar formas de abordagem do problema da discriminação, do preconceito e de subordinação como um suposto desvio de conduta. Por fim, os discursos que afirmam a escola como lugar da transmissão das tradições folclóricas também seriam recusados pela interpretação do outro, do diferente.

No bojo dessas denúncias e rejeições, a escola potencializa o espaço público no sentido de desestabilizar identidades fixas, centradas e permanentes. Essa potencialização permite que a escola desenvolva a segunda estratégia: a de produzir sujeitos mais abertos ao cruzamento de fronteiras, ao hibridismo, ao nomadismo e a migração.

Em termos de gestão da escola pública, esse contexto pode ser traduzido como uma ênfase na dissensão em vez do consensual, no instituinte em lugar do instituído, na experimentação em lugar do idêntico. Isto porque a enunciação das diferenças e a constituição de identidades fluidas só aparecem quando a escola investe nas possibilidades de mudar a opinião das pessoas, de transgredir o existente, de explorar o desconhecido.

Os fins ou conjunto de fins a serem perseguidos pela escola estariam, nesse contexto, mais descentrados, isto é, vinculados aos processos de identificação e diferenciação que marcam os sujeitos mais por questões étnicas, regionais, culturais do que por movimentos que advogam a centralidade da razão em favor da transformação social. Já não bastaria à escola aferir sua proposta pedagógica em termos de compromissos com a maioria da população ou com os interesses de classe.

Seus objetivos se multiplicam na medida em que as fragmentações presentes na sociedade atravessam a escola, exigindo um posicionamento político e pedagógico em torno de questões e respostas complexas que abordam a etnia, a sexualidade, o credo, o gênero, o meio ambiente. Tal complexidade consiste em buscar responder a essas questões como processos que atuam no cruzamento de fronteiras, no nomadismo, no hibridismo, na migração, circulando entre estigmatizações e transgressões, entre o conhecido e o desconhecido, entre a consolidação e a mudança.

Nessa perspectiva, há uma tendência de a escola se deter em suas relações de poder, em sua dinâmica interna, na especificidade de seus grupos. As relações político-pedagógicas que ocorrem na escola estão pouco vinculadas com uma racionalidade social que orienta o sentido dos interesses, das negociações e dos objetivos presentes na escola.

Ao mesmo tempo, os meios – entendidos por Paro (2001) como a utilização racional de recursos técnicos e conceituais e como a coordenação do esforço humano coletivo – para a realização dos fins ten-

dem a focalizar as dimensões micro-sociais que envolvem a escola com pouca articulação com processos macro-sociais. A ênfase nas relações internas à própria escola, peculiarizando sua linguagem, seu imaginário, seus ritos, seus ritmos, seus símbolos, permitem perceber os mecanismos de regulação e de transgressão no interior da instituição. O problema é que essa ênfase pode adquirir impacto reduzido caso não se empreenda uma articulação com a construção das finalidades sociais a serem perseguidas pela escola.

Numa época entrecortada por múltiplas fragmentações, tudo pode ser narrado, é fruto de relações de poder e faz parte do imaginário de homens e mulheres, mas nada pode servir de parâmetro de explicação em termos de uma construção universal do ser social. Frente a esse processo, conceitos como o de igualdade passou a ser traduzido “como pressão ideológica niveladora que dificulta o reconhecimento fecundo das ‘diferenças’” (KONDER, 2000, p. 30).

Em que pese o mérito de se debater a pluralidade colocando questões relativas à diferença e à identidade, sua construção não pode implicar num abandono em relação à igualdade. Isto porque inclusão e exclusão não se constituem apenas como discursos que sustentam sistemas de representação em torno de oposições binárias, mas resultam das contradições do capital que, numa sociedade como a brasileira, proporcionam uma extrema concentração de bens materiais e culturais. Assim, impedem sua apropriação por grupos e classes subalternizadas e seu controle democrático.

Além disso, no que se refere à própria condução da vida social, aqui se registrando os desafios concernentes a gestão da escola, explicitar as diferenças não significa deixar de compartilhar idéias sobre aquilo que é comum. Não se trata apenas de anunciar o lugar da educação e, especificamente, da escola frente às diferenças e as lutas de inclusão e exclusão que envolve sujeitos e grupos subalternizados em suas especificidades culturais, étnicas, sexuais, dentre outras. Trata-se de compreender a produção das diferenças e da pluralidade cultural no contexto das relações dilaceradoras da fase global do sistema do capital, onde a reprodução do desperdício e da escassez demonstra que:

É impossível sair deste círculo vicioso sem a intervenção positiva da educação, capaz simultaneamente de estabelecer prioridades e de definir as genuínas necessidades com as totais e livres deliberações dos indivíduos em causa (MÉSZÁROS, 2005, p. 29)

Um dos efeitos mais significativos proporcionados pelas transformações tecnológicas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX foi o predomínio dos meios de comunicação de massa que, sobretudo com o advento da informática, contribuiu para uma ampliação do debate sobre cultura. A conexão à internet permite que as pessoas não só tenham acesso a um número cada vez mais crescente de informações, como também possam se posicionar em relação a assuntos polêmicos como a exploração da Amazônia, o terrorismo, a pena de morte.

Em temas como estes se articulam o poder econômico, a produção cultural, o interesse político e o convencimento ideológico. As conexões com os campos da economia, da política e da ideologia parecem salvaguardar a cultura “para um uso democrático que contribuísse para a mudança social” (CEVASCO, 2003, p. 12).

A expansão dos meios de comunicação de massa desencadeou, entretanto, um processo de fragmentação que dificulta a apropriação da cultura como um patrimônio comum a todos. Uma extensa variedade de temas passa a ser traduzida pela cultura, mas perde suas conexões com a economia, a política e a ideologia.

Em outros termos, na medida em que a luta por uma cultura em comum se desloca para o âmbito das disputas de identidades étnicas, sexuais, regionais, “a cultura não mais transcende a política como um bem maior, mas representa os termos em que a política se articula” (CEVASCO, 2003, 25). Esse movimento de diluição da política “deitou por terra as pretensões à neutralidade e à inocência da cultura. Por outro lado, estreitou a noção do político, reduzida agora a uma prática cultural e à defesa do particularismo de diferenças culturais” (CEVASCO, 2003, p. 25).

Recuperar a cultura como um campo válido de lutas em torno dos significados e valores de uma determinada sociedade significa compreendê-la numa relação dialética com o sistema sócio-econômico e político-ideológico. Os significados e valores produzidos pela cultura adquirem um lugar central na perpetuação e/ou modificação do sistema do capital.

Isto se revela na fase global de produção e reprodução do sistema tanto nas exigências de produtividade, que buscam constituir sujeitos empreendedores, auto-suficientes, competitivos, quanto na crítica e resistência aos valores consumistas apregoados pelo mercado. A abordagem da cultura como uma dimensão constitutiva e constituinte do sistema vigente pode ser assim sintetizada:

A expansão da quantidade de meios de produção cultural possibilitou a percepção clara de uma qualidade definidora desses meios, ou seja, são práticas de produção que fazem uso seletivo de meios materiais como, para dar alguns exemplos, a linguagem, as tecnologias da escrita ou os meios eletrônicos de comunicação, a fim de dar forma aos significados e valores de uma sociedade específica. Esses significados são culturais, adquirem existência perceptível por meio dessas formas culturais e são modificados na medida em que entram em conjunção com pessoas em situações específicas que os podem aceitar, modificar ou recusa (CEVASCO, 2003, p. 69).

Essa síntese formula um problema que os estudos sobre cultura e poder pautados nos processos de identificação e de diferenciação tendem a negligenciar: o de que as contradições expressas na realidade não podem ser resolvidas no âmbito exclusivo de uma teoria da prática discursiva. Os processos culturais - com seus sistemas de representação e suas formas de linguagem - estão inextricavelmente vinculados à vida social e dependem dos recursos materiais de produção de sentido para se fazer compreender e atingir seu significado.

Em artigo sobre *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (2004) adverte que não se pode reduzir as práticas sociais, políticas, ideológicas, econômicas a uma dimensão cultural. O que se pretende evidenciar é que todas essas práticas têm relação com a cultura e seu processo discursivo de produção de significado.

Sem dúvida, essa produção de significados pelo discurso se manifesta pelas singularidades de sujeitos e grupos, mas sua compreensão não prescinde da práxis humana num sentido mais geral, que diz respeito à relação dos homens entre si e deles com a natureza. Isto pode ser traduzido da seguinte forma: o poder de atribuir determinado valor cultural, bem como sua reapropriação para usos democráticos, envolve não apenas a melhoria, a afirmação e o reconhecimento de sujeitos, grupos e classes sociais, mas a socialização dos processos de esforço humano criativo como coletivos e mútuos.

Não se trata de conceber a cultura como uma dimensão que compõe a superestrutura da sociedade determinada por sua base material e econômica, muito difundida por modelos explicativos marxistas sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980. A metáfora da base/superestrutu-

ra permitiu, de certo, que se consolidasse uma compreensão da cultura como uma dimensão separada das relações de produção na sociedade capitalista, o que pode se traduzir em formulações de caráter idealista, obscurecendo a ideia de que toda a produção cultural é material. Para evitar tal obscurecimento, é preciso reforçar a ideia de articulação entre projeto cultural e formação sócio-histórica como uma prática que se expressa em três níveis:

o da experiência concreta do vivido, com sua ênfase nos mapas de sentido que informam as práticas culturais de determinados grupos ou sociedades; o das formalizações dessas práticas em produtos simbólicos, os “textos” dessa cultura, texto tomado aí em sua acepção mais abrangente; e o das estruturas sociais mais amplas que determinam esses produtos, momento que exige lidar com a história específica dessas estruturas (HALL, 2004, p. 73).

Em suma, analisar com profundidade o desenvolvimento da cultura na sociedade contemporânea, revelando as formas do emergente, do que virá, se constitui em uma tarefa que:

recai na produção (e não apenas na reprodução) de significados e valores por formações sociais específicas. Para o materialismo cultural, a linguagem e a comunicação são forças sociais formadoras, em interação com instituições, formas, relações formais, tradições. Trata-se de uma teoria da cultura como um processo produtivo, material e social e das práticas específicas (as artes) com usos sociais de meios materiais de produção. Além dos significados estabelecidos e novos valores que podem anunciar uma nova ordem social (HALL, 2004, p. 116).

Multiplicar os processos culturais, ampliar seu acesso e, assim, democratizar as interpretações e criações humanas constitui-se em desafio a ser construído mais por sua viabilização em termos igualitários do que por atribuição de valor as identidades e as diferenças. Essa ênfase na igualdade foi esmaecida quando as teorizações sobre identidade e diferença negligenciaram a materialidade das formas históricas e econômicas no capitalismo.

Como salienta Konder (2002), desvelar a realidade requer um trabalho de profunda investigação, de laboriosa averiguação de mediações, de aventura do saber. Não se trata, de acordo com o autor de *A questão*

da ideologia, de organizar um discurso pretensamente científico, objetivo e não ideológico, mas de produzir um discurso crítico e autocrítico por dentro da própria ideologia. Esse movimento só pode ocorrer tendo como procedimento primordial e prioritário a utilização da razão, do sujeito cognoscente manifestando sua intenção em processos coletivos. A síntese abaixo expressa o lugar que a cultura pode assumir em processos coletivos e individuais de superação das distorções ideológicas:

Na medida em que *pertencemos*, em geral, cada um de nós, a uma cultura particular, a uma determinada história, a uma classe social, a ideologia assume inevitavelmente uma função mediadora nas nossas representações da realidade e constitui uma espécie de pré-compreensão. Contudo, na própria dinâmica do aprofundamento dessa pré-compreensão, o sujeito cria um certo *distanciamento* em relação ao seu objeto e, afinal, em relação a si mesmo. Surge, assim, a possibilidade de uma crítica da ideologia. E, mais adiante, a possibilidade de que essa crítica venha a se organizar como um saber (KONDER, 2002, p. 166).

Decerto que a valorização do conhecimento se fez por um caminho que fez a consciência perder suas conexões com as contradições presentes na sociedade capitalista, se cristalizasse numa onipotência mistificadora e desaguasse em convicções estéreis. Enfim, a consciência deixou de realizar o movimento dialético de uma concepção de história que pretende compreender os processos de formação e transformação humana.

Mas, isto não implica em descartá-la como um componente fundamental nessa construção crítica e autocrítica da ideologia. O esforço teórico do momento da práxis impele o sujeito a conhecer uma realidade que lhe é estranha, que freqüentemente lhe pressiona a adotar decisões mais abrangentes do que suas vontades e até contra as mesmas, que o obriga a compartilhar diferenças para construir sentidos.

Na relação dialética que estabelece com a realidade, o sujeito da práxis – como denomina Konder (2002) – articula diferentes dimensões da totalidade social, pois “sua atividade depende de escolhas, opções, que exigem dele a cada passo uma avaliação global – ainda que provisória – da situação com que se defronta” (KONDER, 2002, p. 167). É através da razão que o sujeito consegue articular essas diferentes dimensões da totalidade social, potencializando as possibilidades de “transformar o mundo e transformar-se a si mesmo” (KONDER, 2002, p. 167).

As capacidades da razão, da consciência e da ação impingem aos processos de formação de identidades e de enunciação das diferenças um movimento para além das suturas que descrevem a junção dos sujeitos às estruturas de significação. Isto porque situa a inclusão cultural não como um confronto dos sujeitos frente aos sistemas de classificação, identificando-se e/ou diferenciando-se de suas representações, mas como uma luta pela apropriação de bens materiais e simbólicos nas condições sociais e econômicas do capitalismo.

Cevasco (2003) considera que grande parte da produção dos estudos culturais contemporâneos se concentra em desconstruir posições teóricas, em vez de enfrentar o problema real de se pensar uma teoria para o mundo atual. Em sua opinião, a questão de se verificar posições teóricas com a realidade parece cada vez menos relevante:

Em estudos culturais a questão da inclusão social, central desde os tempos da Workers' Educational Association, passa a ser vista não como luta pela inclusão social e econômica de todos, mas como meramente cultural: os excluídos são aceitos culturalmente, por meio de suas peculiaridades e não como iguais. Há espaço, por exemplo, para a cultura exótica dos retábulos mexicanos nas exposições de arte nos Estados Unidos, mas não para trabalhadores mexicanos que querem viver no país ou, para ficar na produção cultural, para um cineasta mexicano que queira distribuir seus filmes em igualdade de condições com Hollywood (CEVASCO, 2003, p. 134).

É nesse contexto que se situam as formulações teóricas sobre identidades e diferenças. A separação em relação aos processos econômicos e políticos contribuiu para uma visão absolutista da cultura, para o descartamento das identidades e para a ampliação dos bens extra-econômicos.

ARTICULAÇÕES ENTRE SOCIEDADE, CULTURA E ESCOLA: CONTRAPONTO A UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

Apesar de encontrarem respaldo efetivo junto à complexidade, heterogeneidade e pluralidade da globalização, não se pode deixar de perceber as influências das aparências mistificadoras do capitalismo, que atribuem a esse processo melhores condições de construção de li-

berdade e de democracia. Compreender o significado das identidades e das diferenças para além de sua descrição como um processo híbrido, gelatinoso e inacabado sugere desvendar essas mistificações, “não apenas o que revelam sobre a experiência das pessoas, mas também o que ocultam” (CEVASCO, 2003, p. 240), evitando a idéia de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que libera e enriquece a cidadania e a democracia, permite seu funcionamento autônomo, o que favorece a multiplicidade das identidades e diferenças sociais.

O núcleo das abordagens teóricas relativas a uma pedagogia da identidade e da diferença recusa a referência a contextos sociais, políticos e ideológicos mais universais. Suas argumentações mais radicais giram em torno da ideia de que a afirmação das identidades e a enunciação das diferenças não podem ser abarcadas sobretudo por fundamentos de tendência liberal tais como o respeito, a convivência ou a tolerância na diversidade. As características instáveis, híbridas e maleáveis dos processos de identificação e de diferenciação apontariam para uma pedagogia mais crítica e questionadora voltada para as singularidades socioculturais de sujeitos coletivos e individuais, dispensando procedimentos conteudistas, centralizadores e diretivos.

Essa pedagogia seria pautada numa prática discursiva que visa perturbar, transgredir e subverter identidades existentes pela compreensão dos sistemas de representação e das formas de linguagem presentes na escola. No campo da gestão da escola, proporcionaria um estímulo ao incessante fluxo da construção das identidades e das diferenças através da contraposição do instituinte ao instituído, do dissenso ao consenso, do inexplorado ao conhecido.

Em que pese uma tendência a promover rupturas a partir dessas polarizações, sua capacidade de potencializar a gestão democrática da escola se restringe ao procedimento da negação, a força do contrário e ao estabelecimento do oponente. O movimento de multiplicação, proliferação e disseminação de identidades e diferenças não se converte numa construção dialética entre os pólos dessa contraposição, dificultando a própria democratização da escola pública.

Isto porque a dispersão de forças e do exercício do poder a sujeitos e grupos sociais – mesmo que com um caráter perturbador, desestabilizador e transgressor - não garante uma ação coletiva profícua na direção da transformação das relações sócio-educativas. Vale destacar uma síntese acerca da inviabilidade de uma ação estrategicamente sustentada apenas em uma questão de negação, independentemente de seu sentido radical:

Como a amarga experiência histórica nos demonstrou amplamente no passado recente, a inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer de poder com o passar do tempo, impondo primeiro a busca de “uma linha de menor resistência” e subseqüentemente – com uma cada vez maior intensidade – a “racionalidade” de regressar às “práticas testadas” do *status quo ante*, as quais são obrigadas a sobreviver nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior (MÉSZÁROS, 2005, p. 21).

Não se pode relativizar a força dos valores instituídos, conhecidos e consolidados na sociedade e que atravessam as formas de pensar e agir no ambiente escolar. Incentivar a resistência, a rebeldia e a transgressão pode nutrir práticas pedagógicas instituintes das identidades e das diferenças, mas dificilmente orienta os objetivos da escola caso não vincule suas realizações às repercussões que adquirem na vida do todo social.

Nesse sentido, é preciso que uma pedagogia crítica e questionadora possa, de fato, se instalar apropriando-se e não apenas confrontando-se com os valores instituídos, conhecidos e consolidados no espaço escolar. Tal procedimento requer uma práxis definidora das intenções, proposições e fins da escola, onde sua dinâmica interna - composta por opressões, desafios e perspectivas - possa adquirir um caráter transformador na medida em que busca sistematizar as múltiplas determinações do real.

Além disso, os valores instituídos, conhecidos e consolidados na escola não expressam apenas relações desrespeitosas, homogeneizantes e opressoras que limitam as ações renovadoras de práticas pedagógicas. Sem dúvida, o predomínio de uma práxis repetitiva na escola significa, em muitas ocasiões, a cristalização de relações subalternizantes, que eliminam as manifestações identitárias e a marcação das diferenças.

O instituído, o conhecido e o consolidado podem representar, no entanto, não apenas a imposição de relações dominantes e subalternizantes, mas formas de se ampliar e de se multiplicar relações pedagógicas criativas no contexto escolar. Decorre daí, a gestão da escola não poder descartar, sem reflexão, os valores, as relações, as continuidades presentes na escola.

Uma pedagogia da identidade e da diferença pode se converter numa alternativa espontaneísta ao modelo vigente na escola, pois tende a considerar procedimentos de gestão como a autoridade e a organização como dimensões meramente inibidoras da livre expressão e ação

das identidades e das diferenças. A crítica que pode desenvolver em relação ao conservadorismo da gestão escolar se perde na contestação à forma hierarquizante de sua realização, sem se referir ao contexto sócio-econômico e político-ideológico que determina sua estrutura.

A gestão da escola remete para condutas de participação, de aprendizagem, de autonomia e de qualidade que precisam abranger questões de diferenças relativas à cultura e ao poder, atravessando as relações intra-escolares. Muitos dos mecanismos e espaços que estimulam essas condutas têm sido desacreditados pelos próprios sujeitos e grupos presentes no cotidiano da escola por negligenciarem suas tradições culturais, estilos de vida e formas de expressão e de ação. A dinâmica interna da escola não atende, e até despreza, os desejos, as expectativas e projetos de sujeitos coletivos e individuais.

Não basta, entretanto, priorizar a construção de identidades e a enunciação das diferenças como estratégia de incrementar a participação, renovar a aprendizagem, construir a autonomia, promover a qualidade do ensino. Tampouco o contrário pode ser válido, isto é, demarcar esses elementos da gestão não deságua, necessariamente, na construção de identidades e de diferenças.

Isto ocorre porque a separação da dinâmica interna da escola da totalidade mais abrangente imprime à prática da gestão um caráter paliativo, pontual e fragmentado, sem contribuir, como sugere Paro (2001), para a percepção dos sujeitos individuais e coletivos da racionalidade do processo e da centralidade da ação consciente em sua transformação. Em outros termos, a livre manifestação de identidades e de diferenças está associada a um processo de gestão da escola capaz de elaborar “estratégias apropriadas adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução [social do capital]” (PARO, 2001, p. 24), bem como “a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (PARO, 2001, p. 24).

A escola se configura como um lugar constitutivo e constituinte dos processos culturais. Suas relações pedagógicas, bem como sua influência sobre os pensamentos, os sentimentos e as práticas de educadores (as) e educandos (as), demonstram que a escola não só se expressa como uma dimensão das práticas socioculturais, mas também produz sentidos sobre as mesmas.

Em tempos de globalização, a abordagem da escola sobre temas culturais se ocupa tanto de seus fundamentos homogeneizantes quanto

de seus impactos heterogêneos, fragmentadores e plurais. Estes explicam, por sua vez, a presença de uma educação escolar que valorize os movimentos identitários decorrente das tecnologias de comunicação, das migrações da globalização e das reivindicações por cidadania.

Ao longo desse processo, constituiu-se uma visão da pluralidade cultural onde identidades e diferenças tornavam-se conceitos irreduzíveis a padronizações econômicas e a modelos políticos. Não convinha mais à escola definir-se em termos de igualdade substantiva, e não apenas formal, visando socializar conhecimentos científicos e históricos de caráter universal, pois identidades e diferenças não se submetiam às inclinações homogeneizantes de seus preceitos.

O problema é que descartar a igualdade educacional de um ponto de vista substantivo incorre em sua afirmação meramente formal, o que, invariavelmente, afeta se não anula a pedagogia das identidades e das diferenças pela sua submissão ao realmente existente. Ressaltar a irreduzibilidade de identidades e de diferenças sem condicioná-la às determinações e limites do mundo burguês não contribui para a superação e até reforça um dos pilares ideológicos do liberalismo: a defesa de uma cidadania abstrata. Isto porque a pluralidade cultural, a multiplicidade identitária e a construção das diferenças se tornam processos condizentes com os princípios de legalidade, com as liberdades de expressão e de associação e com a democracia representativa preconizada pelo capitalismo.

Não se trata de rejeitar uma pedagogia que enfatize os processos culturais como estratégia na formação identitária de sujeitos e grupos que historicamente foram atingidos por relações de desrespeito, de opressão e de violência. Trata-se de destacar que o caráter híbrido, descentrado e não essencialista de identidades e diferenças implica mais na reprodução da formação social específica do capitalismo contemporâneo do que na compreensão da cultura como uma produção de significados, valores e sentidos, resultado das contradições entre a concepção de mundo dominante e perspectivas oposicionistas, alternativas ou emergentes. Como ressalta Cevasco (2003), a construção das identidades e das diferenças não se expressa em termos dialéticos, buscando a união incessante de contrários numa síntese sempre provisória, mas como uma posição “entre” que não se encontra em lugar nenhum.

Decorre daí a necessidade da gestão da escola realizar o movimento de politização da cultura em substituição ao que Cevasco (2003) denomina como a dissolução da dimensão política na cultura. A pedagogia das identidades e das diferenças quando se distancia das deter-

minações que os produtos culturais sofrem na vida social e, assim, das exigências educacionais em torno da igualdade substantiva, retira da escola uma atribuição historicamente sua: “abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura” (CEVASCO, 2003, p. 110).

Como a própria autora de *Dez lições sobre estudos culturais* adverte, ao referendar posições de um materialismo cultural, não se contempla as reivindicações por democratização e socialização da cultura pela simples difusão ou extensão de valores de sujeitos e grupos específicos. Aprender a pedagogia como um processo de desconstrução e reconstrução de identificações e de diferenciações que rompem com o instituído em favor do instituinte requer da escola uma práxis capaz de desenvolver

características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar; na sociedade e na arte. Os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que lhes dão forma. Os projetos mudam no decorrer das modificações sociais e devem ser estudados sempre como formas sociais. Os elementos normalmente considerados externos a um projeto artístico ou intelectual – por exemplo, o modo de vida de uma determinada sociedade – são internos na medida em que estruturam a forma das obras e dos projetos que, por sua vez, articulam os significados e os valores dessa sociedade (CEVASCO, 2003, p. 64).

Não se trata, entretanto, de conferir a escola uma função meramente reprodutivista. Ao abordar a noção gramsciana de hegemonia como o processo de determinação da vida social pelas necessidades de uma classe dominante e de um modo preponderante de produção, Cevasco (2003) ressalta as características heterogêneas e em constante movimento do capitalismo. Um movimento onde

o conflito é inevitável e responde pela convivência e pelo atrito do modo dominante com o alternativo (que representa apenas uma maneira diferente de prática) e o opositorista, que defende a mudança radical do sistema. Com essas formas convivem

ainda as residuais, restos de uma formação social não mais dominante, e, finalmente, as emergentes, as formas do novo (CEVASCO, 2003, p. 127).

Nesse contexto, cumpre, segundo Cevasco (2003), uma tarefa a abordagem materialista da cultura: buscar elementos emergentes, as formas do novo, em seus objetos de análise. Apesar de se constituir como uma das principais instituições que serve a internalização dos processos culturais responsáveis pela reprodução da ordem social do capital, a escola pode organizar seu espaço de modo a apreender as múltiplas determinações do real para tentar encontrar o que há de emergente no dominante.

As análises de Konder (2005) acerca da formulação teórica de Gramsci auxiliam na construção da escola frente ao desafio de potencializar os valores emergentes num contexto de ruptura com os processos de dominação cultural no capitalismo. Em primeiro lugar, cabe a escola relacionar-se com o conhecimento, com a cultura, sempre como uma construção, mas isso não significa compreender o saber emergente apenas nos marcos de um processo particular, contingencial e específico. O emergente sinaliza para a escola a construção de um projeto que tende a universalidade e a abrangência, pois “é absurdo pensar numa previsão puramente ‘objetiva’. Quem prevê, na realidade, tem um ‘programa’, que quer ver triunfar” (GRAMSCI *apud* KONDER, 2005, p. 103). Em segundo lugar, para se apropriar do que é emergente, é preciso que a escola desempenhe o exercício da crítica através da incorporação e superação do ponto de vista dominante em sua proposta pedagógica.

A escola pública vem sendo pressionada em seu processo de gestão a assumir as manifestações particulares da cultura como uma das mais recentes expressões da mercantilização da educação, onde seu espaço é tomado pela lógica da produtividade, da publicidade e do consumo. Nesse contexto, reforçar atribuições como a de universalidade e a de crítica à pluralidade cultural para além da reprodução significa recolocar o problema de “abrir os canais, facilitar o acesso, sabendo muito bem que com isso se perderá o controle das interpretações” (CEVASCO, 2003, p. 110). Parafraseando Cevasco (2003), o esforço de se produzir um novo letramento cultural passa menos pela descrição de perturbações, rebeldias e transgressões de identidades e diferenças do que pelo entendimento da questão da pluralidade na escola em termos da igualdade substantiva.

Referências

- CEVASCO, Maria Elisa. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Editora: Boitempo, 2003.
- GRAMSCI, Antonio (2004). Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 2004. V. I.
- _____. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 2004, V. II.
- _____. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 2004. V. III.
- HALL, Stuart (2004). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. A centralidade da cultura: *notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. (Mimeogr.).
- KONDER, Leandro. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. 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.
- MOUFFE, Chantal. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1993.
- PARO, Vitor Henrique (1986). Administração escolar: *uma introdução crítica*. SP, Cortez: Autores Associados.
- _____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: *a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: *a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

THE PLURALISTIC APPROACHES ABOUT IDENTITY AND DIFFERENCE AND THE MANAGEMENT OF THE PUBLIC SCHOOL

Abstract: in the current context of school education, significant changes have been made addressing the issue of cultural diversity, giving a prominent place to the concepts of identity and difference. The central perspective of this paper is to discuss these concepts by answering the challenge to revamp its guidelines. In this sense, it is relevant to examine their approaches about the changes in the field of education and, specifically, to understand its implications for the management of the school. How the theoretical foundations of a pedagogy of identity and difference are articulated in school management? For what and for who

the pedagogy of identity and difference serves? How subjects and processes are valued into the pedagogy of identity and difference?

Keywords: *Management. Equality. Difference.*

* Texto recebido em 04/11/2012 e aprovado em 30/01/2013.

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro do colegiado de Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). *E-mail:* rubenslrodrigues@ibest.com.br