

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciências Sociais

ESCOLA: LUGAR DE IGUALDADES OU DIFERENÇAS?

por
MARCELE CRISTINA TEIXEIRA BARBOSA

**Dissertação de Mestrado apresentada à
banca examinadora como requisito parcial
para obtenção do grau de mestre em
Ciências Sociais.**

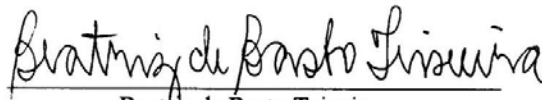
2007

TERMO DE APROVAÇÃO

Marcele Cristina Teixeira Barbosa

Escola: lugar de igualdade ou diferença?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



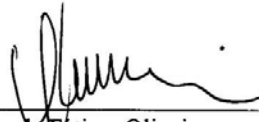
Beatriz de Basto Teixeira
(Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFJF



Jurema Gorski Brites

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFJF



Rosimar de Fátima Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFV

Juiz de Fora, 31 de agosto de 2007.

Para Ricardo

AGRADECIMENTOS

Para construir um trabalho acadêmico são necessários muito mais que procedimentos metodológicos, são necessários confrontos permanentes entre o possível e o impossível; entre a utopia e a realidade; entre o conhecimento e a ignorância. Por essa razão, não seria possível concretizar este estudo sem uma *receita* que nos é muito cara: *de tocar o outro*. Ou seja, muitos foram os acordes e as melodias que, em diferentes momentos e de variadas formas, tocaram a alma desta dissertação, contribuindo para sua conclusão. Espero encontrar a melhor maneira para *tocar o outro em sua alma*, expressando a *todos* os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Beatriz de Basto Teixeira, orientadora desta dissertação, agradeço o compromisso e o empenho dedicado a este trabalho. Agradeço ainda, porque foi mesmo muito importante, o incentivo para mudar o enfoque do projeto, bem como a análise rigorosa de cada capítulo, as sugestões e os esclarecimentos, que espero ter sabido aproveitar.

À professora Rosimar de Fátima Oliveira que gentilmente aceitou ao convite para avaliar este estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo incentivo e apoio, em especial à professora Jurema Brites e ao professor Eduardo Magrone.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, principalmente o professor Paulo Curvelo Lopes.

Aos professores e amigos Márcio Guerra, Flávio Galone, Regina Salomão e Ana Paula Hallack.

Aos meus alunos... do presente, do passado, e a todos os alunos do mundo que merecem sonhar com uma escola melhor...

Aos meus amados pais Ildo e Elisabeth, que com seu amor incondicional, tornaram minha caminhada possível...

Aos meus irmãos Fabiano e Ana Paula por estarem presentes... por serem presentes divinos...

A Aline por estar sempre conosco, principalmente com meu irmão, e ter tornado possível à perpetuação da vida...

À Manuela, minha querida sobrinha, fonte de alegria, renovação e de esperança...

A querida Cida pelo exemplo de determinação, amor, alegria e solidariedade...

À todos os amigos e familiares que *tocam* meu coração: Lia e Zé Carlos (obrigado por tudo, principalmente por estarem ao lado dos meus pais); Patrícia, Letícia e Felipe; Elisângela e André (pela alegria de batizar o pequeno João Pedro); Ana Paula e Marco (pelas sessões cinematográficas); Aixa, Cláudio, Cristina, Marina, Elisa, Juliana, Lívia, Jose, Flávia, Jaqueline, Marcelo, Luciana, Márcia, Franciana, Sara e Priscila.

Ao Ricardo, por ser meu anjo de luz; por ser uma surpresa boa; por ter na voz a melodia que acalma meu coração, *“A voz de quem se ama tem o timbre do veludo exato. Tem o peso e a melodia da luz quando pousa na superfície do lago. (...)A voz de quem se ama é a mistura perfeita de estrelas e sinos e harpas e acorda em nossa pele os acordes mais secretos”*. Roseana Murray

Resumo:

Este estudo reflete um mosaico de perspectivas e de vozes, nem sempre traduzíveis ou de matrizes teóricas afins, que tentam buscar um ponto de equilíbrio entre igualdade e diferença. Condicionado por diversos meios, tanto em termos políticos, sociais, econômicos e culturais, o debate do direito à diferença sustenta que os sujeitos devem, a partir de suas singularidades culturais, reformular suas identidades. Os componentes universalistas e igualitários subjacentes às instituições democráticas são questionados, a esfera política perde *status* e a cultural ganha centralidade, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Num contexto de valorização das “minorias” culturais e étnicas, novos movimentos sociais se formam, identidades universais são desestabilizadas e “grandes narrativas” são questionadas. O pluralismo do discurso “pós-moderno” passa a engendrar a noção de que todas as vozes devam ser legitimadas. Os aspectos de uma cultura híbrida, atrelados aos estudos pós-estruturalistas e ao discurso pós-moderno, passaram a marcar de forma significativa o horizonte social. Na educação esse movimento preocupou-se em introduzir um currículo flexível e multicultural. As relações entre igualdade e diferença, empreendidas por este estudo, demonstram que uma posição dicotômica não é suficiente para embasar um espaço que se queira democrático. Se por um lado, o direito à igualdade enseja um olhar universalista, por outro o direito à diferença contempla o relativismo. Se no primeiro caso pensamos num espaço público, no segundo privilegiamos o espaço privado. Igualdade procura uma essência comum para todos os seres humanos, diferença especificidades. Essa polarização produziu inseguranças e uma permanente tensão nas relações sociais. Este trabalho propõe, portanto, a construção de escolas democráticas como um meio para fomentar o equilíbrio entre igualdade e diferença.

ABSTRACT

This study reflects a mosaic of perspectives and voices – which are not always translatable and which are not from alike theoretical matrixes – that try to reach a balance point between equality and difference. Regarding many fields, either within political or social or economical or even cultural terms, the debate on the right to be different sustains the idea that the individuals should, based on their cultural singularities, reform their identities. The universal and equalitarian elements which underlie the democratic institutions are enquired, the political sphere loses its status and the cultural one gets to the central point, especially after the Second World War. Within a context that gives worth to the cultural and ethnical “minorities”, new social movements take form, universal identities get unstable and “long narratives” are discussed. The pluralism of the “post-modern” speech starts to engender the notion that all voices should be legitimated. The aspects of a hybrid culture, joined along with the post-structuralism studies and with the post-modern speech are currently marking, in a quite significant way, the social horizon. In education, this movement was concerned with the introduction of a flexible and multicultural curriculum in schools. The relationship between equality and difference, implemented by this study, show that a double-side position is not enough to support the creation of a democratic space. If, on one side, the right to difference allows a universal view, on the other side this right to difference contemplates the relativism. On the first case, it is the public space that comes to mind; on the second case, on the other hand, it is the private space that is underestimated. This polarization produced to all human beings many insecurities and a permanent tension in their social relationship. This work thus suggests the building of democratic schools as a means to support and to consolidate the balance between equality and difference.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO:	10
CAPÍTULO I: IGUALDADE	
1.1 Por que igualdades?.....	23
1.2 As primeiras idéias.....	27
1.3 Igualdade na <i>polis</i> de Aristóteles	29
1.4 Igualdade na <i>polis</i> de Deus	34
1.5 A igualdade na <i>polis</i> dos Homens.....	38
1.6 Igualdade no Estado Democrático de Direito.....	44
1.8 O que é igualdade?	51
1.9 Por que devemos pensar em igualdades?	58
CAPÍTULO II: DIFERENÇAS	
2.1 Por que diferenças?.....	61
2.2 A “europeidade” e o não “europeu”.....	67
2.3 A “Redescoberta da Cultura”	74
2.4 O que há no fundo do espelho?	80
2.5 A luta pelo reconhecimento: (política da diferença)	86
2.6. O que é diferença?	91
2.7 - “Podemos viver juntos? Iguais e diferentes”	94
CAPÍTULO III: ESCOLA, LUGAR DE IGUALDADES OU DIFERENÇAS?	
3.1 Educação (escolar)	99
3.2 Educação escolar: espaço de igualdades	107
3.3 Educação escolar: espaço de (re) produção das desigualdades sociais?	112
3.4 Educação escolar: espaço multicultural	117
3.5 Educação escolar e multiculturalismo revolucionário	122
3.6 Educação escolar: espaço de diferenças	126
3.7 Educação escolar: espaço democrático.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
Escola democrática: espaço de semelhanças	136
BIBLIOGRAFIA:	141

INTRODUÇÃO

Um convite...

- Como poderíamos representar a Escola?

Se quiséssemos desenhar o rosto de *uma* escola, como seria? Sorridente? Temeroso? Talvez um rosto triste? Preocupado? Quem sabe um rosto eufórico e bem humorado?

Se quiséssemos representar a instituição escolar através de objetos ou palavras, quais seriam? De outro modo, a escola teria mais significado através de algo abstrato ou concreto? Poesia ou Artesanato? Literatura ou brinquedo? Regras ou jogo?

Aceitar tal convite equivale a refletir sobre uma dicotomia clássica: teoria *versus* prática. Ao longo da história das ciências, a relação entre o conhecimento teórico e o empírico sempre engendrou debates peneiros de contradições e incertezas. De forma geral, os problemas (práticos) que atingiam a sociedade transformaram-se em questões científicas e/ou políticas (teóricos).

Ocorre que toda experiência humana, para ser racional, deveria deixar de ser “ingênua”. Deveria, portanto, passar do concreto para o abstrato, do singular para o geral. No entanto, esse processo dogmático da razão não foi capaz de apreender a complexidade da experiência vivida e nem de superar o pensamento dicotômico. Então, como significar a escola através do “ou isto ou aquilo” ? Como evocar apenas *uma* imagem ou *uma* palavra? Como representar *uma* escola?

De nossa parte, não nos preocuparíamos em fazer *uma* opção ou *uma* escolha. Afinal, nosso intuito é convocar possibilidades e criar imagens, para que possamos, em seguida, voltar à reflexão e ao questionamento. Nesse sentido, se a escola fosse um rosto, seria o de uma criança sorrindo; se fosse um objeto, seria um espelho; se poesia “Cidade prevista” de Drummond¹; se obra de arte “Grupo de Alunos” de Cândido Portinari².

¹ “(...) Irmãos, cantai esse mundo/ que não verei, mas virá/ um dia, dentro em mil anos, / talvez mais... não tenho pressa. /Um mundo enfim ordenado,/ uma pátria sem fronteiras, /sem leis e regulamentos./ uma terra sem bandeiras, / sem igrejas nem quartéis, /sem dor, sem febre, sem ouro,/ um jeito só de viver, / mas nesse jeito a variedade, / a multiplicidade toda/ que há dentro de cada um. /Uma cidade sem portas, / de casas sem armadilha, / um país de riso e glória / como nunca houve nenhum. / Este país não é meu / nem vosso ainda, poetas./ Mas ele será um dia /o país de todo homem”. In: Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 1992, p. 158-159.

Representações...

Há mais de trinta anos, Marshall McLuhan (1969) suscitou controvérsias quando disse que os avanços das telecomunicações e a informatização transformariam o mundo numa “Aldeia Global”. Hoje, a ligação de milhões de pessoas à Internet e o capital virtualizado provam que McLuhan estava na pista certa. Mohammed Elhajji (2000), considera que essas mudanças são comparáveis ao impacto que teve a invenção da roda, por exemplo, sobre as nossas experiências individuais e coletivas³. Nesse sentido, o melhor objeto para representar a nova sociedade e a instituição escolar seria um computador. Esse artefato tecnológico, em um curto intervalo de tempo, assumiu o status de um recurso indispensável às atividades rotineiras de qualquer pessoa ou instituição. Se conectado ao mundo, através da Internet, portas se abrem e se fecham num piscar de olhos.

A velocidade das transações em rede pode significar novas possibilidades de interatividade, de acesso e difusão da informação. Sabemos que hoje o ser humano vive num tempo cuja dinâmica de suas relações são cada vez mais complexas, paradoxais, imprevisíveis e informatizadas. Todos os aspectos dessa dinâmica se metamorfoseiam com uma rapidez surpreendente a ponto de alguns intelectuais acreditarem que, num futuro próximo, não haverá “distinções entre o Homem e a máquina (ciborgues), entre o homem e o animal, entre o Homem e os seres inanimados”⁴. Desse fato, decorre uma angústia crescente, pois, como poderemos representar um rosto, uma escola, ou mesmo as pessoas que nos rodeiam?

Num outro sentido, poderíamos representar o rosto da escola como um grande livro enciclopédico. A rotina escolar, mesmo antes da euforia tecnológica, sempre se caracterizou pela mecanização do conhecimento e pela redução do currículo a

² Óleo sobre tela assinada em 1945. Trata-se do encontro entre um grupo de crianças e um adulto num local pouco convencional, certamente não é o espaço escolar que está sendo representado. Não o bastante, mal distinguimos a expressão dos alunos ou da professora (parece que o adulto está com um vestido, portanto trata-se de uma mulher), nem podemos precisar a quantidade de pessoas presentes. No entanto, a primeira impressão que tivemos ao olhar a tela foi, parafraseando Drummond, ‘de uma escola sem portas e sem armadilhas, de uma escola de riso e glória, como nunca houve nenhuma. Esta escola não é minha, nem vossa ainda, professores. Mas ela será um dia a escola de todos os homens...’.

³ ELHAJJI, Mohammed. Globalização e novas tecnologias de comunicação. In: Revista **LUMINA** - Revista da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Volume 3, número 1, jan/jun, 2000: 45-64.

⁴ CORAZZA, Sandra e TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003: 12.

compartimentos descentrados. O tempo escolar, igualmente fragmentado, sempre foi insuficiente para dar conta dos conteúdos pré-determinados, por isso, quanto mais rápido o programa de conteúdos for cumprido, melhor: agora é aula de matemática, agora de português, agora ciências, hora do intervalo, agora aula de história, agora cópia (de qualquer coisa), agora acabou a aula, agora acabou o ano... Se não conseguiu acompanhar, refaça a série no ano seguinte⁵.

Ainda poderíamos caracterizar o rosto da escola, seguindo uma pista de Bill Green e Chris Bigum⁶, como a de um alienígena. Segundo esses autores, os adultos se transformam em “alienígenas”, tanto na sala de aula quanto nas situações do dia-a-dia, diante de uma juventude modelada pelo contexto virtual. Atuamos, ainda que de forma não consciente, como estrangeiros e sofremos com a falência cognitiva e moral da educação escolar e familiar.

Para alguns teóricos, em função da revolução tecnológica, o conhecimento tornou-se a força produtiva principal: “explora-se a inteligência do trabalhador, menos sua força física”⁷. Ora, se o processo de informatização pode melhorar as chances de uma pessoa na vida acadêmica e profissional, também pode, se não houver consciência crítica, transformá-la num alienígena, num objeto de manipulação. Isso ocorre porque a função mediadora das novas tecnologias da informação e do conhecimento, tanto podem criar oportunidades de socialização, quanto de discriminação e desumanização. Com isso, queremos dizer que a relação entre educação e conhecimento não pode produzir ignorância e pobreza política. Ao contrário, tal relação deve ser conjugada de forma elegante e humana, conciliando os meios (conhecimentos) com fins éticos (educação).

Diante dessas inquietações, que são recorrentes de maneira mais difusa no interior da instituição escolar, a alternativa mais coerente para o professor é assumir

⁵ Nessa passagem, queremos destacar a aprendizagem organizada numa escola cujo tempo escolar é a “do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás” (BOTO, 2003: 386). Uma escola sob um conteúdo que Mannheim & Stewart denominam “latente”, ou seja, “o conteúdo latente é representado por aprendizagem passiva, os hábitos, dados, atitudes suscitados pelo contato firme, constante, familiar como um estado de coisas a respeito do qual não pensamos” (MANNHEIN & STEWART, *apud* BOTO, 2003: 384).

⁶ Os autores fazem uma analogia da escola e do professor como seres “alienígenas” diante da realidade dos alunos e da complexidade do real. GREEN, Bill e BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995: 208-243.

⁷ DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

uma “educação permanente”, ou seja, uma educação que possa lutar contra as manobras, inclusive do conhecimento colonizador, e estar a “serviço da constituição do sujeito capaz de história própria” (DEMO, 2000: 58).

Projetos...

Na busca de assumir as rédeas da nossa história e da nossa “educação permanente” apresentamos ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, um projeto de pesquisa que tinha o intuito de investigar o papel político e social da instituição escolar na formação de uma cultura democrática. No bojo desta questão, em consonância com a linha de pesquisa “CULTURA, DEMOCRACIA e INSTITUIÇÕES”, estava implícita toda a discussão acerca da descentralização do poder, da participação comunitária, dos fins políticos, sociais e culturais da escola, bem como dos processos de avaliação inerentes a essa instituição. Buscávamos compreender também a dissonância entre a prática desenvolvida no interior da unidade escolar e o discurso proferido tanto pelas políticas públicas educacionais, quanto pelos agentes organizadores do processo educativo.

Ao longo do primeiro ano de pesquisa, o projeto inicial foi se dilatando. O estudo das correntes filosóficas e sócio-antropológicas, que interpretam a forma como as sociedades modernas se organizaram no acesso, produção e distribuição dos bens da natureza e da cultura, ampliaram nossas reflexões acerca do que vem a ser “democracia”. Além disso, ao investigarmos a democratização, ou não, de uma instituição pública e sua possível contribuição para uma “cultura democrática”, não poderíamos deixar de nos ocupar com os debates contemporâneos sobre a política da “diferença”, do “reconhecimento” ou da “identidade”.

Condicionado por diversos meios, tanto em termos políticos, sociais, econômicos e culturais, esse debate sustenta que os sujeitos devem, a partir de suas singularidades culturais, reformular suas identidades. Os componentes universalistas e igualitários subjacentes às instituições democráticas são questionados, a esfera política perde *status* e a cultural ganha centralidade, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. A perspectiva de uma identidade natural e imutável, que

definissem e reconhecesse “quem-é-de-que-lugar”⁸, não conseguiu construir um mundo verdadeiramente democrático e igualitário.

Num contexto de valorização das “minorias” culturais e étnicas, novos movimentos sociais se formam, identidades universais são desestabilizadas e “grandes narrativas” são questionadas. O pluralismo do discurso “pós-moderno” passa a engendrar a noção de que “todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima”⁹. No lugar de um sujeito fixo e de relações estáveis, surgem indivíduos flexíveis, que vivem uma “vida líquida” e que viajam por “redes de ciberconexões”¹⁰. Indivíduos que experimentam indecifráveis possibilidades de ocupar tempos e espaços diferenciados e de exercerem múltiplos papéis. Mas, como num jogo de espelhos ou num labirinto, qual imagem ou caminho escolher? Qual o nosso verdadeiro lugar? De outro modo, “que mundo é este? Que se deve fazer nele? Qual dos meus eus deve fazê-lo?”¹¹.

Os aspectos de uma cultura híbrida, atrelados aos estudos pós-estruturalistas e ao discurso pós-moderno, passaram a marcar de forma significativa o horizonte social. Imbuído do respeito e da valorização da cultura do outro, tal discurso se estruturou e ganhou força, principalmente na exigência de considerar e/ou integrar as diferenças e as identidades das minorias, desafiando “a igualdade formal, pilar da cultura política liberal”¹². Segundo o sociólogo André Semprini, a relação entre igualdade e diferença aparece no coração do multiculturalismo.

Ocorre que a capacidade criadora dos seres humanos constituiu, ao longo da história, uma variedade de costumes e de práticas culturais. Não há cultura inferior

⁸ John Willinsky questiona a necessidade de rotular as pessoas e de fixá-las numa determinada nação. Acredita que redimensionar o conceito de nação é fundamental para que possamos viver a democracia. Segundo o autor, “precisamos refletir sobre a nação como definidora dos esforços de um grupo por expandir e aprimorar formas democráticas de justiça e governo” (2003: 101). WILLINSKY, John. O Estado-Nação após o globalismo. In: **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios** / Regina Leite Garcia, Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores) – São Paulo: Cortez, 2003: 81-114.

⁹ HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 14ª edição, 2005:52.

¹⁰ BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

¹¹ Questões levantadas por Harvey ao ressaltar o conceito foucauliano de *heterotopia*. “Por heterotopia Foucault designa a coexistência, num espaço ‘impossível’, de um ‘grande número de mundos possíveis fragmentários’, ou, mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos uns aos outros” (HARVEY, 2005: 52).

¹² SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad: Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999: 94.

ou superior, dirão os antropólogos, todas devem ser respeitadas. As particularidades culturais não deveriam justificar nenhum tipo de desigualdade social ou econômica, muito menos práticas que degenerem a dignidade ou a própria vida da humanidade. Nesse sentido, os movimentos para reconhecer as diferenças difundem e valorizam as *identidades* nos espaços públicos e são atravessados pela difícil relação entre políticas sócio-econômicas e culturais-valorativas¹³.

O reconhecimento das diferenças entre as culturas, gêneros ou etnias constituem um direito ratificado pela UNESCO na “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, contudo o próprio documento nos alerta que a defesa da diversidade cultural dos povos deve ser acompanhada de “um imperativo ético inseparável do respeito pela dignidade humana”¹⁴. Ou seja, ainda que a diversidade cultural seja assegurada por essa convenção como um “patrimônio comum da humanidade”, a valorização das diferenças não pode ocorrer de maneira exacerbada. Não se trata de defender uma uniformização das culturas, tampouco de aceitarmos plenamente o relativismo cultural. Promover e respeitar as diferenças, como nos lembra Maria Vitória Benevides, não pode esterilizar nossas convicções ou “bloquear todo julgamento ético e político”¹⁵.

Acreditamos que a polarização dos princípios igualdade e diferença acarretam prejuízos à convivência humana, logo, o **objetivo** do presente estudo é desconstruir o discurso dicotômico subjacente a esses princípios e demonstrar que, para efetivar um espaço democrático, em qualquer instituição ou cultura, a articulação e o equilíbrio entre igualdade e diferença é um pré-requisito indispensável. Nesse sentido, enfocamos o percurso histórico dessa relação e apostamos na educação escolar como um caminho para fomentar esse meio termo.

¹³ Nancy Fraser nos alerta para o fato de que a atual e necessária luta pelo reconhecimento das diferenças não estejam contribuindo para a redistribuição igualitária dos bens produzidos pela sociedade. A autora acredita que devemos lutar por um paradigma capaz de abarcar tanto a redistribuição (políticas sócio-econômicas) como o reconhecimento (políticas culturais-valorativas). 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: Ed. UnB, 2001: 245-282.

¹⁴ Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada em outubro de 2005 pela Conferência Geral da UNESCO, em Paris. <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/convendivercultural/mostra_documento>, acessado em 20/03/2007.

¹⁵ Maria Vitória Benevides ressalta que aceitar plenamente o relativismo cultural “significaria admitir que os direitos fundamentais de igualdade, liberdade e dignidade devam variar conforme as civilizações e coordenadas geográficas”. (BENEVIDES, 1996: 232).

As reflexões em torno das relações entre “igualdade” e “diferença” tornam-se extremamente relevantes e contemporâneas se considerarmos, por exemplo, a última disputa presidencial para o governo francês. A vitória apertada do candidato conservador Nicolas Sarkozy, sobre a socialista Ségolène Royal, demonstra o quanto as relações multiculturais são controversas¹⁶. Quando Sarkozy, ao saber o resultado das urnas, declarou que a França decidiu “romper com o passado” recente para “dar lugar à identidade nacional”¹⁷ não está levando em consideração que “a França não vive em um compartimento fechado nem em um mundo imóvel”¹⁸.

Durante a pesquisa percebemos que a relação teórica entre igualdade e diferença está impregnada de conflitos e de contra-sensos. Nesse sentido, nosso estudo reflete um mosaico de perspectivas e de vozes, nem sempre traduzíveis ou de matrizes teóricas afins, que tentam buscar um ponto de equilíbrio entre igualdade e diferença. Esse equilíbrio, por mais utópico que possa parecer, deve ser instituído para que possamos, nas palavras de Morin, ter “*esperance*” num “*futur possible*”¹⁹.

Metodologia...

Para refletir sobre as relações entre os princípios de igualdade e de diferença formulamos uma série de questionamos: quais as características que tornam o homem igual ou diferente na atualidade? Como podemos reconhecer sua igualdade e/ou diferença diante do outro sem gerar desigualdades sociais? Qual é, afinal, o momento em que esse homem, sendo igual e/ou diferente, vive? Quais as características desse momento e como podemos denominá-lo? Seria, realmente, o momento de uma sociedade democrática? Ou poderíamos caracterizá-la como Neoliberal? Midiatizada? Globalizada? Moderna, Pós-moderna ou Hipermoderna?

Nesse sentido, uma das hipóteses levantadas por esse projeto de estudo foi a de que a circulação das idéias pós-modernas, ou da crise da modernidade, se incorporou na educação escolar de forma descontextualizada, fragmentando as

¹⁶ CÍCERO, Antônio. A Controvérsia do Multiculturalismo. In: Folha de São Paulo: **Caderno Mais**, sábado, 7 de Abril de 2007.

¹⁷ Trecho retirado do jornal Folha de São Paulo Online: < www1.folha.uol.com.br/fsp/>.

¹⁸ MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

¹⁹ MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

práticas educativas e descartando o caráter universal da educação pública. O discurso maniqueísta subjacente aos princípios de igualdade e de diferença supervalorizou as diferenças entre os seres humanos, como se não houvesse nada capaz de assegurar nossas semelhanças. Logo, questionamos: os discursos a favor do “direito à igualdade” e do “direito à diferença” são concomitantes justamente para a anulação de ambos? Ou seja, ao assumirmos o respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que aceitamos a idéia de alguma igualdade, não estaríamos assumindo uma neutralidade apática e passiva?

Como poderemos ser igual e diferente? Se a igualdade pode homogeneizar, a diferença pode fragmentar. Ambas, segundo Antônio Flavio Pierucci, podem nos encurralar e nos colocar numa “cilada”²⁰, pois podem legitimar e alargar as desigualdades construídas socialmente. Em outras palavras, a relação dicotômica entre igualdade e diferença só confirma o que todos sabem e experimentam no campo das aparências. Mas, afinal, o que torna os homens iguais? Quais são nossas diferenças? Quais os equívocos que uma proposta pautada somente nas diferenças pode acarretar? No campo educacional poderíamos questionar ainda como relacionar nossas igualdades e diferenças, no intuito de construir uma escola democrática? De outra forma, qual modelo de universalismo podemos adotar, nos sistemas de ensino público, para levarmos em conta a singularidade do sujeito, sem correremos o risco de construirmos uma escola para cada tipo de diferença?

Para refletirmos sobre essas questões optamos metodologicamente pela pesquisa de cunho bibliográfico. Esta opção é explicada, por entendermos que esse é o recurso mais adequado para mapear as diversas correntes de pensamento que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para compor o cenário educacional na atualidade. Se é verdade que a pesquisa bibliográfica está presente em qualquer processo de pesquisa, então os pesquisadores que se debruçam especificamente sobre esse recurso, devem ter em mente que algo já foi publicado de forma correlata, superficial ou abrangente, seja qual for o assunto.

²⁰ Pierucci reconhece que o discurso pela igualdade possui suas emboscadas, contudo aponta as seduções e os perigos de se eleger a diferença como um princípio de luta social. Destaca que a afirmação e a defesa das diferenças não são desvinculadas de escolhas valorativas e que sempre ocorrerá “diferenças de dentro”. Nesse sentido, ressalta que o aprofundamento dessa discussão deve considerar “o jogo político” e a “guerra semântica” que fundamentam as desigualdades (1999: 43). PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Os achados bibliográficos das diversas ciências humanas foram articulados com o foco de análise numa perspectiva questionadora. Nesse sentido, utilizamos a *pergunta* como um instrumento metodológico. Acreditamos que a relação entre igualdade e diferença pode ser assumida por muitos outros termos e interfaces e, como uma relação eminentemente humana, pode repousar sobre a multicausalidade, isto é, sobre um encadeamento de fatores e idéias, de natureza e de pesos variáveis, que se conjugam e interagem. Logo, qual a melhor ferramenta para o debate intelectual do que a arte de questionar? Questionar sobre tudo, sobre o nada, sobre a própria questão. Questionar nos faz ultrapassar a aparente tranqüilidade do real.

O diálogo estabelecido entre nossas questões e as possíveis respostas dos autores clássicos e/ou contemporâneos, possibilitou confrontos, desvios e equívocos. Uma síntese é aqui proposta para que possamos continuar nosso esforço de “educação permanente”, de racionalização criativa e questionadora. Não nos custa lembrar que, ainda que tenhamos todos os cronogramas e planejamentos, uma pesquisa “não se reduz a certos procedimentos metodológicos (...), exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2004: 13).

Apresentação...

Empreender uma análise da educação escolar como um espaço de promoção do equilíbrio entre igualdade e diferença, só foi possível através de um olhar multidisciplinar e atemporal. A amplitude do tema tornaria impossível a tarefa de esgotá-lo, contudo, desenvolvemos nossa dissertação em três capítulos que exploram os pontos centrais da nossa pesquisa; são eles respectivamente: igualdade, diferença e educação escolar.

O primeiro capítulo percorre a trajetória histórica da noção de igualdade, tarefa que teve por objetivo buscar respaldo teórico para demonstrar **por que ainda devemos pensar em igualdade**. Apesar da idéia de igualdade ser antiga e complexa, somente a partir da Declaração da Independência dos Estados Unidos, em 1776, ela passou a se expressar como um ideal político, ou seja, como critério para instituir

justiça. Muitas foram as tentativas de compreender a amplitude desse princípio, de universalizá-lo e, até mesmo, de concretizá-lo. O ideal igualitário tornou-se uma “idéia famosa”, mas pouco debatida no contexto atual e encontra-se sob o fluxo das etapas ou gerações dos direitos fundamentais dos homens, conforme classificaram Norberto Bobbio (2000) e Thomas Marshall (1967). Contudo, é possível retomar seu caminho como princípio religioso desde o velho Egito. Enquanto especulação filosófica, o ideal da igualdade é conhecido desde a Antigüidade Clássica. Enfim, “trata de uma matéria diretamente mergulhada na Ontologia e na Teologia” (ALBUQUERQUE, 1993: 7).

No segundo capítulo tomamos contato, através da “pré-história” da Antropologia, com os primeiros relatos e percepções do estranho e do diferente, do não europeu, nos diários de bordo dos colonizadores. Num primeiro momento, temos a figura emblemática do “mau” selvagem que vivia na barbárie e deveria se tornar “civilizado”. Nesse confronto visual, a cultura não européia era considerada “inferior” e “atrasada”. Aos poucos, o contato com os “selvagens” foi demonstrando sua hospitalidade e o caráter primitivo dessas sociedades “*sem escrita, sem tecnologia, sem economia, sem religião organizada, sem clero (...)*” (LAPLANTINE, 1991: 46 – *grifos do autor*), não constituía mais um problema. O “selvagem” passou a ser interpretado, principalmente por Rousseau, como um homem “bom” e se configurou como uma fonte de inspiração e crítica do jeito europeu de ser. No entanto, as diferenças, principalmente as econômicas, não poderiam ser explicadas somente pelos aspectos culturais. Na perspectiva sociológica dos clássicos, não bastava reconhecer a diversidade cultural entre os povos, pois, supunha-se que os fenômenos sociais eram explicados somente pela organização e divisão do trabalho. Simon Schwartzman, no artigo “A redescoberta da Cultura” (1997), lembra as incoerências e limitações do modelo explicativo do projeto de desenvolvimento iluminista. Nas análises do autor, não é por acaso que a cultura, nos últimos anos, esteja sendo redescoberta como um caminho possível para solucionar os impasses e as dificuldades do processo de modernização. É nesse sentido que as pesquisas nas ciências sociais, antes focadas apenas em determinantes estruturais, passam a incorporar também um olhar metodológico focado em pequena escala e o objeto do

conhecimento passa a emergir de dimensões antes ocultas pelas pesquisas macrosociológicas.

Ocorre que a sociedade moderna ocidental se instituiu em nome do universal, dos princípios racionais e futuristas em contraposição aos prazeres da diversão e da realização imediata. A confiança e a fé no futuro, para alguns teóricos, são dissipadas. A representação de um novo homem, uma nova sociedade ou uma nova escola, melhor e mais justa não faz nenhum sentido. O ideal da “pós-modernidade” é a valorização do “eu”, a moralidade subjetiva, a identidade individualizada, o comando da sua “voz” interior (TAYLOR, 2000: 242). Ocorre que essa descrença no sentido da justiça e da verdade, nos remete as proposições niilistas lançadas por Nietzsche. O niilismo²¹ é a falta de sentido, a “radical recusa de valor”, é a porta “para o mais sinistro de todos os hóspedes”.

A quebra do modelo clássico de sociedade, segundo Touraine (1998), ocorreu “quando a sociedade de produção começou a se transformar em sociedade de consumo”. A dissociação dos laços que uniam a “liberdade pessoal e a eficácia coletiva” caracteriza o que ele chama de “desmodernização”. Ou seja, a economia foi reduzida ao mercado de consumo e os valores culturais passaram a ser questionados e manifestados no espaço público. As dualidades e assimetrias que a centralidade da cultura passou a nos impor podem ser identificadas na pergunta, título do livro de Touraine, “poderemos viver juntos?: iguais e diferentes”.

E, é justamente no terceiro capítulo, que buscamos respaldo teórico para que possamos apostar na educação como um meio para a empreitada de combinarmos nossas diferenças com alguma unidade na vida coletiva. “Poderemos viver juntos ou, ao contrário, nos deixaremos fechar nas nossas diferenças ou nos rebaixar à categoria de consumidores passivos da cultura de massa, produzida por uma economia globalizada?” (TOURAINÉ, 1998:112).

²¹ Na obra **Sobre o Niilismo e o eterno retorno** (1881 – 1888), Nietzsche declara que “tudo não tem sentido (a inexequibilidade de uma única interpretação do mundo, a que foi dedicada uma força descomunal – leva a desconfiar se todas as interpretações do mundo não são falsas)” (NIETZSCHE, 1978: 379). A breve passagem “como o ‘verdadeiro mundo’ acabou por se tornar uma fábula”, inscrita no **Crepúsculo dos Ídolos** (1888), narra como a sociedade, com o olhar do sábio, devoto ou virtuoso homem europeu, tornou-se um “erro” (idem: 332 e 333).

Por fim, buscamos relacionar igualdade com o universo da instrumentalidade e diferença com o da sensibilidade. De outro modo, igualdade com a esfera pública e diferença com a familiar. Ou ainda, igualdade como a representação do real e a diferença como um convite aos sonhos e projetos.

O caminho que encontramos para a conciliação e o equilíbrio dialético entre igualdade e diferença foi a criação de um *espaço de esperança*²², um espaço que se constitui, há muito, em um direito fundamental para o princípio da democracia: o espaço escolar. Nesse ponto, não poderíamos deixar de evocar a importância do pensamento político e pedagógico de Rousseau. Para o filósofo genebrino, uma sociedade civil corrompida e cheia de vícios “só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos” (ROUSSEAU, 2004: 13). Ao contrário, no seu tratado sobre a educação Rousseau vislumbra a formação de um “homem raro” capaz de utilizar suas faculdades de aperfeiçoamento para conservar “um juízo íntegro e um coração sadio” (idem: 335). Esse homem chama-se Emílio que foi escolhido “em meio aos espíritos vulgares para mostrar o que pode a educação sobre o homem” (idem: 340). Ora, qual outra maneira, se não através da **educação**, podemos formar hábitos e costumes *sadios* nos *corações dos cidadãos*?

²² Harvey acredita que apesar de todas as dificuldades impostas pela acumulação flexível do capital, não podemos perder as esperanças, devemos “buscar um otimismo do intelecto que, adequadamente associado com um otimismo da vontade possa engendrar um futuro melhor” (HARVEY, 2004: 33).

CAPÍTULO I: IGUALDADE

1.1- Por que igualdade?

Todos os homens nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns com os outros com o espírito de fraternidade.

(Art. 1º Declaração Universal dos Direitos Humanos ONU- 1948)

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se (...) a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

(Art. 5º Carta Constitucional Brasileira 1988)

Igualdade é uma noção tão antiga quanto complexa. De algum modo, em todos os tempos, houve proposições a fim de estabelecer relações de igualdades entre os homens. Atualmente, além de aparecer em documentos de importância histórica e em textos constitucionais, a palavra igualdade é repetida com bastante frequência em diversos tipos de discursos e nas mais variadas situações. Essa tendência parece ser justificada pelo fato de que, como nos lembra Robert Dahl (2001), trata-se de uma palavra que ficou famosa pelo mundo, depois de proferida na Declaração da Independência dos Estados Unidos, em 1776²³. Se foi só a partir desse fato que a palavra igualdade logrou fama, a idéia de que existiria algum princípio igualitário entre os homens remonta à Antigüidade Clássica.

Como veremos adiante, ela fez sentido para pensadores de inspirações filosóficas variadas que, em diferentes momentos históricos, pretenderam explicar a igualdade entre os homens. Seja como um ideal político, religioso, econômico ou jurídico; seja como um critério para instituir justiça, ou mesmo como uma forma de ocultar desigualdades, muitas foram as tentativas de compreender a amplitude desse princípio, de universalizá-lo e, até mesmo, de concretizá-lo.

Ronald Dworkin no livro intitulado *Virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade* lamenta que, em nossos dias, o princípio da igualdade seja um ideal utópico ameaçado de extinção e rejeitado pelos políticos de centro-esquerda. No entanto, afirma que um governo só será legítimo quando demonstrar “igual

²³ “(...) que todos os homens foram criados iguais, foram dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade (...)”. disponível em: < www.embaixada-americana.org.br > acessado em 08/12/2006.

consideração pelo destino de todos os seus cidadãos sobre os quais afirme seu domínio e aos quais reivindique fidelidade”²⁴ (DWORKIN, 2005: I). Ao construir sua filosofia do Direito, Dworkin procura demonstrar que a liberdade e a igualdade não se contradizem, ao contrário, se complementam.²⁵ A primeira não pode ser considerada apenas como um ideal político, como um aspecto da vida dissociado das condições econômicas de uma sociedade (idem: 158). Na sua acepção, a consideração igualitária deve ser a “virtude soberana” de uma comunidade política e de um sistema democrático liberal.

José Afonso da Silva, no entanto, nos alerta que a igualdade não tem merecido, ao longo dos anos, o mesmo destaque e importância nos discursos jurídicos e políticos como o da liberdade. Ao propósito, Silva explica que:

o direito a igualdade não tem merecido tantos discursos como a liberdade. As discussões, os debates doutrinários e até as lutas em torno desta obnubilaram aquela. É que a igualdade constitui o signo fundamental da democracia. Não admite os privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra. Por isso é que a burguesia, cônica de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara a liberdade. É que um regime de igualdade contraria seus interesses e dá à liberdade sentido material que não se harmoniza com o domínio de classe em que assenta a democracia liberal burguesa. (SILVA, 2003: 210 - grifos do autor).

A trajetória mais recente dessa “idéia famosa”, mas pouco debatida no contexto atual, ao nosso ver, está entreteçada e sob o fluxo das etapas ou gerações dos direitos fundamentais dos homens, conforme classificaram Norberto Bobbio (2000) e Thomas Marshall (1967). Ainda que, no Estado Democrático de Direito, o

²⁴ Em Aristóteles encontramos uma passagem similar: “a igualdade consiste em dar o mesmo tratamento a pessoas semelhantes, e dificilmente algum governo pode sustentar-se sem que esteja fundamentado nessa regra de justiça” (ARISTÓTELES, 2006: 256).

²⁵ É de suma importância registrar que Ronald Dworkin parte das contribuições de John Rawls. Na obra intitulada **Uma Teoria da Justiça**, Rawls sublinha que a justiça é “a estrutura básica da sociedade” democrática (2000: 66) e que ela deve estabelecer princípios com “equidade”.

princípio da igualdade esteja consagrado como um princípio jurídico universal, devemos levar em consideração que as relações entre os *homens* e deles com a *natureza* carregam em si uma contradição permanente. A esse aspecto Lopes Praça escreve:

Todos os homens considerados, quanto à sua natureza são iguais e desiguais. Iguais quanto às suas qualidades essenciais, ao número de suas faculdades, à sua origem, e ao seu fim último. São desiguais quanto à intensidade de cada uma dessas faculdades, ao seu desenvolvimento e à sua aptidão. (PRAÇA, *apud* LOPES SILVA, 2003: 39).

Essa desigualdade natural entre os homens não pode ser confundida com aquelas que são produzidas e consentidas socialmente. Fábio Konder Comparato prefere falar, no primeiro caso, em diferenças, “mas, ao lado disto, existem, em toda sociedade, desigualdades, e estas dizem respeito não a diferenças naturais ou culturais, mas a um juízo de superioridade e inferioridade entre grupos sociais” (COMPARATO, 1998: 47). Também Rousseau, há muito, já nos alertava para essa distinção fundamental:

(...) concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdades: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízos de outros (...) (ROUSSEAU, 1978: 237).

Diante dessas contradições há algum sentido na idéia de igualdade? Como pensarmos nessa idéia, se há uma diversidade natural entre os seres humanos? Por

que falarmos em igualdade, se mesmo depois de séculos, a meta de uma sociedade de livres e iguais não se cumpriu (BOBBIO, 2000: 481)? Se é a desigualdade social, ou política e moral como prefere Rousseau, que está na base do sistema capitalista, como pensarmos em uma “igualdade matriarcal”, quer na sociedade, quer no espaço escolar? Se somos declarados constitucionalmente iguais e se essa igualdade é, ou parece ser, “óbvia”, para quê justificá-la (DAHL, 2001: 76)?

Pelo recorte temático que delimita o escopo deste estudo, não há como esgotar ou abarcar toda a complexidade da idéia de igualdade, posto que a “questão da igualdade – ou de sua falta – tem sido calcada de diversos modos em todas as formas de sociedade, atormentando o homem desde os tempos muito antigos” (LOPES SILVA, 2003: 32). No entanto, para levarmos adiante nossas reflexões é de suma importância percorrermos o caminho histórico do ideal igualitário, ainda que sucintamente. Essa tarefa tem como principal objetivo dar suporte teórico para uma reflexão mais apurada sobre **por quê ainda devemos pensar em igualdades**. Além disso, nos oferecerá as bases para construir teoricamente a nossa escola democrática, aquela capaz de relacionar nossas igualdades e diferenças.

1.2 - As primeiras idéias

Uma comunidade não é apenas uma comunidade de seres vivos, mas uma comunidade de iguais, procurando viver a melhor vida possível.

Aristóteles, Política

Alexandre de Moraes demonstra que a concepção atual dos direitos humanos fundamentais é produto de uma associação de idéias oriundas de fontes e tradições variadas. Apesar dessas múltiplas conjugações, Moraes destaca um ponto em comum: “a necessidade de limitação e de controle de abusos de poder do próprio Estado e de suas autoridades constituídas, e a consagração de princípios básicos da igualdade e da legalidade como regentes do Estado” (MORAES, 2003: 19).

O Código de Hammurabi (1690 a.C.) no antigo Egito é apontado como a primeira codificação a prescrever direitos comuns tais como a vida, a propriedade, a honra, a dignidade, a família, prevendo, igualmente, a supremacia das leis em relação aos governantes. No que concerne a idéia de igualdade, o autor identifica a influência da propagação das idéias filosóficas e religiosas de Buda (500 a.C.) sobre a igualdade de todos os homens. Seguem-se os registros dos pensadores da Grécia Clássica, como Péricles e Sófocles, que acreditavam existir algum princípio universal que pudesse unir os homens, para além das leis escritas (MORAES, 2003: 25). Sahid Maluf acrescenta, nesse período, Heródoto, Eurípedes²⁶, Platão e Aristóteles. Sublinha, ainda, que o princípio da igualdade é o sustentáculo da democracia, portanto, tão antigo quanto ela (MALUF, 1990: 281).

No pensamento filosófico da Antigüidade, Aristóteles foi quem mais se debruçou sobre o tema da igualdade, atrelando-a a noção de justiça. Marcello Galuppo (2002), ao discutir como o conceito de igualdade moderna foi forjado, contrapõe as formulações desse pensador grego às aquelas formuladas por Kant. Em suas considerações sobre Ética e Política, Aristóteles registrou um modelo de

²⁶ “Nada há em uma cidade de mais inimigo que um tirano, quando não há acima de tudo leis gerais, e um só homem tem o poder, fazendo a lei ele mesmo para si mesmo; e não há absoluta igualdade. Quando, ao contrário, há leis escritas, o pobre e o rico têm direitos iguais, é possível ao mais fraco replicar ao poderoso, quando este os insulta, e o pequeno, se tem razão, pode vencer o grande” (EURÍPIDES, *apud* BOBBIO, 2000: 312).

igualdade aritmética e outro baseado nas relações geométricas ou de proporcionalidade. Suas formulações tornaram-se, em última instância, a base para outras análises. Nesse sentido, na seção subsequente encontraremos um melhor detalhamento das suas idéias.

Na Roma antiga podemos destacar os filósofos Ulpiano e Cícero que, influenciados pelo estoicismo²⁷, assinalavam a igualdade de natureza entre os seres humanos. O primeiro postulou que os romanos deveriam “viver honestamente, não lesar a outrem, dar a cada um o que é seu” (NADER, 1991: 108), o segundo concebia que o direito natural do ser humano “seria a reta razão em concordância com a natureza” (idem), ou seja, tal direito seria eterno, imutável e universal. Há de se ressaltar, ainda, que o imperador romano Marco Aurélio “adotou a filosofia estóica e concebeu um direito natural fundado na razão e válido em todas as partes. Durante seu império promulgou leis humanitárias, onde os escravos foram beneficiados, e impregnadas de sentido universal” (idem).

Fábio Konder Comparato ressalta que a doutrina estóica influenciou o direito romano e é o pilar de muitas das doutrinas legais modernas. Além disso, os estóicos foram os primeiros na História a afirmar o princípio ético da unidade do ser humano (COMPARATO, 2006: 111). Comparato destaca principalmente as reflexões éticas de Cícero (103-43 a.C.) que, segundo o autor, antecipa as mensagens evangélicas e as declarações de direito proclamadas depois da Segunda Guerra Mundial. Cícero postulava o amor ao próximo e acreditava que:

nossa vida desenvolvia-se, por assim dizer, encerrada em um conjunto de três círculos concêntricos. O menor deles é formado pelos cidadãos de uma mesma cidade, o círculo médio corresponde à nação e o maior de todos é a sociedade universal do gênero humano (COMPARATO, 2006: 114).

²⁷ A escola estóica acreditava que o princípio geral que conduzia o universo era a razão. Esta proporcionava ao homem sábio uma liberdade interna e o aperfeiçoamento do espírito, que em última instância nivelaria todos os homens. Zenão de Cítio (335-263 a.C.), fundador dessa escola, defendia a formação de um Estado Universal. Depreende-se dos princípios gerais do estoicismo a existência de um Direito Natural. (NADER, 1991: 105).

1.3 - Igualdade na *polis* de Aristóteles

A igualdade consiste em dar o mesmo tratamento a pessoas semelhantes, e dificilmente algum governo pode sustentar-se sem que esteja sustentado sobre essa base da justiça.

Aristóteles, Política

Ao idealizar a noção de igualdade, Aristóteles (384-322 a.C.) estava preocupado, assim como o seu mestre Platão, com o fim da natureza humana, ou seja, a felicidade. Nos seus dois principais tratados filosóficos, “Ética a Nicômaco” e “Política”, Aristóteles investiga como os indivíduos e o Estado podem atingir e/ou preservar esse “sumo bem”. Nessa tarefa, elege a política como a arte mestra, como a única ciência capaz de determinar o que “cada cidadão deve aprender, e até que ponto” (ARISTÓTELES, 1979: 49). Aristóteles definiu os preceitos da felicidade na “Ética a Nicômaco” e, na “Política” descreveu as diferentes formas de governos, a fim de identificar a melhor, que deveria ser flexível o suficiente para adaptar-se a qualquer circunstância. Na sua acepção, só a melhor organização política poderia ser capaz de assegurar os meios para a busca da felicidade. Esta era definida como “uma atividade da alma” (ARISTÓTELES, 1979: 56).

No entanto, devido à precariedade da vontade humana, o ideal limite dos humanos, a felicidade, só poderia ser conquistado com uma “disposição de caráter”, ou seja, com a virtude. A virtude consistia no esforço, no exercício contínuo do ser humano submeter-se à razão e aos fins supremos da natureza e da coletividade. Aristóteles condenava o excesso e a escassez, por isso, as ações virtuosas eram as que buscavam um meio termo. Nas palavras do autor:

(...) a virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. E é um meio termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta (ARISTÓTELES, 1979: 73).

Na acepção aristotélica, a ética é dividida em duas categorias de virtudes: as virtudes morais e as intelectuais. A primeira, pautada na vontade, objetivava a ação justa, a outra era baseada na razão e tinha por propósito buscar a verdade (1979: 64). Na *polis*²⁸ de Aristóteles, o homem era virtuoso quando suas atitudes baseavam-se na vontade racional tendo em vista a felicidade coletiva. Nesse sentido, a *polis* não constituía uma comunidade qualquer, fruto de escolhas ou interesses do homem isolado, não interessava a felicidade e o aperfeiçoamento de um indivíduo, pois “embora valha bem a pena atingir esse fim para um indivíduo só, é mais belo e mais divino alcançá-lo para uma nação ou para as cidades-Estados” (ARISTÓTELES, 1979: 50). Com efeito, o pleno desenvolvimento do ser e a busca do bem comum só ocorreriam com uma “sabedoria prática” que velasse pela justiça entre os homens. Através da política, o homem exercitava sua racionalidade, suas virtudes, atualizava sua natureza e se tornava um bom cidadão. Dessa forma, contribuía para a felicidade da *polis* que era, portanto, “formada originariamente para atender às necessidades da vida e, na seqüência, para o fim de buscar viver bem” (ARISTÓTELES, 2006: 56).

Aristóteles deixa claro que a excelência moral do indivíduo só se contemplava na prática virtuosa e na boa ação. Somente através das boas leis e da boa educação conseguia-se equilibrar os impulsos e as paixões em prol da coletividade. Fora da organização política da *polis* o indivíduo aristotélico não poderia se tornar um cidadão feliz e virtuoso, ao contrário, tornava-se insociável e cheio de vícios. Portanto, aqueles que não participavam da vida na *polis* não gozavam da mesma virtude e não poderiam, em consequência, estar em igualdade de condições políticas.

No quinto livro da “Ética a Nicomêco”, Aristóteles se ocupa das relações entre o que é ou não justo, “chamamos justos aqueles atos que tendem a produzir e a preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem” (ARISTÓTELES, 1979: 122). A justiça visava à preservação da comunidade política e pautava-se na aplicação das leis, portanto, “somente a justiça, entre todas as virtudes, é o bem de um outro, visto que se relaciona com o nosso próximo, fazendo

²⁸ *Polis*, não no sentido de espaço físico, mas de uma dimensão cultural ou uma atividade política (GALUPPO, 2002: 45). Mendo Castro Henriques, ao nos introduzir no pensamento político de Aristóteles, ressalta que a *polis* “é o domínio da atualização da natureza humana; para a compreender temos que compreender a natureza do homem que a forma” (HENRIQUES, 2006: 13).

o que vantajoso a um outro (...)” (idem). No entanto, o filósofo nos alerta logo no primeiro livro desse tratado, que não há apenas um tipo de justiça:

(...) as ações belas e justas, que a ciência política investiga, admitem grande variedade e flutuações de opiniões, de forma que se pode considerá-las como existindo por convenção apenas, e não por natureza. E em torno dos bens há uma flutuação semelhante, pelo fato de serem prejudiciais a muitos: houve, por exemplo, quem percesse devido à sua riqueza, e outros por causa de sua coragem (ARISTOTELES, 1979: 50).

Aristóteles destaca dois sentidos de justiça: a absoluta ou completa e a particular. Trata-se, no primeiro caso, de uma disposição de caráter, de uma “virtude total” em relação ao próximo, da incapacidade de cometer injustiças, ou seja, trata-se da justiça política. “Esta é encontrada entre homens que vivem em comum tendo em vista auto-suficiência, homens que são livres e iguais, quer proporcionalmente, quer aritmeticamente” (ARISTOTELES, 1979: 130). O segundo sentido diz respeito à justiça correspondente ou proporcional à situação e às leis e pode ser de duas espécies: “que se manifesta nas distribuições de honras, de dinheiro ou das outras coisas que são divididas entre aqueles que tem parte na constituição (...) e, aquela que desempenha um papel corretivo nas transações dos indivíduos” (idem: 124). A justiça absoluta estaria em consonância, ao nosso ver, com o princípio de universalidade, e a justiça particular significaria, em outros termos, o hábito de realizar a igualdade de forma distributiva ou corretiva.

A justiça corretiva consistia, tanto nas relações voluntárias quanto nas involuntárias, em um princípio de **igualdade aritmética** encerrado na proporção numérica, ou seja, “em ter uma quantidade igual antes e depois da transação”. O que estava em jogo era a equivalência entre as partes ou “tratar as partes como iguais” (ARISTOTELES, 1979: 127). Já a justiça distributiva, era explicada na repartição das honras e dos bens proporcionalmente ao mérito de cada um, nesse caso trata-se do princípio da **igualdade geométrica**, “pois só na proporção geométrica o todo está para o todo, assim como cada parte está para cada parte correspondente” (idem).

Nas relações de troca, a justiça baseada na idéia de reciprocidade proporcional era responsável pela ordem e harmonia na polis, “a reciprocidade deve fazer-se de acordo com uma proporção e não na base de uma retribuição exatamente igual. Porquanto é pela retribuição proporcional que a cidade se mantém unida” (idem: 128). No entanto, Aristóteles observa que, apesar de os homens, ou as diferentes formas de governo, clamarem por algum tipo de justiça, ela será sempre parcial, pois,

(...) a concepção de cada um é imperfeita e não expressa a idéia completa, (...) alguns pensam que justiça é igualdade, e efetivamente o é, embora não o seja para todos e sim para aqueles que são iguais entre si. Também se pensa que a desigualdade pode ser justa, e de fato o pode, mas não para todos e sim para aqueles que são desiguais entre si. Quando se é omissos, julga-se erroneamente; a razão é que a pessoa julga baseado em si mesmo, e a maioria das pessoas, em causa própria, julgam mal (...) pode ser que se concorde quanto ao que seja a igualdade entre as coisas, todavia discordam acerca do que constitui igualdade entre as pessoas (ARISTÓTELES, 2006: 126).

Não o bastante, se uma comunidade igualitária e justa é aquela em que a distribuição de bens é proporcional e de acordo com o mérito de cada um, podemos questionar: em que consiste o mérito? No pensamento aristotélico, a resposta para essa questão será de acordo com a forma de constituição adotada por uma cidade. Os partidários da democracia identificarão o mérito “com a condição do homem livre, os partidários da oligarquia com a riqueza (ou com a nobreza do nascimento), e os partidários de aristocracia com a excelência” (ARISTÓTELES, 1979: 125).

Na busca da felicidade coletiva e dos princípios da justiça, qualquer uma das três formas de constituição, estaria estruturada corretamente. No entanto, Aristóteles adverte que, apesar de encerrarem algo de bom e útil, “todas apresentam algum erro” (ARISTÓTELES, 2006: 78). Quando estão em jogo apenas o interesse de alguns ou do próprio governante, ocorre uma falha ou desvio da constituição correta (idem: 124). Sua sugestão é um governo misto que corresponda ao caráter particular de cada

polis, sendo necessário, para estabilidade política, que a classe média seja a mais numerosa, em relação aos ricos e aos pobres, e detenha o poder supremo. O objetivo é proporcionar uma vida feliz, em qualidade e quantidade, buscando sempre o equilíbrio e o meio termo entre essas duas partes (idem: 164 a 167). Sendo assim, “as duas espécies de igualdade devem ser empregadas: numérica em alguns casos e proporcional em outros” (idem: 181).

1.4 - Igualdade na *polis* de Deus:

*Irmãos, sede como eu, pois também eu me tornei como vós.
Epístola aos Gálatas 4:12*

A idéia de igualdade entre os homens foi principalmente desenvolvida a partir da fé monoteísta que, substituiu, paulatinamente, a crença politeísta dos antigos povos. Estes, a fim de buscar a verdade e de explicar os fenômenos naturais, invocavam e adoravam diferentes deuses. A ética monoteísta, segundo Fábio Comparato, foi original por ter introduzido uma espécie de homogeneização, nos critérios de salvação. Nas palavras do autor:

A originalidade ética do monoteísmo consistiu em introduzir um critério absoluto e inflexível para o julgamento das ações humanas, lá onde predominava uma grande liberdade de compreensão. O Deus único, criador do Universo, é, indisputavelmente, a única fonte legítima da justiça e do direito. Não há vários códigos morais, conforme a diversidade cultural dos povos, mas uma só Lei, de sentido universal (COMPARATO, 2006:68).

Ao introduzir a fé em um único Deus, detentor da suprema Sabedoria e da Misericórdia, o cristianismo, por exemplo, pregou o amor e a fraternidade entre os povos sem distinções de qualquer espécie. Tal doutrina erigiu-se em torno da idéia de que todos os homens seriam iguais perante Deus. Todos os homens passam a ter origem divina e a buscar a felicidade na *polis* de Deus; todos são conclamados a viver o desapego da matéria, amando seu próximo e acreditando na salvação da alma após a morte; o mandamento de amar ao “próximo como a ti mesmo” deveria ser seguido como uma regra de conduta por qualquer um que sonhasse em compartilhar o “Reino dos Céus”.

De origem oriental, o cristianismo só foi adotado oficialmente em Roma com o Imperador Constantino por volta do século IV depois de Cristo²⁹. O objetivo do Imperador, ao aceitar a liberdade do culto cristão, era obter uma unidade religiosa que facilitasse o controle sobre a população e fortalecesse sua autoridade. Santo Agostinho e, posteriormente, São Tomás de Aquino foram os principais formuladores das bases da Igreja Católica. Ambos ajudaram a elucidar, de maneira convincente, o conteúdo sobrenatural da fé e da revelação cristã.

Santo Agostinho de Hipona (354 – 430) foi a voz mais importante da Igreja no início da sua sistematização. Ele defendia a tese, tendo em vista a teologia do Apóstolo Paulo, na Epístola dos Romanos, de que o homem só poderia se salvar dos pecados através da graça divina. O homem poderia, na visão agostiniana, praticar o mal e se afastar de Deus por sua própria vontade, no entanto, somente a Revelação Divina contida nas Sagradas Escrituras, poderia intervir nos conflitos da cidade terrena. Somente o Deus Cristão poderia salvar o homem, pois sua lei era “universal e imutável, não obstante a variação de latitudes e épocas” (NADER, 1991: 112). A misericórdia divina advogava, por um lado, a universalidade de princípios morais e, por outro, a inscrição desses mesmos princípios no “coração dos homens” (idem).

Apesar de ter sofrido influência do pensamento platônico, Agostinho afastou-se do mesmo ao preconizar que o conhecimento e o valor das idéias não estão no mundo exterior. Ao contrário, existiria uma luz interna capaz de conferir ao sujeito todas as possibilidades de conhecer e de atualizar as verdades eternas. A partir da teoria agostiniana, a ética cristã enfatiza o amor e os valores morais passam a residir dentro do sujeito, o que significa “uma novidade radical que vai ser fundamental para a especificidade do ocidente: a noção de interioridade” (SOUZA, 2003: 26). Através do autoconhecimento e da interioridade, o homem estaria no caminho da iluminação divina que seria o instrumento legítimo para a busca da verdade.

O pensamento ético-teológico de São Tomás de Aquino, “no quadro intelectual da Idade Média, reside na aliança entre o tradicionalismo e o espírito

²⁹ Antes disso, seus adeptos eram perseguidos e acusados pelo incêndio de Roma, quando foram duramente reprimidos. Os primeiros Cristãos reuniam-se em lugares discretos, eram as “igrejas-casas”, pois estavam “em constantes incertezas quanto ao futuro”. Durante as perseguições, passaram a refugiar-se e fazer suas celebrações em catacumbas. Estas eram galerias subterrâneas onde enterravam-se os mortos, por isso eram lugares sagrados e seguros (GOUGH, 1969: 37).

renovador” (COMPARATO, 2006: 139). É inovador, pois dota o homem com a capacidade de separar, mediante o uso da razão, a verdade do erro. Contudo, sendo essa capacidade imperfeita “existe uma *lei eterna* que expressa a Razão de Deus e que é o fundamento e a medida de toda Justiça” (GALUPPO, 2002: 54, *grifo do autor*).

A noção da justiça Divina, de um Deus transcendental embasa toda a hierarquia postulada pela Igreja Católica. Apesar de conciliar as verdades da fé e da razão, o pensamento tomista julga que “a inteligência humana é incapaz, pelas suas próprias forças, de apreender a substância ou a essência íntima de Deus” (TOMAS DE AQUINO, 1979: 61). Ou seja, há uma hierarquia vertical “que desce do Senhor, atravessa os arcanjos e anjos, chega aos sacerdotes e passa aos leigos poderosos para atingir os ínfimos da *natura*” (ROMANO, 2003: 40 – *grifo do autor*). O objetivo era fortalecer a fé racionalmente, apesar de haver verdades em relação a Deus “que ultrapassam totalmente as capacidades da razão humana” (TOMAS DE AQUINO, 1979: 61). No entanto, não podemos contestar as provas da existência de Deus, nem que Ele é único, pois, “os próprios filósofos as provaram por via demonstrativa, guiados que eram pelo lume da razão natural” (*idem*).

No estudo “Católicos, Protestantes, Cidadão”, Ângela Paiva salienta que “a história da Igreja Católica se confunde com a história do pensamento ocidental” (PAIVA, 2003: 34). As características mais importantes que auxiliaram no processo de burocratização e de sobrevivência dessa Igreja foram: hierarquia, universalidade, centralidade, conservadorismo e uma visão cósmica do mundo. Esta seria a “noção do universo como uma imensa hierarquia (...). Há, neste sentido, uma via para cima e uma via para baixo da escala e cada ente encontra-se num lugar certo e determinado desde sempre” (ROMANO, 2003: 41).

No plano individual, a alma era iluminada pela verdade divina revelada pelos cléricos. O cristão católico vivia sua religiosidade num mundo interior, obtinha a “graça” apenas mantendo a obediência e a lealdade aos preceitos da Igreja, “a ênfase da salvação é colocada na mediação do clero e pensada para uma vida após a morte” (PAIVA, 2003: 35). Ter ou não o direito à salvação, portanto, era uma decisão que não cabia ao devoto. Nas palavras da autora, “essa concepção religiosa, que resulta ser centralizadora, hierárquica, autoritária e formal, permite ainda que se expliquem

as relações sociais de forma naturalizada, tornando a idéia de salvação deslocada da vida mundana” (idem).

Nesse ponto, cabe ressaltar que a mensagem religiosa do cristianismo, antes de tudo, pregava uma igualdade de todos perante Deus e visava, essencialmente, uma salvação espiritual diante dos vícios e das paixões desenfreadas que afligiam a maioria das almas. A salvação baseava-se numa conversão individual, por isso, possível para todos, independente das diferenças de nacionalidade, gênero ou condição social: “não há judeu nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher; pois todos vós sois um só, em Cristo Jesus”.³⁰ O crescente desenvolvimento da doutrina cristã e o seu processo de “burocratização da fé” (PAIVA, 2003: 34) possibilitou a institucionalização de uma igreja hierárquica, monopolizadora da verdade e que pretendia manter a ordem e a harmonia, ainda que desigual, da sua visão de mundo.

A idéia de que “somos todos iguais perante Deus”, postulada pela Igreja Católica, abarca em si uma contradição, pois se Deus é Superior, Onipotente e Transcendente, como pode ser igual a sua criatura? Que igualdade é essa, se somos pecadores e necessitamos de suas leis e do seu perdão para nos salvar? Não havia na cosmovisão católica lugar para os valores da liberdade e da igualdade e, conseqüentemente, para a discussão dos direitos fundamentais dos indivíduos. A liberdade era uma abstração e a igualdade “era apenas perante Deus e exaltada para uma vida após a morte” (PAIVA, 2003: 36).

Dessa forma, na ética católica, a igualdade entre os homens era apenas aparente e vazia de significados concretos, pois admitia qualquer tipo de hierarquização e não havia nenhuma preocupação com as desigualdades sociais, “pois elas não atentavam contra o princípio da igualdade absoluta de todas as almas perante Deus” (COMPARATO, 2006: 559). Apesar de o indivíduo poder demonstrar-se “arrepentido e penitente” (WEBER, 1996: 81), mesmo confessando seus pecados e pagando penitências, a possibilidade de igualdade entre os homens estava fora do mundo real, na *polis de Deus*.

³⁰ Epístola aos Gálatas 3:28.

1.5 - A igualdade na *polis* dos Homens

Se um sacerdote é assassinado, põe-se o país em polvorosa. Por que não ocorre o mesmo quando morre um camponês? De onde provem diferença tão grande entre cristãos iguais? Só das leis e invenções humanas!

Lutero³¹

No mundo medieval cristão (e ainda hoje, como veremos), as duas idéias de igualdade desenvolvidas por Aristóteles estiveram presentes. Com efeito, vários movimentos contribuíram para o esfacelamento e descentralização da hegemonia católica na Europa, sendo a Reforma Protestante a principal delas e “a primeira revolução social do mundo moderno” (COMPARATO, 2006: 167). Ao afirmar que não haveria diferença entre os cristãos, a não ser aquelas criadas pelas leis dos homens, Lutero parecia ter em mente a igualdade aritmética de Aristóteles. Ora, o que separa o camponês do sacerdote era justamente as relações hierarquizadas professadas pela Igreja Católica. Não o bastante, Lutero postulou a possibilidade do fiel se relacionar diretamente com Deus, pois, “há um só Deus e há um só mediador entre Deus e os homens: Jesus Cristo, homem que se entregou como resgate por todos” (TIMÓTEO, 1ª Epístola).

Segundo Ângela Paiva (2003), os valores igualdade e liberdade são uma referência importante para viabilizar as práticas democráticas e foram passíveis de desenvolvimento e de afirmação a partir do *ethos* protestante. Em consonância com os estudos de Weber (1996) sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo, Paiva demonstra que são os valores dessa nova ética que proporcionarão o envolvimento, cada vez maior, do fiel nas atividades mundanas e, conseqüentemente, nas reivindicações por seus direitos de cidadania diante do Estado. Direitos humanos e cidadania são, portanto, concepções que surgiram no momento em que o indivíduo toma para si a responsabilidade da sua salvação, quando passa a viver, nas palavras do próprio Weber, com “uma conduta ética metodicamente racionalizada” (WEBER, 1996: 87).

³¹ (LUTERO *apud* GALUPPO, 2000:66)

A construção de uma nova ordem social passa a ser pautada por uma racionalidade moral subjacente à conduta do sujeito. Aquele processo de interiorização, iniciado em Santo Agostinho, foi radicalizado por Descartes e, “transformado por Locke na base de uma teoria política sistemática” (SOUZA, 2003: 28). Os protestantes levaram a cabo, com muita seriedade ética³², a visão cartesiana de uma vida guiada por um controle instrumental da razão. A substituição da religiosidade cega e disciplinada dos católicos, pela convicção pessoal guiada pela reflexão racional de cada indivíduo, produziu transformações “não só no campo religioso, como também no terreno político e econômico, ao produzir fundas alterações no ideário, nas instituições de organização social e na prática de vida” (COMPARATO, 2006: 169). A nova ética religiosa “adentrou-se no mercado da vida e fechou atrás de si a porta do mosteiro” (WEBER, 1996: 109).

A educação das novas gerações ampliou e consolidou esse processo de racionalização. O contato direto com a bíblia, sem a mediação do padre ou do sacerdote, possibilitava a convicção da salvação na vida prática. A esse respeito, Ângela Paiva escreve: “a educação, que era mesmo condição para a prática religiosa protestante, vai trazer profundas conseqüências para o envolvimento posterior do protestante como cidadão, porque é também a condição para a construção do mundo cognitivo” (PAIVA, 2003: 40). A idéia subjacente aqui é uma nova concepção de tempo, se o cristianismo vislumbrava um tempo linear³³ concentrado no presente, pois “nem há tempos futuros nem pretéritos” (SANTO AGOSTINHO, 1980: 222), a partir da Reforma, é o futuro que tem primazia. O “envolvimento posterior” do indivíduo, em qualquer tipo de situação da vida cotidiana, passa a ser planejado e calculado, inicia-se o processo “histórico-religioso da eliminação da magia no mundo” (WEBER, 1996: 72).

³² “O *cogito, ergo sum*” de Descartes foi reinterpretado eticamente pelos puritanos (WEBER, 1996: 82).

³³ Segundo Marcelo Galuppo, o cristianismo concebia o tempo como uma *linha* que percorre, sem retorno, quatro momentos distintos (*Criação – Queda – Salvação – Juízo*), conceitos tão presentes na obra de Santo Agostinho e que refletem a noção de passado, na criação e na queda, presente na salvação; e futuro, no juízo)” (GALUPPO, 2002: 61 – *grifos do autor*). No Livro XI das Confissões (397/401), Santo Agostinho se ocupa das relações entre “O Homem e o Tempo”, começa a explicação do princípio do Gênesis, principalmente nas palavras “No princípio criou Deus o céu e a terra”. No vigésimo tomo lê-se: “(...) É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presentes das futuras” (SANTO AGOSTINHO, 1980: 222).

No plano individual o processo de racionalização da vontade possibilitou a emancipação do homem. A liberdade religiosa significou a possibilidade crescente de reconhecer uma sociedade plural (PAIVA, 2003), com projetos de vida distintos (GALUPPO, 2002). A vida cotidiana deixa o espaço público, os valores e os objetivos do sujeito só dizem respeito a ele mesmo, há uma “auto-objetivação”. O sujeito pode recriar e moldar “hábitos e normas” de acordo com os seus interesses, o “eu” passa a ser o fundamento ontológico para a organização e a reivindicação de estatutos jurídicos (PAIVA, 2003: 15).

Mesmo tendo em vista que na *polis* de Aristóteles, e em todo o mundo antigo, a igualdade era um princípio relativo e objetivava “dar a cada um o seu”, principalmente nos aspectos políticos, a desigualdade de posição social não significava viver na miséria³⁴. O meio termo ou o equilíbrio numa sociedade estamental dependia de regras próprias e a igualdade se estabelecia dentro das diferentes castas (COMPARATO, 2006: 561). Obviamente, este critério "seria, da ótica moderna, um critério de exclusão social" (GALUPPO, 2002: 48), no entanto, não podemos esquecer que:

(...) enquanto a ordem estamental é legalmente hierarquizada, com o reconhecimento de privilégios a determinados grupos, as classes sociais não se distinguem pelo seu estatuto jurídico, mas pela diferença de fortuna entre uma classe e outra; mais exatamente, pela separação entre uma classe minoritária, que monopoliza os bens de produção, e outra, composta pela maioria da população, despida dessa propriedade dos bens de produção, e que deve submeter-se à classe empresarial. (COMPARATO, 2006: 559).

Na *polis* dos homens o princípio da igualdade serviu para aumentar as desigualdades sociais e a miséria entre os homens, visto que a preocupação central girava em torno das relações quantitativas dos bens da vida (igualdade geométrica de

³⁴ Mendo Castro Henriques ressalta que, para Aristóteles, “a forma de aquisição econômica de riqueza consiste em obter os bens necessários à vida com moderação e sobriedade (...) que as causas das revoluções não residem na existência da propriedade privada, mas no apetite (*mochteria*) ilimitado de riquezas, que deve ser ‘domesticado’ pela educação” (HENRIQUES, 2006: 18).

Aristóteles que baseava a distribuição dos bens de forma proporcional ao *status* financeiro). As desigualdades sociais, portanto, se fundam na posição diferenciada dos sujeitos, frente aos meios de produção.

O caminho de “racionalização”,³⁵ “desencantamento” e “secularização” da filosofia, das ciências e das artes, que teve início na Antigüidade e, desde então vem se desenvolvendo, construiu um mundo cheio de conquistas e de lamentações. Nesse caminho, a história registrou a “descoberta”, com as grandes navegações, de povos não europeus; a ascensão das idéias iluministas e as suas críticas; a Revolução Industrial; os movimentos e as lutas revolucionárias (entre elas duas Guerras Mundiais) contra o poder estatal, contra injustiças sociais e os privilégios de alguns; assistiu a divisão do mundo entre os socialistas e os liberais, entre os países desenvolvidos e aqueles abaixo da linha da miséria, entre aqueles com tecnologia de ponta e os excluídos da era digital. Enfim, um caminho que propiciou a institucionalização e a naturalização do Estado e do Mercado (SOUZA, 2003).

Nesse ponto, cabe ressaltar que foi durante o período revolucionário contra o Antigo Regime que a noção de igualdade rompeu com a esfera religiosa e se desdobrou em exigências políticas e jurídicas. Entre os pensadores dessa época destacam-se John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Ambos partem da idéia de que no estado da Natureza, os homens eram felizes e iguais.

Em Locke, encontramos os primórdios da igualdade liberal, baseada na razão. Esta era a lei suprema para ensinar aos homens a ser livre, nas palavras do filósofo,

O estado da natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (LOCKE, 1978: 36).

³⁵Para Weber, esse processo de desencantamento do mundo começou com os antigos profetas do judaísmo e se consumou com o protestantismo ascético. A especificidade do desenvolvimento ocidental está associada à racionalidade técnica e administrativa, e não meramente econômica, empreendida pela ética protestante. Na interpretação de Jessé Souza, “o protestantismo foi importante apenas para a produção ‘espontânea’ de uma nova visão de mundo em todas as dimensões” (2003: 83). Para esclarecer a distinção weberiana desses termos ver Antônio Flávio Pierucci (2000).

No estado da Natureza os homens se encontravam em perfeita liberdade, cada um era “senhor absoluto da sua própria pessoa e posses” (idem). Contudo, eles estavam subjugados à insegurança e a injustiças de terceiros, portanto, para mútua conservação da vida e da propriedade³⁶, instituíram o governo das leis civis. Além disso, as imperfeições e os vícios humanos causavam conflitos e controvérsias, nem todos agiam de acordo com a razão e com a moral, por isso, faltava “uma lei estabelecida, firmada, conhecida, recebida e aceita mediante consentimento comum, como padrão do justo e injusto” (LOCKE, 1978: 82-84). Para resolver qualquer conflito elege-se como autoridade um “juiz conhecido e indiferente”, e para executar e apoiar a sentença faz-se necessário um “poder” estabelecido para “castigar as transgressões” mediante as regras estabelecidas e autorizadas (idem).

O poder da coerção legal, portanto, é atribuído ao Estado, agora Civil e imparcial, que passa a garantir os direitos individuais e o livre comércio. Nessa acepção, o indivíduo é anterior e criador da própria sociedade, as partes constituem o todo, ao contrário da formulação aristotélica ou durkheiminiana; o Estado neutro confere distinção entre o espaço público e o privado. No primeiro, o poder é conferido ao Estado que tem por objetivo não interferir na vida particular e na autonomia de cada cidadão. Ao contrário, no espaço privado o indivíduo torna-se autoridade máxima e “senhor de si”, todos têm igualdade perante as leis do Estado, todos têm liberdade de negociar, de estabelecer contratos, de expressar ou recusar idéias. A consolidação dessas teorias para capitalismo foi fundamental, pois tal sistema só poderia “funcionar sob o pressuposto de uma igualdade aritmética formal entre os homens” (GALUPPO, 2002: 69). Era preciso que todos fossem equiparados a uma única medida, o tempo de trabalho, para ser possível a troca de produtos e serviços desiguais.

No Estado da Natureza descrito por Rousseau, ao contrário, os homens viviam de acordo com suas paixões e necessidades inatas, o aperfeiçoamento dos seus instintos promovia o sentimento de piedade, de respeito e interdependência. Rousseau enxergava o homem como um “animal menos forte do que uns e menos

³⁶ Segundo Comparato, a defesa que Locke fez da propriedade privada o tornou “um dos pais fundadores da civilização burguesa e um dos santos patronos do sistema capitalista” (COMPARATO, 2006: 220).

ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais” (ROUSSEAU, 1978: 238). No Estado Civil a instituição da propriedade, adquirida pela força, transformou o homem num burguês competitivo, num escravo das próprias necessidades, num tirano degenerado e corrupto. Rousseau julgava que a capacidade de aperfeiçoamento do homem não estava sendo utilizada para o bem de todos, as conquistas do “progresso” trouxeram, na verdade, uma felicidade fictícia. A ostentação do luxo e o culto aos aspectos superficiais da vida subjugaram os princípios morais e a compaixão para com o outro. Nesse sentido, o homem volta a sua animalidade (idem: 259).

Rousseau deixa transparecer, ao longo de suas reflexões, uma preocupação constante com as desigualdades políticas. Ao tratar dos vários sistemas de legislação, postula a igualdade como o maior de todos os bens, até “porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (...) Precisamente por sempre tender a força das coisas a destruir a igualdade, a força da legislação deve sempre tender a mantê-la” (ROUSSEAU, 1978: 66-67).

Com a introdução dos princípios e das normas jurídicas, que prescreve deveres aos Estados e direitos, cada vez mais amplos, aos cidadãos, retomam-se as esperanças e as lutas por uma efetiva igualdade na *polis dos homens*.

1.6 - Igualdade no Estado Democrático de Direito:

Aquilo que os homens afirmam ser injusto e incorreto em relação a si mesmos, eles não se envergonham de praticar em relação ao demais; exigem um governo justo só par si mesmos, mas quando se trata de um governo sobre outros homens, parecem não se importar com justiça.

Aristóteles, Política

Como vimos, a origem da idéia de igualdade tem como pano de fundo um arcabouço filosófico e religioso que remonta a Antigüidade³⁷. Com o processo de racionalização das instituições, inclusive da esfera jurídica, foi possível a inscrição e o reconhecimento dos direitos fundamentais dos homens a nível mundial. A necessidade de enunciar leis também é um legado do mundo clássico, assim como a necessidade crescente de limitar e controlar os abusos e o poder do Estado.

Norberto Bobbio nos lembra que “os códigos morais ou jurídicos de todos os tempos são compostos essencialmente de normas imperativas, positivas ou negativas, de comandos e proibições” (2000: 476) e, que na relação entre governantes e governados, os tratados políticos consideravam mais os primeiros. Os governados só possuíam deveres e tinham que obedecer cegamente às leis. Antes, porém, desses códigos salvaguardarem o indivíduo isolado, era uma prescrição estabelecida para a sociedade em seu todo, como na *polis* grega. Essa relação se inverte, principalmente depois da Reforma Protestante, das revoluções científicas e da emergência do capitalismo, os princípios e normas jurídicas passam a prescrever deveres aos Estados e direitos, cada vez mais ampliados, a todos os cidadãos. Tal reversão jurídica justifica-se pela própria concepção moderna do indivíduo, que passa a ser o fim último e a base filosófica da democracia (idem).

³⁷ Martim de Albuquerque resume a larga trajetória que é a temática da igualdade: “é possível referi-la desde o velho Egito. No livro dos Dois Caminhos, o Senhor Universal diz aos outros deuses: ‘Fiz cada homem igual ao seu companheiro’; e Ptah-hotep ensina que as necessidades fundamentais e a mitigação dos piores azares são, por vontade de Deus, um direito de cada homem; que Deus fez cada um dos homens iguais em valor, como irmãos e membros de uma família. E remonta já, enquanto especulação filosófica conhecida, à Antigüidade Clássica – a Grécia e a Roma. (...) trata de uma matéria diretamente mergulhada na Ontologia e na Teologia (...)” (ALBUQUERQUE, 1993: 7).

Ainda que o princípio da igualdade esteja consagrado como um princípio jurídico universal no direito moderno, principalmente no que tange ao seu caráter político (sufrágio universal) e isonômico (igualdade perante a lei), no que se refere a uma igualdade material “as democracias prósperas estão muito longe de proporcionar uma vida ao menos minimamente razoável para todos – embora algumas se aproximem mais dessa meta do que outras” (DWORKIN, 2006: XI). Como nos adverte Ronald Dworkin, falar em igualdade material ou de “recursos” é abstrato, pois, além de existir “diversas teorias sobre o que se poderia considerar igualdade de recursos” (idem: 5), os recursos materiais, do indivíduo ou do Estado, estão intrinsecamente relacionados com poder econômico.

O mercado econômico e o sistema de produção e acumulação capitalista sempre foram considerados inimigos da igualdade, “em grande parte porque as formas dos sistemas de mercado econômico criadas e implementadas nos países industriais permitiram e, de fato, incentivaram uma ampla desigualdade quanto à propriedade” (idem: 81). A lei que governa a distribuição e o uso de recursos deve tratar todos igualmente, para que a distância entre o excesso e a abundância, que Aristóteles pretendia diminuir³⁸, não aumente ainda mais, pois “até agora a história da humanidade foi uma história de lágrimas e de sangue; a grande maioria dos homens viveu na indigência, sofreu opressões e fome” (BOBBIO, 2000: 346).

Apesar da forte carga idealista que uma sociedade baseada na igualdade material encerra, pois teria que assegurar o tratamento igual de todos os homens perante todos os bens da vida, as constituições instituíram normas jurídicas com o intuito de amenizar as desigualdades entre o capital e o trabalho³⁹. A Constituição Federal Brasileira, por exemplo, traduz a preocupação de reduzir as desigualdades sociais e erradicar a pobreza, não aceitando qualquer forma de discriminação (Art.

³⁸ Encontramos uma passagem em Rousseau que transparece a mesma preocupação de Aristóteles com o meio termo, pois também revelou ser impossível a igualdade de poder ou de riqueza, “mas, quanto ao poder, que esteja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto a riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constringido a vender-se” (ROUSSEAU, 1978: 66).

³⁹ O ideal comunista proposto pela Revolução socialista de Karl Marx foi, no campo político e ideológico, a manifestação que mais se aproximou desse tipo de igualdade. Na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx critica contundentemente as leis e o direito, argumentando que o “direito igual” não implicava em uma igualdade de fato. Acreditava que a igualdade jurídica ou formal existia para o “direito burguês” e que estava estreitamente vinculada às necessidades do livre comércio. (MARX, s/d: 214).

3º), e estabelecendo como objetivo das ordens econômica e social (Arts. 170, 193, 196 e 205) constituir meios para efetivar uma maior igualdade material. (SILVA, 2003: 211).

A máxima política “todos os homens nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”, consagrada nas primeiras declarações de direito, deixa de ser uma aspiração idealista e passa a ser protegida juridicamente, a nível mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A teoria de um Direito Natural, que não foi “criação dos legisladores, tribunais ou juristas” (MORAES, 2003: 34), fundamentou tal declaração e determinou, em última instância, os princípios gerais que foram adotados e validados constitucionalmente por todos os povos na atualidade.

Os três princípios fundamentais do sistema universal de direitos: liberdade, igualdade e fraternidade, constituíram-se durante a Revolução Francesa (COMPARATO, 1998: 32). O levante inicial da igualdade como ideal jurídico deve ser compreendido a partir das lutas contra as desigualdades oriundas do regime feudal, contra uma sociedade hierarquizada e estanque, contudo tal reação não impediu que do novo regime nascessem outros tipos de desigualdades. Ou seja, o contorno legal não garantiu, na prática, uma sociedade fraterna e igualitária.

Apesar do tempo que nos distancia do Antigo Regime, a lei geral e abstrata não instaurou uma sociedade de homens livres e iguais, ao contrário, ainda existe uma longa distância “entre o ideal e o real, entre as solenes declarações e a sua aplicação, entre a grandiosidade das promessas e a miséria das realizações” (BOBBIO, 2000: 483).

A jurista brasileira Carmem Lúcia Rocha também ressalta que a adoção formal de uma lei constitucional, por si só, não é suficiente para resolver as injustiças sociais:

O triunfo democrático de teoria do direito constitucional (herdeiro da trilogia liberdade-igualdade-fraternidade) não significou, entretanto, o sucesso da prática constitucional garantidora dos direitos concedidos e expressos nos documentos normativos que se fizeram apresentar em todos os Estados Modernos (ROCHA, 1997: 31).

No Brasil o conflito entre o proclamado e o concretizado é sentido na “pele” pelas classes menos favorecidas economicamente, posto que “as diferenças e assimetrias sociais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e obediência” (CHAUÍ, 2006: 4). Nesse contexto, o poder judiciário torna-se uma promessa vazia para os “pobres” e eficiente para os “ricos”, “por esse motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas” (idem). Se tais promessas estão longe de se tornarem realidade é porque, conforme as análises de Marilena Chauí (2006), estamos distantes de ser uma sociedade democrática, no seu sentido pleno:

(...) de fato, uma sociedade é democrática quanto institui algo profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando *institui direitos*. Essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática realiza-se socialmente como luta social e, politicamente, como um contra-poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUÍ, 2006: 8 – *grifos da autora*).

Segundo Chauí, o Brasil se inseriu tardiamente na luta para instituir direitos, apenas nos movimentos contra o regime militar. A autora aponta as contradições e discrepâncias entre as declarações do direito e a ordem que está estabelecida pelo poder Estatal. Para Chauí, é no campo da educação – do acesso e da produção de conhecimento – que está a chave para abriremos as portas da verdadeira sociedade democrática. Somente uma educação *da e para* a cidadania pode atentar para “uma ação civilizatória contra a violência social, econômica, política e cultural, porque compreende o que são os direitos e age como criadora de direitos” (idem: 14).

Marcelo Gallupo (2002) ressalta que uma sociedade moderna é democrática quando o direito torna-se democrático. Para isso, ele deve cumprir, simultaneamente, uma dupla função: realizar, da melhor forma possível, o projeto de vida da maioria; e preservar, ainda que paradoxalmente, os projetos de vida alternativos (individuais ou de grupos). Nas palavras do autor:

a Modernidade concebe a sociedade como uma sociedade de pessoas (aritmeticamente) iguais que compartilham vários e distintos projetos de vida. Se todas as pessoas possuem (aritmeticamente) o mesmo valor, não há razões para que o direito crie distinções entre as pessoas. O princípio ideológico que orienta o surgimento do direito moderno é, então, o princípio da generalidade da lei (...). Para esse novo direito, avesso aos privilégios e tendente à generalização, a igualdade deve desempenhar a função de *incluir* os cidadãos nos *direitos*, e não mais de *excluí-lo* (GALUPPO, 2002: 74 - *grifos do autor*).

Baseado em Immanuel Kant, Galuppo destaca o princípio da igualdade jurídica, no Estado Democrático de Direito, como um princípio de inclusão que tem por objetivo permitir a vivência democrática de projetos de vida plurais (GALUPPO, 2002: 22). O modelo da igualdade aritmética de Aristóteles estabelece uma relação de retribuição, de troca, de correspondência entre seres com o mesmo valor, todos têm o direito de realizar, em igualdade de condições, seus projetos de vida. Ou seja, essa relação “exige que o maior número possível de pessoas (idealmente, a humanidade) seja incluída pelo direito” (idem: 99). A igualdade aritmética, portanto, é condição própria da legitimidade do direito moderno, que deve garantir, também, o exercício da liberdade para todos e a harmonização dos conflitos.

A vida ética para Kant deveria ser determinada por leis universais e abstratas, passíveis de serem aplicadas em todos os povos e em qualquer época. Fundada na razão pura, “isto é, expurgada de toda inclinação emotiva ou sentimental” (COMPARATO, 2006: 231), a filosofia kantiana buscou descobrir os princípios e as leis objetivas do agir humano, independente do contexto. Na sua acepção, todo homem é um ser racional, deve ter os mesmos direitos, liberdade igual e deve ser considerado sob o mesmo valor, pois é o único ser capaz de vivenciar ou violar as leis que ele próprio criara. Os desvios de conduta e os valores morais são subjetivados, ou seja, passam a residir dentro do homem. Este passa a ser responsável pelos seus atos e não mais a família, a comunidade ou a religião.

Diferentemente de Aristóteles para quem o homem é um animal político (*zoon politikon*) por natureza, em Kant o homem é político no exercício de sua

liberdade e de sua razão, que assim acaba por criar, através de contratos, a sociedade civil. Naquela situação, o homem só tornava-se um cidadão melhor e mais virtuoso quando participava da vida da *polis*, em prol da felicidade coletiva. As relações sociais eram definidas pela totalidade social que sempre tinha preferência sobre as partes (objetivos individuais). A partir de Kant, a dignidade moral do indivíduo é fundamentada na razão pura e não na tradição, na virtude ou na sabedoria prática como Aristóteles defendia. O homem passa a ser autônomo para decidir se quer ou não participar da vida política, pois cada indivíduo possui, por si mesmo, uma vontade racional: “não é o homem melhor e mais virtuoso que é o fim que orienta a política e a ética, mas, ao contrário, todo homem é um fim em si mesmo” (GALUPPO, 2002: 99).

O antropólogo Louis Dumont, no livro intitulado *Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações* (1992), ressalta que as idéias cardinais da modernidade, igualdade e liberdade, possibilitaram o surgimento do indivíduo como valor supremo, autônomo, princípio único, “quase sagrado, absoluto; que não possui nada acima de suas exigências legítimas” (DUMONT, 1992: 53). Dumont contrapõe esse individualismo moderno aos valores holísticos das sociedades antigas, que acentuavam uma perspectiva de homem centrado nos objetivos comuns da sociedade (idem). Galuppo também ressalta que, na Antigüidade e na Idade Média, “qualquer tentativa de pensar o sujeito fracassaria, já que toda a Ética era pensada em função da comunidade (*ethos*). O indivíduo, como sujeito contraposto à comunidade, era algo impensável até o surgimento da filosofia cartesiana” (GALUPPO, 2002: 58).

Podemos identificar, na contraposição indivíduo *versus* coletividade, duas concepções de homem na modernidade: uma pautada nos ideais comunitários do modelo Socialista de Estado - doutrina historicista - e a outra, embasada nos pressupostos individualistas do Estado Liberal - doutrina racionalista (BOBBIO 2000: 115). Com o advento do capitalismo, o Estado burguês implementa um mercado livre das tradições religiosas e dos costumes familiares, o intuito era acumular capital. Em contrapartida, o ideal comunitário do Estado Socialista lutava para libertar o proletariado de toda exploração subjacente ao acúmulo e a expansão do lucro.

Segundo Marcelo Galuppo, a contraposição entre interesses individuais ou coletivos e público ou privado é a fundamentação de uma sociedade pluralista. Nesse sentido, se o direito eliminasse a possibilidade de concretizar um dos dois projetos não estaria sendo democrático, pois num Estado Liberal, as leis estariam apenas para os indivíduos; a sobreposição do projeto coletivo sobre o individual, caracterizaria um Estado Social; a convivência dos dois projetos, em igualdade de condições de serem concretizados, só pode ocorrer no Estado Democrático de Direito (GALUPPO, 2002: 72).

Subentendemos dessas considerações que não há como escolher entre um projeto de vida individual ou coletivo, posto que ambos só podem se realizar de forma interdependente. Contudo, não podemos concordar com o princípio igualitário apenas como um mecanismo de inclusão numérica, ainda que legalmente instituído. A igualdade entre os homens não pode abarcar apenas os critérios quantitativos de universalização de direitos e serviços. Se o Estado Democrático de Direito tem por intuito preservar e regular uma sociedade plural, realizando os mais variados projetos de vida (individuais e coletivos), ele deve atentar para o fato da qualidade desses projetos. Ou seja, lembrando Aristóteles, a boa sociedade será aquela que proporcionar uma vida feliz aos seus cidadãos, em qualidade e quantidade, buscando sempre o equilíbrio e o meio termo entre essas duas partes. (ARISTÓTELES, 2006: 164-167).

1.8 - O que é igualdade?

Como vimos, na sociedade antiga a preocupação central do princípio da igualdade era, principalmente, a esfera política; no cristianismo a esfera transcendental era mais valorizada do que a vida terrena; a partir da Reforma e da consolidação do Estado liberal, a igualdade aparece atrelada à liberdade e, finalmente, após a Revolução Francesa o princípio da igualdade surge como um elemento essencial para estruturar e regular, no imaginário social, os preceitos de uma sociedade democrática de direito.

Vale lembrar que a igualdade material, mesmo estando consagrada como um princípio jurídico universal, principalmente no que tange o seu caráter político e isonômico, não obteve êxito concreto. Desta forma, como parece ter ficado claro, tal princípio não equalizou as classes sociais, tão pouco produziu a inclusão de todos numa sociedade democrática, no sentido dado por Marilena Chauí. Como, então, vamos responder a questão central desse capítulo: por que ainda devemos pensar em igualdades? Como pensarmos em uma sociedade ou escola democrática, se a própria democracia, principalmente nos países periféricos como o Brasil, foi colocada em xeque? Como implementar uma sociedade de livres e iguais, se as dimensões políticas e jurídicas, não diminuem, na prática, as desigualdades sociais? O que é, afinal, igualdade?

Para o filósofo político Norberto Bobbio, a igualdade é um **valor** para o homem como um ser genérico, é um modo de estabelecer um determinado tipo de relação. Segundo o autor, toda ideologia política tem a ver com a igualdade que, ao lado da liberdade, fundamenta a democracia. Esses dois valores, igualdade e liberdade, remetem-se um ao outro e são a base para distinguir o homem de todos os outros seres da natureza:

(...) *liberdade* indica um estado; *igualdade*, uma relação. O homem como *pessoa* – ou para ser considerado como pessoa – deve ser, enquanto indivíduo em sua singularidade, livre; enquanto ser social, deve estar com os demais indivíduos numa relação de igualdade (BOBBIO, 1996: 7 – *grifos do autor*).

Bobbio ressalta que o conceito de igualdade é indeterminado, pois a preposição “X é igual” é vazia de significados, e requer, para adquirir algum sentido, respostas às seguintes questões: igualdade entre quem? Igualdade em relação a que coisas? Feitas as perguntas, “são possíveis quatro respostas: 1) igualdade de alguns em alguma coisa; 2) igualdade de alguns em tudo; 3) igualdade de todos em alguma coisa; 4) igualdade de todos em tudo” (BOBBIO, 2000: 298). O ideal limite da doutrina igualitária, embora hipotético, estaria enquadrado na última resposta. A primeira, segundo o autor, é geral e abstrata e está em consonância com as próprias leis; a segunda refere-se ao modelo de igualdade relativa a cada segmento social, como o caso, por exemplo, das *polis* gregas⁴⁰; a terceira, por sua vez, caracteriza uma constituição liberal que nunca teve a pretensão de “dar vida a uma sociedade igualitária” (idem: 299).

Não o bastante, para exigir igualdade na atribuição de alguma coisa a alguém, Bobbio chama atenção, assim como Aristóteles o fez⁴¹, para os critérios de justiça que são utilizados nas duas questões fundamentais. Segundo Bobbio, existem principalmente dois critérios de justiça: a necessidade e a capacidade, sendo que o primeiro é o mais satisfatório às exigências de uma sociedade igualitária, pois,

não é por acaso que uma doutrina, por tantos aspectos antitética à doutrina igualitária, como é a liberal, que avalia positivamente as desigualdades e considera uma sociedade tanto mais civilizada quanto mais desigual, eleva a critério fundamental para a distribuição de

⁴⁰ “Em Atenas, no período do apogeu da democracia, entre 501 e 338 a.C., o número de cidadãos, isto é, das pessoas consideradas livres e iguais em direitos, não ultrapassava 15% da população total” (COMPARATO, 2006: 559).

⁴¹ Ver principalmente o quinto livro da “Ética a Nicômaco” (1979: 121). Na “Política”, especialmente o capítulo I do quinto livro (2006: 179). No que concerne à noção de justiça, Norberto Bobbio nos alerta para as conexões que devem ser feitas. A noção de justiça pertence a uma “família” de outras noções que se conectam reciprocamente, são elas fundamentalmente: lei, igualdade e ordem. Na articulação entre lei e igualdade, o autor esclarece que a lei assegura intrinsecamente a primeira forma de igualdade: a igualdade formal, ou seja, um igual tratamento, na lei, daqueles que pertencem a uma mesma categoria. Ao ser aplicada num caso concreto, essa regra de justiça pode se dar de duas formas: adaptando a norma a um caso singular (equidade) e isentando uma pessoa singular de um dever geral (privilégio). (BOBBIO, 2000: 303).

recompensas não a necessidade, mas a capacidade. (BOBBIO, 2000: 301).

Na oposição entre esses dois critérios, necessidades e capacidades, encontramos novamente as divergências entre o modelo liberal e o socialista de Estado; entre as teorias racionalistas, no primeiro caso, e historicistas, no segundo (BOBBIO, 2000: 117); entre a concepção individualista e pluralista *versus* a universalista, solidária e comunitária (idem: 296-302). Bobbio salienta que, nesta última concepção, o que importa é a igualdade nos pontos de chegada. Ao contrário, na doutrina liberal, as regras do jogo estão postas para todos na partida, vence o mais capaz. Nessa situação, a maneira de buscar a igualdade é **estender** as vantagens de alguns para todos, por exemplo, o direito ao voto. Na verdade, o que ocorre, segundo o autor, é uma “equiparação”, todos são considerados iguais, com os mesmos direitos e oportunidades, aqueles com maior capacidades estarão sempre em vantagens. Na outra ponta, a forma de buscar a igualdade é mais revolucionária, trata-se de **retirar** vantagens ou privilégios de alguns para todos. Aqui, há uma modificação ou “nivelamento” e o intuito é uma maior igualdade econômica. A reforma agrária e a redistribuição de renda são os exemplos emblemáticos (BOBBIO, 2000: 303 - *grifos meus*). O autor ressalta, ainda, que, nessas oposições antitéticas, há “escolhas de valor” historicamente mutáveis (idem: 305).

O economista Amartya Sen, no livro *Desigualdade Reexaminada* (2001), também enfatiza que a análise do conceito de igualdade não pode ser feita isoladamente, tão pouco pode se limitar à disputa entre quem é “a favor da” ou “contra a” igualdade. Segundo ele, “a idéia de igualdade é contrariada por diversidades de dois tipos distintos: (1) a heterogeneidade básica dos seres humanos, e (2) a multiplicidade de variáveis em cujos termos a igualdade pode ser julgada” (SEN, 2001: 29).

Diante do reconhecimento da heterogeneidade intrínseca ao ser humano e das diversas variáveis que podemos utilizar para julgar uma relação de igualdade, Sen propõe, como ponto central para a análise da desigualdade, a indagação: “igualdade de quê?”. Para responder tal questão devemos partir do fato empírico das nossas “dissemelhanças”, que dependem, em última instância, dos ordenamentos e pactos

sociais que são realizados em uma determinada sociedade. Uma outra questão, “por que igualdade?”, segundo Sen, ainda que necessária para defender qualquer teoria igualitária, pode ser enganadora, pois não leva em consideração a pluralidade dos espaços em que a igualdade pode ser avaliada, portanto, só pode ser compreendida se relacionada com a primeira pergunta “igualdade de que?” (idem: 203).

Nas análises de Sen, que também nos remete às considerações feitas por Aristóteles⁴², nenhuma concepção de igualdade pode tornar as pessoas iguais em todas as dimensões e ao mesmo tempo, pois a “igualdade em um espaço, coexiste com desigualdades substanciais em outros” (SEN, 2001: 201).

Em qualquer sociedade ou circunstância social, em qualquer nível de realização, de preferências ou de valores haverá divergências, nas palavras de Sen:

A igualdade em termos de uma variável pode não coincidir com a igualdade em outra. Por exemplo, oportunidades iguais podem resultar em rendas bastante desiguais. Rendas iguais podem associar-se a diferenças significativas na riqueza. (...) Uma igual satisfação de necessidades pode estar associada a diferentes liberdades de escolha. (SEN, 2001: 31).

Se a opção por igualizar uma dimensão, implica em aceitar a desigualdade em uma outra, o que fazer? Para Sen, as teorias fundamentadas na igualdade de recursos não são válidas, assim, a solução encontrada pelo autor é igualar as capacidades, que é principalmente, o reflexo de uma liberdade substantiva. A noção de capacidade está atrelada a de “funcionamentos”, pois, “viver pode ser visto como consistindo num conjunto de funcionamentos inter-relacionados, que compreendem estados e ações” (SEN, 2001: 79). Num sentido básico, igualar as capacidades representa as várias

⁴² No capítulo XII do livro três da “Política”, Aristóteles ressalta que apesar de ter definido o que é justiça, a quem e quando ela se aplica no tratado sobre “Ética”, ainda permanece uma dificuldade para a filosofia política: responder a questão “igualdade ou desigualdade em quê?”. No capítulo seguinte, lê-se: “visto que os homens são iguais em uma só coisa não devem ser considerados iguais em todas as outras coisas, nem os desiguais acerca de uma só coisa devem ser considerados desiguais em todas as outras coisas, conclui-se que todas as formas de constituição baseadas em *uma* igualdade ou desigualdade são perversões da constituição ideal” (ARISTÓTELES, 2006: 134 – *grifo meu*).

combinações do “estado” de bem-estar em que a pessoa se encontra, com as “ações” que ela pode realizar (idem: 80). Ou seja, é a maior ou menor capacidade real de escolha, entre as alternativas possíveis, para a realização do bem-estar individual. Aos olhos do autor, as “escolhas genuínas” de um indivíduo envolvem mais do que disponibilidade de recursos. Em suma, todos devem ter igual capacidade para distinguir motivações; para levar um tipo ou outro de vida.

Quando Sen valoriza o ideal de que as pessoas devem ser iguais, não em recursos, mas na capacidade para realizar diversos funcionamentos, caminha no mesmo sentido das teorias que defendem a “igualdade de oportunidades”. Nestas, postula-se que os cidadãos sejam iguais, não nos recursos ou no bem-estar que alcançam, mas na oportunidade que cada um tem de alcançá-los. Ora, para que todos possam realizar os “funcionamentos”, numa sociedade com profundas desigualdades sociais, competitiva e individualista como a nossa, faz-se necessário ter capacidade ou competência para agir e para aproveitar as oportunidades. Noutro sentido, e concordando com Ronald Dworkin (2006), sabemos que:

Aquilo que impede a maioria das pessoas de ter felicidade, auto-respeito e um papel razoável na vida da comunidade é a falta de recursos – em sua maioria recursos impessoais, entre eles a educação, mas também, em muitos casos, recursos pessoais. Assim, somos tentados a dizer que o que almejamos alcançar, com a redistribuição de recursos e a criação de oportunidades, é a melhoria no potencial das pessoas para obter esses bens importantes (DWORKIN, 2006: 426)

Na acepção dworkniana, a consideração igualitária vincula-se aos valores políticos fundamentais, democracia, liberdade, sociedade civil e igualdade. Uma teoria que expresse todos esses valores estará de acordo com aquele que é o “sumo bem” para Dworkin, o valor da vida humana. O que está por trás do olhar dworkniano é uma consideração igualitária de todos os cidadãos, para que nenhuma

vida seja desperdiçada. Para tanto, a igualdade deve estar “fincada” na liberdade⁴³, esta deve ser “sacrificada”, pois, nos lembra o autor, há liberdades “especialmente importantes para um processo adequado de reflexão e decisão a serviço da igualdade” e, ao contrário, há aquelas que “precisam ser limitadas para aperfeiçoar esse processo” (DWORKIN, 2006: 161). O princípio da igual importância deve ser, portanto, a “virtude soberana” de uma comunidade política e de um sistema democrático liberal. Não podemos deixar de ressaltar que as considerações de Dworkin sobre a importância da política e da virtude ética, na implementação do bem comum e da justiça, nos remetem àquelas reflexões desenvolvidas por Aristóteles.

Para Dworkin, é uma prioridade ética conciliar os objetivos da nossa vida privada com os da vida pública e isso só ocorrerá “quando a política tiver êxito na distribuição dos recursos da maneira que a justiça requer” (DWORKIN, 2006: 327). Uma sociedade justa respeita os dois objetivos e está intrinsecamente ligada com uma vida ativa do sujeito na esfera política, por isso, a comunidade política deve ter “primazia ética sobre nossas vidas individuais” (idem: 329). Quer dizer, os governos devem adotar leis que garantam objetivamente o sucesso dos seus cidadãos, não apenas no sentido material, mas também na construção da auto-imagem pessoal.

Não o bastante, o sujeito deve ter uma responsabilidade ética por suas escolhas na vida, deve ter consciência que o valor da vida está na sua realização, ou melhor, deve saber que viver “é o *desafio* mais abrangente e importante que enfrentamos” (DWORKIN, 2006: 354 – *grifo meu*). Será que não era isso que Aristóteles tinha em mente quando se preocupava com o fim da natureza humana? A busca pela felicidade na *polis* grega não estaria relacionada como a convicção do filósofo de que viver constitui um desafio? Quando Aristóteles escreveu que o “homem é por natureza um animal político” ressaltava a interdependência dos seres humanos, que tanto nas situações de fartura, quanto nas de escassez e sofrimento

⁴³ Para Dworkin, o núcleo central do liberalismo político é a questão da igualdade, por isso a liberdade deve fazer concessões à igualdade. O livro “Uma questão de princípio” (2005), especialmente os capítulos 8 e 9, demonstra uma concepção liberal de igualdade. O liberalismo baseado na igualdade “assenta sobre um compromisso positivo com uma moralidade igualitária e constitui, nessa moralidade, um firme contraste com a economia do privilégio” (DWORKIN, 2005: 306).

tinham o “desejo de viverem juntos (...) parecendo encontrar na vida uma doçura natural e felicidade” (ARISTÓTELES, 2006: 122-123). Em última instância, acreditamos que Dworkin se aproxima do filósofo grego ao sustentar que a igualdade é um dos fundamentos da justiça, que é a “virtude soberana” de uma comunidade política e de um sistema de governo, “pois uma Cidade não é apenas uma comunidade de seres vivos, mas uma comunidade de iguais, procurando viver a melhor vida possível” (ARISTÓTELES, 2006: 246).

Diante dessas considerações, podemos definir igualdade? Como deve ser implementada uma teoria igualitária? Existe uma definição simples ou uma situação concreta para nos guiar?

Ao que podemos perceber, igualdade é uma relação de dois tipos: pessoal e (re)distributiva⁴⁴. Como relação pessoal, estabelece as características que são constantes e específicas dos seres humanos; como relação (re) distributiva sanciona normas específicas de comparação e classificação numa transação, também específica. Ou seja, uma relação de essência dos seres no primeiro tipo, e de especificação de critérios entre coisas ou casos distintos, no segundo. Enquanto um conceito social, nenhum dos dois tipos é uma relação exata, tal como acontece numa operação matemática.

As relações de igualdade no segundo tipo evocam redobrada atenção do poder legislativo e dos seus aplicadores nas situações concretas, pois há uma variedade de critérios que podem ser utilizados⁴⁵. Nesse sentido, um critério de igualdade será sempre relativo e questionável, sob o ponto de vista dos demais. Contudo, sendo as regras pré-determinadas, qualquer relação ou tratamento será “sempre igualitário como imparcial” (BOBBIO, 2004: 598).

⁴⁴No *Dicionário de Política*, Bobbio e seus colaboradores esclarecem que “a igualdade pode ser afirmada, quer de certas características pessoais, quer da distribuição feita por alguém pelo menos entre outros dois, quer ainda de normas que estabeleçam como tal distribuição há de ser efetuada”, sendo esta última forma de afirmar a igualdade à preocupação dos autores (BOBBIO, 2004: 597).

⁴⁵No *Dicionário de Política*, Bobbio e seus colaboradores distinguem as seguintes regras: partes iguais para todos; partes iguais aos iguais; partes iguais a um grupo relativamente grande; igualdade proporcional; a cada um segundo o próprio merecimento; distribuições desiguais correspondentes a diferenças relevantes; distribuições desiguais justas; igualdade processual; regras de nivelamento; nivelamento da riqueza; igualdade de oportunidades; igual satisfação das necessidades fundamentais; a cada um segundo a sua capacidade. (BOBBIO, 2004: 598 a 605).

1.9 - Por que devemos pensar em igualdades?

É preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual os homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias.

Carlos Roberto Jamil Cury

A ênfase num parâmetro de igualdade entre os seres humanos na contemporaneidade parece ter sido indissociável do princípio da igualdade perante a lei. Foi através dessa igualdade “formal” que os homens conquistaram os direitos que lhe eram negados, bem como diminuíram as *diferenças discriminatórias*. Importa ressaltar que esse *princípio de cidadania* revelou-se “uma prática historicamente contingente” (SCOTT, 2005: 15). Ou seja, a noção do que é ser igual ou diferente, ao longo da história, foi um ato de escolhas políticas, a afirmação ou negação da igualdade era maximizada ou totalmente ignorada conforme o contexto social. Para exercer a cidadania, por exemplo, as diferenças de nascimento entre os homens não eram levadas em consideração, o que prevalecia eram as diferenças de riqueza, cor e gênero (idem).

Com efeito, devemos lembrar que foi a partir das experiências revolucionárias do século XVIII que o princípio de igualdade perante a lei foi edificado dando, posteriormente, sustentação jurídica ao Estado liberal burguês e ao sistema capitalista. A esse respeito, nos esclarece Fábio Konder Comparato:

O advento da civilização burguesa, que aboliu os privilégios e a sociedade estamental mediante a instituição da chamada isonomia ou igualdade perante a lei, serviu na realidade de pano de fundo para que se desenvolvesse, de modo rápido e devastador, a mais profunda desigualdade de posses e bens que a humanidade jamais conheceu (COMPARATO, 2006: 566).

Nesse sentido, é oportuno ressaltar, mais uma vez, a distinção feita por Rousseau entre desigualdade “natural ou física” e “moral ou política”. Essa situação de profunda desigualdade material é justificada se levarmos em consideração que a noção de igualdade que prevalece, na sociedade de livre comércio, é a de capacidade e/ou a de mérito. Ora, tanto uma quanto a outra são produzidas e consentidas socialmente, afinal, aquilo que impede a grande maioria das pessoas de demonstrar seus “dotes” é a falta de oportunidades e/ou de recursos financeiros.

Para que possamos responder a questão, objeto desse capítulo, devemos reiterar que temos plena consciência de que o ser humano nasce com características físicas e cognitivas diversas; que os interesses são múltiplos e divergentes; que há projetos de vida alternativos e plurais; que, em última instância, somos diferentes.

A igualdade que temos em mente é aquela que estabelece nossas *semelhanças*, ou seja, a *essência* e a *substância* dos seres humanos, que estão aquém e além das diversas formas de apresentação cultural de *um* sujeito. A *igualdade de essência* está relacionada com os princípios: universalidade, direcionalidade, integralidade e demarcabilidade. O primeiro princípio fixa um sentido universal e ético de todas as características que nos são semelhantes, que nos tornam humanos; o segundo orienta e direciona as políticas públicas de integralidade; o terceiro princípio busca solucionar as lacunas entre igualdade e diferença, ou seja, pretende integrar as relações entre nossa universalidade e nossas especificidades; o último, por sua vez, estabelece as fronteiras das nossas especificidades, do “eu” mais profundo (as deficiências, dependências e carências de todos os tipos: psicológicas, biológicas, cognitivas, etc). Apesar de estarem intrinsecamente relacionados, poderíamos dizer que os princípios de universalidade e de integralidade expressam o caráter temporal e os outros dois o caráter cultural.

Por fim, devemos pensar em igualdade, porque acreditamos no “valor supraconstitucional da igualdade, pois ela se impõe ao próprio ordenamento, mesmo quando não se ache nele expresso” (ROCHA, 1997: 42). De outra forma, independente de qualquer discussão teórica, ou de qualquer postulado jurídico, na prática cotidiana onde “um homem dispensa caviar enquanto outro homem faz do lixo sua marmitta não há liberdade nem de um nem de outro” (idem), nem há, acrescentaríamos, uma relação de *igualdade de essência* dos seres humanos.

CAPÍTULO II: DIFERENÇAS

2.1 - Por que diferenças?

Uma das minhas preocupações constantes é o compreender como é que outra gente existe, como é que há almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência. (...) Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa seja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. (...) Os outros não são para nós mais que paisagem...

Fernando Pessoa

A clareza com que o poeta registra sua angústia em relação ao outro, oferece-nos um ponto de partida: o que colocamos em jogo ao perceber a existência do outro? A razão pela qual devemos refletir sobre as relações entre eu e o outro é a certeza de que as diferentes paisagens são formadas a partir da nossa percepção, da maneira como olhamos e interpretamos os elementos que a compõe.

O desassossego poético demonstrado por Fernando Pessoa é compartilhado por nosso estudo, e pelo debate em torno das questões da política da “diferença”, do “reconhecimento” ou da “identidade”. A luta para reconhecer as diferenças, principalmente nos aspectos culturais e identitários, é sustentada pelo argumento de que o ideal igualitário foi incapaz de levar em conta as exigências e especificidades do indivíduo ou de grupos minoritários. Os multiculturalistas acreditam que houve uma imposição da cultura “dominante” e passam a questionar os pressupostos do “liberalismo igualitário”.⁴⁶ (VITA, 2002).

O sociólogo Andrea Semprini demonstra que a diferença está no centro do debate multicultural⁴⁷ e enfatiza que as polêmicas suscitadas são “um indicador da crise do projeto da modernidade” (SEMPRINI, 1999: 9). A valorização da diferença

⁴⁶ O autor aproxima-se da teoria igualitária de Dworkin (2005) e se posiciona diante do liberalismo igualitário. Esta perspectiva sugere que uma sociedade democrática só será justa quando se comprometer e garantir recursos institucionais, ou seja, os “direitos básicos iguais e uma parcela equitativa de recursos sociais escassos – renda, riqueza e oportunidades educacionais e ocupacionais – a todos os seus cidadãos” (VITA, 2002: 5).

⁴⁷ A base conceitual e a legitimação intelectual para o movimento multiculturalista, segundo Semprini, são compostas pelo amplo conjunto teórico que entende a realidade como uma construção, como um conjunto de interpretações subjetivas e de valores relativos, sendo o conhecimento um fato público. Nesse sentido a epistemologia multicultural consiste num “mosaico de posições teóricas” que se opõe à epistemologia monocultural da modernidade e não constitui, de maneira alguma, um *corpus* único ou homogêneo (SEMPRINI, 1999: 81-90).

em contraste com os valores universais, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, demonstra que:

O Ocidente descobrira a que ponto podia chegar o ódio à diferença e a busca pela pureza, entendida como homogeneidade absoluta. Em seguida, o respeito e a valorização da diferença tornaram-se dimensões estruturadoras da cultura política, como antídoto contra a eventualidade de um retorno à barbárie. A idéia de diferença não cessou de conquistar terreno até chegar a ser um valor em si, um ponto marcante da cultura ocidental (SEMPRINI, 1999: 158).

A partir de então, o discurso do multiculturalismo, imbuído do respeito e da valorização da cultura do outro, se estrutura e ganha força, principalmente na exigência de considerar e/ou integrar as diferenças e as identidades das minorias, desafiando “a igualdade formal, pilar da cultura política liberal” (idem: 94). A relação entre igualdade e diferença, para Semprini está no “coração” da questão multicultural. Nessa acepção, no entanto, o princípio da igualdade é uma ilusão, “alimenta a utopia universalista e sua busca legítima as sociedades liberais”. Em contrapartida, é o princípio da diferença “que torna o espaço social heterogêneo” e considera “os indivíduos reais, plenos de subjetividades e de interioridade” (idem: 93). O alvo da crítica é, portanto, a própria forma singular do processo de legitimação do “eu”, da racionalização⁴⁸ da sociedade e da cultura ocidental.

A configuração política dos antigos movimentos, que se assentavam na luta pelo direito à igualdade, principalmente entre as classes, foi perdendo sua

⁴⁸Weber questiona logo nas primeiras linhas do seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1996) “qual a combinação de fatores a que se pode atribuir o fato de na Civilização Ocidental, e somente na Civilização Ocidental, haverem aparecidos fenômenos culturais dotados de um desenvolvimento *universal* em seu valor e significado”. A racionalização, apontada pelo autor como a característica específica do ocidente, é resultado do processo desencadeado pela Reforma Protestante. O surgimento do cálculo racional propiciou ao indivíduo o controle sobre seus gastos, sobre suas vaidades e necessidades. O processo de diferenciação das esferas doméstica/privada e empresa/público também foram fundamentais. Os valores subjacentes às ciências, às artes, à moral e ao direito, que antes eram unificados e mistificados pela religião, são dessacralizados. A institucionalização do Estado e do Mercado modifica profundamente a organização social. Para Weber, diferentemente dos antigos regimes orientais, onde o poder estava nas mãos dos mandarins, o Estado racional é “o único em que pode florescer o capitalismo moderno. Este descansa sobre um funcionalismo especializado e um direito racional” (WEBER, 1999: 518).

importância frente ao conjunto de mudanças que passamos a vivenciar, a partir de meados do século XX (SOUZA, 2000, 2003). Essas mudanças estariam vinculadas, principalmente, na visão de alguns teóricos, às maneiras pelas quais experimentamos o tempo e o espaço.

O encurtamento das distâncias geográficas, substituindo os deslocamentos humanos pela transferência em alta velocidade de arquivos digitais sugere, segundo Muniz Sodré (1996), uma “reinvenção” da cultura. O campo comunicacional, desde os meios mais tradicionais até os mais telemáticos, tornou-se uma instância de produção de bens simbólicos e culturais que impregnam, fantasiosamente, toda a ordem social. Nossa sociedade passou a ser mediada por artefatos tecnológicos cada vez mais complexos e diversificados. A fusão e/ou aliança de múltiplos recursos entre comunicação e tecnologia possibilitou uma sociedade baseada na “tecnocultura”. Trata-se de uma sociedade capitalista avançada, onde o mercado e a doutrina do consumo aparecem sem um nome preciso, porém “com pretensões de substituir as formas representativas tradicionais” (SODRÉ, 1996: 8). Na complexidade da ordem “tecnocultural” a estratégia utilizada é a velocidade da circulação de mercadorias (capitais, produtos, pessoas, idéias) com o objetivo de redimensionar “formas de comportamento e de percepção” (idem: 31).

A partir desse processo, as instituições modernas são questionadas e passamos a nos confrontar, segundo Geertz, com “o esgarçamento generalizado do mundo”, com a “desmontagem” dos “grandes conceitos integradores e totalizantes que por tanto tempo nos acostumamos a usar para organizar nossas idéias (...)” (GEERTZ, 2001: 193). O antropólogo americano salienta que há inúmeras propostas sendo formuladas, para reverter esse quadro político e teórico de incertezas e angústias, a mais destacada ou celebrada é a “pós-modernidade”. Esta corrente se opõe justamente às grandes “narrativas mestras sobre a identidade, a tradição, a cultura, ou qualquer outra coisa” (idem: 194).

Na perspectiva pós-moderna, o capitalismo contemporâneo fragmentou o espaço, acelerou o tempo de trabalho e de produção, destruindo os referenciais de identidade das classes. A sociedade configura-se como uma “rede” instável e efêmera de organizações transnacionais. A expansão do capital é acompanhada pela

*compressão do tempo-espaço*⁴⁹. Ou seja, de um lado, a fragmentação do espaço nos insere num mundo sem fronteiras, sem distâncias; do outro, o tempo torna-se o instante, o agora. O espaço se reduz a *uma* paisagem que, o tempo, acelerado e fugaz, não nos permite apreciar. Segundo David Harvey, essa mudança é aparente e o que está em jogo é um novo ciclo de produção e acumulação flexível do capital (HARVEY, 2004: 119).

Sob os imperativos dessa lógica flexível de expansão do capital, a sociedade do espetáculo e do consumo transforma tudo em mercadoria. A rapidez na construção e destruição de objetos, idéias, e até mesmo dos homens, caracteriza uma sociedade descartável onde tudo, de valores a objetos, torna-se obsoleto (HARVEY, 2004: 258). Apesar da oposição entre modernidade e pós-modernidade, Harvey nos esclarece:

Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado como a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção. *O pós-moderno, em contraste, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural.* A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno (HARVEY, 2005:19 – *grifos meus*).

A pós-modernidade sugere a passagem “da ética para a estética como sistema de valores dominante” (HARVEY, 2005: 301). Nesse sentido, a insegurança e a desorientação dos nossos sentimentos e fantasias, a liberdade e o prazer de consumir, bem como as incertezas com a presença do outro, caracterizam aspectos positivos da auto-afirmação do “eu”.

⁴⁹ Há, segundo David Harvey, indícios de que a “história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós. O tempo necessário para cruzar o espaço e a forma como costumamos representar esse fato para nós mesmos são indicadores úteis desse tipo de fenômeno” (HARVEY, 2005: 219).

Contudo, se considerarmos nossa vida cotidiana angustiante com a presença do outro, como poetiza Fernando Pessoa; se, estamos entrelaçados numa rede *tecnocultural*, que nos impõe novas formas de comportamento, pensamento e sentimentos; se, devemos recusar um padrão igualitário, para privilegiar “a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras” do eu, como pertencer a qualquer projeto que estabeleça objetivos comuns? Se tudo não passa de um jogo para a emancipação, ainda mais cruel, assimétrica e desigual do capital, como nos alerta Harvey, como pensar numa escola ou numa sociedade verdadeiramente democrática? Como vamos lutar por uma escola, e também uma sociedade, que seja capaz de relacionar diferença e igualdade sem homogeneizar, excluir ou discriminar? Como combater formas de discriminação e de desigualdade que estão implícitas na dinâmica do sistema capitalista (SOUZA, 2003)? Como estabelecer a dignidade, como um valor fundamental e universal de todo ser humano, sem recorrer a qualquer forma de dominação ou discriminação das diferenças? Se as fronteiras entre “eu” e o “outro” ficaram mais tênues, fragmentadas e incertas, se o que conta é a apresentação estética da “paisagem”, como estabelecer vínculos de pertencimento, reconhecimento ou de respeito mútuo?

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, numa posição análoga a de David Harvey, ressalta que os valores estéticos, engendrados pela vida de luxo dos “poderosos e bem-sucedidos”, predominam sobre os valores éticos. Esses se coadunam com os privilégios e a “visão meritocrática do mundo” e com as “comunidades-cabide”⁵⁰ (BAUMAN, 2003: 57-67). Bauman acredita que para estabelecermos qualquer tipo de vínculo comunitário teremos que assumir a virtude pública de compartilhar. O que ocorre é uma incompatibilidade entre a “comunidade estética”, com seus laços de transitoriedade e sedução, e as responsabilidades de uma “comunidade ética” que,

⁵⁰Bauman alerta para o fato de que o conceito “comunidade” foi redimensionado pela elite global e que sua principal característica é a não concretização, ela pode ser imaginada, mas não é “desejada com ardor” (BAUMAN, 2003: 20). Os laços que unem os participantes das “comunidades-cabide”, que também podem ser chamadas de “comunidades-estéticas”, caracterizam-se por uma “natureza superficial, perfunctória e transitória” (BAUMAN, 2003: 67). Não o bastante, o advento e a “emancipação do fluxo de informação” rompeu o equilíbrio entre “nós” e “eles”, entre aqueles que estão “dentro” ou “fora” da comunidade, substituindo esta pela noção de “identidade” (idem: 19).

(...) teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à durabilidade prevista (melhor ainda, institucionalmente garantida), pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos do futuro. E os compromissos que tornariam ética a comunidade seriam do tipo do ‘compartilhamento fraterno’, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual (BAUMAN, 2003: 68).

Toda essa tensão teórica está subjacente à questão “por que diferenças?”, título desse capítulo. Certamente, não há *uma* resposta que possa dar conta da complexidade dessa pergunta, não há *um* referencial teórico capaz de contemplar todos os questionamentos, muitas vezes, contraditórios e difusos que ela suscita. No entanto, tentaremos fazer um caminho que possa elucidar como a diferença foi percebida ao longo da história. Como o “outro” passou a ser identificado e tolerado no seio da sociedade? Apenas reconhecer a diferença é o bastante? Como a diferença do “outro” passou a ser assumida como uma construção social e cultural? Como a “política do reconhecimento” logrou espaços para reivindicar direitos historicamente e culturalmente negados às “minorias”? Como foi assumida a tarefa de reclamar da modernidade promessas não cumpridas? Qual a implicação da relativização das diferenças na máxima “a diferença somos nós”? (STOER & MAGALHÃES, 2004). De outra forma, “quem incluímos na categoria ‘nós’? quem são os ‘outros’?” (CANDAUI, 2005: 19).

2.2 - A “europeidade” e o não “europeu”

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. (...) E se outro não estivesse aí?

Carlos Skliar

O homem sempre se interrogou, sempre se observou, sempre refletiu sobre si mesmo, e isso é um fato tão antigo quanto a própria humanidade. Sempre houve incontáveis questões e especulações sobre as relações dos homens entre si e deles com a natureza. Cada uma dessas proposições enredava-se em outras, de modo que, no curso da história, a vida humana configurou-se num processo ininterrupto de *problematizações* da forma de olhar e interpretar o outro.

A capacidade de problematizar situações e de resolvê-las é inerente ao ser humano e tem como fundamento a relação com o outro, à vontade de buscar sempre algo novo ou novas soluções. Essa busca constante não se desenvolveu no vazio individual, ao contrário, o desenvolvimento da inteligência e o aperfeiçoamento da razão é resultado da convivência humana e de suas paixões. Para Rousseau, “só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar” (ROUSSEAU, 1978: 244). É esse processo, no entendimento do filósofo, que diferencia o homem do animal. O primeiro é capaz de escolher ou rejeitar, como um “agente livre”, qualquer caminho que lhe seja prescrito; ele tem o “poder de querer”, de se aperfeiçoar, de ter “vontade”. No entanto, nem sempre suas escolhas foram para o bem comum. Com o tempo, a faculdade humana de se aperfeiçoar de forma ilimitada, demonstrou que o homem pode tornar-se “o tirano de si mesmo e da natureza” (idem: 243).

Se as interrogações do homem sobre as condições materiais de produção e conservação da sua vida são remotas, seus questionamentos em torno de si mesmo, enquanto objeto do conhecimento, datam do final do século XVIII. Antes, o

pensamento humano se ocupava principalmente em explicar os fenômenos da natureza, “esse pensamento tinha sido até então mitológico, artístico, teológico, filosófico, mas *nunca* científico no que dizia respeito ao homem em si” (LAPLANTINE, 1991: 14 - *grifo do autor*).

O projeto de pensar o homem (assim como todas as invenções tecnológicas, que serviram de base para maior exploração e expansão dos mercados e da indústria) surgiu na Europa e foi se consolidando, na perspectiva do antropólogo Laplantine, a partir da “segunda metade do século XIX, durante o qual a antropologia se atribui objetos empíricos autônomos: as sociedades então ditas ‘primitivas’, ou seja, exteriores às áreas de civilização européias ou norte-americanas” (idem).

As grandes transformações iniciadas no continente europeu, por meio da religião com Martin Lutero, da ciência com Nicolau Copérnico e da filosofia com René Descartes, abriram as portas para a expansão de um novo modelo de organização da sociedade. As revoluções Industrial e Francesa podem ser caracterizadas como o início de um novo empreendimento econômico, no primeiro caso, e político no segundo. Em oposição ao mundo mágico baseado na fé, como já anotamos em outras passagens desse estudo, surge um mundo baseado no poder da razão. Nesse contexto, a Europa tornou-se o centro de irradiação do conhecimento e do progresso⁵¹, que deveriam ser transferidos às sociedades “descobertas”, estas foram transformadas em objetos de estudos pela antropologia.

A oposição homem “primitivo” *versus* homem “europeu civilizado”, que se instaurou a partir das grandes navegações, configura aos olhos de Laplantine a “pré-história da antropologia” (LAPLANTINE, 1991: 37). Para ele, a gênese das reflexões antropológicas está inscrita nas primeiras “literaturas de viagem”. A descoberta de diferentes “paisagens” e de outros “outros” esboçaram duas ideologias concorrentes e assimétricas: a recusa ou a fascinação pelo estranho (idem: 38).

No primeiro caso, temos a figura emblemática do “mau” selvagem que vive na barbárie e, por isso, deve ser subordinado ao homem “civilizado”. Nesse confronto visual, a cultura não européia era considerada “inferior”, menos “evoluída”

⁵¹ Fábio Comparato ressalta que o fator condicionante desse “progresso” centralizado, ao longo da história, no continente europeu, é a relação entre meio geográfico e saber tecnológico: “assim é que, graças à grande extensão longitudinal do continente euroasiático, em contraste com a maior extensão latitudinal dos continentes africano e americano, as primeiras grandes invenções (...) espalharam-se em tempo relativamente rápido” (COMPARATO, 2006: 30).

e “atrasada”. Edward Tylor (1871) e toda a escola de pensamento evolucionista acreditavam que a unidade da espécie humana permitia estabelecer uma escala, da mais “primitiva” para mais “civilizada”. A cultura era tratada como um fenômeno que possuía causas e regularidades, e poderia ser estudada objetivamente numa análise capaz de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural. A evolução das culturas, portanto, atravessava as mesmas etapas de desenvolvimento.

A objeção ao evolucionismo partiu dos antropólogos americanos, a principal crítica foi de Franz Boas, em seu clássico artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology” (1896). Naquele momento, influenciados pelo contexto histórico e político (período entre guerras), diversos antropólogos, como Edward Sapir, Margaret Mead, Gregory Bateson e Ruth Benedict, vinculados a Franz Boas e à Escola de Cultura e Personalidade, direcionaram suas pesquisas para compreender a cultura, de forma empírica e não dedutiva. Na acepção de Boas, cada sociedade ou grupo cultural tem sua dinâmica própria, percorre diferentes caminhos e estabelece, de acordo com seu processo histórico e psicológico, significados para sua experiência social. Ao criticar o determinismo subjacente à corrente evolucionista, o autor defende uma antropologia que considere a cultura como uma totalidade complexa que não pode ser explicada por uma lei geral. Nesse sentido, as formas de organizar e de pensar as relações humanas não seriam universais, as diferenças observadas entre as culturas devem ser analisadas pelas suas especificidades sociais e ambientais (BOAS, 2004: 32).

Apesar da constatação de que não há nenhum motivo para que um grupo seja considerado inferior, atrasado ou sem “cultura” e outro superior e civilizado, desde a Antigüidade o sentimento de “superioridade” configura uma característica presente nas relações sociais⁵². Ainda hoje, há várias formas de “centrismo” e diferentes maneiras de excluir as diferenças do “outro”, de desrespeitá-la, de julgá-la inferior.

No estudo empreendido por João Feres Júnior (2002), a partir da teoria semântica dos pares de contraconceitos assimétricos⁵³ do historiador alemão Reinhart

⁵² Nas relações entre as civilizações, sempre houve o sentimento de superioridade, muitas vezes uma civilização liquidava outra por puro desprezo. Os gregos, por exemplo, chamavam de bárbaros aqueles que não falavam sua língua.

⁵³ Nas palavras de Júnior “o adjetivo ‘assimétrico’ provém do fato de a definição não ser mútua: enquanto o Eu define o Outro como pura negação de sua auto-imagem, o Outro não se reconhece

Koselleck, encontramos uma interessante tipologia de formas de negar o “outro” ou de desrespeitá-lo. Segundo Júnior, para Koselleck os fenômenos lingüísticos tornam-se um fator político e um instrumento de perpetuação do desrespeito e do não reconhecimento do outro. O que ocorre é uma acumulação ou um “adensamento semântico” das oposições assimétricas, que são transmitidas às futuras gerações como uma “nova” narrativa (FERES JÚNIOR, 2002: 564). Ou seja, em momentos históricos distintos, de acordo com os jogos de interesses e das relações de poder, os termos são resignificados, os “nomes” são trocados, os pares de oposição ganham uma nova roupagem e continuam a promover a negação do outro.

Nos estudos koselleckianos são identificadas as oposições: gregos/bárbaros, cristão/pagão e ariano/não-ariano. A cada um desses pares, Feres Júnior destila “um tipo básico de oposição assimétrica que corresponde à sua característica modelar mais original” (idem: 565). Na construção tipológica de Feres Júnior, os pares de oposição ganham um caráter “cultural”, “temporal” e “racial”. Esses pares podem aparecer de forma “pura” ou “misturada”, suas características correspondem, respectivamente,

(...) a descrição do Outro em termos de costumes e práticas que são meramente a reflexão negativa de uma auto-imagem; (...) a possibilidade de se pensar a diferença cultural em termos de primitivismo, atraso ou retardamento; para se referir genericamente ao Outro, de maneira a apresentá-lo como moralmente inferior (FERES JÚNIOR, 2002: 565 a 568).

Essas oposições são determinadas por uma instância de poder político “coletivo”, onde o Outro é sempre definido tendo em vista as características da falta ou da negação de hábitos e de costumes, na oposição cultural. A oposição temporal caracteriza-se pela falta ou negação do passado, dado que o presente (racionalizado pelos europeus) foi a medida para classificar e hierarquizar outros tempos, povos e culturas, “essa é uma forma de desrespeito das mais sérias, pois transforma o Outro

naquela definição. Aí reside um problema capital de reconhecimento, pois o Outro toma a definição que lhe é impingida como ofensa, insulto e/ou privação” (FERES JÚNIOR, 2002: 561).

(o atrasado) em objeto de ação do Eu (o desenvolvido)” (idem). No caso da oposição racial, são os atributos físicos e psicológicos do europeu que estão em falta no sujeito que está sendo desrespeitado.

A partir do debate intelectual empreendido por Feres Júnior com Reinhart Koselleck, podemos depreender que as oposições assimétricas funcionam como um processo de afirmação do eu ocidental. Toda construção histórica e cultural do outro é desrespeitada, não reconhecida, desapropriada e transformada em pares de “contraconceitos” de afirmação do “Eu” e negação do “Outro”. Ao transformar o tempo histórico em um processo acumulativo, sem reversão, e “com o advento de teorias históricas seculares de progresso contínuo na França iluminista (...) a noção eurocêntrica de progresso moral e material se tornou o principal instrumento etnológico de classificação do Outro” (FERES JÚNIOR, 2002: 566). A “superioridade” dessa narrativa justificou a escravidão, o genocídio e outras formas de recusa do estranho, do diferente, do não “europeu”.

Contudo, as aberrações e o caráter primitivo dessas sociedades “*sem escrita, sem tecnologia, sem economia, sem religião organizada, sem clero, sem sacerdotes, sem polícia, sem leis, sem Estado*, não constitui uma desvantagem. O selvagem não é quem pensamos” (LAPLANTINE, 1991: 46 - *grifos do autor*). O selvagem passa a ser interpretado, principalmente por Rousseau, como um homem “bom”. No diário de bordo dos navegantes e no romantismo literário encontram-se relatos da hospitalidade do selvagem, da sua docilidade e tranqüilidade, da harmonia em que viviam com a natureza.

No Estado da natureza, descrito por Rousseau, os homens viviam de acordo com suas paixões e necessidades inatas, o aperfeiçoamento dos seus instintos promovia o sentimento de piedade, de respeito e interdependência. Rousseau enxergava o homem como um “animal menos forte do que uns e menos ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais” (ROUSSEAU, 1978: 238). Na civilização, ao contrário, a instituição da propriedade pela força, transformou o homem num burguês competitivo, num escravo das próprias necessidades, num tirano degenerado e corrupto. Rousseau julgava que a capacidade de aperfeiçoamento do homem não estava sendo utilizada para o bem de todos, as conquistas do “progresso” trouxeram, na verdade, uma

felicidade fictícia. A ostentação do luxo e o culto aos aspectos superficiais da vida subjugarão os princípios morais e a compaixão para com o outro. Nesse sentido, o homem volta a sua animalidade (idem: 259).

Das reflexões do filósofo sobre o bom “selvagem” podemos inferir que não há no coração humano uma perversidade intrínseca (ROUSSEAU, 2004: 95). O homem da “natureza” deve ser interpretado como o ser biológico que por essência está destinado à sociabilidade e ao aperfeiçoamento. No início da nossa existência só há instintos e impulsos físicos, quando entramos no “estado civil” nascemos pela segunda vez, pois recorreremos aos aspectos culturais da moral e da razão para guiar nossas ações (ROUSSEAU, 1978: 36). A “pureza” do homem no estado da natureza o torna livre, pois vivencia plenamente a relação com o outro. Ou seja, nesse momento o homem é fiel aos seus sentimentos e revela-se ao outro sem preconceitos. A passagem de um estágio ao outro é inevitável e traz muitas vantagens, contudo, os abusos empreendidos em nome do poder e dos vícios individuais alteram a bondade inicial do homem e o torna miserável: transforma qualquer tipo de diferença em desigualdades “morais e políticas”.

Se o homem rosseuniano não desfrutou das vantagens do segundo estágio é porque ele não conseguiu relacionar-se consigo mesmo de maneira satisfatória. Ou melhor, ele não foi educado de maneira a “aperfeiçoar a razão pelos sentidos” (ROUSSEAU, 2004: 274). A fonte principal da condição miserável do homem é de natureza política ou pedagógica⁵⁴, pois toda a multiplicidade harmônica do estado da natureza é substituída por padrões culturais homogêneos e fictícios. O homem perde seu *estado da natureza* ao perder suas qualidades essenciais, perde a si mesmo e procura no “outro” o que lhe falta. Nesse sentido, os “outros” transformam-se em

⁵⁴ As críticas empreendidas por Rousseau ao progresso tinham por intuito remodelar a sociedade através da educação do povo. Este deveria ser livre e soberano para instituir um contrato social fundado na vontade geral e na socialização do progresso. Para uma interessante aproximação entre as idéias do filósofo francês e as análises marxistas ver COUTINHO, Carlos Nelson. Crítica e utopia em Rousseau. In: LUA NOVA. Revista de Cultura e Política: O individualismo e seus críticos, nº38, 1996: 5-30.

(...) objetos- pretextos, que podem ser mobilizados tanto com vistas à exploração econômica, quanto ao militarismo político, à conversão religiosa ou à emoção estática. Mas, em todos os casos, o outro não é considerado para si mesmo. Mal se olha para ele. *Olha-se a si mesmo nele* (LAPLANTINE, 1991: 52 - *grifos do autor*).

A cultura do outro, portanto, passa a ser fonte de reflexão e de afirmação do “europeu” ou, nas palavras de Jessé Souza, da “europeidade”. Corroborando com esta idéia do sociólogo brasileiro, vale ressaltar que não estamos utilizando o termo “europeu” como sinônimo do continente concreto e geograficamente localizado, Europa. Muito menos, fazemos referência a qualquer tipo ou característica de um corpo físico, o que pretendemos é designar, nas palavras do próprio Souza,

O lugar e à fonte histórica de *uma concepção de ser humano culturalmente determinada e cristalizada na ação empírica de instituições*, como o mercado competitivo e o Estado racional centralizado, as quais, a partir da Europa, se expandiram por todo o mundo, em todos os seus rincões e cantos (...) Como referência empírica de *uma hierarquia valorativa peculiar* (...). (SOUZA, 2004: 89 - *grifos meus*).

“E se o outro, não estivesse aí?” (SKLIAR, 2003: 29), e se o europeu não conseguisse cristalizar sua *cultura* ou expandir sua *hierarquia valorativa*? Talvez chegaríamos à conclusão que “a diferença somos nós” (STOER & MAGALHÃES 2004). Ainda assim ficaria uma dúvida, “quem incluímos na categoria ‘nós’? quem são os ‘outros’?” (CANDAUI, 2005: 19).

2.3 - A “redescoberta da cultura”

A fronteira entre o que é controlado de forma inata e o que é controlado culturalmente no comportamento humano é extremamente mal-definida e vacilante.

Clifford Geertz

Como vimos, a partir das grandes navegações e da sistematização dos estudos antropológicos, a oposição entre homem natural ou “primitivo” e o homem europeu “civilizado” configurou os primeiros confrontos visuais em relação ao diferente. Se, no primeiro momento essas diferenças culturais foram inferiorizadas, no seguinte, passaram a configurar uma fonte de inspiração e crítica do jeito europeu de ser.

No entanto, as diferenças, principalmente as econômicas, não poderiam ser explicadas somente pelos aspectos culturais. Na perspectiva sociológica dos clássicos não bastava reconhecer a diversidade cultural entre os povos, pois, supunha-se que os fenômenos sociais eram explicados “a partir da organização social e da interação entre as pessoas na vida familiar, na divisão do trabalho e na ocupação e defesa do espaço e do território” (SCHWARTZMAN, 1997: 45). As pesquisas sociológicas eram pautadas na vida cotidiana, na divisão social e racional do trabalho e na distribuição dos bens produzidos. O desenvolvimento da sociedade estava atrelado à sua produção material, que deveria garantir as condições de sobrevivência a todos, por isso, acreditava-se num estado progressista e democrático, baseado na igualdade perante a lei. Nesse sentido é que Émile Durkheim⁵⁵ pretendia estabelecer a sociologia como uma disciplina rigorosamente objetiva e autônoma, capaz de investigar leis gerais, não generalizações abstratas ou culturas particulares. Trata-se de determinar as funções de cada elemento social, o indivíduo era visto como um

⁵⁵A escola durkheiminiana sugere que a sociedade é formada não pelo simples somatório de indivíduos de uma mesma espécie, mas por algo mais profundo e complexo. Ela seria fruto das interações e dos inter-relacionamentos entre os indivíduos e entre as gerações. Essa interação entre o indivíduo e coletividade é o tema (central em todo seu pensamento) do primeiro grande livro de Durkheim, “Da divisão do trabalho social” (1893). Nessa obra, o autor questiona: como um simples conjunto de indivíduos pode constituir uma sociedade? Nas suas reflexões, Durkheim reconhece que a condição fundamental de existência da sociedade é a presença de um consenso, pois sem ele não há cooperação ou laços de solidariedade entre os indivíduos, tão pouco há vida social.

produto da estrutura e, ao interiorizar as normas e os valores culturais dominantes, garantia à coesão e perpetuação do sistema.

Ocorre que no sistema capitalista, o elemento básico para efetivar a produção era o capital, a liberdade e a propriedade privada. Não obstante, o poder político, através do Estado e de suas leis, deveria garantir a segurança e o usufruto dos bens ao seu proprietário. O ideário liberal⁵⁶, baseado no jusnaturalismo, presumia a limitação do poder do Estado frente à propriedade. A razão era a lei suprema para ensinar aos homens a serem livres, nas palavras do filósofo John Locke,

o estado da natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (LOCKE, 1978: 36).

No estado da natureza os homens se encontram em perfeita liberdade, cada um era “senhor absoluto da sua própria pessoa e posses”, contudo, estavam subjugados à insegurança e injustiças de terceiros, portanto, para mútua conservação da vida e da propriedade, instituíram o governo das leis civis. As imperfeições e os vícios do homem causavam conflitos e controvérsias. No estado da natureza, nem todos agiam de acordo com a razão e com a moral, por isso, faltava “uma lei estabelecida, firmada, conhecida, recebida e aceita mediante consentimento comum, como padrão do justo e injusto”. Para resolver qualquer conflito elege-se como autoridade um “juiz conhecido e indiferente”, e para executar e apoiar a sentença faz-se necessário um “poder” estabelecido para “castigar as transgressões” mediante as regras estabelecidas e autorizadas (idem: 82-84). O poder da coerção legal é atribuído ao Estado, agora Civil e imparcial, que passa a garantir os direitos

⁵⁶ A doutrina do Estado Liberal, observa Bobbio, nasceu com o propósito de limitar o poder do Estado Absoluto e, “resumidamente podemos dizer que proclamação dos direitos e a divisão dos poderes são os dois institutos fundamentais do Estado Liberal entendido como Estado de direito, ou seja, como Estado cuja atividade é, em duplo sentido, isto é, materialmente e formalmente, limitada” (BOBBIO, 2000: 267). Para Luiz Antônio Cunha (1979), o liberalismo é um sistema de idéias, crenças e convicções (da burguesia nascente) contra a aristocracia, isto é, uma ideologia. Seus valores são: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia.

individuais e o livre comércio. Nessa acepção, o indivíduo é anterior e criador da própria sociedade, as partes constituem o todo, ao contrário da formulação aristotélica ou durkheiminiana; o Estado neutro confere distinção entre o espaço público e o privado. No primeiro, o poder é conferido ao Estado que tem por o objetivo não interferir na vida particular e na autonomia de cada cidadão. Ao contrário, no espaço privado o indivíduo torna-se autoridade máxima e “senhor de si”, todos têm igualdade perante às leis do Estado, todos têm liberdade de negociar, de estabelecer contratos, de expressar ou recusar idéias.

Essa idéia de “igualdade” começa a ser questionada por aqueles que não desfrutavam de propriedades e só contavam com sua força de trabalho. Assim, o ideal social-comunista⁵⁷, baseado principalmente nos escritos de Karl Marx, passou a questionar a estrutura social vigente e a exploração da mais-valia. A crítica sistemática ao processo de industrialização pretendia estender a todos a emancipação conquistada apenas para uma classe. Os movimentos operários e os primeiros sindicatos, mais tarde os partidos políticos, erguiam bandeiras contra as desigualdades sociais e a favor da universalização das condições materiais. Pretendia-se transformar o chão da fábrica, que era o palco de exploração e de alienação, num campo de luta e de conscientização dos trabalhadores, contra as disparidades de classes. As reivindicações e as lutas para melhorar as condições de trabalho não eliminavam o objetivo último: conquistar o poder político e abolir as diferenças de classes. O caminho para efetivar uma igualdade substantiva e reduzir as desigualdades econômicas, só seria alcançado quando houvesse mudança nas relações entre o capital e o trabalho.

Marx e Engels, em “Ideologia Alemã”, estabelecem que a distinção que se pode fazer entre os homens e os animais é a produção, pelos primeiros, do próprio meio de sobrevivência. A passagem para uma sociedade sem classes só aconteceria, quando os trabalhadores percebessem sua força cooperativa e seu “poder unificado” (2004: 61). Livres da “alienação”, que era imposta pela divisão do trabalho e pela

⁵⁷ É pertinente ressaltar que corroboramos com as considerações de Norberto Bobbio em relação ao ideal comunista. Segundo esse autor, houve a falência ou a quebra do comunismo como uma experiência histórica, ao contrário, enquanto ideal de emancipação e de justiça ele ainda é uma esperança latente. Os problemas continuam e as democracias devem querer resolvê-los, pois, não podemos fechar os olhos diante de “um mundo de espantosas injustiças, como ainda é aquele em que estão condenados a viver os pobres, os desamparados, os esmagados pelas inatingíveis e aparentemente imutáveis grandes potências econômicas” (BOBBIO, 2000: 353).

exploração da mais-valia, teriam condições de promover associações voluntárias, dotadas de forças produtivas “universais”. Para os autores, somente na comunidade “com os outros é que cada indivíduo encontra os mecanismos para desenvolver suas faculdades em todos os aspectos; é apenas na coletividade, portanto, que a liberdade pessoal se torna possível” (idem: 112). Mais ou menos dois anos depois, esses autores escreveram aquele que seria considerado o documento histórico mais significativo do movimento operário, um “documento extraordinário, prenhe de perspicazes vislumbres, rico de significados e pululante de possibilidades políticas” (HARVEY, 2004: 77): o Manifesto Comunista de 1848. Nele os trabalhadores são conclamados à união, a combater o modelo injusto de distribuição de riqueza na busca de solucionar problemas, como a miséria e a exploração do trabalho: “Proletários de todos os países, uni-vos”.⁵⁸

A união dos trabalhadores para superar o modo de produção capitalista, contudo, não aconteceu. Ao contrário, o fetichismo da mercadoria aumentou, o capital (principalmente o virtual) não cessa de se expandir e as desigualdades de classe nunca foram tão grandes. Com o auxílio das tecnologias e dos novos meios de comunicação, a indústria capitalista torna-se transnacional, os bens de consumo e de cultura se massificam, as rotinas e as referências estabelecidas se tornaram fugidias. A aglomeração dos homens nas cidades⁵⁹, os costumes individualistas e o politeísmo moral configuravam um transtorno da existência coletiva. A crença no progresso linear, na verdade absoluta e a idéia de um modelo único de representação começa a se abalar. A diversidade de pensamento, culturas e experimentações, nas mais

⁵⁸ David Harvey, no livro **Espaços de Esperança** conclama a união dos operários de todo o mundo, como o fez Marx e Engels em o Manifesto, a lutar contra o Capitalismo. O autor demonstra, através de dados do Banco Mundial e das Nações Unidas, que a força de trabalho assalariada mais que duplicou nas últimas décadas. Esse fato é explicado em decorrência do próprio crescimento populacional, da participação da mão-de-obra feminina e a inclusão crescente de países em desenvolvimento, como China, Indonésia e Índia, no mercado de trabalho mundial. Essa massa proletariada continua sofrendo (com péssimas condições de trabalho, má remuneração, humilhação, fome, desesperança...) para aumentar a produtividade e a própria circulação do capital. Assim, as injustiças contra os trabalhadores, que está descrita no Manifesto (1848), não desapareceu e nem sofreu alterações radicais, “as condições materiais que desencadearam o ultraje moral de que está infundido o Manifesto não desapareceram. Elas se acham incorporadas a tudo” (2004: 68).

⁵⁹ Já na introdução do livro **A condição pós-moderna**, David Harvey descreve uma interessante análise da cidade de Londres, como produtora de signos e imagens, feita por Jonathan Raban no início dos anos setenta. Segundo Harvey, Raban descrevia a cidade como um labirinto, uma colméia, ou um empório de estilos. Não havia valores predominantes, os sujeitos eram atravessados por fios ou ruas diversas que levavam a caminhos e metas tão díspares que “a cidade parecia mais um teatro, uma série de palcos em que os indivíduos podiam operar sua própria magia distintiva enquanto representavam uma multiplicidade de papéis” (HARVEY, 2005: 15).

diversas áreas do conhecimento (arte, lingüística, música, física, teoria social, etc), amplia o movimento de contestação da razão iluminista e torna-se cada vez mais difícil entender os fenômenos da vida social.

Simon Schwartzman, no artigo “A redescoberta da Cultura” (1997), lembra as incoerências e limitações dos modelos explicativos do projeto de desenvolvimento iluminista. Nas análises do autor, não é por acaso que a cultura, nos últimos anos, esteja sendo redescoberta como um caminho possível para solucionar os impasses e as dificuldades do processo de modernização. O tema da cultura volta a questionar as pretensões da objetividade das teorias, da utilidade dos estudos comparados e dos dados quantitativos, e retoma o valor das especificidades cotidianas. Conforme as palavras de Schwartzman,

(...) na vida real, nem sempre a ontologia, a epistemologia e a ética se mantiveram coerentes. Em muitos casos, o naturalismo tornou difícil entender os fenômenos da política, da ética e do direito, o racionalismo resvalou para o quantitativismo vazio, e as teorias da modernização foram utilizadas para justificar o atropelo de populações inteiras pelo rolo compressor da indústria, do comércio e das burocracias civis e militares dos Estados contemporâneos (SCHWARTZMAN, 1997: 46).

A dimensão cultural, principalmente devido aos estudos antropológicos, ganhou cada vez mais espaço. A cultura passou a ser entendida como um instrumento de interação e de superação das limitações naturais. O fato de que a dinâmica cultural não está, necessariamente, circunscrita a regiões geograficamente delimitadas, nem a instituições sociais específicas, lhe confere uma característica acumulativa de aprendizados e de experiências. Desta forma, a cultura seria capaz de reprimir, alterar ou exaltar qualquer tipo de comportamento, fornecendo meios para satisfação pessoal e coletiva.

O antropólogo americano Clifford Geertz destaca e assume a cultura como um sistema simbólico formado pela interação entre os indivíduos e a comunidade. A cultura como um produto de símbolos e significados tecidos pelo próprio homem

(GEERTZ, 1989: 15), não poderia ser resultado de mecanismos cognitivos internos, mas uma resposta pública ao relacionamento social. Geertz salienta que, para uma interpretação ou entendimento eficaz do papel da cultura no comportamento do homem, é necessário prestar atenção nas especificidades e nas escolhas dos meios para realizar determinados fins. Isso é mais que observar as “banalidades empíricas” do nosso comportamento, é compreendermos porque, afinal, “todos nós começamos com um equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma” (idem: 57).

Num sentido análogo, Schwartzman também assume a cultura como “um modo de vida” e esclarece que a herança dos clássicos demonstrou-se insuficiente para entender os novos fenômenos sociais. Apesar da questão cultural ter embasado o expansionismo dos grandes impérios e nacionalismos exacerbados, ela levantou “a bandeira das minorias étnicas ameaçadas e de grupos sociais cuja identidade ia sendo corroída pela massificação sem limites das sociedades modernas” (SCHWARTZMAN, 1997: 46). O que estaria em jogo, portanto, não é a descrição etnológica ou a riqueza cultural dos diferentes povos, mas os vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura.

É nesse sentido que as pesquisas nas ciências sociais, antes focadas apenas em determinantes estruturais, passam a incorporar também um olhar metodológico focado em pequena escala. O objeto do conhecimento emerge de dimensões antes ocultas pelas pesquisas macrossociológicas. De forma mais ampla, poderíamos entender que se trata da dicotomia entre as orientações objetivas ou subjetivas da realidade. No primeiro caso, as estruturas da sociedade já estão determinadas e o sujeito não passa de um produto, no outro, o sujeito é um ator social interativo que contribui com a construção e mudança da ordem social. Para Forquin (1995), estaríamos falando da sociologia funcionalista e da sociologia interacionista, respectivamente. Essa oposição, em última análise, caracteriza uma outra: modernidades *versus* pós-modernidade, “enquanto a ciência moderna se legitima com relação a grandes sínteses homogeneizadoras, a ciência pós-moderna (...), se legitima pelo heterogêneo, pelo inesperado, pela diferença” (ROUANET, 1998: 239).

2.4 - O que há no fundo do espelho?

– Então? Você gostaria de viver no Fundo do Espelho, Kity? Será que eles lhe dariam leite? (...) Oh! Kity, que beleza seria se a gente pudesse entrar no Fundo do Espelho. Tenho a certeza de que há coisas lindas lá”.

Lewis Carroll

No livro “Alice no Fundo do Espelho”, Lewis Carroll continua narrando as peripécias da menina Alice. No primeiro clássico, Alice entra no “País das Maravilhas” por uma árvore atrás de um coelho falante, agora o passaporte para uma nova aventura é o espelho. Nas duas situações, Alice parece entediada com a rotina à sua volta, com as brincadeiras de “criança” e procura preencher o seu tempo e experimentar novas sensações noutra lugar: no mundo do faz-de-conta. Para saber mais sobre o coelho “desconhecido” ou para descobrir o que há dentro do espelho, a personagem de Carroll abre possibilidades de escolhas, atravessa fronteiras, fomenta amizades com seres “estranhos”.

Quando Alice atravessa o Espelho, depois de reconhecer as semelhanças e diferenças das “duas” salas, percebe que “tudo que podia ser visto da outra sala [a que estava] era muito comum e sem interesse, mas que todo o resto era tão diferente quanto possível” (CARROLL, 1980: 15). Ao chegar no jardim das flores vivas e deparar-se com a Rainha Vermelha, percebeu que, na realidade, trata-se de uma região muito curiosa,

(...) parece um grande jogo de xadrez (...) Mas é uma enorme partida de xadrez que estão jogando sobre o mundo, se é que isso é o mundo inteiro. Mas que engraçado! Como eu gostaria de ser um deles. Nem que fosse para ser um Peão, contanto que jogasse... se bem que, de preferência eu gostasse de ser a Rainha” (CARROLL, 1980: 28 - grifos meus).

Na “enorme partida de xadrez” Alice tem de vencer obstáculos para se tornar uma rainha. À medida que as jogadas são feitas, surgem personagens instigantes e enigmáticos que nos põem em contato com trocadilhos e jogos de linguagem, com a relativização do tempo e do espaço, com a possibilidade de assumirmos outras identidades, outros nomes.

Como um espaço de fantasias, o espelho oferece aventuras e caminhos diversos, reflete imagens descontínuas e ilógicas, tudo é permitido. No entanto, se considerarmos o espelho como um jogo, não poderemos repudiar as regras que lhe são inerentes. O aspecto lógico do jogo de xadrez é capturar as peças adversárias, substituindo-as, até encurralar o Rei. Este, apesar da proteção dos seus súditos (Damas, Torres, Bispos, Cavalos e Peões), pode ser ameaçado a qualquer momento e, se não for defendido, “Xeque-mate”, final da partida. Ou seja, apenas um jogador desfruta da vitória. Nesse ponto, Lewis Carroll nos coloca numa encruzilhada: se o mundo dos sonhos é caracterizado pelos fragmentos e pela descontinuidade, como estabelecer estratégias para alcançar o objetivo do jogo?

Há muitos aspectos possíveis de comparação/diferenciação entre os dois mundos que Alice transita, contudo, eles têm como denominador comum: o espelho. Este funciona como uma fronteira entre o sonho e a realidade. Para o propósito dessa seção, poderíamos dizer que Alice encontra-se entre dois modelos teóricos: pós-modernidade e modernidade.

Se o nosso objetivo é desconstruir o discurso dicotômico e maniqueísta subjacente aos princípios da igualdade e da diferença, devemos questionar qual é, afinal, o momento em que esse homem, sendo igual e/ou diferente, vive? Quais as características desse momento e como podemos denominá-lo? Vivemos realmente num mundo baseado nos preceitos democráticos? Quais são as suas características: neoliberalismo? Liberalismo igualitário? Sociedade midiática? Globalizada? Tecno, multi, trans ou pluricultural? Ainda vivemos na modernidade, ou estamos numa sociedade pós-moderna? Quem sabe pós-socialista? Estamos na modernidade líquida ou tardia? Não, talvez na hiper-modernidade? Ou será na desmodernização? Vivemos no Imperialismo, ou poderíamos dizer, que vivemos na era da informação;

da terceira onda; do ciberespaço; do virtual; da sedução estética e erótica, numa palavra: a era do vazio⁶⁰.

Esses termos, muitas vezes, são utilizados e reproduzidos sem o cuidado de analisar seu contexto de origem, o que para Bourdieu e Wacquant é um equívoco. Apesar de se referirem às artimanhas do imperialismo cultural americano, em fazer circular internacionalmente suas idéias e interesses hegemônicos, esses autores nos alertam para o fato de que todos os conceitos possuem suas particularidades históricas, políticas, sociais e culturais. Sem esse cuidado pode ocorrer a “McDonaldização” de conceitos, que acaba por provocar um debate inconsistente de termos e teorias. Como exemplo os autores destacam a superficialidade dos debates em torno do “multiculturalismo” e da perspectiva “pós-moderna” (BORDIEU e WACQUANT, 2001: 18-19).

A pluralidade de termos para caracterizar nossa atualidade parece confirmar a imprecisão e a banalidade da visão de mundo pós-moderna, confirmando a astúcia do imperialismo americano, denunciada por Bourdieu e Wacquant. Entretanto, há os que não suscitam dúvidas em ressaltar as características positivas dessa nova condição.

Nesta última posição, encontramos o filósofo francês Gilles Lipovetsky. As características fundamentais do individualismo contemporâneo pós-moderno, segundo o autor, são o narcisismo e a indiferença. Estamos vivendo na “Era do vazio”, ou seja, na era do autoconhecimento, da personalização, das novas relações com o corpo e com o mundo. Não há mais padrão a ser seguido, a lógica da uniformização cede espaço à diversidade de estilos de vida; o humor, a sedução e o erotismo são generalizados; trata-se da “era de ouro do individualismo” (LIPOVETSKY, 2005: 32). Nesse novo estágio narcisístico, as motivações e os desejos afloram sem fronteiras para o “*homo psychologicus*, à espreita do seu ser e do seu maior bem-estar” (idem: 33). A sedução é veiculada pela mídia sem proibições, as relações são baseadas no “*self-service*”, no consumo “*à la carte*”, no prazer de escolher, de ser livre, de ampliar nosso tempo no “presente”, de sermos

⁶⁰ALVIN TOFFLER (1980) em “terceira onda”, MUNIZ SODRÉ (1996) em “tecnocultura”; ALAIN TOURAINE (1998) em “desmodernização”; PIERRY LEVY (1999) fala em “ciberespaço”; MANUEL CASTELLS (1999) em “era da informação” e “sociedade em rede”; HARDT e NEGRI (2001) em “imperialismo”; BAUMAN (2001) em “modernidade líquida”; GILLES LIPOVETSKY (2005) em “hiper-modernidade” e “era do vazio”, etc.

eternamente jovens. Na acepção de Lipovetsky, a sociedade moderna, se nos dão licença para o trocadilho, já era:

A sociedade moderna era conquistadora, acreditava no futuro, na ciência, na técnica. Ela se instituiu em meio à ruptura com as hierarquias de sangue, a soberania sagrada, as tradições e os particularismos em nome do universal, da razão, da revolução. Esse tempo se dissipa diante dos nossos olhos, é em parte, contra esses princípios futuristas que se estabelecem as nossas sociedades, por isso pós-modernas, ávidas por uma identidade, por uma diferença, por conversação, por diversão, pela realização pessoal imediata; a confiança e a fé no futuro se dissolvem, ninguém mais acredita nos amanhãs radiosos da revolução e do progresso, atualmente todo querem viver o momento atual, aqui e agora, querem se conservar jovens e não pensam mais em forjar um novo homem. (LIPOVETSKY, 2005: XIX).

Anthony Giddens, apesar de reconhecer o colapso e o processo de desencaixe⁶¹ generalizado das instituições, não acredita que possamos supor algo para além da modernidade (GIDDENS, 2002: 32). Ao fazer uma análise da vida contemporânea e suas relações com a psicologia do eu, Giddens aponta que a modernidade “alta” ou “tardia” é caracterizada por uma ordem altamente reflexiva. As atividades pessoais, abaladas pela aceleração das tendências globalizantes, são transformadas e “a cada momento, ou pelo menos em intervalos regulares, o indivíduo é instado a auto-interrogar-se em termos do que está acontecendo” (idem: 75). O ator social, portanto, é ativo e seu “projeto reflexivo” serve de arcabouço para um aperfeiçoamento constante. Ao monitorar sua própria ação, no entanto, o indivíduo cria um conjunto de incertezas e reconhece que “nenhum aspecto de nossas

⁶¹ Expressão utilizada por Giddens para caracterizar a expansão de “mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombina-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço” (2002: 10).

atividades segue um curso predestinado, e todos estão expostos a acontecimentos contingentes” (idem: 33).

Ao confrontarmos os conceitos modernidade e pós-modernidade, como fez Harvey no livro *Condição pós-moderna* (2005), vamos notar que em torno dessa “oposição” surgiram argumentos que estão longe de um horizonte consensual. O autor, seguindo as pistas deixadas por Karl Marx, vê na história a fonte para entendermos criticamente as mutações da vida cotidiana. Nesse sentido, investiga as relações entre a modernização e a modernidade para compreender as transformações culturais “pós-modernas”. Na sua acepção, não podemos ignorar os debates em torno desse tema. Contudo, ele ressalta que não se trata de um novo paradigma, apenas de uma “condição” gerada pela própria expansão do capitalismo. A racionalidade econômica do capitalismo tradicional (fordismo) foi suplantada por uma *acumulação flexível*⁶² do capital, quer dizer, a rigidez dos investimentos do capital fixo, seguido de uma forte deflação e da crise do Estado de Bem-estar Social⁶³, obrigou as corporações a se reestruturarem para continuarem competitivas.

Essas medidas de flexibilização têm a ver com a “compressão” do espaço e do tempo, pois as decisões são tomadas cada vez mais rápidas num espaço cada vez mais amplo, “a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital”, transformaram-se nas principais estratégias para a sobrevivência das corporações (HARVEY, 2005: 135-144). Dessa forma, na “*condição pós-moderna*” está intrínseco o mesmo processo de construção e reconstrução do espaço geográfico para acumulação do capital. Nessa aparente mudança, todas as coisas assumem um caráter

⁶² Harvey ressalta que para satisfazer as necessidades específicas de cada empresa e para reduzir os gastos com o emprego regular, a acumulação flexível do capital “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2005: 140).

⁶³ O Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State* desenvolveu-se, no período pós-guerra até os meados dos anos setenta, com intuito de solucionar as indesejáveis consequências do capitalismo e do livre comércio. Para Marta T. S. Arretche (1995), esse modelo de estado além de prover serviços sociais, cobrindo as mais variadas formas de riscos da vida individual e coletiva, assegurou-os como um direito. ARRETCHE, Marta. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico (BIB)**, nº 39, 1º semestre, 1995, p. 3-40. Para mais detalhes ver também: CONDÉ, Eduardo Salomão. **Laços na diversidade: a Europa social e o welfare em movimento (1992-2004)** Tese de Doutorado (2004), UNICAMP.

de mercadoria, a rapidez na construção e destruição de objetos, idéias, e até mesmo dos homens, faz parte da dinâmica de desenvolvimento destrutiva do capital.

Nas reflexões de Harvey, há dois lados contraditórios no discurso pós-moderno: um positivo e outro negativo. Por um lado, no caso positivo, a “preocupação com a diferença” ressaltou importantes aspectos antes adormecidos, por outro professou um sentido incontrolável e avassalador para tudo, até mesmo para a diferença (HARVEY, 2005: 314). Além disso, o autor nos alerta para o risco de cairmos numa armadilha ao separarmos cultura e economia política, pois esta tem um “caráter global e universal” e aquela encerra especificidades e particularidades (idem:104, 107 e 314).

Ocorre que essa descrença no sentido da justiça e da verdade nos remete as proposições niilistas lançadas por Nietzsche, bem como à metáfora do espelho de Carroll. O niilismo⁶⁴ é a falta de sentido, a “radical recusa de valor”, é a porta “para o mais sinistro de todos os hóspedes” (NIETZSCHE, 1978: 379). Ora, qual a paisagem que está sendo refletida no espelho? Quem é o grande hóspede do espelho? Não seria a própria Modernidade que produziu uma reengenharia discursiva, uma nova “condição” por medo do seu reflexo, de acordar do sonho e enfrentar a dura realidade? Contudo, afora o pessimismo de Nietzsche e a ilusão do discurso pós-moderno, “quase similar a um conto de fadas” (HARVEY, 2004: 25), devemos encontrar, no próprio dizer de David Harvey, *Espaços de Esperanças*⁶⁵.

Com efeito, podemos entender a emergência do discurso pós-moderno como uma autocrítica da própria sociedade moderna, uma tentativa de “modernização da modernização”, ou seja, num cenário de risco e incertezas a “modernização reflexiva” tem uma tarefa de “*autoconfrontação*” (BECK, 1997:14 e 16).

⁶⁴ Na obra “Sobre o Niilismo e o eterno retorno” (1881 – 1888), Nietzsche declara que “tudo não tem sentido (a inexequibilidade de uma única interpretação do mundo, a que foi dedicada uma força descomunal – leva a desconfiar se todas as interpretações do mundo não são falsas)” (NIETZSCHE, 1978: 379). A breve passagem “como o ‘verdadeiro mundo’ acabou por se tornar uma fábula”, inscrita no “Crepúsculo dos Ídolos” (1888), narra como a sociedade, com o olhar do sábio, devoto ou virtuoso homem europeu, tornou-se um “erro” (idem: 332-333).

⁶⁵ Harvey acredita que apesar de todas as dificuldades impostas pela acumulação flexível do capital, não podemos perder as esperanças, devemos “buscar um otimismo do intelecto que, adequadamente associado com um otimismo da vontade possa engendrar um futuro melhor” (HARVEY, 2004: 33).

2.5 - A luta pelo reconhecimento: (política da diferença)

Pois a final de contas aconteceu. E agora, quem sou eu? Hei de lembra-me, se puder! E estou resolvida! Mas estar resolvida não a auxiliava muito, e tudo o que pode dizer, depois de muita desorientação foi; – L, sei que começa por L!

Lewis Carroll

Numa certa altura do jogo de xadrez, Alice não sabia mais quem era, havia perdido seu nome. Pouco se importou, apenas não queria voltar e sua única preocupação era a de não receber um nome “feio”. O importante, para além de uma palavra (seu nome), era participar do jogo, transpor fronteiras e ter a certeza de que estava longe da vida cotidiana. Contudo, por que Alice não se importava em trocar de nome, ou ser outras peças, que não a Rainha? Ao sair do fundo do fundo do espelho, Alice indaga a gata Kity: “quem você acha que sonhou?”. Ao colocar em dúvida a possibilidade de ter sonhado, Alice está questionando suas próprias sensações. As experiências vivenciadas do outro lado são diferentes daquelas que lhe são imposta pela rotina diária. Nesse sentido, Alice experimenta as contradições e os desafios para encontrar sua própria identidade.

No livro *“Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”*, Axel Honneth (2003) sustenta que a identidade se forma num processo intersubjetivo e de reconhecimento mútuo, a formação do eu pressupõe o reconhecimento recíproco entre dois sujeitos. Nas relações intersubjetivas há divergências e conflitos que geram, obviamente, contradições no “fundo do espelho” (ou no fundo do “eu”). Sendo assim, a formação da identidade dependeria da luta pelo reconhecimento⁶⁶.

Honneth recorre às contribuições da psicologia social de G. H. Mead para dar uma conotação empírica à idéia de reconhecimento, já postulada por Hegel. Demonstra que a luta pelo direito de ser reconhecido, “como se é”, está ligada a

⁶⁶ Axel Honneth parte do modelo conceitual normativo desenvolvido nos escritos hegelianos do período de Jena. Segundo Honneth, Hegel distingue três formas de relações intersubjetivas de reconhecimento: amor, direito e estima (que correspondem as esferas da: moralidade, jurídica, ética).

aspectos de dependência cognitiva, ou seja, a confiança em si mesmo ocorre na afetividade socialmente correspondida. Atribuir um valor positivo ao indivíduo, não desrespeitá-lo ou subjugar-lo por qualquer motivo, é estabelecer com o “outro” uma relação de reciprocidade. Sob os fios morais vamos tecendo os laços, amarrando as intersubjetividades e afirmando nossa identidade. A subjetividade, portanto, é um processo que depende do outro, do diálogo com o outro, das relações interativas. Logo, a identidade de um sujeito é definida no contexto ético que ele está inserido, bem como nas relações e consensos estabelecidos intersubjetivamente. Honneth se propõe, então, a dissertar sobre a luta coletiva por reconhecimento tendo em vista que “todo o ato coletivo de resistência e rebelião seria atribuído, segundo sua origem, a um quadro invariante de experiências morais, dentro do qual a realidade social é interpretada conforme uma gramática historicamente cambiante de reconhecimento e de desrespeito” (HONNETH, 2003: 260).

Para ser reconhecido o sujeito deve “estar-consigo-mesmo no outro” (HONNETH, 2003: 175). Ou seja, a idéia núcleo dessa teoria é a autoconsciência moral recíproca que deve abranger toda a sociedade. Contudo, o que prevalece na sociedade são formas de desrespeito e, segundo Honneth, a luta pelo reconhecimento começa a partir das experiências desse tipo. O sentimento de injustiça vivenciado por um indivíduo é interpretado e/ou compartilhado como experiência típica de um grupo, de forma que acabam por constituir uma força motivacional para a ação. Os pressupostos intersubjetivos do reconhecimento quando são desrespeitados ou depreciados tornam-se fontes cognitivas de resistência social e de movimentos coletivos. Nesse sentido, nem sempre os levantes coletivos nascem em decorrência de lutas por questões econômicas. O indivíduo se reconhece como pessoa quando, a partir do outro, aprende a se auto-referir como um ser dotado de capacidades. A realização do sujeito dependerá, portanto, das experiências de autoconfiança propiciada pelo amor; de auto-respeito, propiciada pelo reconhecimento jurídico; e de auto-estima, estimulada pelas experiências de solidariedade (HONNETH, 2003: 272).

Charles Taylor (2000) também envereda nas análises hegelianas e ressalta a categoria do reconhecimento como uma questão central na política moderna. A

passagem da honra⁶⁷ à dignidade é a principal característica da sociedade moderna. Segundo Taylor, é a noção universalizada da dignidade que oferece os fundamentos para o reconhecimento social do sujeito como um membro útil da comunidade. A dignidade pressupõe um reconhecimento igual dos sujeitos, pressupõe ideais democráticos enraizados nos costumes da vida cotidiana. Contudo, a universalização desses valores não se desenvolveu de forma a contemplar todos os “cidadãos”. A “hierarquia valorativa” pressuposta para todos, passa a ser comandada pela esfera privada, a dignidade se radicaliza no ideal de “autenticidade”. A luta para o reconhecimento torna-se individual; as singularidades culturais, morais e simbólicas de cada um, ou das “minorias”, definem os parâmetros para construir a identidade.

O ideal de autenticidade proporciona a valorização do “eu”, a moralidade subjetiva, a identidade individualizada, o comando da sua “voz” interior (TAYLOR, 2000: 242). Não importa seu nome ou o que você faz, o interessante é o que aparenta ser, sua imagem estética. Não importa o que é certo ou errado para os outros, a verdade deixa de ser uma avaliação externa e passa a ser um sentimento intuitivo. Seria um estar-consigo mesmo em si.

Nancy Fraser, no artigo *“Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista”*, no entanto, ressalta que as injustiças culturais acontecem em um mundo de extrema desigualdade econômica. Portanto, há uma relação conflituosa entre o “reconhecimento das diferenças” e a má distribuição dos bens produzidos. O “remédio” no primeiro caso é “algum tipo de mudança cultural e simbólica”, no outro uma “reestruturação político-econômica” (2001: 252). A tese central é associar a luta pelo reconhecimento às questões redistributivas, pois a justiça requer tanto um quanto o outro, uma vez que nenhum deles é, por si só, suficiente. Para as pessoas que estão sujeitas às duas injustiças simultaneamente há um dilema difícil de ser superado: “precisam tanto de reconhecimento como de redistribuição. Precisam reivindicar e negar suas especificidades” (idem: 254). Esse dilema ocorre, segundo Fraser, principalmente nas “comunidades ambivalentes de gênero e a raça”. Essas comunidades precisam lutar para abolir as características que as depreciam, contudo, são essas mesmas características que as tornam diferentes, que lhes conferem singularidades, “como podem os anti-racistas lutar

⁶⁷ Como já demonstramos em outra passagem, as questões relativas à honra eram definidas na arena pública das sociedades legalmente hierarquizadas, era uma questão de diferenciação.

simultaneamente para abolir ‘raça’ e para valorizar a especificidade cultural de grupos raciais subordinados?” (idem: 264). A mesma questão vale para as lutas feministas, ou para a questão central desse estudo, como podemos valorizar, ao mesmo tempo, nossas igualdades e diferenças?

Nas análises de Fraser, a teoria do reconhecimento não está baseada nos termos de uma “auto-realização” ética, pois o *status* do sujeito deve ser reconhecido institucionalmente. A interação social só ocorrerá de forma igualitária se as instituições repararem as injustiças e promoverem políticas tanto de reconhecimento, quanto de redistribuição, sem reduzi-las uma a outra. Dessa forma, podemos inferir que não precisamos apresentar uma proposição excludente: igualdade ou diferença? Políticas de classe ou políticas de identidade?

Obviamente, as breves considerações acima não tiveram por objetivo contemplar toda a complexidade teórica subjacente ao tema do “reconhecimento”, bem como as possíveis divergências e aproximações entre as reflexões de Taylor, Honneth e Fraser, que são considerados autores centrais nesse debate⁶⁸. A explanação, ainda que superficial, é justificada se levarmos em consideração que as questões levantadas por nossa pesquisa encontram, em última instância, ressonância teórica nesse contexto de reflexões “promissoras” (SOUZA, 2000: 95).

Levando-se em consideração que as formas de reconhecer o outro, como igual ou diferente, não se concretizam apenas no conjunto de garantias institucionais e nem nas lutas individuais pela “aquisição acumulativa de autoconfiança” (HONNETH, 2003: 266), é de suma importância que os sujeitos possam adquirir a “vontade de comunicação” (TOURAINÉ, 1998: 172). Subsiste, então, uma outra imagem no espelho: a imagem da escola como espaço de relações intercomunicativas.

⁶⁸Além das obras específicas de cada autor, ver o artigo de Patrícia Matos “O reconhecimento, entre a justiça e a identidade”. In: Revista Lua Nova, número 63, p. 143- 161. São Paulo, 2004. O artigo “Contribuição a uma tipologia das formas de desrespeito: para além do modelo Hegeliano-Republicano”, de João Feres Júnior, analisa de forma crítica e procura avançar nas análises de Honneth. In: Revista Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 45, número 4, p. 555-576, 2002.

No terceiro e último capítulo, trataremos desse espaço que se constitui, há muito, um caminho para reestruturação social e um direito fundamental para o princípio da democracia. Nesse ponto, podemos evocar Rousseau pela importância que atribuiu à educação. Segundo ele, há leis políticas, civis e criminais e elas devem servir para “ordenar o todo ou para dar a melhor forma possível à coisa pública”, no entanto,

(...) a essas três espécies de leis, junta-se uma quarta, a *mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas nos corações dos cidadãos*; que faz a verdadeira constituição do Estado; que todos os dias ganha novas forças; que, quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as supre, conserva um povo no espírito de sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito. Refiro-me aos usos e os costumes e, sobretudo, à opinião (ROUSSEAU, 1978: 69- *grifos meus*).

Ora, de qual outra maneira, se não através da educação, podemos formar hábitos e costumes nos *corações dos cidadãos*? O filósofo acreditava que somente através de uma educação prática poderia o ser humano transformar-se em homem. No seu tratado sobre a educação de Emílio, Rousseau afirma “escolhi-o em meio aos espíritos vulgares para mostrar o que pode a educação sobre o homem” (ROUSSEAU, 2004: 340).

2.6 - O que é diferença?

A palavra humana é plural. Nunca há uma só palavra humana, mas palavras, todo um conjunto de formas expressivas, distintas, diversas. O ser humano é o ser que fala, porém de diferentes maneiras. E o ser humano é o ser que também é capaz de expressar-se silenciosamente.

Joan-Carles Mèlich

Ao longo desse capítulo procuramos mostrar que a existência do “outro” e a sua cultura suscitou embates para o “bem” e para o “mal”; que no processo de interpretação da diferença do “outro”, os primeiros olhares foram de caráter negativo, depois o “outro” adquiriu feições positivas e seu contexto cultural, pleno de significado, emergiu sob a bandeira da tolerância e da aprendizagem; que as questões multiculturais e o discurso pós-moderno questionaram a igualdade democrática e sustentaram a idéia de uma identidade fluída, não subjacente às grandes narrativas. Enfim, procuramos mostrar que a política da diferença, como uma tendência política, abriu espaço para que os grupos possam discutir e lutar pelo reconhecimento das suas especificidades e subjetividades. Contudo, ainda devemos uma resposta para questão: o que é diferença?

As formas de expressar uma idéia ou de pronunciar uma palavra são tão variáveis quanto a própria forma de compreendê-las. Assim, a palavra *diferença* pode evocar múltiplas imagens, abarcar diferentes interpretações ou formas. Se consultarmos o livro que explica o significado das *palavras*, o dicionário, verificaremos que diferença refere-se a “qualidade de diferente; divergência; alteração; diversidade; desigualdade”. Ou seja, a explicação do dicionário nos remete a outras *palavras* que, apesar de se relacionarem semanticamente, prolongam de forma indefinida a compreensão exata do conceito. Nesse sentido, nossas diferenças são percebidas na maneira como interpretamos aquilo que nos é dado, desde palavras e sentimentos a objetos e paisagens. A diferença entre os seres humanos é constituída pela maneira como os fatos são interpretados e vivenciados nas situações da vida

cotidiana. A diferença, assim compreendida, relembra-nos a teoria semântica do historiador alemão Reinhart Koselleck, descrita por João Feres Júnior (2002)⁶⁹. Ou seja, as diferenças constituem uma *narrativa lingüística* que, de acordo com os jogos de interesses e das relações de poder, são incorporadas e representadas pelos discursos e práticas oficiais.

O filósofo Gilles Deleuze (1988) faz uma crítica sistemática às formas de representação clássica do pensamento. Os fenômenos lingüísticos, na sua opinião, tornaram-se um instrumento político de perpetuação das narrativas oficiais e de imposição de verdades. Seguindo as análises de Nietzsche, Deleuze acredita que a faculdade de pensar não deve ser reduzida a uma única imagem. Postula um pensamento “sem imagem”, sem uma representação pré-definida, pois pensar é uma atividade que engendra poder ao homem que pensa: o poder de combater as “verdades”, de não “renunciar-se”, de não ser “persuadido” por um dogma (NIETZSCHE, 1978: 200-204). O pensamento não pode ser determinado ou controlado por uma única narrativa, posto que está estritamente relacionado com nossos impulsos exteriores, com nossas ligações com uma determinada coletividade, com nossos saberes superficiais, com nossas indeterminações e com nossos “signos de comunicação” (idem, p. 217).

A “filosofia da diferença” deleuziana advoga uma *diferença pura* que não guarda semelhança com nenhum modelo determinado previamente, por isso, não pode ser representada pela razão clássica, “afinal, quando a diferença torna-se uma ‘determinação’, isto é, um elemento físico, palpável e visível, ela deixa de ser diferença em estado puro, para ser mais uma categoria ou um atributo do ser” (SHÖPKE, 2004: 65). A diferença empírica não interessa a Deleuze, pois caracteriza apenas uma forma de diferença, que é inscrita de forma genérica no indivíduo ou nos grupos. A pessoa, ao contrário, dotada de sua singularidade, produz e atualiza sua maneira de pensar de forma cíclica e criativa. Logo, o pensamento que é produzido e

⁶⁹ A partir dos pares de contra-conceitos assimétricos, o outro é negado ou desrespeitado, “o adjetivo ‘assimétrico’ provém do fato de a definição não ser mútua: enquanto o Eu define o Outro como pura negação de sua auto-imagem, o Outro não se reconhece naquela definição. Aí reside um problema capital de reconhecimento, pois o Outro toma a definição que lhe é impingida como ofensa, insulto e/ou privação” (FERES JÚNIOR, 2002: 561).

representado visivelmente não constitui, na filosofia deleuziana, a *diferença pura*. Esta, não pode ser representada, ela rompe as fronteiras do estabelecido. Somente o pensamento livre “pode realmente estabelecer a diferença, sem que isso signifique aprisioná-la e delimitá-la em um conceito vazio” (SHÖPKE, 2004: 178).

Ou seja, a diferença está na forma como o ser expressa o seu ser; na forma como ele rompe com suas “verdades” e limitações diante do outro; na forma como o ser supera o seu próprio ser: como ele se expõe. A diferença está na “potência criadora” do pensamento e na sua marca visível. Sem imagens fixadas, o pensamento inquieta-se diante de uma situação inesperada:

toda vez que nos encontramos diante de ou em uma limitação, diante de ou em uma oposição, devemos perguntar o que tal situação supõe. Ela supõe um formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais, que persistem através das simplificações do limite e da oposição (DELEUZE, 1988: 97).

A diferença, nesse sentido, está no próprio ser e na sua faculdade de pensar, individualmente, sobre si mesmo e sobre as situações nas quais está inserido. A pluralidade de situações supõe uma mudança contínua na nossa capacidade de pensar e de concretizar tais pensamentos. O espaço e o tempo, nos quais nossa experiência se estrutura e se transforma, não se configuram de forma linear. Todos os seres humanos são *iguais* no exercício *diferencial* do pensamento.

2.7 - “Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes”

Alguns de nós querem salvar em primeiro lugar a unidade, outros, a diferença.

Alain Touraine

Levando-se em consideração que as formas de reconhecer o outro, como igual ou diferente, não são concretizadas apenas no interior da unidade escolar, “como poderemos viver juntos?” Nas análises empreendidas pelo sociólogo francês Alain Touraine encontramos uma enorme proximidade com aquelas que são feitas no presente estudo. O intuito do autor não é defender a “ordem” do passado, muito menos aceitar a “desordem” do presente, mas “conceber e construir novas formas de vida coletiva e pessoal” (TOURAINÉ, 1998: 25), em outras palavras, “renovar a figura moderna da democracia”. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de reconhecer, ao mesmo tempo, o “pluralismo” e as “regras de direito universalistas” (idem: 63).

Touraine ressalta que os elementos que constituíram a sociedade moderna foram à racionalidade, o individualismo moral e a eficácia das instituições políticas. Segundo o autor, o indivíduo consciente dos seus direitos e de seus deveres se submeteu às leis para garantir seus interesses e sua liberdade privada, assim, garantia também a segurança do outro e de toda a sociedade (TOURAINÉ, 1998: 32). Havia uma correspondência entre a vida pública e a privada, entre economia de mercado e o bem-estar pessoal. O Estado preocupava-se com as questões sociais e provia, quando necessário, o mínimo para a sobrevivência dos seus governados.

A quebra desse modelo clássico de sociedade, segundo Touraine, ocorreu “quando a sociedade de produção começou a se transformar em sociedade de consumo”. A dissociação dos laços que uniam a “liberdade pessoal e a eficácia coletiva” caracterizou a “desmodernização” (idem: 35-36). Noutros termos, a economia foi reduzida ao mercado de consumo e as pertencas culturais passaram a ser manifestadas e questionadas no espaço público (idem: 20-47).

Na “desmodernização” ator e sistema não estão mais em uma relação recíproca, o primeiro está imerso num processo de “dessocialização”, ou seja, está desorientado, pois, as normas e os valores coletivos desapareceram em função da

“desinstitucionalização” da política, da economia e da religião. Seguindo a explicação de Touraine,

Por *desinstitucionalização* deve-se entender o enfraquecimento ou desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e, mais simplesmente, o desaparecimento de julgamentos de moralidade aos comportamentos regidos por instituições. Entramos em sociedades que alguns teriam prazer em dizer que são tolerantes, palavra agradável de ouvir, mas cujas as normas se desfazem, favorecendo a coexistência de vários tipos de organização social e de condutas culturais em cada domínio, o que é ao mesmo tempo libertador e angustiante (TOURAINÉ, 1998: 50 – *grifo do autor*).

O declínio das instituições e do estado político, como “agente central de crescimento e da justiça”, acarreta de um lado a “internacionalização da economia”, e do outro “fragmentação das identidades culturais”. O conflito cultural também é visto pelo autor com um dilema central na atualidade que, muitas vezes, acaba por legitimar poderes autoritários. Nesse caso, as manifestações culturais são transformadas em ideologias e suscitam relações sociais horizontais. Contudo, nos adverte para o fato de que

As categorias que se mobilizam em ações coletivas são cada vez menos definidas por uma atividade e cada vez mais por uma origem ou uma pertença (...). A diversidade substitui a hierarquia, para melhor, mas também para pior, dado que à busca da igualdade se pode responder pela segregação: iguais sim, mas separados (TOURAINÉ, 1998: 128).

As dualidades e assimetrias que a centralidade da cultura nos impõe, podem ser identificadas na pergunta título do livro, “poderemos viver juntos?: iguais e diferentes” e ainda:

como podemos combinar nossas diferenças com a unidade de determinada vida coletiva? (...). Poderemos viver juntos ou, ao contrário, nos deixaremos fechar nas nossas diferenças ou nos rebaixar à categoria de consumidores passivos da cultura de massa, produzida por uma economia globalizada? Em outros termos, seremos sujeitos ou estaremos divididos, como tende a estar o conjunto da vida social, entre o universo da instrumentalidade e o universo da identidade? (TOURAINÉ, 1998: 15 e 112).

A construção de uma nova forma de sociedade e, no nosso caso, de uma escola, pautada em alguma forma de “unidade” só será viabilizada quando “conseguirmos meios de reconstruir nossa capacidade de *gerir as mutações* em curso e *definir as escolhas* possíveis lá onde somos tentados a não ver senão um progresso indefinido ou um labirinto sem saída” (idem – *grifos meus*). Gerir mutações não seria nossa capacidade de olhar a diferença do “outro”, com olhos de igualdade? Qual o melhor caminho, se não a educação, para definir novas formas de olhar e compreender o “outro”? A escola não seria um espaço eficaz para desenvolver a capacidade de gerir diferenças, de vivermos juntos, enfim, relacionando nossas igualdades e nossas diferenças?

Apesar das as relações entre igualdade e diferença serem detectadas nas oposições e pares assimétricos de contra-conceitos, para construirmos a escola democrática devemos partir do pressuposto que “indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes” (SOCOTT, 2005: 14). Segundo Touraine, “o espírito e a organização de uma sociedade se manifestam de maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino” (TOURAINÉ, 1998: 317). Nesse sentido, a escola deve funcionar como um espaço de esperança, como uma ponte entre nossas pertencas culturais e nossas características universais, como um campo privilegiado para equilibrar e tornar interdependente nossas igualdades e diferenças.

Se, entre as objeções aparentes que envolvem esses dois campos teóricos (pois igualdade se identifica com princípios universalistas, com objetivos comuns, com comunidade, solidariedade, etc; e a diferença com ideais mais específicos,

identidades singulares, com fragmentação dos valores, etc) a educação escolar se afirma como um ponto de comunicação, então, devemos ressaltar que

(...) a comunicação implica o reconhecimento do outro, da diversidade, da pluralidade, ou seja, do direito de cada um a combinar, à sua maneira, instrumentalidade e identidade, razão e cultura e, por conseguinte, contribuir para a recomposição duma sociedade dividida (TOURAINÉ, 1998: 172).

Para que possamos recompor essa “sociedade dividida” e efetivar um espaço verdadeiramente democrático, baseado na interdependência das nossas igualdades e diferenças, devemos levar em consideração as propostas do hipotético candidato à presidência da França, Edgar Morin⁷⁰. O sociólogo indica na sua plataforma de governo que pretende instituir uma política de solidariedade e de retrocesso do egoísmo. Através das idéias de Morin, podemos responder a Touraine que para vivermos juntos, necessitamos “revitalizar” o ideal republicano da fraternidade.

A retomada dos ideais da Revolução Francesa para a construção de um mundo de “paz, compreensão e tolerância”, finaliza nosso “candidato”, está intimamente relacionada com a educação. Relembrando que a primeira lição foi deixada por Jean-Jacques Rousseau em o Emílio: “*Je veux lui apprendre à vivre*”. A educação escolar deve “fornecer os meios para enfrentar os problemas fundamentais e globais que são os de cada indivíduo, de cada sociedade e de toda a humanidade”. Nesse sentido, *aprender a viver* é conciliar nossas igualdades e diferenças. *Aprender a viver* é, apesar das nossas diferenças, desenvolver espaços de “semelhanças”. *Aprender a viver* é ver no(s) outro(s) algo de igual, algo diferente, com que vale a pena ter “*esperance*” de um “*futur possible*”. O ponto de equilíbrio entre igualdade e diferença, por mais utópico que possa parecer, deve ser instituído numa relação de “semelhanças”.

⁷⁰ MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

CAPÍTULO III:
ESCOLA, LUGAR DE IGUALDADES OU DIFERENÇAS?

3.1 Educação ... escolar

Todo conhecimento começa com um sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca de uma terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe ensinar uma coisa: “conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos”.

Rubens Alves

Assim como há inúmeras possibilidades para escolher um roteiro de férias, em busca de lugares desconhecidos, há diferentes maneiras de conhecer, aprender e sonhar. Se levarmos em consideração que conhecimento está intrinsecamente relacionado com educação, então, podemos questionar qual o lugar do conhecimento escolar? Qual papel da educação escolar na vida imediata e futura de uma sociedade? Qual seu espaço e importância no dia-a-dia de um sujeito? Por que a educação e a escola devem tomar, ainda, nossa atenção?

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, as diferentes civilizações encontraram maneiras distintas de se apropriar dos recursos naturais e de transformá-los. Apenas socializar esses conhecimentos não era suficiente, era preciso perpetuá-los. Nesse sentido, somos herdeiros de um longo processo acumulativo de aprendizagem; somos herdeiros de um processo de aperfeiçoamento dos fenômenos produzidos no mundo social e individual, e de explicação daqueles relativos à natureza. Contudo, não nos deixemos esquecer: receber uma herança confere direitos e obrigações, por isso, a educação era entendida como “a socialização metódica da nova geração” (DURKHEIM, 1984: 17).

Como um instrumento de perpetuação sócio-cultural a educação promove “uma suficiente comunhão de idéias e de sentimentos entre os cidadãos, sem a qual qualquer sociedade se torna impossível” (DURKHEIM, 1984: 25). A escola durkheiminiana sugere que a sociedade é formada por algo mais profundo e complexo do que a simples junção de indivíduos de uma espécie: é fruto de uma interação entre esses indivíduos e pelo inter-relacionamento que possam ser capazes de produzir, não só no que diz respeito ao tempo imediato, mas também ao relacionamento estabelecido entre as gerações. Logo, podemos inferir que

compartilhar sentimentos ou idéias, conhecimentos ou sonhos é uma virtude inerente e necessária ao ser humano.

Durkheim acreditava que a constituição do ser social era promovida pela educação. Essa poderia emergir através da família, igreja, escola ou comunidade e tinha por finalidade inculcar no indivíduo (para socializá-lo) uma série de normas e princípios morais, religiosos, éticos e de comportamento. Para o autor, a educação escolar só constituiria o ser social (moralmente capaz de elevar-se à cima de seus interesses pessoais) utilizando a disciplina como recurso metodológico: desde os primeiros anos de escolaridade o educando aprendia a moderar seus apetites e desejos em prol da coletividade. O objetivo da educação escolar, nesse sentido, era fazer com que o ser humano compreendesse que os conhecimentos (que são construídos em função de “razões” sociais) não se desenvolviam sem limites e privações. Através da educação o homem, de natureza a-social e indefinida, transforma-se em um ser moral e disciplinado, atento aos ideais do seu tempo histórico e útil à comunidade.

Moacir Gadotti na obra *História das Idéias Pedagógicas* (1998) demonstra que, ao longo dos séculos, a educação, num sentido mais amplo, foi um campo fértil de orientações teóricas, de distintos paradigmas e de práticas diversas. Gadotti resgata elementos teóricos⁷¹ importantes para percebermos que concepções políticas e filosóficas, bem como o estágio de desenvolvimento de cada sociedade, influenciam e/ou determinavam o processo educativo. Os sistemas educacionais, portanto, se formaram e dependeram da “religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc.” (DURKHEIM, 1984: 12). Ou seja, os sistemas educacionais sempre estiveram relacionados a diferentes objetivos e finalidades, na Grécia antiga, por exemplo, o objetivo era educar as novas gerações para a coletividade; em Atenas para as coisas belas; já em Roma para as

⁷¹ Gadotti nos apresenta um resumo dos principais pensadores que contribuíram direta ou indiretamente para o campo educacional, relaciona estudiosos que vão desde a antiguidade oriental (Lao-Tsé e o Talmude hebraico), passa pelos filósofos gregos (Sócrates, Platão e Aristóteles), Idade Média, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Jean Piaget, John Dewey, Vygotsky, Freinet, Carl Rogers, Maria Montessori, Emília Ferreiro, Herbert McLuhan entre outros. Das contribuições de pensadores brasileiros o autor cita Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Demerval Saviani e Rubem Alves.

glórias militares. Na Idade Média a educação era de cunho religioso; no Renascimento a educação passa a ser laica e literária (idem).

De modo mais pormenorizado Phillippe Ariès (1981) demonstra que até a Idade Média o objetivo da educação era ajustar a criança ao seu ambiente físico e social por meio da experiência prática. A aquisição de conhecimentos não exigia estabelecimentos especialmente destinados às tarefas educativas, nem eram ministradas especificamente pelas famílias. A aprendizagem se realizava naturalmente, com a participação da criança nos trabalhos rotineiros dos adultos. A ausência do sentido de “infância” como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, permitia que os valores e os conhecimentos necessários para suas vidas fossem transmitidos por qualquer instituição ou qualquer pessoa. A família não se preocupava com a socialização da criança, ela se “afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIÈS, 1981: 10).

A partir do final do século XVII, houve uma mudança considerável no sentido da “infância”. Segundo Ariès, esse período passa a ser entendido como o mais frágil do ser humano, os adultos passam a demonstrar carinho e a se preocupar com o futuro das crianças, toda organização familiar passa a girar em torno dela. Há, inclusive, a preocupação com os aspectos psicológicos e morais envolvidos na educação da criança. No decorrer do século seguinte, sob influência dos movimentos reformistas e revolucionários, as famílias se preocupam também com os aspectos morais da formação dos seus filhos. Nesse momento, a educação passa a ter mais espaço e, paulatinamente, a “escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (ARIÈS, 1981: 192).

A dualidade, educação para o “povo” *versus* educação para os “burgueses”, se arrastou ao longo da história da educação e ainda transparece no par assimétrico público/privado, sob o jugo das alianças neoliberais⁷². Nesse caso, a educação

3 Segundo Torres o neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos para designar um novo tipo de estado que surgiu nas últimas décadas. Vinculado às experiências de governos neo-conservadores

institucionalizada assumiu um papel primordial, tanto para preparar sujeitos para a “competitividade do mercado nacional e internacional”, quanto para transmitir idéias que proclamassem “as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (SILVA, 1994: 12). Sem sombras de dúvidas o impacto da lógica capitalista prescreveu, ao longo do tempo, adaptações no sistema escolar, contudo, os antagonismos dessa lógica não podem excluir nossa tarefa de reivindicar uma educação democrática capaz de abarcar, “simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005: 76)⁷³.

No livro *Educando à direita*, Michel Apple faz uma crítica contundente a essa aliança, que impõe ao campo educacional a lógica do mercado. Segundo o autor, o projeto neoliberal apoiado pelos movimentos direitistas, vê a educação como um produto, “bom” se a instituição for privada e, “ruim” se for pública. As escolas públicas “são ‘buracos negros’ nos quais se derrama dinheiro – que depois parece sumir –, mas que não oferece, em parte alguma, resultados que sequer se aproximem do mínimo necessário”. O objetivo primordial desse projeto, segundo Apple, é retirar do conceito de democracia seus aspectos políticos e transformá-lo “num conceito inteiramente *econômico*”. O cidadão é, antes de tudo, um “consumidor” e o mundo é “um vasto supermercado” (APPLE, 2003: 45-46).

As relações de poder subjacentes ao campo educacional ganham centralidade nos pressupostos neoliberais, porque estão diretamente relacionadas com a produção e solidificação da memória histórica e da construção de identidades individuais e sociais. Ora, não é através da educação que o sujeito entra em contato com o acervo cultural acumulado pela humanidade? Não é a educação escolar um espaço privilegiado de diálogo com o outro e de relações interativas? Não é, enfim, a educação escolar um espaço privilegiado para formar homens e mulheres cientes do seu papel crítico diante de um mundo transformado num “vasto supermercado”?

como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ou Brian Mulroney, no Canadá. Segundo Silva, “o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”.(SILVA, 1994: 13).

⁷³ István Mészáros afirma que a educação deve fomentar uma transformação social emancipadora radical, “as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais” (2005: 35). A educação *para além do capital* “pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social e progressiva em curso” (2005: 76).

A educação escolar proporciona uma relação com o saber que, segundo Bernard Charlot, insere o sujeito em diferentes mundos. O pesquisador francês acredita que “a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, (...)” (CHARLOT, 2001: 20). Nesse sentido, quando o sujeito estabelece suas relações de saber com o mundo ele acaba constituindo sua identidade⁷⁴, pois “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (2000: 75).

Na perspectiva de Charlot a educação é um “triplo movimento de humanização” que envolve os processos de “subjetivação, singularização e de socialização” (CHARLOT, 2001: 25). No artigo “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber” (2006), podemos ler:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos. (CHARLOT, 2006: 15).

As dimensões devem ser articuladas, no ato de ensino-aprendizagem, nas “três ações do fazer”: o aluno deve se **mobilizar** intelectualmente para aprender algo;

⁷⁴ Ao defender que o sujeito forma sua identidade nas diferentes relações com o saber, Charlot nos alerta para o fato de que “não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem” (2000: 76). Nesse sentido, podemos inferir que a noção de identidade assumida por Bernard Charlot é aquela construída na mediação simbólica com o outro que “existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo de sua história” (2001: 27).

o professor deve **fazer** algo para que o aluno se mobilize e aprenda, e a instituição (no caso a escola, mas poderia ser outra), pode **ajudar** ambos a fazerem e/ou modificarem algo. Nessa articulação, “o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor” (CHARLOT, 2006: 16), o sucesso ou o fracasso do aluno depende, portanto, de todos os envolvidos no processo educativo. Ou seja, o educando não pode ser o único a ser responsabilizado por suas dificuldades de aprendizagem, pela evasão ou repetência, pois “a criança só aprenderá se houver solicitações externas” (2001: 26). Essas solicitações podem partir de qualquer lugar, a aprendizagem não é processo que começa na escola. Também não é aí que ela termina, Charlot nos lembra desse fato ao incorporar fundamentos antropológicos na noção de saber e de sujeito (CHARLOT, 2001: 24-29).

A educação nos dicionários é definida como um aperfeiçoamento das faculdades humanas; como polidez; cortesia; instrução, ou ensino. Aqui definiremos educação como uma aventura em “mares nunca dantes navegados”, ou seja, uma aventura rumo ao desconhecido. Segundo poetizou Fernando Pessoa, não podemos ensinar ninguém a sonhar, apenas compartilhamos sonhos. Contudo, se o conhecimento começa com um sonho, é a educação escolar que tem o poder de transformar esse sonho “empírico” e difuso em um sonho “epistêmico”. Quero dizer, utilizando, mais uma vez, as análises de Bernard Charlot, a educação escolar dever ter por objetivo mobilizar intelectualmente o aluno a fim de passar do “Eu-empírico ao Eu-epistêmico, ou seja, do indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber” (2006: 12).

Educação é uma dessas palavras que, além de permear todos os momentos da nossa vida cotidiana, causam acaloradas discussões e contestações nas mais diferentes esferas da sociedade. Na história da educação ocidental o processo de democratização do ensino assumiu uma variedade de formas pedagógicas: tradicional, progressista, construtivista, sócio-interacionista⁷⁵. A multiplicidade dos discursos educacionais baseia-se no potencial transformador das práticas

⁷⁵ Essas tendências expressam, em última instância, a concepção que o professor assume na relação de ensino aprendizagem. O conhecimento, nessas perspectivas filosóficas, estaria relacionado, respectivamente: aos objetos, aos sujeitos, às experiências dos sujeitos sobre os objetos, à relação dialética entre o sujeito e o objeto.

pedagógicas e, como assinalamos, no potencial que a educação tem de nos fazer sonhar e de acreditarmos na concretização destes sonhos. Nesse ponto, gostaríamos de trazer à lembrança as palavras do Professor Leonardo Boff,

talvez a crise da nossa civilização seja a crise dos sonhos. Não temos sonhos. Essa é a sociedade da resignação, da crueldade. (...) A elaboração do sonho é a educação, porque ela plasma o ser humano, coloca sementes que vão desabrochar no amanhã. A educação nos ensina a amar o invisível e a crer que nessa semente está a planta do amanhã, que nós não estamos condenados a nos devorar como loucos, mas que tudo milita no universo e por isso chegamos até aqui. Triunfaram as forças da solidariedade (1999: 19).

O conhecimento só poderá ser um sonho aventureiro⁷⁶, se for pautado nas “forças da solidariedade”. Buscar a “terra sonhada” pode parecer utopia, fazer o amor jorrar das “profundezas do corpo” para amar o “invisível” pode parecer loucura, mas quando uma sociedade “renuncia a seus sonhos e deixa de alimentar uma visão utópica é sinal de que ela entrou em um processo de desagregação e decadência” (BOFF, 1999: 18). De outra maneira, do que estamos tratando, ao falarmos do conhecimento, do ensinar e do aprender, senão da educação? E, o que é educação, senão um instrumento para realizar sonhos e para acreditar num futuro melhor? Nas palavras de Carlota Boto “educar é, por um lado, recordar e, por outro, invariavelmente projetar utopias” (2003: 279), nesse sentido, a autora destaca que a cultura escolar é, simultaneamente, um espaço e um tempo daquilo que já foi estabelecido e daquilo que está por vir.

Educar é um (re)acordar dos sonhos possíveis de ser vivido; é um (re)lembrar de tradições, anteriores e maiores que o próprio ato de educar; educar é uma ação de conduzir, de oferecer, de assinalar caminhos, por isso, é utopia. Ensinar, enfim, “é marcar a alma; e desta responsabilidade nenhum educador escapa...” (BOTO, 2003:

⁷⁶ Acreditamos que conhecer é uma aventura, supõe o desconhecido, pois “tudo que é humano, sobretudo o que é mais qualitativamente humano, é ambivalente, dialético e contraditório. A aprendizagem criativa medra mais facilmente neste ambiente caótico, complexo, dinâmico. Conhecimento não é tática para acabar com o risco, mas de assumir como dinâmica criativa” (DEMO 2000: 166).

395). A escola democrática que temos em mente deve ser definida pelo espaço intermediário entre a tradição e a renovação; entre o princípio da igualdade, no primeiro caso, e o princípio diferença, no segundo. Não o bastante, deve assumir a responsabilidade de *marcar a alma* dos educandos; deve lembrá-los que as dificuldades para sonhar, engendradas por uma sociedade com oportunidades desiguais, não impossibilitam o sonho ou a sua realização. A escola democrática assume o **ensinar**, mais uma vez nas palavras de Carlota Boto, como a “alegria da descoberta, daquilo que, sendo valioso, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil; daquilo que, sendo difícil, nos convida a alegria cultural do encontro...” (BOTO, 2005: 140).

3.2 Educação escolar: espaço de igualdades

As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, (...) A esse processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são aqueles que têm esse poder.

Rubem Alves

A educação como um *processo mágico* fascina; como um instrumento de *poder* desperta possibilidades ou as destrói. Muitas vezes, justamente por ser “um direito social de cidadania genuíno” (MARSHALL, 1967: 73), a educação transcorre num “estado de hibernação”. Quer dizer, sua importância é subjugada, o “sono” é prolongado e o “cidadão” torna-se apático. O “estado de hibernação” transforma-se em um método eficaz para o controle social e a manutenção das desigualdades econômicas. Por outro lado, há um espaço de esperança: a escola; há um feiticeiro capaz de transformar esse espaço com o poder da palavra: o professor.

Obviamente, há outros espaços de lutas e uma quantidade diversificada de “feiticeiros” a fim de lutar contra as injustiças da vida cotidiana. Temos plena consciência de que sozinha a educação institucionalizada “pode menos do que se acreditava no passado”, contudo “em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação pode marcar a diferença entre o sucesso e o fracasso” (SCHWARTZMAN, 1997: 174). Acreditamos, compactuando com Flávia Schilling, que a importância da educação está no fato de que ela é “uma das esferas onde os impasses atuais podem ser objeto de reflexão e de ação”, ainda que a educação não possa resolver tudo, pois está “emoldurada por questões estruturais, há espaços de liberdade possível” (SCHILLING, 2005: 19).

Para nossas análises, o potencial libertador da educação pressupõe, antes de tudo, um espaço escolar baseado na relação democrática de “igual consideração” (DWORKIN, 2005) de todos os alunos. Para que a consideração igualitária possa ser

a “virtude soberana” da comunidade escolar devemos nos empenhar para fomentar uma “educação para democracia”⁷⁷.

As análises de Thomas Marshall sobre os elementos da cidadania - civil, político e social⁷⁸ - tem como pano de fundo uma preocupação mais geral, “o problema da igualdade social” (MARSHALL, 1967: 59). Inspirado no ensaio do economista Alfred Marshall, Thomas aceita o desafio de sair da “superfície” para detectar as condições consideradas fundamentais para viver um “padrão de vida civilizada” (idem: 61). Para além dos aspectos quantitativos e dos bens de consumo, o objetivo era descobrir o papel e o impacto dos direitos sociais da cidadania na estrutura vigente, ou seja, nas desigualdades sociais (idem: 75-87).

Ainda que a avaliação feita por T. Marshall seja específica do caso inglês, suas análises contribuíram para percebermos que o desenvolvimento do *status* de cidadania está atrelado ao progressivo alargamento e compartilhamento dos direitos do homem. Ocorre que o avanço da cidadania como um direito civil e político, não estava logrando as modificações necessárias para diminuir as desigualdades de classes⁷⁹. Ora, os direitos civis eram compatíveis com o desenvolvimento de uma economia livre e um mercado competitivo. A ampliação do *status* de cidadania e a crescente igualdade política revogaram os critérios de herança familiar e a exclusividade do poder econômico nas decisões políticas. Essa dilatação possibilitava a reivindicação de direitos por qualquer indivíduo, cada um possuía a

⁷⁷ Segundo Maria Vitória Benevides, uma educação para democracia só será possível se houver uma associação entre democracia participativa e educação política. Uma “educação para a democracia” deve se basear nos valores “republicanos e democráticos” e na participação da vida pública, pois todos são “governantes em potencial”. BENEVIDES, Maria V. “Educação para a Democracia” In: **LUA NOVA**. Revista de Cultura e Política: O individualismo e seus críticos, nº38, 1996, p.223-237.

⁷⁸ Essas três partes são compostas por seus respectivos direitos: “o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual (...). Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político (...). O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social (...)” (MARSHALL, 1967: 65). A periodização estabelecida pelo autor revela que os direitos civis foram conquistados a partir do século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, somente no século XX. A preocupação do autor concentra-se, principalmente, no elemento social da cidadania. Entram nesta categoria, além do direito à educação, programas de assistência à saúde, ao desemprego, dentre outros. O objetivo era que o estado assegurasse um bem-estar mínimo para aqueles que não conseguiam manter-se por meio da livre negociação no mercado de trabalho. A visão evolucionista e a dificuldade de utilizar essa periodização dos direitos de cidadania em outros contextos suscitaram muitas críticas. Para ver as especificidades da cidadania no Brasil ver: CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

⁷⁹ A democracia capitalista só permitiu a ampliação da cidadania mediante a limitação do seu poder, imaginou um “corpo abrangente, mas grandemente passivo” (WOOD, 2002: 180).

liberdade para lutar por seus objetivos individuais ou coletivos. É nesse sentido, que T. Marshall acreditava que a história dos direitos políticos “consistiu não na criação de novos direitos para enriquecer o *status* já gozado por todos, mas na adoção de velhos direitos a novos setores da população” (MARSHALL 1967: 69). São os direitos sociais, em contrapartida, principalmente a educação, que possibilitariam a “igualdade de *status*” dos cidadãos (idem: 95).

Não há dúvidas de que reconhecer a educação como um direito social, como um instrumento de luta contra as desigualdades econômicas não requer uma igualdade absoluta de rendas, tão pouco uma homogeneização cultural que pretenda fins lucrativos. O que se pretende é reconhecer “o direito do cidadão adulto de ter sido educado” (idem: 53). Acreditamos que a educação não pode ser vista como um direito específico ou adquirido por alguns: a elite governante; deve ser encarada, ao contrário, como um bem social, como um direito de todos os cidadãos, “que de um lado são soberanos e de outro súditos” (ROUSSEAU, 1978: 75). Entendemos que a educação deve possibilitar a formação de uma virtude fundamental no cidadão: a *igualdade de consideração*⁸⁰. Enquanto um princípio político “formal” de distribuição esse ideal de igualdade admite variações, todavia, como um princípio de *essência* deve ser indivisível.

A universalização do direito à educação fez parte de uma trajetória contra as injustiças sociais e a favor de melhores condições de vida; “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (CURY, 2002: 247). Portanto, na atualidade, tal direito prescreve um dever histórico, tanto do Estado quanto de toda a sociedade, de assegurar todos na escola, *nenhum a menos*⁸¹.

⁸⁰ Na acepção dada por Ronald Dworkin, a consideração igualitária deve ser a “virtude soberana” de uma comunidade política e de um sistema democrático. Nesse sentido, a educação deve ser comprometida com o “destino” de todos os seus alunos e, a igualdade na escola não pode ser afirmada apenas como um ideal político ou como um aspecto dissociado das condições econômicas da sociedade.

⁸¹ Carlota Boto refere-se ao filme “Nenhum a menos” que conta a história de uma menina de treze anos que assume o lugar de um professor. Insegura, pergunta: “o que o mestre espera de mim? O que devo eu fazer com esses alunos até que o senhor regresse?”; o professor apenas responde: “nenhum a menos”. Quando eu voltar para os meus alunos, não quero nenhum a menos” (BOTO, 2005:119). Trata-se do filme do chinês Zhang Yimou que de acordo com o site < http://www.asia.cinedie.com/not_one_less.htm >, ganhou o Leão de Ouro no Festival de Veneza de 1999. A história acontece numa vila pobre do interior da China e a evasão escolar é um dos

Norberto Bobbio, no caminho trilhado por T. Marshall, também acredita numa progressiva evolução dos direitos do homem e os classificou em quatro etapas. Na primeira, restrita ao caso inglês, estariam os direitos invioláveis que passaram de naturais a positivos; a segunda etapa que, de acordo com o autor, dura até hoje, é uma extensão contínua dos direitos de liberdade, dos direitos apenas civis para os políticos e deste, para a introdução dos direitos sociais; a terceira etapa, que começa com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), refere-se à universalização, a nível internacional, dos direitos já conquistados; a última, ainda mais recente, pretende a “especificação dos direitos” (BOBBIO, 2000: 482).

Ainda que as conquistas legais entrem em conflito com as adversas condições sociais e que, em muitos casos, elas sejam “armas para preservar privilégios e o melhor instrumento para a repressão e a opressão” (CHAUÍ, 2006: 4), aos nossos olhos, a lei que prescreve que *todos* têm o direito de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme asseguram tanto a Constituição Federal Brasileira (art. 206º), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3º), introduz uma “igualdade matriarcal” ou uma *primeira* forma de igualdade no espaço escolar.

No entanto, como esse espaço de igualdade pode ser concretizado? Como deixar de lado os privilégios, a repressão e a opressão subjacentes nas relações de poder extra e intra-escolares? Como falar em escola como lugar de igualdades, se esse princípio está atrelado à noção de cidadania e a concretização dos direitos humanos? Não o bastante, “como falar em cidadania e direitos humanos quando grande parte da população brasileira não tem acesso à mínima possibilidade de pertencimento e de usufruto de direitos civis, políticos e sociais?” (PAIVA, 2003: 16). A essas questões soma-se àquela que é central nesse estudo, como relacionar nossas igualdades e diferenças na construção de uma escola democrática?

A escola como um espaço democrático deve “fornecer os meios para enfrentar os problemas fundamentais e globais que são os de cada indivíduo, de cada sociedade e de toda a humanidade”⁸². A escola democrática deve **ensinar** a viver

problemas locais, a menina ganharia um adicional caso conseguisse evitar mais desistências, no entanto, não foi esse o seu incentivo. De acordo com Boto, foi o desejo de realizar o primeiro de todos os direitos que teria levado a professora a se preocupar com a vontade do mestre. O direito de todos serem educados confere o que a autora chama de “igualdade matriarcal” (idem: 136).

⁸² MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

num espaço intermediário, nem uma igualdade abstraída de todo sentido ético, nem uma diferença imbuída de todo relativismo cultural; deve **ensinar** a construir um espaço dinâmico de “**semelhanças**”, ou seja, um espaço que nos dê “a alegria da descoberta de uma outra cultura” (BOTO, 2005: 140). Descobrir “outra cultura” supõe, em certa medida, uma abertura ao novo, ao diferente, ao inusitado. Contudo, decifrar o “outro” requer entender a si mesmo, de maneira que mergulhar num “repertório clássico” é de suma importância para que todos possamos “decifrar enigmas e obstáculos” subjacentes às curiosidades cotidianas (idem).

A especificidade do ato pedagógico, no interior da unidade escolar, assume um conjunto de ações e interações que são mediadas pelos conteúdos escolares. Esses, apesar de selecionar e hierarquizar temas, sempre contribuíram para formar e estruturar os valores e os hábitos sociais. Apesar das diferentes concepções filosóficas do processo de conhecer, a instituição escolar assumiu a tarefa de veicular a cultura escrita como um dos aspectos de integração cultural. Ora, se os movimentos identitários e de reconhecimento das diferenças nos alertaram para o fato de que essa integração foi transvertida de dominação, o que podemos esperar da escola? A escola não seria um espaço de reprodução e de dominação cultural?

3.3 Educação escolar: espaço de (re) produção das desigualdades sociais?

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Pierre Bourdieu

Se a educação é um processo mágico e a escola um espaço de esperança que postula a igualdade de *essência*⁸³ de todos os seus alunos; se o professor é um feiticeiro e os alunos seus aprendizes; se todos, através da educação escolar, transformam-se e realizam sonhos, então, para que questionar sua função ou defendê-la como um lugar de igualdades? Se os professores são, cada um com seu estilo, “bruxos” e têm o poder de despertar “palavras” e “mundos”, não seria óbvio que devem tratar todos seus alunos com igual consideração? Não é um preceito constitucional aquela *igualdade matriarcal*?

Se a escola não fomentar preceitos igualitários e democráticos, como pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa? Será que a educação escolar não está sendo um espaço de (re)produção das desigualdades sociais? Como estabelecer o equilíbrio democrático entre nossas igualdades e diferenças, se a escola *favorece* os já *favorecidos*?

Se há uma estreita relação entre o sistema escolar e a reprodução da cultura dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1975: 11), o que fazer? Com essa questão Pierre Bourdieu causou, a partir dos anos 60, um “desencantamento” da visão “libertadora” e “igualitária” da escola. Suas teorias buscavam uma resposta para o problema das desigualdades educacionais. O que predominava no pensamento educacional, até então, era uma visão extremamente otimista do processo de escolarização. Tal processo tinha uma dupla função: superar o atraso econômico e

⁸³ Como explicitado no primeiro capítulo, a igualdade de essência sugere uma relação para além dos dados visíveis. Trata-se de um “valor supraconstitucional” (ROCHA, 1997: 42) que, independente de qualquer discussão teórica ou postulado jurídico, manifesta-se contra injustiças do tipo: enquanto uns poucos dispensam caviar, muitos fazem “do lixo sua marmita”.

construir uma nova sociedade. A idéia era a de que, investindo numa educação universal, neutra, pública e gratuita o caminho estava aberto para o cidadão resolver seus problemas. Nesse contexto, os indivíduos tinham a possibilidade de competir em condições iguais, aqueles que se destacassem por seus méritos seriam levados a avançar e a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Pierre Bourdieu não pensava as relações sociais de forma unidimensional e objetivista, segundo suas análises, no interior de cada campo⁸⁴ travam-se lutas, ainda que não transparentes, para controlar e classificar os bens produzidos. Nesse sentido, os agentes, objetos ou o próprio conhecimento são posicionados numa hierarquia simbólica. No campo científico, por exemplo, “a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas” (BOURDIEU, 1998: 35). A “alquimia simbólica” de cada campo é legitimar os privilégios, a força é substituída e dissimulada pela magia do discurso, o poder é exercido simbolicamente, ou seja, o poder é “invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2006: 8).

Em *A Reprodução* (1975), obra escrita em parceria com Passeron, Bourdieu analisa os obstáculos pedagógicos e culturais para efetivar um ensino mais democrático. Os autores salientam que a cultura escolar é derivada da cultura dominante, sendo assim, a escola, ao tratar todos com “igual consideração”, sanciona e reproduz as desigualdades sociais. Quase vinte anos depois, em *Os excluídos do interior* (1992), Pierre Bourdieu e Patrick Champagne acreditam que a situação não melhorou, ao contrário, desvendam formas mais sutis e dissimuladas de exclusão e de manutenção de privilégios. A lógica perversa de transmissão do capital cultural⁸⁵ faz com que,

⁸⁴ Nas formulações de Bourdieu, a noção de campo “não é uma coexistência de indivíduos ou posições, mas um lugar de forças e um lugar de conflitos” (PINTO, 2000: 85). As relações de poder e de força entre os grupos demarcam os limites de cada campo que estão baseados em interesses específicos e numa autonomia relativa.

⁸⁵ A noção de capital cultural desmistifica o discurso da escola libertadora, pois mostra os mecanismos perversos e ocultos que são responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento escolar. A transmissão do capital cultural pode se dar de três maneiras: objetiva, incorporada e institucionalizada. O estado objetivo aparece na forma de suporte materiais, é o consumo de bens culturais; o estado

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos, e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998: 223).

Como um campo de produção simbólica, o campo educacional não pode ser visto como um universo submetido a uma única lógica: a da igualdade. A escola, além de considerar o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno como um dom natural, ao tratar de forma isonômica quem é diferente, privilegia quem já é privilegiado e desfavorece os já desfavorecidos. Ou seja, ela promove uma exclusão de dentro, branda, despercebida e perversa: “mantém em seu seio aqueles que excluí, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (idem: 224).

Para Bourdieu, portanto, é inadmissível que ainda possamos acreditar num sistema escolar libertador, baseado na igualdade de oportunidades, “se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato” (BOURDIEU, 1998: 53). Nessa perspectiva, a “herança cultural” garante o sucesso na vida escolar e nas oportunidades que estão baseadas no diploma. O capital cultural funciona como um recurso para que os sujeitos negociam “seus sentidos” e sua posição de “igual” ou “desigual” diante do outro. Ou seja, um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidas, principalmente pelas famílias e pela escola, para promover a diferenciação social. Os diversos grupos se aproximam ou se distanciam, portanto, de acordo com os benefícios e com as trocas simbólicas ou materiais que podem compartilhar.

Como pensar uma escola capaz de promover trocas e de equilibrar nossas igualdades e diferenças, se Bourdieu afirma que a igualdade é uma máscara para

incorporado está sob a forma de “disposições duráveis do organismo”, ou seja, o sujeito internaliza os bens culturais; a forma institucionalizada aparece “com uma autonomia relativa em relação ao seu portador”, é o caso do diploma que reconhece e legitima o capital cultural de um agente garantindo-lhe um valor em dinheiro (BOURDIEU, 1998: 73 a 79).

ocultar as diferenças culturais e para promover uma dupla exclusão? Como um professor, no interior da unidade escolar, pode valorizar as crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas? De outro modo, como as diferenças culturais podem enriquecer o currículo escolar? Como levar em conta a singularidade das culturas sem correremos o risco de construir uma escola para cada tipo de diferença cultural? Será que podemos perder a dimensão daquilo que nos une e nos torna semelhantes? Como aceitar totalmente ou simplesmente o discurso do direito à diferença, posto que “é do reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram todas as teses da cidadania e da democracia” (CURY, 2002: 11)?

A constatação de que a escola funciona como um mecanismo de reprodução e/ou justificação das desigualdades sociais e das diferenças culturais, trouxe a necessidade de reformular as práticas de ensino/aprendizagem. Além disso, as possibilidades de (re) conhecer o “outro” nas suas diferentes dimensões ampliaram os currículos e os caminhos para uma educação multiculturalista. Contudo, uma educação multicultural não pode assumir uma defesa unilateral das diferenças, sob o risco de professar a segmentação e os guetos.

A partir da idéia de “compressão do tempo-espço”, elemento que Harvey (2005: 219) diagnostica como característica deste período da modernidade, pensar a escola democrática é imaginar como essa instituição deve lidar com realidades que se alternam, se cruzam, em um mesmo lugar, e/ou em diferentes lugares, ao mesmo tempo. Nesse sentido, a escola seria um espaço “rotativo” caracterizado por infinitas e rápidas trocas simbólicas, capaz de estabelecer igualdades por um lado, e diferenças por outro. Dessa maneira, a escola democrática deve assumir um espaço intermediário: não exacerbar nem inferiorizar nossas igualdades, nem nossas diferenças. Não um espaço apenas de uma ou outra, mas de ambas, simultaneamente. Um espaço de manutenção e de mudança, ou seja, um espaço dinâmico para instituir “**semelhanças**”; um espaço para empreender e para retroceder; um espaço do possível e do impossível; do branco e do preto; do novo e do velho; do adulto e da criança; da alegria e da tristeza; da dificuldade e da facilidade; um espaço para o “eu”, o “outro” o “nós”, “eles”, “elas”, “outras”... À distância entre essas duas condições, igual ou diferente, ainda que possam ser reproduzidas desigualmente,

deve ser dinamizada pela inserção simultânea do indivíduo no mundo: como um sujeito dotado de semelhanças e direitos universais, e como um sujeito único, singular com o direito de “encontrar-se a si mesmo”.

Ao sustentar que a “igualdade formal” acaba por excluir e legitimar desigualdades, Bourdieu faz uma crítica a aparente democratização do espaço escolar. Se a realidade é dissimulada e naturalizada, exatamente para que os “excluídos” não reclamem por seu direito de ser iguais e diferentes, ao mesmo tempo, então, há mais um motivo para lutarmos por um espaço de “**semelhanças**”, capaz de estabelecer igualdades por um lado, e diferenças por outro, capaz de reconhecer o direito à educação em qualquer situação.

3.4 Educação escolar: espaço multicultural

Ah! Se não fossem as cores, as flores, as cores das flores brincando de púrpura-amarelo, roxo-lilásno verde dos ramos. Ah! Se não fossem as cores, a terra, as cores da terra, brincando de cinza, de ocre, de ouro (...). Ah! Se não fossem as cores, o sol, o céu, as cores do sol no céu, brincando de sonhos dourados, alaranjados, rosados no azul do futuro. Ah! Se não fossem as cores.

Tiago Adão Lara

A esperança num futuro multicolorido é uma utopia que nos move. Podemos pensar o mundo, ou a escola, como um mosaico de cores: cada cor representa uma pessoa querida, um acontecimento especial ou uma determinada cultura; cada uma tem a sua especificidade e sua beleza. As cores, que à primeira vista não combinavam, por possuírem padrões e pigmentos totalmente diferentes, aos poucos foram se agrupando e percebendo que sozinhas não alcançariam o objetivo maior: o mosaico.

Na matemática construir um mosaico significa preencher um determinado espaço com figuras geométricas. Desde a Antigüidade⁸⁶, no entanto, os mosaicos constituem uma técnica de colagem que envolve diversos tipos de materiais, peças diversificadas e muita paciência. Trata-se de uma construção artística cuja beleza só faz sentido quando percebemos que é a partir da união das diferentes e pequenas peças que ele é construído. A idéia de que estamos inseridos num único mosaico multicolorido “é uma forma de ressaltarmos a interdependência entre seres humanos, países, povos, culturas, bem como a fragilidade dos laços que nos unem” (SACRISTÁN, 2003: 44).

Para construir um mosaico baseado na diversidade das culturas faz-se necessário repensar a questão da identidade, pois a sociedade considerada multicultural aumentou as lutas pelo direito à diferença e os conflitos de classes cederam lugar a movimentos mais específicos. Segundo Vera Candau, com o

⁸⁶Um breve histórico do mosaico foi encontrado no endereço eletrônico: < <http://www.colacaco.art.br/curiosidades.html> > , acessado no dia 17/ 02/2007.

advento da cultura globalizada houve um enfraquecimento generalizado das antigas referências culturais e uma multiplicação das afirmações identitárias. (CANDAU, 2002: 17).

Como sugerimos no capítulo anterior, a base conceitual do movimento multiculturalista pode ser visto como um amplo mosaico de posições teóricas opostas à epistemologia monocultural. Apesar da idéia multicultural ter ganhando “abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional, continental e local” (CANDAU, 2005: 13), principalmente depois da Segunda Guerra (SEMPRINI, 1999:158), não podemos interpretá-lo linearmente, pois “qualquer tentativa de compreensão mais abrangente do fenômeno do multiculturalismo requer um tratamento histórico-sociológico dos contextos aos quais ele se refere” (GONÇALVES e SILVA, 2002: 8).

No livro *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva anotam que esse fenômeno se desenvolveu particularmente nos Estados Unidos, mas pode ser observado no mundo todo como uma reivindicação dos grupos minoritários, a partir da metade do século XX. Naquele país, os grupos marginalizados etnicamente passaram a contestar o conhecimento veiculado pelas instituições organizadoras da cultura. No início essa contestação expressou as reivindicações dos grupos afro-descendentes, paulatinamente, outros grupos passaram a contestar e deslegitimar a idéia hegemônica da “europeidade”:

incentivados pela liderança de Martins Luther King e de Malcom X e, ainda, impulsionados por grupos, tais como *Black Panthere* e *Black Power*, novos adeptos à causa negra juntam-se ao movimento, formando alianças e construindo estratégias de resistência à opressão com intuito de participar do poder político (GONÇALVES e SILVA, 2002: 44).

No Brasil, que sempre postulou uma imagem de “terra dourada” e paraíso pluriétnico⁸⁷, o movimento de resistência da cultura negra foi dissimulado pelo mito da democracia racial, “um dos mais poderosos mecanismos de dominação ideológica já produzido no mundo” (GONÇALVES e SILVA, 2002: 73), que foi desenvolvido a partir de 1920 “quando se tenta superar o trauma da escravidão negra incorporando, de modo positivo, os afro-descendentes ao imaginário nacional” (GUIMARÃES, 2001:398). No “país tropical”, portanto, o tema da pluralidade cultural não se institucionalizou “nas universidades da elite branca” (GONÇALVES e SILVA, 2002:39), como ocorreu ao norte da América, logo depois das primeiras manifestações. Apesar do movimento negro brasileiro ter se aproximado dos ativistas americanos desde os anos 40, (idem:76), o processo de “reafricanização” só ganhou mais espaço com o questionamento da identidade nacional que ocorreu “nos anos 80, com a estagnação econômica, a crise financeira e a falta de direção política clara” (GUIMARÃES, 2001: 410).

Segundo Gonçalves e Silva, a principal reivindicação do movimento multicultural, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil, era mudar a estrutura dos sistemas de ensino. O propósito era introduzir aspectos da cultura negra nos programas curriculares, participar do controle e da escolha dos professores nos cursos universitários (GONÇALVES e SILVA, 2002: 34). A importância da instituição escolar na sociedade multicultural é justificada pelo fato de que é ela quem “está integralmente centrada na cultura” e na “transmissão de conhecimentos” (idem: 16). O aumento da escolaridade dos estudantes negros, por exemplo, segundo o sociólogo americano Nathan Glazer⁸⁸, foi um importante elemento na mudança de comportamento e na reivindicação de políticas públicas sociais no início das manifestações.

Vale ressaltar, no entanto, que o multiculturalismo pode ser entendido como uma globalização cultural, como um fenômeno de confronto ilimitado de culturas. A disseminação das diferentes práticas culturais foi ganhando centralidade e

⁸⁷ O Brasil é um país “tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza”, não há preconceitos ou discriminação de raça e de credo, seu povo é pacífico, ordeiro, generoso, alegre e muito sensual. Mesmo quando sofre, sabe comemorar o carnaval e o futebol: “é um ‘país de contrastes’ regionais, destinado por isso a pluralidade econômica e cultural” (CHAUÍ, 2000: 8).

⁸⁸ GLAZER, Nathan, “O dilema racial na década de 70”. In: *Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 1, 1972, p. 90-102 – *apud*, GONÇALVES e SILVA, 2002: 33.

ultrapassou as fronteiras do mercado, instaurando-se nos círculos acadêmicos, influenciando políticas públicas e as práticas cotidianas nas escolas. Nesse sentido, podemos identificá-lo com o discurso fluído da pós-modernidade⁸⁹.

Tal discurso pode ser representado, ainda, na proposição “*Império*”, sugerida por Antônio Hardt e Michel Negri. Segundo esses autores, com a crise do socialismo, o Império se materializou pela ausência de fronteiras para o exercício do poder, instaurando uma nova forma de supremacia, diferente do imperialismo do “Estado-Nação”. Este excluía tudo que representasse o “outro”, a soberania popular impunha fronteiras fixas e as cores nacionais eram bem definidas. Já a substância política do Império “*administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais (...)*. As distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniram e mesclaram, num arco-íris imperial global” (HARDT e NEGRI, 2001: 13 - *grifos meus*).

Outras características do Império ou da pós-modernidade, aludidas por esses autores, poderiam ser assim resumidas: ausência de fronteiras, com a diluição das divisões espaciais entre os “três” mundos e a conseqüente diluição das soberanias nacionais (no império a soberania tomou uma nova forma); poder ilimitado – sem regiões específicas e com as leis do direito modificadas; o objeto de governo é a vida social como um todo, procura gerir a totalidade dos espaços, ora com o capital desterritorializado, ora com o capital reterritorializado de forma atemporal (fora da história); cria seu próprio mundo, regendo (mais que regulando) a natureza humana; o trabalho industrial não é o centro; é contraditório: propaga a paz, mas banha-se em sangue, fazendo da guerra um instrumento de legitimação do poder.

Nesse ponto, podemos lembrar as reflexões de David Harvey quanto aos dois lados contraditórios do discurso pós-moderno: aquele positivo que retrata a “preocupação com a diferença”, e o negativo que professa um sentido incontrolável e avassalador para tudo, até mesmo para a diferença (HARVEY, 2005: 314). Como administrar “entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais” se tudo é incontrolável? Ora, administrar requer definir metas e centralizar objetivos. Não é o objetivo central do discurso pós-moderno e multicultural valorizar as diferenças e as

⁸⁹ MacLaren no artigo “Pedagogia crítica, multiculturalismo e a política de risco e resistência: uma resposta a Kelly e Portelli”, declara sua posição diante de um “pós-modernismo crítico” (MACLAREN, 1997: 301). Em outra obra enfatiza os aspectos do multiculturalismo “crítico” ou de “resistência” (MACLAREN, 1997).

identidades híbridas? Se não há padrões a seguir, como estabelecer ou reconhecer as diferenças? A preocupação com a diferença tornou-se central, nos últimos anos, “na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais” (SILVA, 2000: 73). Contudo, ao privilegiar somente as diferenças a escola não estaria caindo na armadilha de apoiar a formação de uma “alteridade incomunicativa” (HARVEY, 2005: 109), ou de “um conjunto de guetos ou de comunidades estranhas entre si” (TOURAINÉ, 2003: 11)?

3.5 Educação escolar e multiculturalismo revolucionário:

Precisamos, em outras palavras, lutar pelas diferenças uns dos outros, e não apenas pelas nossas. Tal fato estipula que devemos identificar uma base comum de luta, na qual a universalidade dos direitos e do bem comum passe por lutas sociais particulares, sendo, então, reiniciada dialeticamente em um nível mais alto de universalidade, e assim por diante, sem um fechamento final.

Peter MacLaren

A educação multicultural tornou-se um espaço cruzado por tensões e conflitos de interesses políticos, sociais, econômicos, artísticos, tecnológicos, religiosos e educacionais. Logicamente que não há nenhuma pretensão de abarcar todos os aspectos dessa “condição inescapável do mundo atual, a qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar” (MOREIRA, 2002: 16). O que se pretende é esclarecermos, com a ajuda de Peter MacLaren, nossa posição diante dessa “condição inescapável”.

Peter MacLaren desvela quatro maneiras de apresentação das questões multiculturais: o multiculturalismo crítico, o conservador, o humanista liberal e o liberal de esquerda⁹⁰ (1997). Embora MacLaren reconheça que essas dimensões se interpenetram, cada tendência demarca uma posição chave para reconhecer qual tipo de relação social que se tem em mente e qual tipo de discurso influencia as políticas públicas. Na luta por uma sociedade e por uma escola mais democrática, encontramos nesse autor uma crítica contundente à internacionalização do capital, dos mercados de trabalho e da condição branca⁹¹. Segundo seus argumentos a

⁹⁰ Multiculturalismo *conservador* caracteriza-se por visões imperialistas e evolucionistas, as culturas diferentes são inferiores e, quando muito, são apenas “acrescidas” ao modelo “euro-norte-americano”. O modelo *humanista liberal* acredita numa igualdade relativa entre as pessoas, no entanto, o padrão para essa consideração igualitária é o modelo baseado no mérito e no mercado competitivo. Infelizmente existem aquelas pessoas que não conseguem modificar as regras do mercado para seu próprio sucesso. O *liberal de esquerda* tende a acreditar que a diferença cultural é a “essência” para transformar práticas sociais, tratam as diferenças desvinculadas do processo histórico social em que foi elaborada. Finalmente, o multiculturalismo *crítico* ou de *resistência*, mais tarde denominado pelo autor como revolucionário, “ênfatisa a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MACLAREN, 1997: 110 a 130).

⁹¹ “A condição branca é um tipo de prática articulatória que pode ser localizada na convergência do colonialismo, do capitalismo e da formação do sujeito. Em ambos, fixa e sustenta regimes discursivos

cidadania crítica só se efetivará mediante a criação de “uma nova esfera pública, na qual a prática da *condição branca* seja não apenas identificada e analisada, mas também contestada e destruída” (MACLAREN, 2000: 238 - *grifo do autor*). Há, na acepção de MacLaren, uma incompatibilidade do capitalismo com a democracia popular, aquele “está atravessado pelo irracional e existe ao nível da insanidade” (idem). Para se expandir e aumentar seus lucros o sistema de produção capitalista necessitava de uma “democracia formal”, ou seja, de um “poder de fabricar o acordo, de modo a permitir aos interesses financeiros maximizarem sua vantagem, às custas da maioria da população” (idem: 248). O autor assume uma postura radical e desenvolve o conceito de multiculturalismo revolucionário, que

não deve apenas acomodar a idéia do capitalismo, mas também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele. A luta pela libertação com base em raça e gênero não pode permanecer desligada da luta anticapitalista. Muitas vezes, a defesa da diversidade e do pluralismo pelos apóstolos do pós-modernismo é uma rendição às mistificações ideológicas do capitalismo. A apóstase, muito em moda, de pregar a diferença a partir das fortalezas do pensamento pós-modernista dissolveu a resistência no poder totalizante da exploração capitalista. (MACLAREN, 2000: 284).

Ellen Meiksins Wood, na obra *Democracia contra capitalismo*, assim como MacLaren, rejeita a naturalização das leis do capitalismo. Para Wood, o caráter histórico e a lógica específica do capitalismo são dimensões indissociáveis dos aspectos econômicas e políticos. A centralidade da cultura da diferença, ao invés de unificar e integrar forças, contra a exploração de classes, muitas vezes, fomenta uma pluralidade de lutas particulares e isoladas, que são incapazes de enfrentar criticamente o capitalismo.

O que se pretende, no ponto de vista da autora, é desintegrar e acabar com os movimentos de resistência a esse modo triunfante, com diversas “roupagens”, de

que representam o *self* e o “outro”, isto é, a condição branca representa um regime de diferenças que produz e racializa um outro objeto”(MACLAREN, 2000: 266).

organização do sistema produtivo. Por trás da reengenharia discursiva e da proliferação de movimentos identitários, levada a cabo pelo projeto pós-moderno, estão “os métodos para dissolver conceitualmente o capitalismo – que inclui tudo, desde a teoria do pós-fordismo até os ‘estudos culturais’, pós-modernos e a ‘política de identidade’” (WOOD, 2002: 205).

Wood identifica no conceito de “identidade” o princípio que constitui o direito à diferença e a pluralidade das culturas, contudo alerta para o fato de que tal conceito rompeu com outros mais consolidados e universais, como o de solidariedade e, principalmente, o de classe social. Nas palavras da autora,

pode-se testar os limites do novo pluralismo pela exploração de seu princípio constitutivo, o conceito de ‘identidade’. Ele afirma ter a virtude de, ao contrário de noções ‘reducionistas’ ou ‘essencialistas’ como classe, ter a capacidade de – igualmente e sem preconceito de privilégio - abranger tudo, desde gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual. A ‘política da identidade’ afirma então ser a mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo. (WOOD, 2002: 221).

Para Ellen Wood o “mundo pós-moderno é um pastiche de fragmentos e de diferenças” (WOOD, 2002: 205). Não é curioso perceber que a metáfora do mosaico de cores parece ir de encontro a essa descrição. As peças que compõem um mosaico não podem ser vistas como pedaços e fragmentos? Aliás, se todas as peças, ou as cores, fossem iguais não poderíamos vislumbrar o mosaico, pois é justamente a diferença das cores e das peças, que possibilitam sua construção e a sua beleza. Contudo, nosso mosaico só poderá ser concretizado pela união das diferenças, pela valorização do que elas têm em comum: a capacidade de integração e interdependência. Todos somos *iguais* no exercício de nossas limitações. Apesar da beleza de um fragmento, a igualdade da nossa essência enfatiza, ainda que de forma desconhecida, nosso poder de plenitude e de união.

Como parece ter ficado claro, as diferenças culturais não podem solapar os aspectos econômicos subjacentes à discriminação e exclusão social. Nesse ponto, podemos voltar a evocar as formulações de Harvey, segundo a qual devemos tomar cuidado com essa “nova fase multicultural”, pois nela está intrínseco o mesmo processo de construção e reconstrução capitalista do espaço geográfico.

Peter MacLaren acredita que através do multiculturalismo revolucionário poderemos refutar a lógica do jogo capitalista. Nesse sentido, suas análises nos lembram as formulações marxistas, a favor da revolução do proletariado e contra o sistema capitalista: “um multiculturalismo que se queira revolucionário deve começar com uma crítica imanente, mais do que com uma crítica transcendente, com uma prática revolucionária, e não com reformas que visem a melhorar o sistema” (MACLAREN, 2000: 285).

Naturalmente que há diferenças físicas e biológicas entre os seres humanos, assim como há diferenças culturais que influenciam a maneira como cada um de nós, cada sociedade ou instituição reage diante de uma mesma situação. Não há como negar as especificidades na forma de pensar, sentir, aprender, de escolher uma “peça” ou uma determinada “cor”, na construção de um mosaico ou nas situações cotidianas. Nesse sentido, todas as sociedades, em todos os tempos, sempre foram multiculturais. A pluralidade de valores e a celebração das diferenças culturais ampliaram as fronteiras e trouxeram aspectos positivos para a nossa contemporaneidade. Todavia, não podemos nos esquecer o risco que essa nova condição nos insere ao professar o “sentido avassalador de quão vasto, intratável e fora de controle, individual ou mesmo coletivo, tudo é” (HARVEY, 2005: 314).

Nosso objetivo é refletir na próxima seção sobre as implicações dessa “condição inescapável” que é o multiculturalismo no campo educacional, sobre quais as respostas que estão sendo articuladas e qual o espaço reservado às diferenças, no interior das unidades escolares.

3.6 Educação escolar: espaço de diferenças e de igualdades

Que diferenças fazem diferença, e para quem, e comparadas com que – eis aí um quebra-cabeça difícil, um quebra-cabeça conceitual, um quebra-cabeça com graves conseqüências sociais, políticas e educacionais.

Nicholas Burbules

Uma importante resposta dada pelas políticas educacionais à condição multicultural da sociedade é a reformulação curricular. O currículo escolar pode ser visto como um quebra-cabeça privilegiado para questionar “que diferenças fazem a diferença” (BURBULES, 2003: 160), pois ele representa e favorece certas formas de conhecimento, em detrimento de outras, “quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino” (APPLE, 2000: 43).

O currículo pode ser visto como uma “peça”, como um artefato cultural construído a partir de processos de hierarquização e representação de valores, desejos, sonhos. A lógica de um quebra-cabeça é unir as peças uma a uma. Para facilitar a montagem é coerente que se comece pelas bordas, pois as identificamos mais facilmente e, uma vez encaixadas, nos dão um quadro de referência. O prazer do jogo está no processo de configuração da imagem ou da figura que estava “escondida”.

No jogo da vida cotidiana, no entanto, as “peças” nem sempre estão visíveis ou podem ser encaixadas, as incertezas e as contingências da modernidade “alta” ou “tardia” caracterizam um processo de “desencaixe”, ou seja, a expansão de “mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombina-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço” (GIDDENS, 2002: 10).

No livro *Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações*, o antropólogo Louis Dumont nos alerta para o fato de que o princípio da hierarquia, presente nas sociedades antigas e que caracterizava o sistema de castas, é uma lógica de classificação extremamente atual,

O homem não apenas pensa, ele age. Ele não tem só idéias, mas valores. Adotar um valor é hierarquizar, e um certo consenso sobre os valores, uma certa hierarquia de idéias, das coisas e das pessoas é indispensável à vida social. Isso é completamente independente das desigualdades naturais ou da repartição de poder (DUMONT, 1992: 66).

Na perspectiva de produção e hierarquização do conhecimento, o currículo deve funcionar como um instrumento pra facilitar a passagem do sujeito “empírico” para o “epistêmico”. Ao selecionar idéias, o currículo cria um conjunto hierárquico de experiências e de conhecimentos, de maneiras para “pensar a educação” (FORQUIN, 1993: 22). Nesse sentido, torna-se um instrumento de mudanças ou de manutenção de possibilidades, como experiência de aprendizagem individual e/ou coletiva, o currículo ajuda a despertar ou abafar sonhos; a navegar ou a naufragar em busca do desconhecido; a construir ou destruir mosaicos. Para Jean-Claude Forquin⁹² o currículo pode abarcar, em última instância, tudo aquilo que

(...) é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo *uma ordem determinada de programação* e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 1993: 43 – *grifos meus*).

⁹² O autor acredita que o currículo pode ser objeto de vários tipos de enfoques: analítico e descritivo; normativo e prescritivo; operatório ou tecnicista e “ecclético”.

Um currículo, portanto, deve ser flexível e aberto às perspectivas de uma visão local, produzida pela própria comunidade escolar, e uma visão universal dos problemas sociais. Um currículo não pode configurar um modelo homogêneo e impositivo, ao contrário, pode ser organizado de diferentes maneiras dentro de um universo de possibilidades. Dessa forma, a educação escolar seleciona elementos da cultura “que pode provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação” (FORQUIN, 1993: 15) que são institucionalizados para que o currículo possa assumir sua tarefa de encontro com o outro, de desafio intelectual.

Como um espaço de luta, o currículo não é um espaço neutro, ao contrário, é “espaço de conflitos em termos de interesses e significados, espaço de relações de poder” (MOREIRA, 2000: 8). Como esforço de sistematização da educação escolar, o currículo pode ser organizado de maneira a promover ou neutralizar os movimentos reivindicatórios de justiça social. As diferentes vozes podem ser silenciadas por um currículo apoiado em “um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000: 73), ao passo que poderia ser canal de expressão para essas mesmas vozes se, diversidade e diferença fossem tratadas como algo próprio do ser humano.

O multiculturalismo benevolente ou o “humanista liberal” procuram naturalizar as diferenças e poderiam ser identificados com o “pós-modernismo cético”⁹³. Este é lembrado por MacLaren como uma postura neutra, que abandona a luta por uma transformação efetiva da sociedade. Nesse sentido, “parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2000: 73 - *grifo do autor*).

Indicar os conflitos entre as opiniões contrárias e, às vezes, excludentes, em relação à teoria crítica do currículo não é nosso objetivo, contudo, demos ressaltar que em resposta ao discurso da identidade fluída e do respeito às diferenças, não

⁹³ Expressão cunhada, segundo Peter MacLaren, por Pauline Marie Rosenau (1992), para designar um “relativismo epistemológico que sugere uma tolerância de uma série de significados sem advogar nenhum deles” (MACLAREN, 1997:301).

podemos assumir uma subversão e desestabilização total das características universais e tradicionais subjacentes ao processo de conhecimento. A tolerância não pode encobrir o desejo oculto de “apenas a exorcização da diferença, do Outro, como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante” (BURBULES, 2003: 163).

Sob o eixo da diferença, o currículo escolar deve questionar a dimensão cognitiva e cultural do(s) sujeito(s) e dos grupos: como o currículo trata a questão da diferença? Como e por que algumas práticas, teorias ou discursos são legitimados? Quais as vozes que são ouvidas e quais as silenciadas? O currículo deve fomentar a participação em torno da afirmação e/ou contestação dos significados sociais; deve se afirmar como um *espaço de comunicação* entre nossas igualdades e diferenças; deve reduzir a distância entre essas duas condições. Igualdade e diferença devem ser interconectadas na dinâmica diária da vida escolar, pois estão presentes, simultaneamente, no mundo social do indivíduo. O conteúdo curricular deve abranger as especificidades e as semelhanças do ser humano; deve proporcionar o “encontro de si mesmo” com o mundo; deve evocar um sujeito dotado de semelhanças e direitos universais, por isso, único.

3.7 - Educação escolar: espaço democrático.

*Somos geralmente senhores para incutir em nossos filhos conhecimentos;
somo-lo ainda mais para incutir neles nossas paixões.*

Montesquieu

Seguindo as orientações aristotélicas, Montesquieu deixa claro que as “leis da educação são as primeiras que recebemos” (MONTESQUIEU, 1979: 51) e, portanto, são decisivas na promoção e desenvolvimento de qualquer regime político. O governo republicano, aos olhos do pensador iluminista, devia ser implementado sob o “amor pelas leis e pela pátria”, o que significava, em última instância, fortalecer o interesse público sobre o particular. Por isso, a educação tornava-se tão importante: inspirar, nos pequenos cidadãos os ideais da vida coletiva e do bem comum. Ainda hoje, o melhor “remédio” contra a corrupção dos costumes é vislumbrar uma educação virtuosa e ética, que possa assumir equívocos do passado, para aperfeiçoar o presente e melhorar o futuro.

A educação escolar, ao longo da sua história, tornou-se um espaço autorizado para “incutir” conhecimentos e paixões; institucionalizou-se para atender pessoas que carregam em si o próprio futuro: as crianças. Para que o amor à república possa conquistar os corações e as mentes das novas gerações, nos alerta Montesquieu, é necessário que ele permaneça latente nos “homens maduros” (MONTESQUIEU, 1979: 54). Ou seja, para que os ideais republicanos tenham condições de florescer, em todas as estações do ano, é necessário que cultivemos o amor em todas as esferas da sociedade. Esse amor pode ser traduzido por uma

(...) inteligência prática que nos deve possibilitar viver, com a mesma serenidade e firmeza, tanto a glória quanto a adversidade; inteligência prática que nos conduz a aprender com as nossas conquistas, mas também com os erros que invariavelmente cometemos; revelando-nos um percurso reflexivo e sempre em curso, enquanto em curso for a vida em profissão... (BOTO, 2002: 11).

Para desfrutarmos de uma “inteligência prática” necessitamos de uma *educação para democracia*, tal como foi definida por Maria Vitória Benevides, ou seja, de uma educação que comporte duas dimensões “a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis” (BENEVIDES, 1996: 226). Valendo-se de autores clássicos e contemporâneos, a autora ressalta que a contradição da democracia permanece: “ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos” (idem: 234). *Educação para democracia* refere-se a uma educação política pautada na tolerância. Não é impositiva e nem pretende formar o cidadão “como mero ornamento retórico” (idem).

Se levarmos em consideração que democracia é menos “uma forma de governo” e mais “um modo de vida” (TEIXEIRA, 2005: 145), então, a *educação para a democracia* é um processo longo, que exige responsabilidade e participação permanente, tanto dos educadores, quanto dos educandos. Há elementos que são absolutamente necessários para que possamos aprender a tomar decisões, sob a orientação daqueles valores⁹⁴: “a formação intelectual e a informação, a educação moral, a educação do comportamento” (BENEVIDES, 1996: 226).

Uma “inteligência prática”, que possibilite viver “tanto a glória quanto a adversidade” (BOTO, 2002: 11) na vida cotidiana, deve estar em consonância com uma “educação moral” (BENEVIDES, 1996: 226), pois nenhuma das duas se

⁹⁴ “Deve-se entender por valores republicanos, basicamente: a) *o respeito às leis*, acima da vontade dos homens, e entendidas como “educadoras”, no sentido já visto na antigüidade clássica (...); b) *o respeito ao bem público*, acima do interesse privado e patriarcal (...); c) *o sentido de responsabilidade no exercício do poder*, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam eles professores, orientadores ou demais profissionais do ensino. Em política, a responsabilidade tem dois significados, melhor compreensíveis na língua inglesa: *accountability* e *responsibility*. O primeiro termo significa o dever de prestar contas, englobando todos os mandatários, isto é, os que exercem o poder em nome de outrem (...); o segundo termo significa a sujeição de todos, governantes ou governados, ao rigor das sanções legalmente previstas (...). Por valores democráticos, estreitamente ligados aos republicanos, e também interdependentes entre si, (...) trata-se: a) *a virtude do amor à igualdade*, de que falava Montesquieu, considerando-a ao mesmo tempo “coisa simples e preciosíssima”, como uma virtude eminentemente política (...) e que se manifesta no sentido *político* de igualdade de todos, com o conseqüente repúdio a qualquer forma de privilégio; b) *o respeito integral aos direitos humanos*, cuja essência consiste na vocação de todos - independentemente de diferenças de raça e etnia, sexo, instrução, credo religioso, julgamento moral, opção política ou posição social - a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade; c) *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, pressupondo-se, mais uma vez, a aceitação da diversidade e a prática da tolerância. A ênfase no valor da tolerância e o respeito ao direito das minorias diferencia, com clareza, a educação para democracia de outros tipos de ‘educação política’” (BENEVIDES, 1996: 230 e 231- *grifos da autora*).

“aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão” (BENEVIDES, 1996:227 – grifos da autora). Ambas são práticas eminentemente humanas e devem promover a “oportunidade do encontro” (BOTO, 2002: 22).

Benevides afirma que o “*locus privilegiado*” para efetivar uma *educação para a democracia* é a escola. A escola que poderia desenvolver essa tarefa seria como as Escolas Democráticas definidas e descritas por Michael Apple e James Beane (1997). Estas são escolas públicas, em que uma comunidade de aprendizagem se constrói. Dois caminhos os autores indicam para isso: a experiência de formular um currículo que ofereça oportunidades de vivência democrática ou a constituição de estruturas de decisão sobre a vida escolar em que todos os segmentos envolvidos com a escola e com a educação participem. Esses caminhos não são excludentes, muito pelo contrário. O essencial é que, em ambos os casos, ocorra a participação de uma comunidade “*que partilha a experiência de construir uma escola democrática. Constrói a escola e se constrói ao mesmo tempo*” (TEIXEIRA 2005: 163 – grifos da autora).

O recurso essencial para edificar as *escolas democráticas* é a “*formação de uma comunidade envolvida com esse projeto. Na verdade, currículo e colegiado são meios através dos quais o modo de vida democrático se desenvolve entre aqueles que decidiram agir conforme valores e princípios democráticos*” (TEIXEIRA, 2000: 320 – grifos meus). Currículo e colegiado, respaldados por documentos oficiais (o que deveria lhes dar certa rigidez ou uniformidade na implementação) provocam resultados muitos diferentes no cotidiano escolar. Há escolas que conseguem lidar de forma aberta e progressista com esses artefatos burocráticos, as lutas travadas concretamente no dia-a-dia escolar são importantíssimas a longo prazo (APPLE & BEANE, 1997)⁹⁵. E nas escolas em que a comunidade consegue lidar de forma aberta

⁹⁵ Os autores registram experiências, relatadas por professores de escolas americanas, que conseguiram fomentar a participação de múltiplas vozes no questionamento dos conhecimentos veiculados pelos currículos oficiais. Aqueles que tinham algum interesse pelos assuntos da escola contribuía para decidir a melhor maneira de relacionar currículo e vida: “as escolas democráticas precisam basear-se numa definição abrangente de ‘nós’, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe” (APPLE & BEANE, 1997: 39).

e progressista com colegiados e currículos e experiência democrática, incerta como a própria democracia⁹⁶, constrói-se progressivamente.

Nesse sentido, acreditamos que o espaço democrático deve ser experimentado tanto no interior da unidade escolar, quanto no seu entorno e, deve ser pautado em dois grandes pilares: participação e respeito. Nesse processo de aprendizagem coletivo, o primeiro supõe argumentação para instituir consensos, o segundo considera tal consenso sempre parcial, posto que é um momento de negociações e de diálogos. Por isso o currículo e a discussão sobre o que é, o que deve conter, como os conteúdos se articulam para dar conta do tema das diferenças e das “semelhanças” fez parte do encadeamento da argumentação desenvolvida neste trabalho. A negociação cotidiana para a construção de uma escola democrática acontece em todos os lugares da unidade escolar, acontece o tempo todo – implícita ou explicitamente em tudo que se ensina e se aprende, e tudo é currículo.

Empreender uma integração dos conhecimentos escolares com a própria vida requer um *tempo* de aprendizagem direcionado para esse fim: a *aula*. Todavia, como empreender uma aula que ultrapasse seu tempo se, “com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas” (BEANE, 2003: 92)? Para integrar o currículo a vida da comunidade ele deve ser “organizado em torno de questões pessoais e sociais, planejado de modo colaborativo e posto em ação por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento” (BEANE, 2003: 96).

Se a fratura do currículo é um fato mundial a criação de “algum tempo discricionário” (BEANE, 2003: 92) pode ser um recurso fundamental para que possamos concretizar nossa *escola democrática*. Apesar do tempo discricionário ser insuficiente para uma mudança em larga escala, Janes Beane ressalta que ele tem provocado resultados surpreendentes, nas palavras do autor,

⁹⁶ A incerteza atribuída à democracia como experiência é referida ao título e conteúdo de artigo de Adam Przeworski (1994). Ama a incerteza e será democrático. In: *Novos Estudos*. CEBRAP. n° 9, julho, p. 36-46.

algumas investigações têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste, de um modo geral, numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas (BEANE, 2003: 108).

O *tempo discricionário* deve ser entendido como aquele espaço criado pelo professor/educador para “marcar a alma” (BOTO, 2003: 395) dos seus alunos e da sua escola. Um tempo do gesto, da atitude, do exemplo às vezes silencioso, em que o que se ensina é o respeito ao outro, um outro genérico; um tempo da dignidade, de cada um, de cada outro, coisa tão humana. Um tempo não subordinado aos textos burocráticos e aos conhecimentos fragmentados. Um tempo para vitrificar uma *aula*, uma *aula* transdisciplinar do tipo

(...) roteiro, bússola, sempre indeterminada e incerta, sempre sujeita a se deparar com o inesperado, com o imprevisto com o súbito improvisado. A aula é - ainda e antes de tudo - o maior registro da existência do mestre, a prova de suas pegadas intelectuais; o legado do que deixaremos para os que vierem depois de nós – como profissionais e como seres humanos (BOTO, 2002: 24).

Para ministrar uma *educação para democracia*, devemos construir *escolas democráticas* fundamentadas em *currículos democráticos*. Trata-se de uma tarefa desafiadora e difícil se levarmos em consideração a fragmentação da sociedade e “degradação da solidariedade”⁹⁷. No entanto, “pela atmosfera da possibilidade da utopia, o futuro surge-nos sempre em aberto, em suas indeterminações e interrogações, mas em aberto; portanto, o futuro poderá sempre ser diferente” (BOTO, 2002: 16).

⁹⁷ A degeneração da solidariedade é acompanhada das “ameaças globais que incluem a proliferação de armas nucleares, a eclosão de conflitos étnico-religiosos, a degradação da biosfera, o curso ambivalente de uma economia mundial descontrolada, a tirania do dinheiro, a união de uma barbárie vinda do fundo das eras e da barbárie gelada do cálculo técnico e econômico”. MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola democrática: espaço de semelhanças.

Trabalhar a educação é ter por objeto as gerações mais jovens; é palmilhar por elas o futuro; é falar de perto ao coração da utopia. Referenciada pelo futuro, a prospecção da utopia situa-se na tênue fronteira entre o sonho e o projeto.

Carlota Boto

Como podemos falar em escola baseada na igualdade se, mesmo levando em consideração os critérios de justiça, redistribuição, ou de inclusão, trata-se de um princípio ingênuo e artificial como demonstrou o multiculturalismo? Como compartilhar e internalizar as mesmas noções de direitos e deveres se há um “abismo material e valorativo entre as classes e os grupos sociais que compõe nossa sociedade” (SOUZA, 2004: 79)? Como pensar no princípio de igualdade na educação se as condições de acesso e usufruto desse “bem simbólico” são diferenciadas?

Por outro lado, como pensar em uma escola baseada nas diferenças se não há como representá-las? Como estruturar o currículo escolar num espaço de comunicação e integração das igualdades e diferenças, se a própria “linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade” (SILVA, 2000: 80)? Se é verdade que identidade e diferença não podem ser representadas na forma clássica ou tidas como uma norma, pois a “normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta” (idem:83), como pensarmos num espaço escolar de equilíbrio, de comunicação ou de alguma unidade entre nossas igualdades e diferenças? Se como apontam o sistema lingüístico e os estudos culturais pós-estruturalistas, a representação deve ser arbitrária e indeterminada, então, como determinar o que é diferença? Como vislumbrar, por fim, uma escola democrática se as promessas de um Estado Democrático, principalmente em países periféricos como o Brasil, estão longe de se tornarem realidades (CHAUÍ, 2006)? “Como podemos combinar nossas diferenças com a unidade de determinada vida coletiva” (TOURAINÉ, 1998: 15)?

Demonstramos que as preocupações em torno da nossa vida coletiva estão no cerne da maioria das análises teóricas contemporâneas. Há uma profunda

preocupação com o nosso “*ethos mundial*”⁹⁸, ou seja, com a preservação da vida humana sobre o planeta Terra e baseada num “desenvolvimento sustentável”. Assegurar um mundo habitável, um “*futur possible*”, envolve questões relacionadas com uma filosofia ética. A conduta humana sempre foi suscetível à qualificação de um único ponto de vista: “ou isto ou aquilo”. Igual ou diferente; razão ou emoção; natureza ou cultura; modernidade ou pós-modernidade; etc. A apreciação desses conceitos e/ou valores, e/ou idéias não pode ocorrer de forma absoluta e unidimensional. Leonardo Boff considera diferentes formas de universalização de um discurso ético⁹⁹ que podem ser, em última instância, consideradas verdadeiras. No entanto, ressalta o teólogo, nem todos conseguem criar um consenso mínimo para uma vida coletiva, por isso argumenta a favor da construção de uma ética planetária.

Segundo o sociólogo Zigmunt Bauman, a efemeridade da existência humana na *vida-líquida moderna* significa uma permanente “insatisfação do eu *consigo mesmo*” (BAUMAN, 2007: 19 – *grifos do autor*). Nesse contexto, de reforma ininterrupta do “eu”, Bauman alerta para o fato de que, no mundo exterior, tudo aquilo que não pertence ao “eu” será “depredado, saqueado e devastado” (idem). Não o bastante, ressalta que a educação e a aprendizagem, para que tenham alguma validade, devem acontecer de forma permanente e ao longo da vida.¹⁰⁰ Contudo, ressalta Bauman, o entusiasmo para a reciclagem profissional não foi acompanhado por um engajamento político. Para que possamos viver num mundo mais hospitaleiro e democrático é de suma importância uma educação contínua que vislumbre a *cidadania* (2007: 165), e não apenas as habilidades técnicas para o mercado, sem educação política, as pessoas tornaram-se ignorantes e incapazes de renovar as regras da democracia¹⁰¹.

⁹⁸Ver BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial: Um consenso Mínimo entre os Humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

⁹⁹“Há atualmente, no campo da ética e da moral, seis formas principais de argumentação, entre outras, cada qual favorecendo uma eventual base para uma ética planetária: o utilitarismo social; as éticas do discurso comunicativo e da justiça; a ética baseada na natureza; a ética enraizada nas tradições religiosas da humanidade; a ética fundada no pobre e no excluído; a ética fundada na dignidade da Terra” (BOFF, 2003: 39).

¹⁰⁰ O autor faz uma análise crítica sobre o “mercado de ensino” que a preposição “sociedade do conhecimento” engendra. Como exemplo desse mercado Bauman, relata que os documentos da União Européia, para tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade, enfatizam uma educação voltada apenas para os objetivos da economia e do mercado de trabalho (BAUMAN, 2007, p. 152-167).

¹⁰¹ Bauman argumenta que “a dominação por meio da ignorância e da incerteza deliberadamente cultivadas é mais confiável e barata do que um governo com base num profundo debate dos fatos e

O debate em torno de uma sociedade e, conseqüentemente de uma escola democrática, está intimamente relacionado com a construção de um *ethos mundial*. Este, só será possível quando percebermos que somos seres interdependentes, que somos seres humanos de uma “*Terre Patrie et une Société Monde*”¹⁰². Uma escola e um currículo pautados nessa consciência ética trabalham para efetivar a democracia¹⁰³, ou melhor, para empreender uma crítica imanente ao próprio regime político; é capaz de articular inteligência prática e educação moral, é capaz de instaurar um profundo debate sobre conhecimento, política e democracia; é capaz de criar um espaço e um tempo de aula menos como um lugar para ser igual ou diferente, e mais como um espaço de luta, de união e de reconhecimento das nossas limitações e das nossas plenitudes.

As relações entre igualdade e diferença, empreendidas nesse estudo, demonstraram que uma posição dicotômica não é suficiente para embasar um espaço que se queira democrático. Se por um lado, o direito à igualdade enseja um olhar universalista, por outro o direito à diferença contempla o relativismo. Se no primeiro caso pensamos num espaço público, no segundo privilegiamos o espaço privado. Igualdade procura uma essência comum para todos os seres humanos, diferença especificidades. Esse reducionismo polarizado produziu inseguranças e uma permanente tensão nas relações sociais, por isso, afirmamos que todos os seres humanos são *iguais* no exercício *diferencial* de pensar e de sentir. Igualdade não no sentido de idêntico, uniforme ou de homogêneo; e diferença não no sentido de desigualdade. Poderíamos traçar um paralelo entre esses dois valores que, em última instância, estariam próximos ao clássico embate entre razão e paixão e, então, instauraríamos uma dialética fundamental para que possamos encontrar um equilíbrio.

Afirmamos que a *igualdade* que temos em mente é aquela que estabelece as *semelhanças*, as *essências* e as *substâncias* do ser e que essa igualdade está aquém e além das diversas formas de apresentação cultural de *um* sujeito, ou das

num longo esforço de atingir a concordância quanto à verdade e às formas menos arriscadas de proceder” (BAUMAN, 2007: 166).

¹⁰² “Terra-Pátria e uma Sociedade Mundo”. MORIN, Edgar. Si j'avais été candidat... In: LE MONDE, 24 de abril de 2007: < www.lemonde.fr/>

¹⁰³ Democracia entendida como um processo, como um modo de vida, que se realiza como uma “luta social” e um “contra-poder” (CHAUÍ, 2006: 8).

especificidades de *um* grupo. E, ainda, que a *diferença está no próprio ser e na sua faculdade de pensar e de sentir*, individualmente, sobre si mesmo e sobre as situações nas quais está inserido.

Se a *igualdade de essência* está relacionada com os princípios: universalidade, direcionalidade, integralidade e demarcabilidade, e a *diferença está no ser e na sua faculdade de pensar, amar e sentir*, então, ambas têm por fundamento último a razão. Não uma razão dogmática e instrumental, que teve a pretensão de separar o ser humano dos seus valores e das suas paixões. Mas, uma razão que possa se abrir

para baixo e para cima. Para baixo, emerge de algo mais antigo, profundo e elementar, a afetividade, o cuidado essencial e o *pathos*. Para cima, ela se abre para experiência espiritual, que é a descoberta do eu dimensionado para a totalidade presente no eu; em outras palavras a interconectividade de tudo com tudo (BOFF, 2003: 79).

Sob os preceitos da razão, a humanidade vivenciou as duas faces de uma mesma moeda: a bondade e a maldade. A explicação científica e racional procurou afastar, sem sucesso, os homens dos perigos e das incertezas. O racionalismo demonstrou-se insuficiente “para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida” (MAFFESOLI, 1998: 27).

Contudo, é justamente pela razão que devemos combater os efeitos desprezíveis do racionalismo¹⁰⁴, ela tem uma função insubstituível: definir os limites das nossas paixões, e de um outro modo das nossas diferenças. Ou seja, se aceitarmos os princípios da *igualdade de essência* como válidos, a saber: universalidade, direcionalidade, integralidade e demarcabilidade¹⁰⁵, a diferença poderia ser relacionada com os dois últimos critérios, que podem ser identificados,

¹⁰⁴ A razão é uma característica intrínseca do ser humano, por ser dinâmica deve ser sempre renovada. O racionalismo, por sua vez, enclausurou a razão e a distanciou do mundo circundante. Ver MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

¹⁰⁵ Como exposto no primeiro capítulo, o critério de integralidade busca solucionar as lacunas entre igualdade e diferença, ou seja, pretende integrar as relações entre nossa universalidade e nossas especificidades; o critério de demarcabilidade, por sua vez, estabelece as fronteiras e as especificidades do modo de pensar do “eu”, suas diferenças mais profundas (as deficiências, dependências e carências de todos os tipos: psicológicas, biológicas, cognitivas, etc).

em última instância, com a paixão. Em contrapartida, os critérios de universalidade e direcionalidade estariam relacionados com a igualdade, portanto com uma razão que direcione caminhos, por que não universais, de “interconectividade de tudo com tudo” (BOFF, 2003: 79). Nossas diferenças, assim como as paixões, não podem turvar nossos olhos diante do outro. Nesse sentido, é “próprio da razão ver claro e ordenar, disciplinar e definir a direção da paixão” (idem).

A escola democrática que queremos deve estar pautada nessa interdependência de razão e paixão. Uma interdependência da qual os seres humanos necessitam para se produzirem como tal, uma interdependência que reafirme a universalidade das nossas *semelhanças*, posto que as diferenças serão sempre uma conseqüência da relação de cada um com o(s) outro(s). Pensar em nossas *semelhanças* é importante para construir uma escola e um currículo democrático porque as diferenças podem ser escolhidas, construídas e disputadas (SILVA, 2000: 80-81). Nossas *semelhanças* devem nortear os debates e os confrontos políticos, para que possamos preservar e tornar possível nosso direito à diferença pelos seguintes princípios/valores: amor, solidariedade e responsabilidade.

Trata-se de um espaço responsável por princípios que vão além do formalismo das leis, um espaço civil e político, por isso, público (porque forma cidadãos e lida com o conhecimento), de mútuo cruzamento das nossas igualdades e diferenças. Trata-se de um espaço para assegurar direitos instituídos; para aprender e para ensinar o que somos; para imaginar e trabalhar para um mundo melhor, para refletir e “pensar no que melhor pode ser feito para reduzir o malefício que somos capazes de causar um ao outro” (WILLINSKY, 2003: 102).

A escola democrática baseada nas *semelhanças* não será um espaço/tempo concentrado em si. Será um espaço/tempo de conexão entre o real e o virtual, entre a esfera social e a escolar; será um espaço/tempo das diferenças e das igualdades, inclusive desconhecidas; será um espaço/tempo para defender uma educação e uma “escola ainda pública, universal, única para todos, gratuita e tolerante” (BOTO, 2003: 736).

Essa escola deve assumir a tarefa árdua, mas encantadora e muito promissora, de formar no homem comum, um sujeito com duplo papel: social (baseados na igualdade universal do seres humanos) e individual (baseados nas diferenças e

especificidades do sujeito)¹⁰⁶. Somente dessa forma podemos preservar o “direito de cada um a combinar, à sua maneira, instrumentalidade e identidade, razão e cultura e, por conseguinte, contribuir para a recomposição duma sociedade dividida” (TOURAINÉ, 1998: 172).

¹⁰⁶ A esse respeito, não poderíamos deixar de reportar à discussão durkheiminiana, que afirma que a existência de dois seres, que apesar de inseparáveis, são distintos: o ser individual e o social. “um, é constituído por todos os estados mentais que apenas se referem a nós próprios e aos acontecimentos relacionados com a nossa vida pessoal. O outro, é um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo, ou os diferentes grupos de que fazemos parte” (DURKHEIM, 1984: 17)

Bibliografia:

- ALVES, Rubem. (1992), **O retorno e o terno**. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- APPLE, Michael W. (2003), **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- _____. (2000), Repensando ideologia e Currículo. In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flavio Moreira. Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) – 4ª edição – São Paulo: Cortez.
- _____. & BEANE, James (orgs.). (1997), **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1995), Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Michel W. Apple... [et al.]; Pablo Gentili (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes.
- ARIÈS, Philippe. (1981), **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.
- ARISTÓTELES. (2006), **Política**. São Paulo: Editora Martin Claret, Tradução de *Politikón*, cotejada com a tradução inglesa de Benjamin Jowet e a tradução francesa de M. Thurot.
- _____. (1979), **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural.
- AGOSTINHO, Santo. (1980), **Confissões**. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, livros X e XI.
- AQUINO, Santo Tomás de. (1979), **Súmula contra os Gentios**. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural.
- BARROS, José D'Assunção. (2004). Igualdade, desigualdade e diferença. Rio de Janeiro: LESC.
- BAUMAN, Zygmunt. (2007), Sobre a vida num mundo líquido-moderno. In: **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- _____. (2007), Aprendendo a andar sobre a areia movediça. In: **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- _____. (2003), **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BEANE, James A. (2003), Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol.3, n.2, Jul/Dez.

BECK, Ulrich. (1997), A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernidade reflexiva. In: **Modernização reflexiva: política tradição e estética na ordem social moderna**. Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash; tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

BENEVIDES, Maria Vitória. (2005), “Prefácio”. In: **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas/ Flávia Schilling (org.)** – São Paulo: Cortez.

_____. (2003), Educação em direitos humanos: de que se trata? In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa**. – São Paulo: Editora UNESP.

_____. (1996), Educação para a Democracia In: **LUA NOVA**. Revista de Cultura e Política: O individualismo e seus críticos, nº38.

BOAS, Franz. 2004. (1986), As limitações do método comparativo da antropologia. In: Celso Castro (comp.) **Antropologia Cultural**. Franz Boas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BOBBIO, Norberto. (1996), **Igualdade e liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro.

_____. (2000), **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2000), **Teoria Geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**; organizado por Michelangelo Bovero; tradução Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus.

_____. (2004), MATTEUCCI, Nicola. & PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12ª ed.

BOFF, Leonardo. (2003), **Ethos Mundial: Um consenso Mínimo entre os Humanos**. Rio de Janeiro: Sextante.

_____. (1999), Que tipo de Educação para que tipo de ser humano”. In: **Caderno para o Professor**. Ano VII – nº 09 – novembro. Minas Gerais: Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Juiz de Fora.

BOTO, Carlota. (2005), A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismo. In: **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas/ Flávia Schilling (org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (2003), A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.23, nº.61.

_____. (2003), Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, número 84.

_____. (2002), Por uma ética em profissão: rumo a uma nova *paidéia*. In: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 6, número 10.

BOURDIEU, Pierre. & WACQUANT, Loïc. (2001), Sobre as artimanhas da razão imperialista (Prefácio). In: **Escritos da Educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, (3ª edição).

BOURDIEU, Pierre. (2006), Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo, Bertrand Brasil, 9ª edição.

_____. (1998), Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.) – Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. & PASSERON, Jean-Claude. (1975), **A Reprodução**: elementos para a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL. (1988), **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira – 4. ed. – São Paulo: Saraiva, 1990. – (Série Legislação Brasileira)

_____. (1996), **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

BRITES, Jurema. (2003), **Cultura e Multiculturalismo**. UNIJUI, mimeo. 12p.

BURBULES, Nicholas. (2003), Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios / Regina Leite Garcia. Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores) – São Paulo: Cortez.

CANDAU, Vera Maria. (2005), Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Vera Maria Candau (org.); Carmen Tereza Gabriel... [et al.] – Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2002), Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas / Vera Maria Candau (org). Petrópolis, RJ: Vozes.

CARROLL, Lewis. (1983), **Aventuras de Alice através do espelho**. São Paulo: Círculo do Livro.

CHAUÌ, Marilena. (2006), **Direitos Humanos e Educação**. Conferência de abertura do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos: Brasília.

CHARLOT, Bernard. (2006), A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. vol. 11, número 31.

_____. (2001), A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais / organizado por Bernad Charlot; trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed.

_____. (2003), O sujeito e a relação com o saber. n: **Formação de educadores**: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. – São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2000), O saber e as figuras do aprender. In : **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed.

COMPARATO, Fábio Konder. (2006), **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1998), Princípio de Igualdade na escola. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, número 104, julho.

_____. **Direitos Humanos no Brasil: o passado e o futuro**. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/artigo%20comparato.htm> > acessado em 05/09/06

_____. (1998), Comentário ao artigo 1º da Declaração Universal do Direitos Humanos. In: **Cinquenta anos da Declaração Universal do Direitos Humanos**: conquistas e desafios. Brasília: OAB, Conselho Federal.

COPANS, Jean. (1971), Da etnologia à Antropologia. In: **Antropologia**: ciências das Sociedades primitivas? Tradução: J. Pinto de Andrade. Editions São Paulo.

COROZZA, Sandra e TADEU, Tomaz. (2003), **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica.

CORTESÃO, Luíza & STOER, Stephen R. (2003), A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios** / Regina Leite Garcia. Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores) – São Paulo: Cortez.

COUTINHO, Carlos Nelson. (1996), Crítica e utopia em Rousseau. In: **LUA NOVA**. Revista de Cultura e Política: O individualismo e seus críticos, número 38.

CUNHA, Luiz Antônio. (1979), A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4ª ed. Francisco Alves, Ed. Rio de Janeiro.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2002), Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Caderno de Pesquisa**, número 116/julho: São Paulo.

DAHL, Robert A. (2001), **Sobre a democracia**. Trad. de Beatriz Sidou – Brasília: UNB.

DELEUZE, Gilles. (1988), **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

DEMO, Pedro. (2001), **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

DURKHEIM, Èmile. (1984), **Sociologia, educação e moral**. Livro primeiro: Educação e Sociologia. Livro Segundo: A Educação Moral. Trad. de Evaristo Santos. Portugal: Rés-Editora Ltda.

DWORKIN, Ronald. (2005), **A virtude Soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2005), **Uma questão de princípio**. Tradução Luís Carlos Borges- 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ELHAJJI, Mohammed. (2000), Globalização e novas tecnologias de comunicação. In: Revista **LUMINA** - Revista da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – v.3, número 1, jan/jun.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2006), Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In: **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Antonio Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (orgs.). Porto editora – Portugal.

FORQUIN, Jean Claude. (1995), A “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. J. C. Forquin (org.); Petrópolis: Vozes.

_____. (1993), **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRASER, Nancy. (2001), 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: Ed. UnB.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995), Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes.

GADOTTI, Moacir. (1995), **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática.

GALUPPO, Marcelo Campos. (2002), **Igualdade e Diferença**: Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos.

GEERTZ, Clifford. (1989), **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.

_____. (2001), **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar.

GIDDENS, Anthony. (2002), **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GOUGH, Michel. (1969), **Os primeiros Cristãos**. Lisboa: Gris Editora.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (2002), **O Jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (2001), Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. SOUZA, Jessé (org.), Brasília, Universidade de Brasília.

HALL, Stuart. (2000), Quem precisa de identidade? In: **Identidade e diferença**: a perceptiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes.

HARDT, Michel. & NEGRI, Antônio. (2001), “Prefácio”. In: **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 3ªed. Rio de Janeiro, Record.

_____. (2001), A multidão contra o Império. In: **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 3ªed. Rio de Janeiro, Record.

HARVEY, David. (2005), **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 14ª edição.

_____. (2004), **Espaços de Esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HENRIQUES, Mendo Castro. (2006), Introdução à obra de Aristóteles. In: **Política**. São Paulo: Editora Martin Claret.

HONNETH, Axel. (2003), **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34.

_____. (2001), Democracia como cooperação reflexiva, John Dewey e a teoria da democracia hoje. In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia Hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UnB.

JÚNIOR, João Feres. (2002), Contribuição a uma tipologia das formas de desrespeito: para do modelo Hegeliano-Republicano. In: **DADOS** - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 45, número 4.

LAPLANTINE, François. (1991), **Aprender Antropologia**. Trad. Marie Agnès Chauvel. Coleção Primeiros Passos, 5ª edição. Ed. Brasiliense.

LEITHÄUSER, Thomas. (2001), Por uma microfísica da tolerância. In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia Hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UnB.

LIPOVETSKY, Gilles. (2005), **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução Therezinha Monteiro. – Barueri, SP: Manole.

LOCK, John. (1978), Do Estado da Natureza, in: Segundo Tratado sobre o Governo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril.

_____. (1978), Dos Fins da Sociedade Política e do Governo, in: Segundo Tratado sobre o Governo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril.

MALUF, Sahid. (1990). **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 20ª edição.

MARSHALL, Thomas H. (1967). Cidadania e Classe social. In: **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. Crítica ao Programa de Gotha. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo s/d, volume 2.

_____. (2004), **Ideologia Alemã**. Volume 1 – Feuerbach: a contraposição entre as concepções materialista e idealista. São Paulo: Editora Martin Claret (coleção obra-prima de cada autor).

MACLAREM, Peter. (2000), **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1997), Pedagogia crítica, multiculturalismo e a política de risco e resistência: uma resposta a Kelly e Portelli. In: **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAFFESOLI, Michel. (1998), **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

MATOS, Patrícia. (2004), O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. In: Revista **Lua Nova**, número 63. São Paulo.

MÈLICH, Joan-Carles. (2001), A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autentica.

MEYER, Dagmar E. Estermann. (2003), Escola, currículo e diferença: implicações para docência. In: **Formação de educadores**: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. – São Paulo: Editora UNESP.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. (1979), Do espírito das leis. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril. (livro quarto – de como as leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo).

MORAES, Alexandre de. (2003) **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. São Paulo: Atlas.

MOREIRA, Antonio Flávio. (2006), Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: **Globalização e educação**: desafios para políticas e práticas. Antonio Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (orgs.). Porto editora – Portugal.

_____. (2002), Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto.

_____.(2001), A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº18.

_____. (2000), As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. In: **Caderno para o Professor**. Ano VIII – nº 10 – junho. Minas Gerais: Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Juiz de Fora.

MULLER Johan. (2003), Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios** / Regina Leite Garcia. Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores) – São Paulo: Cortez, 2003.

NADER, Paulo. (1991), **Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Forense.

NETTO, Menelick de Carvalho.(2002), Prefácio. In: **Igualdade e Diferença: Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas**. Marcelo Campos Galuppo. Belo Horizonte: Mandamentos.

NEVES, Marcelo. (2001), Justiça e diferença numa sociedade global complexa. In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB.

NIETZSCHE, Friedrich W. (1978), Crepúsculos dos Ídolos: Obras Incompletas. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril.

_____. (1978), Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno: Obras Incompletas. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril.

_____. (1978), A Gaia Ciência: Obras Incompletas. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. (2002), A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, número 78.

PAIVA, Ângela Randolpho. (2003), **Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil Estados Unidos**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

PESSOA, Fernando. (2006), **Poesia de Álvaro Campos**; texto integral. São Paulo: Martin Claret. (Coleção a obra-prima de cada autor. Série ouro; 47).

PIERUCCI, Antônio Flávio. (2000), Secularização segundo Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar um velho sentido. In: **A atualidade de Max Weber**/ Jessé Souza (organizador). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. (1999), **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34.

PINTO, Louis. (2002), A Teoria dos Campos. In: PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV.

PRZEWORSKI, Adam. (1994), Ama a incerteza e serás democrático. In: **Novos Estudos**. CEBRAP; nº 9, julho.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. (1997), Cidadania e Constituição: as cores da revolução constitucional do cidadão. In: **Revista do Conselho Federal da Ordem do Advogados do Brasil**. Brasília. Ano XXVII – nº 65 – Jul/Dez.

ROMANO, Roberto. (2003), A igualdade: considerações críticas. In: **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, volume 2, nº 2.

ROUANET, Paulo Sergio. (1987), Os herdeiros do iluminismo”. In: **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1987), A verdade e a ilusão do pós-moderno. In: **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

ROUSSEAU, J.-J. (2004), **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 3ª edição – São Paulo: Martins Fontes – (Paidéia).

_____. (1978), Do Contrato Social. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril.

_____. (1978), Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2003), O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios** / Regina Leite Garcia. Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores) – São Paulo: Cortez.

SCHWARTZMAN, Simon. (1997), A Redescoberta da Cultura. In: **A Redescoberta da Cultura**. São Paulo: USP: Fapesp, (Ensaio de Cultura).

_____. (1997), Educação e Modernidade. In: **A Redescoberta da Cultura**. São Paulo: USP: Fapesp, (Ensaio de Cultura).

SCHILLING, Flávia. (2005), Apresentação. In: **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**/ Flávia Schilling (org.) – São Paulo: Cortez.

SCHÖPKE, Regina. (2004), **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp.

SCOTT, Joan W. (2005), O enigma da igualdade. In: **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis.

SEMPRINI, Andrea. (1999), **Multiculturalismo**. Tradução: Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC.

SEN, Amartya. (2001), **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record.

SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. (2003), **Princípio Constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Editora Lumem Juris.

SILVA, José Afonso. Direito de igualdade. (2003), In: **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 22ª edição.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000), A produção social da identidade e a diferença. In: **Identidade e diferença: a perceptiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1994), A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Liberalismo, qualidade total e educação**, Petrópolis: Vozes.

SKLIAR Carlos. (2003), **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A.

SODRÉ, Muniz. (1996), **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

SOUZA, Jessé. (2004), A gramática social da desigualdade brasileira. In: **Revista Brasileira Ciências Sociais**, vol. 19, nº 54.

_____.(2003), **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. (Coleção Origem).

_____. (2000), Charles Taylor e a teoria crítica do reconhecimento. In: **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora da UNB.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. (2002), Educar para tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a partir da proposta Escola Plural. In: **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas / Vera Maria Candau (org). Petrópolis, RJ: Vozes.

STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, Antônio M. (2004), **A Reconfiguração da Educação Inter/Multicultural**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: mimeo.

TAYLOR, Charles. (2000), A política do reconhecimento. In: **Argumentos Filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola.

TEIXEIRA, Beatriz de B. (2006), PCN do ensino fundamental: Teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora. Relatório Final de Pesquisa, UFJF.

_____. (2005), Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas/ Flávia Schilling (org.) – São Paulo: Cortez.

_____.(2005), Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. **Tese de Doutorado**, FEUSP.

_____. (1995), Educação como valor - outras razões da escolarização. **Dissertação de Mestrado**, FEUSP.

TOURAINÉ. Alain. (1998), **Poderemos viver juntos?**: iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes.

TORRES, Carlos Alberto. (1995), Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes.

TYLOR, Edward. A ciência da cultura. In: Edward Tylor. El concepto de Cultura – textos fundamentales. Barcelona: Anagrama. (Mimeo. s/d Tradução Kátia Almeida).

VITA, Álvaro de. (2002), Liberalismo igualitário e Multiculturalismo: sob Brian Barry, Culture and Equality. In: **Revista Lua Nova**. São Paulo, nº 55/56.

_____. (2001), Justiça e diferença: a tolerância liberal. In: SOUZA, Jessé (org.) **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB.

WEBER, Max. (1996), **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 11^a ed.

_____. (1982), Os letrados Chineses. In: **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S.A.

_____. (1999), A Instituição Estatal Racional e os Modernos Partidos Políticos e Parlamentares (Sociologia do Estado). In: **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva / Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsbete Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Chon** – Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

WILLINSKY, John. (2003), O Estado-Nação após o globalismo. In: **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios / Regina Leite Garcia, Antonio Flávio Barbosa Moreira (organizadores)** – São Paulo: Cortez.

WOOD, Ellen Meiksins. (2002), O trabalho e a democracia antiga e Moderna. In: **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo.

_____. (2002), O demos versus “nós, o povo”: das antigas às modernas concepções de cidadania. In: **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo.

_____. (2002), Sociedade civil e política da identidade. In: **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo.