

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Ricardo Costa Galvanese

**O DISCURSO DA DESIGUALDADE E DA IGUALDADE
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DITOS, INAUDITOS,
INTERDITOS E CONTRADITOS**

SANTOS

2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Costa Galvanese

**O DISCURSO DA DESIGUALDADE E DA IGUALDADE
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DITOS, INAUDITOS,
INTERDITOS E CONTRADITOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa.Dra.Irene Jeanete Lemos Gilberto

SANTOS

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi – CRB-8/2240

G146d Galvanese, Ricardo Costa

O discurso da desigualdade e da igualdade na pesquisa em educação: ditos, inauditos, interditos e contraditos / Ricardo Costa Galvanese; orientadora Irene Jeanete Lemos Gilberto. -- 2020.

258 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Desigualdade. 4. Igualdade. 5. Discurso.
I. Gilberto, Irene Jeanete Lemos - orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

O DISCURSO DA DESIGUALDADE E DA IGUALDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DITOS, INAUDITOS, INTERDITOS E CONTRADITOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 15 / 12 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
(Universidade Católica de Santos) Orientadora – Membro nato

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
(Universidade de São Paulo) - Membro titular externo

Prof. Dr. Cesar Agenor Fernandes da Silva
(Universidade Estadual do Centro-Oeste - PR) –Membro titular externo

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
(Universidade Católica de Santos) - Membro titular interno

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
(Universidade Católica de Santos) - Membro titular interno

Prof. Dr. José Pascoal Vaz
(Universidade de São Paulo) - Suplente externo

Profa.Dra. Ivanise Monfredini
(Universidade Católica de Santos) – Suplente interno

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 15 de dezembro de 2020

Ricardo Costa Galvanese

In memoriam

*À minha mãe, professora e pedagoga, **Maria Aparecida da Costa Galvanese** (1926-2006),
maior Graça que Deus me concedeu na vida e
que me ensinou, com sua doçura e integridade, o caminho da fé,
da esperança e do amor.*

*Ao meu pai, jornalista e poeta, **Mário Geribello Galvanese** (1925-1983),
que me deixou, com sua coragem e força, uma enorme herança
de sonhos, determinação e paixão.*

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus** que é Amor, que se chama Misericórdia, que se fez história em Jesus e que, pelo Espírito, continuamente me convoca a viver e me provoca a amar.

À **Sílvia Galvanese**, minha irmã, que em virtude da morte de nosso amado pai e com elevado espírito familiar, sempre esteve presente ao meu lado e ao lado de nossa querida mãe, generosamente cuidando de nós, bem como de seu filho e de seu marido, ambos precocemente falecidos.

À **Virgínia Flemming de Aguiar**, minha amada mulher e amiga, que com sua luminosa doçura, sua afetuosa cumplicidade, sua transparência de alma e o seu mais puro amor, encanta minha vida com bondade e alegria.

À Profa. Dra. **Irene Jeanete Lemos Gilberto**, que, com incomparáveis dotes de brilhantismo intelectual, grandeza moral, absoluta dedicação profissional e infinita paciência, me orientou nesta jornada de pesquisa.

À Profa. Dra. **Maria Amélia Santoro Franco**, que me ensinou, pelos caminhos da criticidade, que pedagogia é ciência e que educação é compromisso.

À Profa. Dra. **Lisete Regina Gomes Arelaro**, que, com seu compromisso de vida com a igualdade, comprova que a educação é indissociável da política.

À Profa. Dra. **Maria Isabel de Almeida**, que tornou mais claros, para mim, os desafios formativos do mundo acadêmico.

Ao Prof. Dr. **Luiz Carlos Barreira**, que a todos nós mostrou que não se pode desencarnar a educação da história.

Ao Prof. Dr. **José Pascoal Vaz**, amigo, educador, militante e profeta que, sem cansaço, a todos nós denuncia a gravidade da desigualdade.

Ao Prof. Dr. **Cesar Agenor Fernandes da Silva**, pela atenção e tempo dedicados à análise desta tese.

À Profa. Dra. **Ivanise Monfredini**, que, pelo seu compromisso com as lutas das classes populares por libertação, demonstra o sentido político da pesquisa pedagógica.

À **Universidade Católica de Santos**, na pessoa do seu Reitor, Prof. Me. **Marcos Medina Leite**, por todo apoio proporcionado à trajetória que se consolidou nesta tese.

Às **autoras** e aos **autores** dos textos aqui estudados que me ensinaram a linguagem do discurso da pesquisa pedagógica nos seus ditos, inauditos, interditos e contraditos sobre a relação da igualdade com a educação

RESUMO

GALVANESE, Ricardo Costa. **O discurso da desigualdade e da igualdade na pesquisa em educação: ditos, inauditos, interditos e contraditos** (tese) Doutorado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2020, 256 p.

Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores: políticas e práticas da Universidade Católica de Santos, que tem como objeto o processo de legitimação discursiva da igualdade como valor pedagógico na pesquisa em educação. Ao analisar o discurso pedagógico, positivado em teses de doutorado, acolhe, interpreta, critica e reproduz o tensionamento dialético entre desigualdade e igualdade que formata a sociedade brasileira. Para tanto a pesquisa debruçou-se sobre a textualidade de 624 teses de doutoramento na área da educação, defendidas entre 2014 e 2016 em universidades públicas brasileiras. Neste universo, foram localizadas 50 teses que tematizam a igualdade e, destas, selecionadas 06 em que tal tematização atravessa toda a estrutura textual. O objetivo foi investigar, na tessitura conceitual da textualidade das teses, interpretadas como teorizações da prática educativa, a relevância axiológica da igualdade na compreensão do sentido da educação presente no discurso da pesquisa pedagógica, no contexto das contradições que caracterizam a sociedade brasileira. A fundamentação desta investigação situa-se entre dois paradigmas epistemológicos: o crítico-dialético que possui uma intencionalidade emancipatória e o fenomenológico-hermenêutico, orientado por uma intencionalidade consensual. Para tanto, articula como fundamentação na análise do objeto a teoria filosófico-política de Norberto Bobbio, centrada na apreensão ideológico-política do valor da igualdade; a teoria pedagógico-libertadora de Paulo Freire que incorpora a igualdade na práxis educativa, e a teoria pragmático-comunicativa de Jürgen Habermas sobre a tematização discursiva do valor da igualdade como um componente do mundo da vida. Para operar com coerência conceitual, na construção do objeto de pesquisa, o encontro das teorias de fundamentação acima expostas com as teses investigadas, optou-se pela utilização de pressupostos teóricos e de procedimentos metodológicos oriundos da Análise do Discurso, especialmente da vertente francesa desta. As teses analisadas, em interação dialética com as teorias de fundamentação empregadas, confirmaram e demonstraram a hipótese que orientou deste o seu início essa trajetória investigativa, qual seja, a pesquisa em educação constitui-se: (i) como um discurso que dialeticamente a constitui; (ii) como um discurso político na medida em que, por sua natureza, necessariamente está inserida em disputas de poder social fundamentadas na apreciação ou depreciação da igualdade como valor; (iii) um discurso político crítico na medida em que, analiticamente, tematiza a desigualdade e, axiologicamente, justifica a igualdade, denunciando a primeira como uma condição sociológico-sistêmica opressiva e anunciando a segunda como referência libertadora de sentido à educação.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Desigualdade. Igualdade. Discurso. Criticidade. Anúncio. Denúncia.

ABSTRACT

GALVANESE, Ricardo Costa. **The discourse of inequality and equality in educational research: said, unheard, interdicted and contradicted** (thesis) Doctorate in Education. Catholic University of Santos, 2020. 256p.

Doctoral thesis developed in the Post-Graduation Program *stricto sensu* in Education, in the Teacher Education Research Line: policies and practices of the Catholic University of Santos, whose object is the process of discursive legitimation of equality as a pedagogical value in educational research. It is about analyzing how the pedagogical discourse, positive in doctoral theses, welcomes, interprets, criticizes and reproduces the dialectical tension between inequality and equality, which shapes Brazilian society. To this end, the research focused on the textuality of 624 doctoral theses in the area of education, defended between 2014 and 2016 in Brazilian public universities. In this universe, 50 theses that deal with equality were found and, of these, selected 06 in which such thematization crosses the entire textual structure. The objective was to investigate, in the conceptual framework of the textuality of the theses, interpreted as theories of educational practice, the axiological relevance of equality in understanding the meaning of education present in the discourse of pedagogical research, in the context of the contradictions that characterize Brazilian society. The basis of this investigation is located between two epistemological paradigms: the critical-dialectic, which has an emancipatory intention, and the phenomenological-hermeneutic, guided by a consensual intention. To this end, it articulates as a basis, in the analysis of the object: Norberto Bobbio's philosophical-political theory centered on the ideological-political apprehension of the value of equality; the pedagogical-liberating theory of Paulo Freire that incorporates equality in educational praxis and the pragmatic-communicative theory of Jürgen Habermas on the discursive thematization of the value of equality as a component of the world of life. In order to operate with conceptual coherence, in the construction of the research object, the meeting of the theories of reasoning exposed above with the investigated theses, we opted for the use of theoretical assumptions and methodological procedures derived from Discourse Analysis, especially from the French aspect of it. The analyzed theses, in dialectical interaction with the theories of foundations employed, confirmed and demonstrated the hypothesis that guided this investigative trajectory since its beginning, namely: 1. Research in education is constituted as a discourse that dialectically constitutes it; 2. Research in education is constituted as a political discourse insofar as, by its nature, it is necessarily inserted in disputes of social power based on the appreciation or depreciation of equality as a value; 3. Research in education is constituted as a critical political discourse insofar as, analytically, thematizes inequality and, axiologically, justifies equality, denouncing the former as an oppressive sociological-systemic condition and announcing the latter, as a liberating reference meaning to education.

Keywords: Education. Search. Inequality. Equality. Speech. Criticality. Announcement. Complaint.

Infelizmente, nos nossos dias, enquanto sobressai cada vez mais a riqueza descarada que se acumula nas mãos de poucos privilegiados, frequentemente acompanhada pela ilegalidade e a exploração ofensiva da dignidade humana, causa escândalo a extensão da pobreza a grandes setores da sociedade no mundo inteiro. Perante este cenário, não se pode permanecer inerte e, menos ainda, resignado (...) Deus criou o céu e a terra para todos; foram os homens que, infelizmente, ergueram fronteiras, muros e recintos, traindo o dom originário destinado à humanidade sem qualquer exclusão.

(Papa Francisco, “Mensagem para o Dia Mundial dos Pobres 2017”)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questões estruturais para o enquadramento categorial e sistematização conceitual do discurso subjacente à positividade textual das teses pesquisadas.....	133
QUADRO 2 – IES e número de teses pesquisadas.....	135
QUADRO 3 – Teses que tematizaram a igualdade.....	136
QUADRO 4 – Teses com tematização indireta e implícita.....	139
QUADRO 5 – Teses com tematização direta e explícita.....	141
QUADRO 6 – Tematização indireta e direta da igualdade nas teses: categorias.....	143
QUADRO 7 – Modalidades da tematização direta e explícita da igualdade nas teses.....	144
QUADRO 8 – Igualdade como dado pressuposto.....	144
QUADRO 9 – Igualdade como dado posto.....	145
QUADRO 10 – Tematização e delimitação da igualdade como valor pedagógico-político.....	147
QUADRO 11 – Referências de justificação da igualdade nas teses.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CsF – Ciência Sem Fronteiras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros

PROUNI – Programa Universidade para Todos

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. Objeto, objetivos, hipótese e problematização da pesquisa	21
2. A fundamentação da pesquisa em movimento transjectivo	23
3. O movimento da investigação: da teoria às teses e vice-versa, por meio do discurso	27
1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: RAÍZES HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE NO BRASIL	30
1.1. Raízes da desigualdade: a <i>cordialidade</i> brasileira	36
1.2. Desigualdade e colonização predatória	37
1.3. Desigualdade e capitalismo periférico	38
1.4. Desigualdade e capitalismo (permanentemente) dependente	40
1.5. Desigualdade e conflito de classes	42
1.6. Desigualdade e pacto de classes	45
1.7. A desigualdade que nos une: o estudo da OXFAM e o índice de GINI	47
2. A LINGUAGEM POLÍTICA DA IGUALDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BOBBIO, FREIRE E HABERMAS	58
2.1. Cartografias político-ideológicas de Bobbio para pensar a pesquisa em educação como política	58
2.1.1. O contexto e o pretexto do texto	63
2.1.2. Direita e esquerda: distinções imprecisas e equivocadas	65
2.1.3. Direita e esquerda: a igualdade como critério de distinção	73
2.1.4. Democracia: um critério complementar	75
2.2. Da educação para a igualdade à educação igualitária na pesquisa em educação: a igualdade como sentido da práxis educativa e a teoria pedagógico-libertadora de Freire	78
2.2.1. A pesquisa da tese e a teoria freireana	80
2.2.2. A dialogicidade	82
2.2.3. A díade denúncia/anúncio	87
2.2.4. Práxis libertadora	91
2.2.5. As categorias freireanas na construção da tese	94
2.3. Igualdade, educação crítica e colonização do mundo da vida pelo sistema: subsídios para uma análise habermasiana da pesquisa em educação	95

2.3.1. Mundo da vida, sistema e a teoria do agir comunicativo de Habermas: racionalidades e colonização	100
2.3.2. Conceito de sistema	101
2.3.3. Conceito de mundo da vida	102
2.3.4. O surgimento da colonização do mundo da vida pelo sistema	104
2.3.5. O funcionamento da colonização do mundo da vida pelo sistema	107
2.3.6. Igualdade, educação crítica e colonização do mundo da vida pelo sistema: subsídios para uma análise habermasiana da pesquisa em educação	110
3. METODOLOGIA, ELABORAÇÃO CATEGORIAL E SISTEMATIZAÇÃO DISCURSIVA	117
3.1. A Análise do Discurso como mediação metodológica da fundamentação epistemológica: das teorias às teses por meio do discurso	117
3.1.1. Discurso e texto	118
3.1.2. Sujeito e sentido	119
3.1.3. Formações discursivas e formações ideológicas	121
3.1.4. Interdiscurso e esquecimentos	122
3.2. As teorias de fundamentação, elaboração categorial e sistematização conceitual-discursiva	124
3.2.1. Categorias <i>a priori</i>	124
3.2.2. A formação das categorias <i>a priori</i> : a tematização da igualdade	128
3.2.3. A formação das categorias <i>a priori</i> : a justificação da igualdade	129
3.2.4. Categorias <i>a posteriori</i>	130
3.2.5. A formação das categorias <i>a posteriori</i> : inversão e duplicação do movimento investigativo	131
4. ANÁLISE DAS TESES: DAS CATEGORIAS AO DISCURSO	135
4.1. A tematização da igualdade: desafios metodológicos e hermenêuticos	137
4.2. A sistematização categorial apriorística das teses	139
4.3. As teses e a caracterização da igualdade tematizada	146
4.4. A textualidade das teses e os procedimentos de justificação da igualdade	147
4.5. A teses e sua categorização a posteriori	151
4.6. Metacategorias: categorias que emergem das categorias (a priori e a posteriori) das teses	164
4.7. Sistematização conceitual do discurso crítico subjacente às teses	168
4.7.1. Análise da vinculação orgânica da educação com a desigualdade estrutural brasileira	170
4.7.2. Organização e articulação política do discurso pedagógico da igualdade	178
4.7.3. Fundamentação racional-comunicacional do discurso pedagógico-político da igualdade	184

4.7.4. Engajamento investigativo pedagógico-político crítico-libertador	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ADENDOS	210
Adendo 1 - Teses defendidas em universidades públicas entre 2014 e 2016 sobre educação, igualdade e desigualdade	210
Adendo 2 - Resumos das Teses sobre Educação e Igualdade defendidas em universidades Públicas (2014-2016)	216

INTRODUÇÃO

A desigualdade como afirmação de relações de dominação carrega dialeticamente em si mesma a sua negação que é a igualdade. Desde Heráclito¹ que evidenciou a estrutura dinâmica e conflitiva da realidade e de Anaxágoras² que trouxe à tona a presença dos contrários em si mesmos, abriu-se para a consciência humana, através da razão filosófica, a possibilidade da percepção das contradições constitutivas da realidade. Neste sentido, a Filosofia Jônica³ já apontava para uma forma de apreensão do real que atingiria, após dois milênios e meio de maturação conceitual, a sua plena sistematização em Hegel⁴. Para este filósofo, o desenvolvimento da humanidade era indissociável do desenvolvimento das representações que ela fazia de si mesma e, tanto num caso como no outro, o elemento fundamental que dava unidade a ambos os processos era a sua constituição dialética. E, mais do que isto, a humanidade aparecia como um momento no desenvolvimento do espírito. A humanidade seria expressão da supra-assunção da Natureza na Ideia. Toda a história humana, na concepção hegeliana, poderia ser compreendida neste movimento, essencialmente contraditório, no qual o real e o racional se afirmam e se negam simultânea e reciprocamente.

Marx⁵, na esteira da chamada esquerda hegeliana, assume a dialética hegeliana, negando-a, entretanto, no seu caráter idealista. Para Marx, de fato, a humanidade evolui

¹ Heráclito (535-475 a.C.), filósofo grego pré-socrático, representava a *Arché* da *Physis* (princípio fundamental que explicaria a origem, a essência e transformações da natureza) como o fogo, com isto queria indicar que a mudança e o conflito seriam os elementos estruturadores da natureza e da vida humana. Inaugurava, assim, uma longa tradição de compreensão da realidade como dinâmica, contraditória e, portanto, dialética.

² Anaxágoras (500-428 a.C.) também era um filósofo grego pré-socrático. Para ele, *Arché* da *Physis* é constituída por partículas mínimas (homeomerias) articuladas por uma força inteligente (nóus) superior, que possibilitaria a unidade dos contrários num movimento permanente. Constituiu, dessa forma, um dos fundamentos de uma concepção do real que incorpora, numa unidade dinâmica superior, os antagonismos fáticos observados na experiência.

³ Filosofia Jônica é o termo para indicar o conjunto da obra de pensadores que, no nascedouro da filosofia grega, viveram na Jônia (região que pertence hoje à Turquia) entre os séculos VI e V a.C. e que, apesar das suas diferentes perspectivas, tinham em comum a representação da realidade como algo dinâmico, fluido e contraditório. Dessa forma, lançaram as bases de uma maneira de retratar a natureza cósmica e humana oposta àquela elaborada pela Filosofia Eleata (sul da Itália), mais essencialista e estática, na qual a mudança é um fenômeno superficial que não corresponde à essência perene do Ser.

⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, principal referência da dialética idealista moderna.

⁵ Karl Heinrich Marx (1818-1883), filósofo alemão, principal referência do materialismo histórico e dialético.

dialeticamente, porém seu antagonismo relaciona-se fundamentalmente à maneira pela qual ela se organiza do ponto de vista material, ou seja, para Hegel o ser humano é sempre filho da história. Para Marx, o homem também é filho da história, mas esta é, acima de tudo, a história dos modos de produção através dos quais a humanidade produz a sua própria existência. Assim, a partir do pensamento marxiano, a história humana pode ser interpretada como um embate de classes sociais em torno de configurações da sua organização produtiva. É nesta contradição classista que a humanidade gesta padrões de convivência simétricos ou assimétricos. Pela própria condição conflitiva das relações sociais humanas, a igualdade vai tornando-se referência na medida mesma na qual tais relações se constituem como reação dialética à desigualdade. Se na tradição hegeliana as relações sociais tendem à igualdade porque a consciência, enquanto instância dialética geradora do movimento histórico, as interpela, na tradição marxiana a consciência tende à igualdade porque as relações sociais e econômicas, enquanto instância dialética geradora do movimento histórico, a interpelam. Seja a partir da perspectiva dialético-idealista de Hegel, seja na ótica dialético-materialista de Marx, o fato é que a filosofia moderna postula a construção de relações humanas igualitárias como um elemento intrínseco ao desenvolvimento histórico. Porém, tanto num caso como no outro, a igualdade é gestada no conflito.

Não há, portanto, um movimento mecânico na passagem da desigualdade para a igualdade. A história humana atesta a recorrência e a permanência de relações duradouras de desigualdade. Tal insistência e perenidade da desigualdade se dão precisamente porque esta se produz por meio de processos políticos e econômicos de exploração e dominação e se reproduz por meio de processos de formação de convicções, isto é, pela produção de representações sociais mantenedoras e legitimadoras dessas relações assimétricas. O movimento de afirmação do poder econômico e político se estende por meio da afirmação do poder ideológico.

A compreensão do caráter estrutural das mediações ideológicas ganha um primeiro grande impulso no século XVI com a obra *Discurso sobre a servidão voluntária* (1999) de Etienne de La Boétie, e se aprimora até receber uma das suas mais refinadas elaborações na tradição do pensamento marxiano, especialmente na teoria de Louis Althusser sobre os *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1998). Certamente uma das razões da diabolização do pensamento de Marx em determinados meios políticos e culturais está

diretamente ligada à periculosidade sistêmica que ele representa ao desvelar a função da ideologia na reprodução das relações de dominação e exploração.

O que permite, pois, nessa perspectiva dialética, a passagem da desigualdade à igualdade é a consciência sócio-histórica que se expressa e se realiza na práxis política daquela, como negação desta. Nesta perspectiva, a educação, como instância ideológica, desempenha uma função política contraditória. Por um lado, ela legitima a reprodução sistêmica e, portanto, a manutenção de relações sociais desiguais. Por outro lado, a educação é também o âmbito contra-sistêmico que permite a crítica das relações de desigualdade, favorecendo o surgimento da consciência, como instância axiológico-crítica que coloca em questão, politicamente, as relações de desigualdade.

Deve-se ressaltar que há uma contínua integração das esferas econômicas, políticas e ideológicas, tanto na reprodução de relações de desigualdade, quanto na criação de alternativas mais igualitárias na definição da configuração da sociedade. A título de exemplo, no sentido da manutenção de relações de desigualdade na história brasileira, conforme ensinou magistralmente Sergio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 1995), não é possível separar a monarquia (forma política) e a escravidão (forma econômica) na configuração da sociedade brasileira tanto no período colonial quanto no do Império, nem separar ambas da atuação institucional da Igreja Católica no Brasil no mesmo período (forma ideológica). Portanto, não é possível separar tais esferas na análise dos nexos entre educação e desigualdade. Isso significa que, dialeticamente, a consciência do valor da igualdade se produz de dentro dos processos que desiguam a sociedade. É deste processo, eminentemente contraditório, que se produz a sistematização teórica que informa a consciência moral.

Na história brasileira, os quilombos enquanto afirmações societárias da igualdade racial se formaram no contexto da resistência à desigualdade. A denúncia do caráter moralmente inaceitável da escravidão empreendida por Joaquim Nabuco⁶ em *O Abolicionismo* (NABUCO, 2003), não pode ser dissociada do surgimento dos quilombos, mesmo que a vinculação entre esses âmbitos, ou seja, entre a narrativa abolicionista e a configuração histórica dos quilombos, não estivesse clara para o próprio autor citado. Isto é, a abolição da escravatura só toma forma de um imperativo moral (esfera ideológica) e

⁶ Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) escritor, político e diplomata, foi um dos mais importantes representantes da intelectualidade abolicionista brasileira.

surge na produção literária da qual *O Abolicionismo* é um brilhante exemplo, porque já estavam em curso na história, como resistência racial igualitária, as novas formas de organização (esfera política) e de produção (esfera econômica) não-escravocratas, representadas pelos quilombos. No mesmo sentido pode-se perceber que a consciência da condição do povo pobre e oprimido do Brasil que toma forma em *Os Sertões* (CUNHA, 1984) de Euclides da Cunha⁷ é indissociável da organização de Canudos. É das condições concretas da desigualdade que se originam as práticas históricas de construção política e econômica da igualdade e a consciência desta se dá em meio a essa construção, sendo gerada por ela, para marxianos, ou gerando-a, para hegelianos, ou, ainda, ambas, para todos aqueles que, de alguma forma, tentam levar o pensamento dialético às suas máximas consequências.

A igualdade emerge, portanto, na consciência humana como negação histórica e dialética da desigualdade; porém, para que esta emersão não fique restrita ao âmbito axiológico, para que ela não se limite a um simples reconhecimento de importância, mas que avance para a esfera deontológica, isto é, para que se torne dever e direito, precisa ser legitimada, reconhecida como um imperativo, como um comando de ação revestido de obrigatoriedade. Obrigatoriedade esta que vincula as condutas, e que, exatamente por constituir-se como dever, se fundamenta na adesão compulsória de todos os envolvidos na ação.

Não é possível compreender adequadamente a educação dissociada da história e, portanto, desvinculada das condições sociais e econômicas que a efetivaram e que lhe dão forma. A educação reproduz aquilo que a sociedade produz. Para desvelar os significados por ela difundidos, impõe-se iluminá-los pela análise dos modos pelos quais a sociedade produz a sua própria existência. Ignorar tal imperativo metodológico é condenar a reflexão pedagógica a uma ideológica e irresponsável ingenuidade (que só serve à reprodução daquilo que há de pior na organização social) e inviabilizar a práxis educativa, enquanto tal, impedindo que, a partir das condições históricas dadas, consiga dialeticamente retroagir sobre as estruturas que a formatam, transformando-as.

Somente neste sentido pode-se esperar que a educação não somente reproduza o que a sociedade produz, como também que, na condição de contradição, a sociedade

⁷ Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909) jornalista e escritor brasileiro, referência principal do regionalismo literário pré-modernista, através do qual traz a lume a situação de marginalização das populações pobres do interior brasileiro.

reproduza o que a educação produz. Ao se colocar as relações entre educação e da igualdade neste enquadramento dialético, vem à tona o problema da utopia e da história, questão, talvez, ainda não resolvida dentro da perspectiva ideológica que mais diretamente tratou da questão das relações entre educação, idealismo e realismo na perspectiva da igualdade, qual seja, a tradição socialista. Não se pode sufocar a utopia pela história, mas não se pode desvincular a utopia da história. A utopia só faz a história andar se nela estiver encarnada. A utopia só se dá autenticamente sobre a história, por meio da história e na história, sem que com isso deixe de ser utopia. Trata-se, como designava Ernest Bloch⁸, do *possível dialético* que, partindo da materialidade das condições objetivas dadas, se projeta, num movimento real de antecipação, sobre um futuro a ser construído:

Sem a matéria não há solo para a antecipação (real); sem antecipação (real) não há horizonte concebível para a matéria. Desse modo, a possibilidade real não reside numa ontologia acabada do ser do que existiu até o momento, mas na ontologia, a ser renovadamente fundada, do ser do ainda-não-existente, que descobre futuro até mesmo no passado e na natureza como um todo. (BLOCH, 2005, p. 234)

Esta tensão se dá, na perspectiva de Habermas (1997), entre facticidade e validade; sem a consideração da primeira, mergulha-se num normativismo político abstrato, elevado no discurso, mas irrelevante para a vida real; sem a compreensão da segunda, entendida como uma dimensão da existência social, perde-se a capacidade de transformação, desiste-se da empreitada civilizatória da humanidade, tendo por resultado o pessimismo conservador e o quietismo político.

Pensar criticamente a educação exige pensá-la de dentro das contradições e desafios que a história coloca e, na atualidade, o grande embate se dá entre a desigualdade que temos e a igualdade que precisamos ter. Para tal impõe-se, de um lado, entender os processos que geram a desigualdade tanto na sua abrangência global quanto nacional e, por outro, compreender as bases ideológicas, axiológicas, linguístico-pragmáticas e pedagógicas da legitimação da igualdade. Sem os primeiros, o debate torna-se abstrato; sem as segundas, torna-se inoperante.

⁸ Ernest Bloch (1885-1977), filósofo alemão, conseguiu articular o marxismo, interpretado numa perspectiva heterodoxa, com o pensamento utópico, resultando numa concepção revolucionária e antitotalitária do socialismo, interpretado como realização histórica do horizonte utópico da igualdade e da liberdade.

1. Objeto, objetivos, hipótese e problematização da pesquisa

O objeto da presente pesquisa refere-se ao processo de legitimação discursiva da igualdade como valor pedagógico na pesquisa em educação. Mais especificamente, constitui-se como uma investigação sobre a incorporação discursiva do valor da igualdade na apreensão do significado da educação, consolidada no âmbito da produção pedagógico-acadêmica, em meio às disputas por legitimação comunicacional, política e pedagógica que caracterizam a sociedade contemporânea e, especialmente, a conflitiva estrutura social brasileira. Trata-se de analisar como o discurso pedagógico, positivado em teses de doutorado, acolhe, interpreta, critica e reproduz o tensionamento dialético entre desigualdade e igualdade que formata a sociedade brasileira.

A opção pela análise do discurso das teses de doutorado de programas de pós-graduação em educação decorre do fato que é neste patamar da investigação acadêmica que o pesquisador adquire significativa maturidade intelectual na mediação entre teoria e práxis. As teses, pelo que significam em termos de investigação acadêmica no campo da pesquisa pedagógica, carregam uma grande capacidade de representar faticamente e de sintetizar conceitualmente a realidade educacional. Exatamente pela capacidade de sistematizar as práticas educativas, suprassumindo-as no âmbito da pedagogia entendida como conhecimento científico (FRANCO, 2003), a textualidade das teses de doutorado representa um fragmento de discurso que é metodologicamente estratégico para a investigação da relação entre desigualdade e educação; disto decorre a constituição delas como *corpus* da análise aqui empreendida.

O recorte cronológico das teses, posto que foram consideradas aquelas defendidas entre 2014 e 2016, justifica-se pelo fato de que neste período se esgota a vigência daquilo que Bresser-Pereira (como se verá no capítulo 1) denominou de Pacto Nacional Popular, no qual se desenharam de forma mais incisiva políticas públicas, (moderadamente) voltadas para o enfrentamento da desigualdade social no Brasil.

A opção por teses defendidas em programas de pós-graduação de universidades públicas e não das privadas está (como se observará no capítulo 3) diretamente ligada ao fato de que, nas universidades públicas, a tematização e a crítica da desigualdade constituem-se, de um ponto de vista ético, como um valor e como um dever. Posto que

elas não são somente estatais, mas públicas, portanto, pertencendo ao público, devem, como imperativo da sua própria natureza institucional, responder às demandas públicas. É de se esperar que o enfrentamento do problema da desigualdade ocupe posição central nas universidades particulares, constituindo para elas um valor, pela realidade social desigual na qual se encontram, porém não se pode, no entanto, cobrar delas esta posição como um dever. Em suma, se nas universidades particulares a tematização e a crítica da desigualdade devem ser um valor, ou seja, devem, pelo menos, situar-se no plano axiológico, nas universidades públicas elas constituem-se como um valor e um dever, isto é, devem ocupar o patamar axiológico e o patamar deontológico.

O objetivo geral que dá direção à presente pesquisa é investigar, na tessitura conceitual da textualidade de teses de doutorado de universidades públicas brasileiras, interpretadas como teorizações da prática educativa, a relevância axiológica da igualdade na compreensão do sentido da educação presente no discurso da pesquisa pedagógica, no contexto das contradições que caracterizam a sociedade brasileira. Neste sentido, procura-se, mais especificamente: (1) compreender a natureza discursiva da pesquisa pedagógica; (2) desvelar o funcionamento do discurso pedagógico como discurso político e (3) evidenciar como a igualdade e a desigualdade configuram a criticidade do discurso da pesquisa em educação.

Em razão disto, o problema fundamental que esta pesquisa procura responder consiste em saber o que significam a igualdade e a desigualdade na configuração crítica e política do discurso da pesquisa em educação, no contexto das contradições da sociedade brasileira.

A hipótese que está a nortear a presente investigação, tanto no âmbito da sua fundamentação teórica, quanto na exploração da textualidade das teses de doutorado, consiste basicamente em três afirmações integradas: (1) a pesquisa em educação constitui-se como um discurso que dialeticamente a constitui; (2) a pesquisa em educação constitui-se como um discurso político na medida em que, por sua natureza, necessariamente está inserida em disputas de poder social fundamentadas na apreciação ou depreciação da igualdade como valor e (3) a pesquisa em educação constitui-se como um discurso político crítico na medida em que, analiticamente, tematiza a desigualdade e, axiologicamente, justifica a igualdade, denunciando a primeira como uma condição sociológico-sistêmica opressiva e anunciando a segunda, como referência libertadora de sentido à educação.

Trata-se de procurar os nexos da igualdade, entendida como um valor que se impõe no processo histórico, com a elaboração do sentido da educação, sentido este formulado neste mesmo processo histórico. Esta ancoragem do sentido e do valor na história não deve, entretanto, ser confundida com um aprisionamento na facticidade. O ser humano é utópico, é projeto que transcende na história, mas sempre de dentro da história. Se assim não fosse, não haveria rupturas e o novo na história nada mais seria que a reciclagem do velho ou não haveria continuidade e a novidade histórica nada teria em relação ao passado. O desvio metodológico, quer na direção da confusão entre o que somos e o que fomos, num realismo sem horizonte, quer na direção da confusão entre o que queremos ser e o que seremos, num idealismo voluntarista ingênuo, pode ser desastroso na representação da realidade.

Considera-se, também aqui, que não há na vida social contemporânea a possibilidade de dissociação entre a facticidade e a validade. Todo processo de dominação social burguesa busca legitimar-se e, na sociedade contemporânea, esta legitimação é essencialmente comunicacional, o que abre as portas para a tematização da igualdade como condição indispensável aos próprios processos de dominação social. Portanto, se a dominação supõe a legitimação, esta supõe a igualdade que, paradoxal e dialeticamente, coloca em crise de legitimação a própria dominação.

Além disso, a legitimação (da igualdade) assim como a deslegitimação (da desigualdade) só se efetivam pela ação política. Isto não só coloca em evidência o valor da práxis social, como destaca a centralidade da práxis pedagógica, entendida simultaneamente como *locus* dos processos de validação comunicacional das pretensões de igualdade e, também, como arena de embates políticos para a concreção histórica da igualdade.

2. A fundamentação da pesquisa em movimento transjectivo

A fundamentação desta investigação situa-se entre dois paradigmas epistemológicos⁹: o crítico-dialético, que possui uma intencionalidade emancipatória, e o

⁹ A classificação epistemológico-paradigmática utilizada nesta investigação fundamenta-se na tipologia proposta por Silvio Sánchez Gamboa (2012, p.157) que, fundamentando-se em Habermas, distingue três grandes paradigmas que orientam a investigação acadêmica a partir de três tipos distintos de interesse e de, igualmente, três padrões lógicos de investigação distintos: o empírico-analítico, pautado pelo interesse técnico de controle e por um padrão lógico que articula trabalho, técnica e informação; o fenomenológico-hermenêutico, orientado pelo interesse dialógico do consenso e por uma referência lógica centrada nas conexões entre linguagem, consenso e interpretação e o crítico-

fenomenológico-hermenêutico, orientado por uma intencionalidade consensual. Para tanto, articula como fundamentação na análise do objeto: (1) a teoria filosófico-política de Norberto Bobbio¹⁰ centrada na apreensão ideológico-política do valor da igualdade; (2) a teoria pedagógico-libertadora de Paulo Freire¹¹ que incorpora a igualdade na práxis educativa e (3) a teoria pragmático-comunicativa de Jürgen Habermas¹² sobre a tematização discursiva do valor da igualdade como um componente do mundo da vida.

Apesar de estas sistematizações conceituais apresentarem pressupostos distintos, referências epistemológicas diferentes, temáticas diversas e arquiteturas conceituais dessemelhantes, não são inconciliáveis. Pelo contrário, convergem na problematização daquilo que interessa a esta pesquisa em educação: a consideração axiológica da igualdade. Ao transitarem por territórios ideológicos, axiológicos, políticos, sociológicos, éticos, linguísticos e antropológicos, tais teorias fornecem à reflexão pedagógica sobre a igualdade, por um lado, elementos conceituais fundamentais para o tratamento adequado deste objeto; por outro, o contexto teórico e o movimento conceitual necessários para uma abordagem *transjectiva* do mesmo. Nesta perspectiva¹³ transjectiva¹⁴ procura-se, num contínuo esforço sempre consciente de suas próprias limitações, articular (mas não simplesmente justapor) o que está *posto diante* (objetividade), o que está *guardado dentro*

dialético regido pelo interesse crítico-emancipador e por uma diretriz lógica estruturada em termos de poder, emancipação e crítica.

¹⁰ Norberto Bobbio (1909-2004), filósofo italiano, um dos mais influentes autores da contemporaneidade, desenvolveu uma teorização filosófico-político-jurídica na qual, por meio da defesa das regras do jogo democrático, procurou conciliar o liberalismo (político) e socialismo (econômico e social), tendo por pano de fundo a defesa dos valores da liberdade e da igualdade e a crítica aos totalitarismos e extremismos políticos e ideológicos.

¹¹ Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e filósofo brasileiro, Patrono da Educação Brasileira, uma das maiores autoridades mundiais em educação, desenvolveu uma pedagogia crítico-libertadora, de caráter eminentemente emancipatório, na qual a radicalidade da contradição entre oprimido e opressor ocupa lugar central e que articula contribuições oriundas da fenomenologia, do marxismo e da teologia cristã, dentre outras fontes conceituais.

¹² Jürgen Habermas (1929), sociólogo e filósofo alemão, um dos mais importantes herdeiros da Teoria Crítica, integrante da segunda geração da Escola de Frankfurt, destacou-se no cenário acadêmico internacional principalmente pela defesa dos processos de radicalização da democracia, interpretados à luz da sua Teoria do Agir Comunicativo.

¹³ Gadotti (2000, p. 4, grifos do autor), observa que o termo ‘perspectiva’ é rico em sentidos e “significa, ao mesmo tempo *enfoque*, quando se fala, por exemplo, em perspectiva política, e *possibilidade*, crença em acontecimentos considerados prováveis e bons. Falar em perspectiva é falar de esperança no futuro”.

¹⁴ O termo **transjectivo** é um neologismo criado pelo pesquisador e que diz respeito ao transbordamento e à transcendência epistemológica. Porém, a título de breve explicação, pode-se adiantar que se trata de um conceito que diz respeito ao esgotamento da concepção isolada dos paradigmas que nortearam e norteiam a pesquisa científica, quais sejam: o objetivismo, o subjetivismo e o intersubjetivismo. Se o objetivismo reduz a realidade àquilo que está posto, positivado, se o subjetivismo confunde a realidade com a percepção interna dos sujeitos e o intersubjetivismo identifica essa mesma nos consensos perceptivos, a transjektividade se propõe como uma perspectiva que procura articular as demais a partir da conjugação de referenciais como a complexidade, a dialeticidade, a dinamicidade, a inefabilidade e a totalização.

(subjetividade), o que está *lançado entre* (intersubjetividade) com o que está *remetido adiante* (transjektividade).

Não se trata, no presente texto, de explicitar o conteúdo, nem de aprofundar a fundamentação teórica que possibilita tal perspectiva transjectiva, mas tão somente, de forma breve, indicar os elementos que a integram, quais sejam: a complexidade, a dialeticidade, a dinamicidade, a inefabilidade e a totalização.

A *complexidade* diz respeito à necessidade de considerar os fatos e os conceitos nos seus múltiplos e ilimitados desdobramentos e perspectivas. Suas bases podem ser encontradas, dentre outros, em autores como Edgar Morin¹⁵ e Boaventura de Sousa Santos¹⁶. Seu oposto é o reducionismo simplista e fragmentário. A *dialeticidade* refere-se, por sua vez, à consistência contraditória da realidade e das representações que produzimos sobre ela, contradições que geram incessantemente mudança pela suprassunção das polarizações. Quanto à *dinamicidade*, trata-se da paradoxal permanência da transitoriedade e da fluidez do real. A desconsideração de ambas, dialeticidade e dinamicidade, induz a representações estáticas e inertes do mundo. A elaboração conceitual, tanto da dialeticidade quanto da dinamicidade, remete a uma longa tradição de pensamento que remonta ao filósofo pré-socrático Heráclito, chegando até Hegel e Marx e ultrapassando-os, conforme defendido pelos integrantes da Escola de Frankfurt¹⁷, entre outros.

A *inefabilidade* é a categoria que retrata os limites que temos na pronúncia¹⁸ da realidade. Suas fontes remotas podem ser encontradas, dentre outras, nas formulações da filosofia oriental, no dualismo existencial de S. Agostinho¹⁹, na mística de S. João da

¹⁵ Edgar Morin (1921), sociólogo e filósofo francês, principal referência do chamado pensamento complexo, que procura evidenciar as conexões, imbricações, antagonismos, duplicidades e inter-retro-relações dos diversos fatores e atores que compõem a totalidade, sempre aberta, do real.

¹⁶ Boaventura de Sousa Santos (1940), sociólogo português, um dos pensadores mais produtivos e ativos da contemporaneidade, co-criador do Fórum Social Mundial, postula a necessidade de uma Epistemologia do Sul, capaz de romper com a colonização do pensamento e promova a reinvenção da noção de emancipação social.

¹⁷ Escola de Frankfurt é a designação que recebeu um grupo de pensadores congregados em torno do Instituto de Pesquisa Sociais de Frankfurt, na Alemanha. Baseados numa apropriação heterodoxa do marxismo e da psicanálise desenvolveram a chamada Teoria Crítica. Dentre os seus principais integrantes destacam-se, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Axel Honneth e outros.

¹⁸ Pronúncia designa aqui uma categoria não somente linguística, mas epistemológica e ontológica. Suprassume-se aqui os procedimentos comunicacionais formais, nas suas dimensões semânticas e semióticas, num patamar relativo ao conhecimento dos limites e das possibilidades de a palavra retratar, reproduzir, representar a realidade em si mesma.

¹⁹ Santo Agostinho de Hipona (354-430), filósofo e teólogo argelino, um dos mais importantes representantes da Patrística, desenvolve um pensamento tensionado continuamente pela dualidade, pela polarização e em razão disto pelo

Cruz²⁰, assim como, mais proximamente, também no personalismo de Mounier²¹, no existencialismo cristão de Gabriel Marcel²² ou na ontologia de Heidegger²³. Seu antônimo conceitual situa-se na postura discursiva arrogante que pretende, de forma prepotente, esgotar o real na palavra dita.

E, por fim, a *totalização* remete à capacidade de o pensamento buscar visões de conjunto, mas ao mesmo tempo estar sempre aberto à transcendência do real que se esconde na imanência dos fatos. A origem desse conceito se confunde com a própria história da filosofia quando esta anseia ser um pensamento totalizante, mas não totalitário e manifesta-se na filosofia contemporânea, seja por meio da hermenêutica de Gadamer²⁴ ou a análetica de Henrique Dussel²⁵ ou, ainda, a dialética de Karel Kosik²⁶. Seu oposto pode ser tanto o reducionismo analítico fragmentário que descontextualiza o texto, isola o dado de seu entorno e separa o fato de seu horizonte de significação, quanto a pretensão totalitária do pensamento quando este intenta apreender e prender o real em uma totalidade, em uma concepção fechada, em uma visão de conjunto que se apresenta como definitiva e absoluta.

movimento entre corpo e alma, Graça e pecado, condenação e salvação, história humana e desígnio divino, conceito e existência, egoísmo e amor, etc.

²⁰ São João da Cruz (1542-1591), místico e literato espanhol, desenvolveu uma espiritualidade pautada pela profundidade existencial que colocava em evidência os limites intrínsecos à linguagem no desvelamento do real.

²¹ Emmanuel Mounier (1905-1950), filósofo francês, principal representante da Filosofia Personalista que postulava uma concepção antropológica marcada pela defesa do caráter processual, tensional, relacional, dinâmico e continuamente incompleto da condição humana e pela crítica das perspectivas objetivistas, estáticas e essencialistas relativas à natureza, ao conhecimento e à experiência humanas.

²² Gabriel Marcel (1889-1972), filósofo e dramaturgo francês, articulou a mística cristã com o pensamento fenomenológico-existencial. Se opôs ao racionalismo positivista, defendendo a inobjetividade fundamental da experiência humana e a sua condição de mistério.

²³ Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, principal referência da hermenêutica fenomenológica, destacou-se pela profundidade da reflexão que articulava ontologia, temporalidade e linguagem, ao analisar os limites da palavra, como morada do ser, na sua função de des-velar e re-velar a realidade.

²⁴ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, foi um dos principais teóricos responsáveis por elevar a Hermenêutica de uma condição de ciência auxiliar na interpretação de textos ao patamar de uma elaboração filosófica sobre a apreensão do sentido da realidade.

²⁵ Enrique Dussel (1934), teólogo e filósofo argentino, um dos mais notáveis expoentes da filosofia latino-americana, elaborador principal da Filosofia da Libertação, crítico do pensamento eurocêntrico, propõe como método filosófico a analética, na perspectiva da qual só é possível apreender o movimento global da história humana dentro da tensão entre totalidades instituídas e exterioridades instituintes.

²⁶ Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco, articulou marxismo, fenomenologia e humanismo numa reinterpretação do pensamento materialista histórico-dialético.

Essa perspectiva transjectiva está a organizar o presente estudo tanto no que se refere à articulação das teorias utilizadas na fundamentação, quanto na articulação de tais teorias com os dados obtidos junto à investigação da textualidade das teses pesquisadas.

3. O movimento da investigação: da teoria às teses e vice-versa, por meio do discurso

Inicialmente, há que se notar que a construção de tal arquitetura conceitual se dá, conforme exposto, numa perspectiva transjectiva que articula dialeticamente, na sua origem e no seu desenvolvimento, a fundamentação teórica nos autores supracitados (Bobbio, Habermas e Freire) com a investigação da produção científica no campo da educação, relativa à consideração crítica da desigualdade a partir da apreciação axiológica da igualdade, consolidada num determinado conjunto de teses de doutoramento. Trata-se de seguir um movimento contínuo no qual a exploração das teses “escolhe” a sua fundamentação e a fundamentação “escolhe” a exploração das teses, não havendo, portanto, uma relação linear e cronológica entre elas. A textualidade deste estudo foi sendo tecida num movimento contínuo entre o que as teses investigadas traziam nas suas descobertas categoriais e o que as categorias das teorias de fundamentação propiciavam para a interpretação dessas descobertas. Por um lado, o encontro categorial se deu pelas perspectivas de significação já presentes nas teorias que seriam utilizadas para interpretar as citadas teses. Por outro, os dados das teses ressignificaram as categorias das teorias de fundamentação aqui empregadas. Isto se deu precisamente por conta deste movimento de ir-e-vir, típico do pensamento dialético, no qual as teorias mediatizam os dados e os dados mediatizam as teorias:

Não há nada no céu, na natureza, no espírito ou onde quer que seja, que não contenha tanto a imediatez como a mediação, de modo que essas duas determinações se apresentam como inseparadas e inseparáveis, e aquela oposição como uma nulidade (HEGEL, 1998, p. 60).

Um segundo aspecto relativo à arquitetura conceitual da presente investigação diz respeito à necessidade de tratamento transjectivo das teorias utilizadas. Elas guardam entre si distâncias, proximidades, imbricamentos, vínculos, junções e disjunções. Assim, por exemplo, Bobbio transita entre uma validação empírico-positivista da facticidade, uma apropriação parcial da dialética marxista e uma conexão entre linguagem e pensamento de evoca referências fenomenológicas (BOBBIO, 2006). Freire se opõe de

maneira vigorosa a qualquer concessão ao pensamento positivista, movimenta-se no território dialético, tencionando marxismo com hegelianismo e utiliza as referências fundamentais que povoam as constelações epistemológicas fenomenológicas e hermenêuticas (FREIRE, 2003b, 2004). Habermas, por seu turno, esforça-se por fazer dialogar categorias da tradição crítico-dialética com legados do pensamento fenomenológico-hermenêutico (HABERMAS, 1990, 1991).

Diante deste quadro é fundamental buscar os eixos de conexão paradigmática e transbordamento conceitual que unem tais teorias. Na presente pesquisa isto se deu, especialmente, em torno do seu tema de fundo, a relação entre igualdade e educação. Desta forma as conexões entre as teorias foram sendo tecidas não simplesmente de dentro, num esforço de identificação de convergências, mas de fora e de dentro, ou seja, a partir das interrogações que o problema da igualdade coloca, questões estas que emergiram tanto dos dados encontrados nas teses investigadas, quanto das próprias teorias quando confrontadas com o tema da igualdade e da educação. Este tipo de tratamento transjectivo da pesquisa exige, portanto, uma ruptura com o “narcisismo conceitual”, que enclausura as teorias em si mesmas e aprisiona as pesquisas nestas teorias, em desrespeito flagrante ao movimento entre os fatos e os conceitos que deveria presidi-las.

Tendo em vista a fundamentação teórico-epistemológica empregada, a natureza da textualidade das teses, o movimento transjectivo que estrutura a investigação, os objetivos e o problema que orientam esta pesquisa, a metodologia que se impôs, por exigência intrínseca da construção do objeto de pesquisa, foi a Análise do Discurso, especialmente da vertente francesa, com destaque para as contribuições de Michel Pêcheux e Denise Maldidier, bem como da pesquisadora brasileira Eni Orlandi. Esta opção decorre do amplo leque de possibilidades interpretativas que ela oferece, como mediação metodológica e disciplina de intermeio, para o tratamento das teses no contexto de referências acima indicado.

Por fim, quanto à organização desta Tese, na seção 1, será apresentado um breve estudo sobre as raízes históricas da desigualdade no Brasil, de modo a evidenciar o seu ancoradouro econômico e político, a partir das grandes referências do pensamento sociológico nacional; a seção 2 destina-se a explicitar as teorias de fundamentação empregadas nesta investigação, no sentido de lançar luzes conceituais sobre os complexos

processos políticos, pedagógicos e comunicacionais de legitimação da igualdade; na seção 3 serão explicitados os procedimentos metodológicos empregados na elaboração categorial e na sistematização discursivo-conceitual a partir das referências sociológicas, conceituais e metodológicas; na seção 4 será apresentada a análise da textualidade das teses de doutorado pesquisadas com o intuito de verificar em que medida e de que modo, enquanto materializações do discurso da pesquisa em educação, elas expressam criticamente as relações entre educação, igualdade e desigualdade. Nas Considerações Finais, é apresentada uma síntese da análise das teses, acrescida de sugestões para continuidade do debate sobre a questão da igualdade e desigualdade na pesquisa em educação.

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: RAÍZES HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE NO BRASIL

O presente capítulo procura demonstrar como a desigualdade social forjou a identidade nacional, desde os seus primórdios e se constitui, até a contemporaneidade, como uma característica sociológica fundamental do Brasil. Para tanto, serão brevemente destacados alguns fatos históricos que revelam esta desigualdade estrutural e, na sequência, de forma igualmente sucinta, lembradas contribuições interpretativas de alguns dos mais importantes nomes do pensamento social brasileiro sobre as dinâmicas sistêmicas da dominação de classes no Brasil. Por fim, serão indicados alguns dados estatísticos que revelam as especificidades atuais da perversa distribuição de renda no país.

A desigualdade marcou de forma indelével e dramática a história do Brasil e tem se revelado uma tendência intrínseca do desenvolvimento global do modo de produção capitalista (BAUMAN, 2013, 2015; HOBBSBAWM, 1995; PIKETTI, 2014, 2015). Este tem na desigualdade não uma disfunção marginal, mas um pressuposto estrutural. Sem desigualdade não há capitalismo. Ela é uma característica sistêmica do capitalismo, na medida em que não há, na sua estrutura classista, acumulação de capital sem que haja dominação e exploração da força-de-trabalho; não há riqueza, se não houver miséria. Como já alertava Marx:

Na lógica capitalista, todos os métodos de aumento da produtividade social do trabalho são empregados à custa dos trabalhadores; todos os meios de produção se transformam em meios de dominação e de exploração dos produtores; mutilam o trabalhador, transformando-o num fragmento de homem, degradando-o ao nível de apêndice de uma máquina, destruindo todo o encantamento que resta de seu trabalho, transformam sua vida em uma vida de trabalho e arrastam sua esposa e seus filhos para o domínio do capital idolatrado. Todos os métodos de produção de mais valia são, ao mesmo tempo, métodos de acumulação da riqueza e da miséria (1986, apud VIEIRA; SANTOS, 2012, p.352).

Um olhar para a história do Brasil mostra uma história de conflito de classes que configurou uma das sociedades mais desiguais do mundo, seja na sua forma pré-capitalista, durante o período colonial e imperial, seja na sua forma propriamente capitalista, já na vigência da república. Segundo o Relatório de Desenvolvimento

Humano de 2019 do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) intitulado, *Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI* (PNUD BRASIL, 2019), num ranking de 189 países, o Brasil ocupa a 182ª pior posição. Com um Coeficiente de GINI²⁷ de 53,3 é ultrapassado em termos de desigualdade por somente sete países: Moçambique (54); Lesoto (54,2); República Centro-Africana (56,2); Zâmbia (57,1); Namíbia (59,1) e África do Sul (63). Porém, quando se leva em conta a concentração da renda no 1% mais rico da população, o Brasil só perde, por pouco, para o Catar. Neste, 1% dos mais ricos ficam com 29% da renda total, enquanto no Brasil a parcela mais abastada da população concentra 28,3 %. Trata-se de uma desigualdade histórica e estrutural, conforme sinalizaram os estudos de Sampaio Jr. (1999), Souza (2006; 2009; 2010; 2017 e 2018) e Vaz (2005). Expropriação, dominação e exploração são características recorrentes ao longo do tempo, produzindo e reproduzindo relações sociais essencialmente assimétricas polarizadas entre uma classe dominante que se perpetuou na condução econômica, política e ideológica do país, através do controle da terra, do capital e do aparato burocrático, e uma classe oprimida, destinada, pela exploração do seu trabalho, à produção da riqueza, conforme descrito por Caio Prado Jr. (1948) em um dos textos mais célebres para a compreensão da identidade nacional brasileira, a *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia*:

Da economia brasileira, em suma, e é o que devemos levar daqui o que se destaca e lhe serve de característica fundamental é: de um lado, na sua estrutura, um organismo meramente produtor, e constituído só para isto: um pequeno número de empresários e dirigentes que senhoreiam tudo, e a grande massa da população que lhe serve de mão de obra. (PRADO JUNIOR, 1963, p. 123)

No fundo, em termos de assimetria social, o paradigma da *Casa Grande e Senzala* foi e continua a ser, em pleno século XXI, o princípio orientador da construção da identidade nacional brasileira. Conforme afirma Jessé Souza, com base no estudo de Gilberto Freire contra ele mesmo, a escravidão, e não Portugal, é nosso berço:

No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito

²⁷ Metodologia de cálculo da desigualdade e concentração da renda, baseada numa sistemática de cálculo de desigualdade elaborada por Corrado Gini (1884-1965), estatístico, demógrafo e sociólogo fascista italiano. Por este índice classificatório, quanto mais próximo de 100, mais desigual é o país, ou região, e quanto mais próximo de zero, mais igualitário. Apesar da identidade totalitária de seu autor, os procedimentos estatísticos de cálculo de desigualdade foram incorporados pela análise social e contemporânea pela sua comprovada validade matemática.

tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão (SOUZA, 2017, p.40)

Um breve estudo sobre a arquitetura das relações de dominação mostra o tensionamento sistêmico, propriamente dialético, ou seja, adquirindo um patamar de consciência de classe, no sentido de Lukács²⁸, na primeira metade do século XX, com a estruturação do operariado como classe politicamente organizada (especialmente a partir do setor fabril de São Paulo durante a Primeira Guerra Mundial), movimento este que atingirá a sua maturidade na década de trinta, com a incorporação do proletariado como ator significativo no jogo político, e sua expressão mais elevada se dará nos anos cinquenta e sessenta, com os embates que antecedem o golpe militar de 1964. Até este momento, as lutas da classe dominada contra a opressão da classe dominante caracterizavam-se pela fragmentação e pela ausência da consciência de classe no sentido próprio do termo. Tal fato é típico de formações sociais pré-capitalistas:

Como resultado para épocas pré-capitalistas e para o comportamento no capitalismo de numerosas camadas sociais, cujas origens econômicas se encontram no pré-capitalismo, a consciência de classe não é capaz, por sua própria natureza, de assumir uma forma plenamente clara nem de influenciar conscientemente os acontecimentos históricos (LUKÁCS, 2003, p.148)

A gestação da consciência de classe é um processo longo e complexo que depende de múltiplas condições que delimitam o universo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, daí a organização política inexistente ou insuficiente da mão-de-obra escrava:

Mais do que outras classes oprimidas, os escravos se defrontavam com enormes dificuldades estruturais para formar uma consciência de classe que transcendesse a rebeldia e atingisse o nível de consciência revolucionária dirigida à transformação social progressiva. A introdução continuada de africanos trazia diferenciações étnicas, religiosas, linguísticas e outras de natureza cultural, aprofundando separações, estranhamentos e hostilidades. Escravos crioulos se distanciavam de escravos africanos, impossibilitando ou emperrando ações cooperativas contra um adversário comum. [...]. Por si só, enquanto classe, não alcançavam a consciência revolucionária. Seus atos de oposição mais avançados visavam à liberdade individual dentro do próprio regime escravista (GORENDER, 2016, p. 142)

²⁸ Georg Lukács (1885-1971), historiador e filósofo húngaro, foi um dos expoentes do marxismo ocidental e, nesta perspectiva, analisou o processo de desenvolvimento da consciência de classe.

Vale ressaltar que tal processo deve ser compreendido dentro de uma perspectiva dialética que evidência o caráter antagônico que estrutura as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais envolvidas na formação da identidade nacional brasileira; porém, há que se transbordar de uma abordagem estritamente centrada na díade negação/afirmação para uma perspectiva complexa que incorpora também a multifatorialidade de tais dinâmicas. Nesta perspectiva, sem perder de vista a polarização classe dominante/classe dominada²⁹, deve-se considerar as contradições internas presentes em ambas e que se expressa nas suas frações. Dessa forma, torna-se imperativo levar em conta, entre outras, as tensões dos “senhores de engenho” entre si que não compunham propriamente uma classe homogênea e de transmissão hereditária como a europeia. Como alerta Boris Fausto, “não exageremos, porém, a estabilidade social e a riqueza dos senhores de engenho, generalizando para o conjunto de uma classe social aquilo que foi característica de algumas famílias” (FAUSTO, 2006, p.41).

Essas contradições podem ser verificadas, também, na classe dominada, entre índios e africanos, escravos e ex-escravos, pobres e escravos ou índios, entre artesãos e pequenos comerciantes. Todavia, vale insistir, tal complexidade não deve tornar opaca a percepção da contradição fundamental entre classe dominante e classe dominada. A questão central, portanto, reside não tanto no choque entre a elite portuguesa e a elite brasileira, mas destas com a imensa maioria de pobres, artesãos, escravos e índios. Os grandes comerciantes brasileiros de escravos são um exemplo disto, “dando origem a um importante setor social que chegou a ser mais relevante do que o dos grandes proprietários rurais” (FAUSTO, 2006, p. 58). No entanto, tais comerciantes viabilizavam os interesses da burguesia mercantil portuguesa que aspirava ter acesso ao mercado da América espanhola e, para isso, especialmente no período da união ibérica, trocavam escravos por alimentos.

Esta necessidade analítica de evidenciar os nexos de classe revela-se no caráter sistêmico e estrutural do processo produtivo colonial, no que se refere à dependência e

²⁹ A presente investigação, em razão da sua fundamentação transjéctiva (que transita entre os paradigmas epistemológicos crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico), integra novas perspectivas sociológicas pautadas pelas noções de complexidade e multifatorialidade, porém não abandona referências analíticas que a história demonstra que permanecem atuais e legítimas. É o caso dos conceitos de dominação social e conflito de classes. Ainda que se possa e deva incorporar outras noções como, por exemplo, colonização epistemológica e conflito identitário, a presença destas na análise sociológica não pode significar o abandono daquelas, posto que, pelo menos por enquanto, continuam a dar conta, de forma estrutural, dos principais fenômenos sociais atuais.

integração da fase açucareira em relação aos interesses econômicos das elites de outros países igualmente colonizadores, conforme esclarece Fausto (2006, p. 40 e 41) em seu estudo. O autor observa, também, que essa aglutinação classista de interesses se reproduz no nascimento de uma consciência nacional brasileira, na passagem do século XVIII para o XIX, a qual se revela igualmente dual:

A consciência nacional foi-se definindo na medida em que setores da sociedade da Colônia passaram a ter interesses distintos dos da Metrópole ou a identificar nela fonte de seus problemas. Longe de constituir um grupo homogêneo, esses setores abrangiam desde grandes proprietários rurais, de um lado, até artesãos ou soldados mal pagos, de outro, passando pelos bacharéis e letrados. Também não tinham em comum exatamente a mesma ideologia. As 'ideias francesas' ou o liberalismo da Revolução Americana eram suas fontes inspiradoras. Mas os setores dominantes tratavam de limitá-las, sendo por exemplo muito prudentes no tocante ao tema da abolição da escravatura, que viria a ferir seus interesses. Pelo contrário, para as camadas dominadas a ideia de independência vinha acompanhada de propósitos igualitários de reforma social (FAUSTO, 2006, p.63).

É digna de nota a reprodução desta desigualdade classista nos movimentos que expressavam a nascente consciência nacional e a luta pela independência.

Os inconfidentes de Minas que, em certa medida, alimentavam um espírito republicano e em meio a inúmeras contradições já esboçavam demandas nacionais, eram, entretanto, extremamente tímidos no que se referia à abolição da escravatura, restringindo-a somente aos escravos nativos. Tal atitude era decorrente da própria formação de classe das suas lideranças, conforme explica Boris Fausto:

Em sua grande maioria, os inconfidentes constituíam um grupo de elite colonial formado por mineradores e fazendeiros, por padres envolvidos em negócios, funcionários e advogados de prestígio e uma alta patente militar. Todos tinham vínculos com as autoridades coloniais na capitania e, em alguns casos ocupavam cargos na magistratura (FAUSTO, 2006, p.64).

Da mesma maneira, na Revolução de 1817 ocorrida em Pernambuco, que se espalhou por Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte, constituindo em verdadeiro movimento nordestino contra a desigualdade regional, a desigualdade de classe social se impõe:

Os diferentes grupos sociais não tinham, porém, os mesmos objetivos. Para as camadas pobres da cidade, a independência estava associada à ideia de igualdade. Já o objetivo dos grandes proprietários rurais era

acabar com a centralização imposta pela Coroa e tomar em suas mãos o destino, se não da Colônia, pelo menos do Nordeste (FAUSTO, 2006, p.70).

Com a Independência, a conflitividade política brasileira se intensifica com disputas regionais por autonomia local que provocaram cisões internas significativas na classe dominante. Os levantes no Rio de Janeiro de 1831 e 1832, a Guerra dos Cabanos em Pernambuco de 1832 a 1835, a Cabanagem no Pará entre 1835 e 1840, a Sabinada na Bahia de 1837 e 1838, a Balaiada no Maranhão entre 1838 e 1840 e a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul entre 1836 e 1845 marcam este ambiente de embate. Apesar de tais movimentos envolverem os mais diferentes setores, grupos e classes sociais, eles não representaram um questionamento da estruturação desigual da sociedade brasileira. Pelo contrário, o mais aberrante é que, em nenhum momento, a unidade nacional se quebrou e isto porque precisamente estava construída e consolidou-se nos anos seguintes em torno da exploração da mão-de-obra escrava. Assim, a escravidão não foi um elemento secundário na configuração da identidade brasileira; pelo contrário, ela foi a instância de convergência e unidade da classe dominante, o que explica a função periférica que, no balanço histórico, aqueles conflitos acabaram por ter:

Por que o Brasil não se fragmentou, mantendo a unidade territorial que vinha dos tempos da Colônia? [...] Sob o aspecto estrutural, o elemento explicativo fundamental é o sistema escravista. O interesse em manter a escravidão levou as províncias mais importantes a descartar as alternativas de uma separação do Império que as enfraqueceriam enormemente diante das pressões internacionais antiescravistas, lideradas pela Inglaterra (FAUSTO, 2006, p.100).

Assim, pode-se observar, ao longo da história brasileira pré-republicana, a recorrência contínua de uma estrutura social e econômica que tinha na desigualdade de classes seu elemento essencial. Tal estrutura não finda com a tardia abolição da escravatura, enquanto fenômeno econômico, nem com a previsível proclamação da república, enquanto fenômeno político; pelo contrário, a transição produtiva de um modo de produção escravocrata e semi-feudal que caracterizou os quatro primeiros séculos, para o tardio modo de produção capitalista no século XX, em nada alterou a configuração desigual e conflitiva do Brasil no que se refere a sua relação de classes.

1.1. Raízes da desigualdade: a *cordialidade* brasileira

A tessitura desigual da sociedade brasileira não foi superada pois permaneceu nela uma dualidade estrutural entre forma e substância, entre abstração e concretude no que se refere ao valor da igualdade. Esta cisão forja a identidade nacional especialmente a partir da Independência. O patriarcado rural, padrão hegemônico no período colonial, no qual a vontade do senhor das terras era a regra máxima, não é abolido; pelo contrário, é suprassumido no discurso, importado dos ambientes europeus, de constituição do Estado nacional. Neste movimento, o conteúdo desse discurso acaba reformatado, deformado e, por fim, substancialmente elidido. É isto que Sérgio Buarque de Holanda denuncia, quando em sua obra, *Raízes do Brasil* afirma: “As palavras mágicas de Liberdade, Igualdade e Fraternidade sofreram a interpretação que parecia ajustar-se melhor aos nossos velhos padrões patriarcais e coloniais e as mudanças que inspiraram foram antes aparato do que substância” (HOLANDA, 1995, p.179).

Se a intenção do weberiano Buarque de Holanda era demonstrar a existência de uma Ética da Aventura, em contraposição a uma Ética do Trabalho, plasmando a identidade nacional, o que é bastante discutível, não se pode negar que a classe dominante no Brasil acolheu, na construção de instituições estatais nacionais, o discurso moderno e formal-abstrato, esvaziando, deformando e subordinando seu conteúdo àquilo que o autor designou por *cordialidade*, ou seja, predomínio perverso dos vínculos interpessoais nas relações de poder. Tal padrão cultural fazia com que, para usar aqui um conceito freireano, a figura de autoridade do opressor fosse melhor introjetada na consciência do oprimido, acentuando a intensidade das relações de dominação e submissão. Como define o próprio autor, a chamada *cordialidade*: “É...um viver nos outros” (HOLANDA, 1995, p. 147) que, por consequência, torna nula, na concretude da vida civil, os nobres ideais iluministas igualitários.

Porém, a matriz epistemológica que deu sustentação à análise de Buarque de Holanda não conseguiu trazer à tona os meandros mais obscuros da desigualdade estrutural brasileira, na medida em que estes encontram-se abrigados na configuração do processo produtivo brasileiro, na sua inserção na divisão internacional do trabalho e no âmbito do desenvolvimento capitalista global. Tal tarefa será levada adiante por Caio

Prado Junior, Celso Furtado e outros autores que também se notabilizaram ao pensar o Brasil.

1.2. Desigualdade e colonização predatória

Caio Prado Junior traz uma contribuição significativa à compreensão crítica dos processos que forjaram o Brasil como uma sociedade dramaticamente desigual, ao direcionar o foco analítico para a especificidade econômica da colonização numa perspectiva histórico-dialética. Com estas lentes ganha relevância o problema do sentido histórico da colonização que plasmou a identidade nacional a partir das demandas internacionais, do surgimento do modo de produção capitalista e da divisão internacional do trabalho que ele desenhou:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos (PRADO JUNIOR, 1948, p.26).

Ao caracterizar a intervenção portuguesa nestas terras, Prado Junior distingue a colonização da América Tropical e Subtropical como de exploração em oposição à da América do Norte como de povoamento, de modo a indicar que o sentido daquela que aqui ocorria estava diretamente vinculado às demandas que o capitalismo comercial gerava no Velho Continente:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção e considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura social, bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão de obra de que precisa: indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituir-se-á a colônia brasileira (PRADO JÚNIOR, 2006, p. 21).

É na perspectiva da acumulação capitalista primitiva que adquire sentido a estruturação da sociedade brasileira como essencialmente desigual. É a lógica do desenvolvimento das forças produtivas que irá dar forma às instituições políticas e à configuração cultural brasileiras, e não o contrário. Portanto, situam-se nos imperativos dessa lógica as luzes para a compreensão da formação da identidade nacional.

O poderoso senhor de terras e o escravo humilhado, figuras emblemáticas da história brasileira, são expressão das demandas do processo de acumulação primitiva do capital. Demandas estas explicam a mudança do eixo de articulação das elites nacionais com o Velho Continente, de Portugal para a Inglaterra, mas não se tratava de uma nova aliança política, e, sim, da sujeição às novas necessidades produtivas decorrentes do surgimento do capitalismo industrial e as novas funções da mão-de-obra, o que também explica, dialeticamente, tanto a acentuação da defesa da escravidão por parte da oligarquia agrária brasileira num primeiro momento, quanto a abolição, na segunda etapa. Essas mudanças, em pleno século XX, esclarecem as possibilidades e os limites do Brasil se constituir, propriamente, como nação.

1.3. Desigualdade e capitalismo periférico

A desigualdade social que marca a identidade nacional brasileira adquire novos contornos com o desenvolvimento global do capitalismo industrial, especialmente na estruturação centro-periferia deste. Nesse sentido, o trabalho analítico de Celso Furtado sobre os vínculos entre modernização nos países centrais e subdesenvolvimento nos países periféricos torna-se indispensável. Este cepalino³⁰, partindo de pressupostos epistemológicos distintos daqueles que deram sustentação à análise de Caio Prado, procurou detectar, na conjugação das dinâmicas produtivas internas com os processos econômicos internacionais, as raízes da pobreza e da desigualdade que caracterizam historicamente o Brasil.

³⁰ A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) é um organismo internacional ligado à ONU (Organização das Nações Unidas) foi fundada em 1948, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico na América Latina. Ela conseguiu aglutinar nas décadas de 50 e 60 alguns dos mais importantes economistas da região na época, dentre eles Celso Furtado, liderados pelo argentino Raúl Prebisch e desenvolveu uma escola de pensamento crítico em relação à divisão internacional do trabalho e à configuração centro-periférica do capitalismo.

Para Furtado, o subdesenvolvimento não é um estágio, uma etapa em direção ao desenvolvimento; pelo contrário, trata-se de uma situação contraditória, na qual se articulam as expectativas de posse e o consumo da elite rica com as condições de exploração e miséria da grande massa de pobres: “O subdesenvolvimento, como Deus Jano, tanto olha para frente como para trás, não tem orientação definida. É um impasse histórico que espontaneamente não pode levar senão a alguma forma de catástrofe social”. (FURTADO apud SAMPAIO JUNIOR, 1999, p.169). Deve, assim, ser entendido dentro de uma perspectiva histórica, política e econômica maior na qual a desigualdade revela-se como um elemento estrutural da sociedade moderna:

[...] a civilização surgida da revolução industrial europeia conduz inevitavelmente a humanidade a uma dicotomia de ricos e pobres, dicotomia que se manifesta entre países e dentro de cada país de forma pouco ou muito acentuada. Segundo a lógica dessa civilização, somente uma parcela minoritária da humanidade pode alcançar a homogeneidade social ao nível da abundância. A grande maioria dos povos terá que escolher entre a homogeneidade a níveis modestos e um dualismo social de grau maior ou menor (FURTADO, 1992b, p.13).

Furtado explica este processo ao demonstrar que o Brasil, no contexto da sua integração periférica no capitalismo do século XX, como país subdesenvolvido, adotou um modelo de inserção das classes mais abastadas em padrões de consumo conspícuo em dissintonia com as reais condições tecnológicas e produtivas da economia nacional. Ao longo da história, este modelo demandou, de um lado, um intenso processo de concentração da renda, que não compunha capital, mas alimentava cadeias elitizadas de consumo de bens importados dos países centrais (EUA e Europa) e, de outro lado, uma pauperização das massas populares aprisionadas em padrões de trabalho arcaicos e improdutivos pela impossibilidade de agregar avanços tecnológicos aos mesmos. Esta configuração dos processos produtivos nacionais condenou o Brasil a uma inserção internacional pautada pela condição de exportador de *commodities*, portanto, de produtos com baixíssimo valor agregado e de importador de produtos manufaturados que, em virtude da elevada incorporação tecnológica, apresentam elevado valor agregado, alimentando assim, num fosso histórico, o círculo vicioso do subdesenvolvimento.

A perversidade do subdesenvolvimento é que, ao desassociar o consumo e desenvolvimento das forças produtivas, condena o país a uma crescente dependência externa articulada com a ampliação constante da desigualdade. Constrói-se, assim, num mesmo país, dois mundos que se distanciam cada vez mais: o mundo diminuto das elites pautadas pelo estilo de vida das economias centrais e o mundo das péssimas condições trabalho e de remuneração dos imensos setores populares:

O subdesenvolvimento tem suas raízes numa conexão precisa, surgida em certas condições históricas, entre o processo interno de exploração e o processo externo de dependência. Quanto mais intenso o influxo de novos padrões de consumo, mais concentrada terá que ser a renda. Portanto, se aumenta a dependência externa, também terá que aumentar a taxa interna de exploração. Mais ainda: a elevação da taxa de crescimento tende a acarretar agravação tanto da dependência externa como da exploração interna. Assim, as taxas mais altas de crescimento, longe de reduzir o subdesenvolvimento, tendem a agravá-lo, no sentido de que tendem a aumentar as desigualdades sociais (FURTADO, 1974, p.94).

Porém, Furtado adverte que subdesenvolvimento e desenvolvimento não estão nem pautados por uma mecânica inevitável da história, que funciona inexoravelmente por etapas, nem são produtos de um destino metafísico supra-histórico; são realidades politicamente construídas dentro das condições históricas e econômicas reais:

O que caracteriza o desenvolvimento é o projeto social subjacente. O crescimento, tal qual o conhecemos, funda-se na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização. Quando o projeto social dá prioridade à efetiva melhoria das condições de vida da maioria da população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. Ora, essa metamorfose não se dá espontaneamente. Ela é fruto da realização de um projeto, expressão de uma vontade política (FURTADO, 1984, p.75).

A desigualdade como nota distintiva da identidade nacional, ainda que esteja entrelaçada com nossas raízes escravocratas, tenha sido forjada no contexto de uma colonização predatória e estructure um padrão periférico de capitalismo, só é mantida no presente e projetada sobre o futuro como realidade econômica pela deliberação política ideologicamente legitimada. Nesta perspectiva, tornam-se extremamente relevantes as contribuições analíticas de Florestan Fernandes e de Octavio Ianni na medida em que ambos compreendem essa desigualdade estrutural no contexto do conflito de classes.

1.4. Desigualdade e capitalismo (permanentemente) dependente

Para Florestan Fernandes, é impossível compreender o subdesenvolvimento brasileiro sem entender sua inserção no surgimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Em primeiro lugar porque a colonização predatória e escravocrata, implantada em solo brasileiro, é indissociável do processo de acumulação primitiva em curso que, na época, ocorria na Europa; em segundo lugar, porque, do período imperial

ao Estado Novo, o Brasil se integrará ao capitalismo na condição de dependência e subalternidade; em terceiro, porque o aparato estatal neste processo tem sua lógica institucional, toda ela sequestrada pelas demandas das oligarquias e classes economicamente dominantes em prejuízo das demandas da classe trabalhadora e dos setores populares.

Às crenças otimistas nacional-desenvolvimentistas, Florestan contrapõe a decepcionante facticidade histórica da dependência estrutural do capitalismo nacional em relação ao capitalismo internacional e o caráter falacioso da ideia de desenvolvimento.

Com relação ao primeiro aspecto, fica claro que a noção de Estado nacional, efetivamente autônomo e democrático no Brasil, fruto de um processo revolucionário burguês, é incompatível tanto com a dinâmica do interna do capitalismo nos países ricos e centrais quanto com a relação imperialista que estes mantêm com os países pobres e periféricos, em razão precisamente das características do capitalismo dependente, subdesenvolvido e periférico. Nele:

As classes burguesas têm de afirmar-se, autoprotoger-se e privilegiar-se através de duas séries de antagonismos distintos: os que se voltam contra as classes operárias e as classes destituídas (que se poderiam considerar como o “inimigo principal”); e os que atingem as burguesias e os focos de poder das sociedades capitalistas hegemônicas e do sistema capitalista mundial (que se poderiam entender como o “aliado principal”) (FERNANDES, 1975, p. 349).

Dessa forma a aliança da burguesia dos países subdesenvolvidos com a burguesia dos países centrais do capitalismo mundial joga por terra a perspectiva de construção de um Estado nacional que viabilize um projeto nacional de desenvolvimento. Dessa forma as burguesias periféricas, nas palavras do autor, “[...] condenam-se a protagonizar a história como uma eterna façanha de dependência” (FERNANDES, 1981, p.101).

Com relação ao segundo aspecto, a falácia desenvolvimentista, no dualismo econômico estrutural do capitalismo dependente, a pobreza e a desigualdade se perpetuam porque são funcionais ao equilíbrio sistêmico:

A inegável desigualdade das formas de produção existentes e seus efeitos sobre o estilo de vida das populações do campo ou sobre o desenvolvimento econômico regional tem levado alguns cientistas sociais a interpretações dualistas rígidas [...] Pelo que afirmamos, a articulação de formas de produção heterogêneas e anacrônicas entre si preenche a função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando em limites extremos o único fator econômico constantemente abundante, que é o

trabalho [...] Por isso, estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e combinadas no sistema global. O próprio padrão de equilíbrio desse sistema, como um todo, e sua capacidade de crescimento definem-se e são perseguidos por esses meios... (FERNANDES, 1981, p. 64 e 65).

Portanto, o desenvolvimento carrega, dialeticamente, dentro de si o subdesenvolvimento. Não há etapa, passagem do velho, do arcaico ao novo e ao moderno. Estes contêm aqueles como verdadeira condição de possibilidade sistêmica. O desenvolvimentismo é uma ideológica e atraente ilusão de ótica, pois: “os problemas do Brasil, vistos sociologicamente, não são *problemas de crescimento*” (FERNANDES, 1981, p. 173, grifo do autor).

Em razão deste quadro, a burguesia nacional não consegue viabilizar nem um projeto de nação nem um projeto de desenvolvimento nacional e, muito menos, um projeto de desenvolvimento nacional democrático. Isto é, pela sua condição específica, a burguesia nacional, por um lado, paradoxalmente inviabiliza o que a beneficiaria e, por outro, cerceia, por meios autoritários, as possibilidades da classe trabalhadora, por meios democráticos, colaborar num projeto de desenvolvimento nacional:

Existe uma completa incompatibilidade entre o superprivilegiamento de classe, como fator de diferenciação social e de estabilidade nas relações de poder entre as classes, e a adoção de sistemas políticos constitucionais representativos [...] A crise que nasce desse jogo de contradições é estrutural e crônica. Na verdade, é impossível introduzir as “regras democráticas”, como se diz, se algumas classes aceitam a ordem social competitiva apenas onde ela favorece a continuidade de perturbadoras desigualdades sociais e a rejeitam onde admite pressões corretivas (FERNANDES, 1973, p.104).

Portanto, a perpetuação da desigualdade na sociedade brasileira radica-se na formatação política da organização produtiva. Não se trata de um destino econômico inexorável, mas de uma construção histórica de relações de poder. Em suma, na formação social vigente, a configuração política das relações de produção impede o desenvolvimento das forças produtivas.

1.5. Desigualdade e conflito de classes

Percepção semelhante, pela identidade de pressupostos oriundos do materialismo histórico-dialético, se faz presente na análise que Octavio Ianni desenvolve sobre as raízes

da desigualdade social brasileira. Para ele, inicialmente, a condição colonial predatória e a acumulação capitalista mercantil, ancoradas no regime escravocrata e articuladas na oligarquia agrária, e depois, a modernização capitalista, intensiva e extensiva, tardia e periférica, articulada na burguesia estatalmente ancorada, dão os contornos da especificidade da desigualdade social brasileira.

Ianni interpreta esse processo através da noção de questão social, chamando atenção para a polissemia do termo, decorrente dos vínculos entre interpretação e inserção política:

Vista em perspectiva histórica ampla, é possível constatar que a questão social recebe não só diferentes denominações como distintas explicações. A influência do evolucionismo, darwinismo social, arianismo positivismo, catolicismo, liberalismo, estruturalismo, marxismo e outras correntes de idéias, revela-se nos termos em que alguns autores procuraram descrever, resolver ou exorcizar as manifestações da questão social (IANNI, 1989, p.193-194).

Para ele, a questão social que esclarece a desigualdade estrutural brasileira deve ser entendida na perspectiva da luta de classes; portanto, dentro dos embates dialéticos que configuram, no processo histórico em torno do modo de produção e das disputas de poder, a formação social:

Cabe lembrar que a economia e a sociedade, a produção e as condições de produção, o capital e o trabalho, a mercadoria e o lucro, o pauperismo e a propriedade privada capitalista, reproduzem-se reciprocamente. O pauperismo não se produz do nada, mas da pauperização. O desemprego e o subemprego são manifestações dos fluxos e refluxos dos ciclos dos negócios. A miséria, a pobreza e a ignorância, em geral, são ingredientes desses processos. O contingente de trabalhadores de reserva tem sido um elemento altamente conveniente para a empresa e a fazenda, no sentido de reduzir os custos da mão-de-obra para o comprador; além de facilitar a divisão da classe operária, enfraquecendo-a em seus sindicatos, partidos, movimentos sociais. (IANNI, 1989, p. 196).

Trata-se de reconhecer que, na tessitura complexa das relações sociais brasileiras, a contradição ocupa lugar privilegiado, definido um padrão dual e conflitivo de organização da sociedade: “o tecido da questão social mescla desigualdades e antagonismos de significação estrutural” (IANNI, 1989, p. 193). É isto que dialeticamente constitui a questão social: “vista assim, em perspectiva histórica ampla, a sociedade em movimento se apresenta como uma vasta fábrica das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social” (IANNI, 1989, p. 193).

Na facticidade histórica brasileira, o regime de exploração de mão-de-obra escrava e a maneira como ele foi abolido, sem reconhecimento de cidadania plena, por um lado e transplantado, pela perpetuação da discriminação, por outro, fizeram com que a questão social fosse, ao mesmo tempo, uma questão racial:

Descendente do africano escravizado, marcado pela diáspora e pelo holocausto, compondo a mais numerosa coletividade, dentre as várias etnias; mesmo porque os brancos distribuem-se em distintas nacionalidades, fidelidades e identidades; sem esquecer que muitos compõem amplamente os trabalhadores assalariados, as classes e setores subalternos, mesclando-se com os negros e outras etnias em locais de trabalho, produção e reprodução. Sim, grande parte da questão racial no Brasil diz respeito ao negro, como etnia e categoria social, como a mais numerosa “raça”, no sentido de categoria criada socialmente, na trama das relações sociais desiguais, no jogo das forças sociais, como as quais se reiteram e desenvolvem hierarquias, desigualdades e alienações (IANNI, 2004, p. 143).

Quando se ignora essa condição de conflito, de antagonismo, político e produtivo, de classe e raça como estruturante das relações sociais vigentes, incorre-se, pela alienação ideológica, em pelo menos dois equívocos: a naturalização da desigualdade e a culpabilização das vítimas desta:

Muito tempo depois, praticamente um século após a Abolição da Escravatura, ainda ressoa no pensamento social brasileiro a suspeita de que a vítima é culpada. Há estudos em que a “miséria”, a “pobreza” e a “ignorância” parecem estados de natureza, ou da responsabilidade do miserável, pobre, analfabeto. Não há empenho visível em revelar a trama das relações que produzem e reproduzem as desigualdades sociais (IANNI, 2004, p.110).

Porém, é exatamente em decorrência desta condição dialética que, na concretude das relações políticas, a desigualdade estrutural, social e racial, brasileira carrega a perspectiva da sua própria superação, ou seja, de uma sociedade igualitária:

[...] a raça e a classe são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais. Essa é a fábrica da dominação e alienação que pode romper-se, quando uns e outros, assalariados de todas as categorias, simultaneamente negros e brancos, em suas múltiplas variações, compreendem que a sua emancipação implica a transformação da sociedade: desde a sociedade de castas à de classes, desde a sociedade de classes à sociedade sem classes. Na sociedade sem classes, todos podem realizar-se como pessoas, indivíduos e coletividades. As diversidades não se transformam em desigualdades [...] Ao contrário, as diversidades de todos os tipos participam da formação, conformação e transformação policrônica e polifônica da sociedade (IANNI, 2004, p. 147).

1.6. Desigualdade e pacto de classes

Bresser-Pereira³¹, na obra *A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado* (2015), traz uma sistematização da longa e contraditória construção política do Brasil, na perspectiva do que ele chama de novo desenvolvimentismo, como uma história de coalizões, especialmente, entre as classes dominantes em algumas etapas e ciclos. A sistematização historiográfica proposta por Bresser-Pereira evidencia aquilo que a tradição historiográfica crítica brasileira já apontara: a articulação da subordinação do projeto de nação aos interesses das nações mais ricas com a reprodução de uma desigualdade interna funcional a tal subordinação. O autor critica o caráter dependente de tais coalizões, chamando a atenção para o fato de que, em sua maioria, elas tão somente intensificaram a desigualdade de classes no Brasil bem como sua subordinação ao imperialismo dos países ricos:

A dependência ou independência das elites dos países em desenvolvimento pode ser mais bem compreendida se considerarmos dois tipos possíveis de coalizões de classes: a coalizão de classes nacional e a coalizão de classes dependente. Quando há uma coalizão nacional, isso significa que, não obstante os conflitos de classe, há a básica aliança nacional entre ricos e pobres de um país; quando a coalizão é dependente, isso significa que as elites locais preferiram se associar de forma subordinada às elites dos países ricos, em vez de se associar ao seu povo (BRESSER-PEREIRA, 2015, p.209).

Após o longo período colonial, iniciado em 1532 e que se estende até a Independência no ano de 1822 - fase caracterizada especialmente pela subserviência direta às demandas políticas da Coroa Portuguesa e pela composição dominante entre senhores de engenho e grandes comerciantes, dentre os quais os traficantes de escravos - configura-se um primeiro ciclo histórico-econômico da relação entre sociedade e Estado. Este ciclo, designado por Bresser-Pereira como “Ciclo Estado e Integração Territorial”, refere-se ao período imperial e sustenta-se num “Pacto Oligárquico” que reuniu “os senhores de terra, os comerciantes de importação e exportação, a burocracia

³¹ Apesar da perspectiva teórica, política e ideológica de Bresser-Pereira ser bastante distinta daquela que dá sustentação à presente pesquisa, sua fundamentação fática e seu recorte histórico são úteis para a delimitação do objeto aqui investigado, além de reforçar, a partir de outras referências epistemológicas, os argumentos aqui empregados relativos à centralidade da desigualdade social e do conflito de classes na configuração da identidade nacional.

patrimonialista e os interesses estrangeiros” (BRESSER-PEREIRA, 2015, p.59). Tal pacto sustentou-se, em um primeiro momento, na economicamente anacrônica e moralmente inaceitável manutenção do sistema escravocrata e, numa segunda etapa, que envolve a transição da monarquia para a república, na projeção das condições precárias do trabalho escravo sobre as aviltantes condições de exploração do chamado trabalho livre.

A partir de 1930 configura-se um novo período denominado por Bresser Pereira (2015) de “Ciclo da Revolução Capitalista Brasileira ou Ciclo Nação e Desenvolvimento”, baseado em dois acordos de classes o “Pacto Nacional-Popular de 1930” e o “Pacto Autoritário-Modernizante de 1964”. No primeiro, ocorre uma ascensão da classe trabalhadora no cenário político, mediante a tutela do Estado que, sob o governo de Getúlio Vargas, em última instância, viabilizava o projeto da grande burguesia nacional ascendente em oposição às oligarquias agrário-exportadoras. No segundo, em 1964, mais uma vez a base da pirâmide social fica excluída da prosperidade econômica, pela concentração da renda e do protagonismo político, decorrente da repressão estatal. Por fim, o “Ciclo Democracia e Justiça Social”, atualmente em curso, fundamenta-se em três coalizões de classe, o “Pacto Democrático-Popular de 1977 e das Diretas Já” que, de forma “lenta e gradual”, começa a abrir as portas da democracia para os setores populares; o “Pacto Liberal-Dependente de 1991” que, baseado na crença do predomínio do livre mercado, torna mais sofisticado o processo de exclusão social pelo distanciamento entre democracia político-formal e democracia econômico-substancial e o terceiro acordo, o “Pacto Nacional-Popular de 2006 a 2014”, que possibilitou uma relativa inserção da classe trabalhadora no mercado de consumo:

Não obstante todos os avanços, o desafio social permanece central para o Brasil. A desigualdade continua ainda muito grande, e, na democracia, a demanda dos trabalhadores por maiores e melhores gastos sociais é muito forte [...] o desafio é alcançar taxas de crescimento elevadas e sustentadas, ao mesmo tempo que se reduz a desigualdade (BRESSER-PEREIRA, 2015, p.378).

Com o advento do impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, que se caracteriza como uma nova modalidade de golpe de Estado (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), decorrente de uma nova configuração de forças políticas (GIRALDES, 2017) e econômicas neoliberais (MELO, 2017), as quais, por sua vez, expressam o limite político da ordem institucional capitalista (MASCARO, 2018), mergulha-se numa ruptura

do Pacto Nacional-Popular, a correlação de forças passa a tender novamente à direita, fazendo retroceder as políticas sociais voltadas para a redução da desigualdade que, ao longo de, pelo menos dez anos, haviam conseguido obter alguns êxitos (SADER, 2013).

O critério de recorte temporal da presente investigação sobre a pesquisa em educação situa-se precisamente nesse momento da guinada dialética do processo histórico, ou seja, entre 2014 (fim do Pacto-Nacional Popular) e 2016 (*impeachment* da presidente Dilma Rousseff). Nesse conflitivo período, as forças sociais que ao longo do tempo formataram a desigualdade social brasileira se aglutinaram politicamente, de novo, e sufocaram as dinâmicas sociológicas de redução da desigualdade que se fizeram presentes entre 2006 e 2014. A intenção do recorte cronológico desta pesquisa acadêmica, ou seja, teses defendidas entre 2014 e 2016 (e que portanto tiveram sua feitura no período imediatamente anterior) é precisamente apreender as repercussões desse momento de ápice de um contrafluxo dialético em favor da igualdade no contexto de uma estrutura social essencialmente desigual, na produção das teses de doutorado em educação, pressupondo, hipoteticamente, que elas espelhem e reflitam, pela sua temporalidade, as tensões de tal movimento dialético na reflexão pedagógica.

A delimitação do objeto e a definição dos termos de problematização da presente investigação são compreensíveis à luz desta contraditória trajetória formativa da identidade nacional brasileira. Elas surgem e estão inseridas na consciência deste percurso. Trata-se de, num movimento hermenêutico, deslindar a trama dialética que, no contexto conflitivo da sociedade brasileira, envolve educação, desigualdade e igualdade. Porém, tal movimento pressupõe ainda um mergulho interpretativo na facticidade histórica atual, estatisticamente representada. A questão que se coloca é: quais são os aspectos quantitativos da desigualdade que, na contemporaneidade, caracterizam o Brasil?

1.7. A desigualdade que nos une: o estudo da OXFAM e o índice de GINI

Os relatórios anuais da OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief), uma organização não-governamental de abrangência internacional, voltada especificamente para o problema da desigualdade, ajudam a responder tal questão num patamar científico, ao publicarem dados colhidos de múltiplas e seguras fontes e ao sistematizarem um

conjunto relevante de investigações acadêmicas sobre o tema. Com este intuito tomou-se como referência o relatório elaborado pela seção Brasil da OXFAM intitulado *A Distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras* (2017). Este é estruturado em torno de três grandes eixos: (1) *O estado das desigualdade no Brasil*, no qual é caracterizado quadro estrutural da desigualdade brasileira; (2) *Caminhos e descaminhos na redução das desigualdades*, que trata tanto da (modesta) redução da desigualdade obtida, especialmente, entre 2006 e 2014, quanto da sua nova elevação a partir de 2015 e (3) *Agenda por um Brasil sem desigualdades*, que consiste num conjunto de propostas, centradas especialmente em tributação progressiva, gasto social, acesso à educação, combate às discriminações e participação democrática.

Com relação à desigualdade estrutural, o documento da ONG é farto de dados e de registros de recorrências e tendências históricas. Inicialmente é frisado o fato que, se nossas desigualdades são socialmente visíveis e economicamente fundamentadas, sua permanência decorre não de um destino inelutável, mas de uma deliberação de natureza política:

A desigualdade e a pobreza não são inevitáveis. São, antes de mais nada, produtos de escolhas políticas injustas que refletem a desigual distribuição de poder nas sociedades. Mudar essa realidade requer novas escolhas políticas, reiteradas ao longo do tempo, e sustentadas por uma sociedade com igual acesso à democracia (OXFAM BRASIL, 2017, p. 07).

O que o relatório observa, em última instância, é a relação entre desigualdade e a correlação de forças no âmbito do conflito de classes que caracteriza e molda a sociedade brasileira. A incapacidade política de apropriação do Estado pelas classes populares e a absorção deste pelas demandas das classes que detém o poder econômico explica a impotência distributiva que marca a histórica brasileira, desde os seus primórdios:

São diversos os fatores que explicam a situação de desigualdade extrema no Brasil. Nossa bagagem histórica de quase quatro séculos de escravidão e nosso largo passado colonial criaram profundas clivagens entre regiões, pobres e ricos, negros e brancos, mulheres e homens. Tal distanciamento marcou a forma com a qual organizamos nossa sociedade, nossa economia e nosso Estado, diminuindo sua capacidade redistributiva. Em outras palavras, não só nossa economia beneficia poucos, mas também nosso Estado e nossa organização social contribuem para perpetuar desigualdades (OXFAM BRASIL, 2017, p. 43).

Em um mundo dramaticamente desigual engendrado pela planetarização do modo de produção capitalista, o qual por si só já gera concentração de renda e desigualdade sócio-econômica, o Brasil notabiliza-se por elevar esta desigualdade a patamares extremamente elevados. Segundo o citado relatório que toma por base dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), num ranking de mais de 140 países, o Brasil é o 10º mais desigual do mundo (OXFAM, BRASIL, 2017, p. 21). Os dados estatísticos, relativos especificamente à renda, espelham esta gravíssima condição:

O 1% mais rico da população recebe, em média, mais de 25% de toda a renda nacional, e os 5% mais ricos abocanham o mesmo que os demais 95%. Uma pessoa que recebe um salário mínimo mensal levaria quatro anos trabalhando para ganhar o mesmo que o 1% mais rico ganha em um mês, em média. Seriam necessários 19 anos de trabalho para equiparar um mês de renda média do 0,1% mais rico (OXFAM BRASIL, 2017, p. 22).

Quando se leva em conta a riqueza, ou seja, bens materiais (imóveis, propriedades, etc.) e bens financeiros (ações, aplicações, etc.), o quadro de desigualdade se acentua ainda mais:

O 1% mais rico concentra 48% de toda a riqueza nacional e os 10% mais ricos ficam com 74%. Por outro lado, 50% da população brasileira possui cerca de 3% da riqueza total do País. Hoje, seis brasileiros possuem a mesma riqueza que a soma do que possui a metade mais pobre da população, mais de 100 milhões de pessoas. Gastando R\$ 1 milhão por dia, estes seis bilionários, juntos, levariam em média 36 anos para esgotar o equivalente ao seu patrimônio (OXFAM BRASIL, 2017, p. 30).

Se a pirâmide social brasileira concentra recurso no topo, há que se observar que este é igualmente marcado pela desigualdade. É a situação daqueles que compõem, pela sua elevada renda, o “topo do topo”:

Considerando os dados tributários, o decil de renda mais alto é formado por brasileiros com rendimentos individuais declarados de cerca de três a mais de 320 salários mínimos – uma faixa demasiadamente larga e heterogênea para ser considerada monoliticamente como “ricos” [...] Declarantes cuja renda individual está entre 3 e 20 salários mínimos (R\$ 2.364,00 e R\$15.760,00) são a grande maioria dentro dos 10% mais ricos: 9 em cada 10. Ao mesmo tempo, este grupo concentra apenas metade do total de rendimentos declarados, a maior parte deles sujeita à tributação [...] Por outro lado, há um grupo bastante diferente, o “topo do topo”, no qual estão brasileiros cujos rendimentos médios – a maior parte não tributada – são de cerca de R\$ 190.000,00 por mês – mais de quarenta e duas vezes a renda média do decil mais rico captada pela

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Alguns rendimentos declarados superam os R\$ 400.000,00 mensais – quase noventa vezes o que ganha uma pessoa na média dos 10% mais ricos (OXFAM BRASIL, 2017, p. 24).

Este quadro de injustiça se agrava, no sentido da acentuação da desigualdade, quando se examina a perversidade do sistema tributário com relação a alíquotas e isenções:

Dados da SRF de 2016 apontam que as pessoas com rendimentos mensais superiores a 80 salários mínimos (R\$ 63.040,00) têm isenção média de 66% de impostos, podendo chegar a 70% para rendimentos superiores a 320 salários mínimos mensais (R\$ 252.160,00). Por outro lado, a isenção para a classe média (considerando as faixas de 3 a 20 salários mínimos, R\$ 2.364,00 a R\$ 15.760,00) é de 17%, baixando para 9% no caso de quem ganha 1 a 3 salários mínimos mensais (R\$ 788,00 a R\$ 2.364,00). Em resumo, as menores rendas e a classe média pagam proporcionalmente muito mais imposto de renda que os super-ricos. (OXFAM BRASIL, 2017, p. 46).

Quando se leva em conta a tributação sobre a riqueza, ou seja, sobre o patrimônio, fica patente a omissão estatal no que se refere à acentuação da desigualdade, mesmo no contexto do capitalismo mundial e de seus procedimentos sempre favoráveis aos detentores do capital:

A arrecadação com impostos patrimoniais representa apenas 4,5% do total, enquanto em países da OCDE como Japão, Grã-Bretanha e Canadá essa taxa é de mais de 10%. Nos EUA, ela chega a 12,15%. O imposto sobre herança, por exemplo, representa cerca de 0,6% da arrecadação nacional, valor baseado em alíquotas baixas e, por vezes, sequer aplicadas. Em São Paulo, a alíquota do imposto sobre herança é de 4%. No Reino Unido, ela alcança 40%. Além disso, há diversos tipos de patrimônio simplesmente não tributados. A posse de jatos, helicópteros, iates e lanchas não incorre no pagamento de nenhum tributo por seus proprietários, enquanto os veículos terrestres requerem pagamento do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Apesar de estabelecido na Constituição Federal, até hoje não foi criado o Imposto sobre Grandes Fortunas (OXFAM BRASIL, 2017, p. 49).

O relatório da OXFAM chama atenção para o problema da evasão, elisão e renúncias fiscais e de seus efeitos para a acentuação da desigualdade. A elisão fiscal diz respeito à perda arrecadatória por meios legais. As maiores instituições financeiras e as grandes corporações empresariais costumam ter verdadeiros departamentos dedicados à elisão fiscal, nos quais se buscam brechas legais e tecnicidades normativas visando reduzir a carga de impostos efetivamente paga. É uma evasão fiscal com aparência de

legalidade. Acrescente-se a isto o volume de impostos sonegados pelos detentores do grande capital e pelos ricos e super-ricos. Além disto, há as elevadas somas de impostos que deixam de ser pagos em função de políticas de subsídios e de estímulos a determinados setores da economia, criando assim garantias estatais para a obtenção e manutenção de elevadas taxas de lucros de grandes grupos econômicos.

O resultado de todas essas perdas tributárias é que, somente no ano de 2016, o Brasil deixou de arrecadar R\$ 600 bilhões (OXFAM BRASIL, 2017, p.51), o que representa, para efeito de comparação, cerca de 20 vezes o que foi gasto com o Programa Bolsa Família naquele ano ou quase 30 vezes o valor do orçamento federal para educação básica, naquele mesmo período ou, ainda, 600 vezes o que, em 2016, foi alocado, no mesmo orçamento federal, para educação infantil.

A desigualdade de renda no Brasil tem sexo e raça, e não poderia deixar de ser diferente, tendo em vista nosso passado patriarcal e escravocrata, que prefigurou e configurou nosso presente machista e racista. O horizonte de igualdade de renda entre negros e brancos e entre homens e mulheres projeta-se num futuro extremamente distante. Com relação à desigualdade sexual de renda os números extravasam essa realidade:

[...] a renda média do homem brasileiro era de R\$ 1.508,00 em 2015, enquanto a das mulheres era de R\$ 938,00. Mantida a tendência dos últimos 20 anos, a Oxfam Brasil calcula que mulheres terão equiparação salarial somente em 2047. Considerando somente a renda do trabalho, mulheres são mais numerosas na faixa salarial de 0 a 1,5 salário mínimo, passando a ocupar menos espaço em todas as faixas subsequentes (...) 65% das mulheres ganham até 1,5 salário mínimo, em contraste com 52% dos homens, e há cerca de dois homens para cada mulher na faixa de renda superior a 10 salários mínimos (OXFAM BRASIL, 2017, p. 26).

Quando se tem em conta os dados da desigualdade racial de renda a situação revela-se mais dramática ainda:

[...] entre as pessoas que recebem até 1,5 salário mínimo, estão 67% dos negros brasileiros, em contraste com menos de 45% dos brancos. Cerca de 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos. Tal como acontece com as mulheres, os negros são menos numerosos em todas as faixas de renda superiores a 1,5 salário mínimo, e para cada negro com rendimentos acima de 10 salários mínimos, há quatro brancos. Considerando todas as rendas, brancos ganhavam, em média, o dobro do que ganhavam negros, em 2015: R\$ 1.589,00 em comparação com R\$ 898,00 por mês. Em vinte anos, os rendimentos dos negros passaram de 45% do valor dos rendimentos dos brancos para apenas 57%. Se mantido o ritmo de inclusão de negros observado nesse período, a

equiparação da renda média com a dos brancos ocorrerá somente em 2089 (OXFAM BRASIL, 2017, p. 28).

Deve-se, entretanto, observar que tais projeções de igualdade ficaram comprometidas na medida em que a dissolução do Pacto Nacional-Popular significou a desmontagem dos aparatos estatais que acenavam na direção de desses cenários igualitários.

Se a desigualdade de renda no Brasil tem gênero e renda, ela também tem endereço. A desigualdade entre regiões e, dentro destas nos municípios, constitui outra marca distintiva da sociedade brasileira:

Os maiores rendimentos estão concentrados em municípios do Sudeste e do Sul do País. Dados do último Censo (2010) indicam que os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul tinham renda mensal per capita média superior a R\$ 2.000,00, chegando a R\$ 2.245,00 nesse último e R\$ 2.447,00 no primeiro. O Centro-Oeste também tinha rendas médias relativamente altas, variando entre R\$ 1.920,00 em Goiás e R\$ 2.071 no Mato Grosso do Sul. Nesta região, está a notável exceção do Distrito Federal, onde a renda média per capita era, de longe, a maior do Brasil – R\$ 3.620,2172. O Norte e o Nordeste abrigavam a maior parte dos brasileiros com baixa renda. Com exceção do Amapá e de Roraima, todos os demais 14 estados dessas regiões tinham rendimentos médios abaixo dos R\$ 1.700,00. Uma pessoa residente no Maranhão ganhava, em média, 40% do que ganhava uma pessoa de São Paulo, e apenas 27% do rendimento de uma pessoa no Distrito Federal (OXFAM BRASIL, 2017, p. 28).

Note-se que se trata de cálculo da renda per capita e renda per capita da região. Quando a análise desce aos indicadores de desigualdade de riqueza no interior de cada município, o quadro piora em demasia. O relatório exemplifica tal condição tomando por objeto o maior município brasileiro, São Paulo com seus 12 milhões de habitantes:

A concentração imobiliária nas cidades segue a mesma lógica. No município de São Paulo, 1% dos proprietários – 22.400 pessoas – concentra 25% de todos os imóveis registrados na cidade, o que significa 45% do valor imobiliário municipal – R\$ 749 bilhões. Considerando somente estes dados, estes proprietários possuem, em imóveis urbanos, uma média de R\$ 34 milhões por pessoa, em torno de 600 vezes a média nacional de distribuição de patrimônio (OXFAM BRASIL, 2017, p. 33).

Este quadro é agravado com a desigualdade de serviços essenciais que caracterizam o processo de urbanização:

Não só a renda e a riqueza de uma família determinam sua condição de vida, mas também o acesso à energia elétrica, à água encanada, à coleta

de esgoto, entre outros componentes essenciais de infraestrutura habitacional. Suas respectivas políticas têm impacto direto na educação, na saúde e na própria renda familiar, afetando desigualdades de maneira ampla. Dados de 2015 apontam que a cobertura de acesso a água, por exemplo, alcança 94% para quem está entre os 5% mais ricos, mas cai para 62% quando se trata dos 5% mais pobres. No caso de cobertura de esgoto, ela abrange 80% dos 5% mais ricos; porém, cai para menos de 25% se observados os 5% mais pobres (OXFAM BRASIL, 2017, p. 34).

A concentração da renda e da riqueza se traduz não somente na desigualdade de recursos, de bens e de serviços, mas na desigualdade de direitos fundamentais, dentre eles, o próprio direito à vida. Mais uma vez o relatório exemplifica com a cidade de São Paulo:

Dados mais recentes dão conta de que, em Cidade Tiradentes, bairro de periferia de São Paulo, a idade média ao morrer é de 54 anos, 25 a menos do que no distrito de Pinheiros, onde ela é de 79 anos. Trata-se de um dado que resume como as desigualdades se manifestam de diversas formas, sempre a um preço muito alto para a base da pirâmide social no Brasil (OXFAM BRASIL, 2017, p. 38).

A investigação empreendida pela ONG indica que a desigualdade se reproduz no âmbito das instâncias de representação popular. A lógica da concentração do poder econômico é espelhada na composição do parlamento brasileiro, fazendo com que as maiorias econômicas, sexuais, raciais e étnicas estejam sub-representadas. O déficit de igualdade é também um déficit de democracia:

Em 2014, o Brasil elegeu o parlamento federal mais rico dos últimos 15 anos. Quase metade dos deputados da Câmara Federal tem patrimônio superior a R\$ 1 milhão, valor 17 vezes maior que a média de patrimônio per capita no Brasil. Existem, ademais, enormes desequilíbrios de raça, sexo e etnia no sistema político. O Congresso Nacional é formado, em sua maioria (quase 80%) por brancos, num País em que brancos são menos que a metade. Meros 10% da Câmara e do Senado Federais, juntos, são de mulheres, não obstante elas serem maioria da população. Não há nenhuma representação indígena, apesar dessas populações somarem quase 1 milhão em território brasileiro. Em conjunto, estes fatores têm impacto direto na produção de políticas públicas e na capacidade do Estado distribuir renda, riqueza e serviços. O acesso desigual ao sistema democrático retroalimenta as desigualdades e a pobreza, trazendo consigo outro dano: a perda de crença no Estado e na própria democracia (OXFAM BRASIL, 2017, p. 70).

Não por acaso, foram exatamente os deputados eleitos em 2014 que legitimaram a ruptura institucional e a reorientação governamental que jogou por terra o processo, mesmo que tímido, de redução das desigualdades brasileiras.

O relatório da OXFAM faz referência também a esses modestos avanços, em direção à igualdade que o Brasil alcançou. Tais avanços situam-se, em sua maioria, no período orientado pelo Pacto Nacional-Popular, nos termos de Bresser-Pereira. Assim, como a mudança de direção, da redução para a ampliação da desigualdade, corresponde à implosão do citado Pacto:

Em 2015, a pobreza voltou a crescer, quebrando uma sequência de cerca de dez anos de queda contínua. Esta situação tenderá a se exacerbar a partir do atual contexto, em que reformas radicais que retiram direitos e medidas de austeridade orçamentária são empurradas à revelia da opinião pública (OXFAM BRASIL, 2017, p. 43).

O relatório indica que o gasto público federal com políticas sociais desempenhou um papel relevante na redução da desigualdade no Brasil na passagem da primeira para a segunda década do século XXI:

Considerando somente o orçamento federal, o Brasil desembolsou, em 2015, um valor correspondente a 17,5% do PIB [...] em gastos sociais. [...] Trata-se de proporção relativamente alta em comparação com outros países em desenvolvimento. Desde 1995, esse valor vem aumentando gradualmente, especialmente nos últimos 15 anos, chegando a um crescimento real de mais de 170% no período (OXFAM BRASIL, 2017, p. 54).

Esta ampliação dos investimentos em programas de combate à pobreza e à desigualdade destaca-se, de forma especial, no âmbito das políticas públicas de assistência social:

No caso de programas de assistência social, eles são altamente progressivos, mas são mais importantes no combate à pobreza que às desigualdades. O Programa Bolsa Família, por exemplo, cresceu em importância nos últimos 15 anos, tanto pelo aumento da sua cobertura quanto pelo seu efeito progressivo – 80% dos benefícios são apropriados pelos 40% mais pobres do Brasil. É um recurso que sustenta cerca de 20% da renda dos 10% mais pobres, portanto é fundamental para a redução da pobreza no País (OXFAM BRASIL, 2017, p. 56).

A mesma relevância é dada no relatório com relação ao impacto das políticas públicas na área da saúde:

Considerando o gasto em saúde feito por todo o setor público (União, estados e municípios), houve um crescimento de 3,8% do PIB, em 2000, para 5,1% em 2015. Esse gasto tem efeito fundamental para brasileiros de menor renda – em que pese ser ainda aquém do necessário para uma provisão universal de saúde no Brasil –, e é progressivamente distribuído na sociedade (OXFAM BRASIL, 2017, p. 57).

Também merece destaque, na investigação da OXFAM, a ampliação com os gastos em educação e o seu efeito sobre a redução da desigualdade:

No caso da educação, houve aumento do gasto público federal em relação ao PIB, sobretudo ao longo dos anos 2000, chegando a 2,4% do PIB em 2015 (5,6% no caso dos gastos de todo o setor público). O orçamento destinado ao ensino fundamental e ao ensino médio cresceu mais que o restante, aumentando a oferta de salas de aula, e a progressividade do gasto público em educação no Brasil (OXFAM BRASIL, 2017, p. 58).

O estudo da OXFAM conseguiu detectar uma simetria estatisticamente perfeita entre ampliação do gasto público e redução da desigualdade, ao confrontar as trajetórias opostas da redução do índice de GINI e da ampliação do orçamento. Em 1995 o gasto federal em políticas sociais era de 11% do PIB e o coeficiente de GINI era de 0,60; já em 2015 o primeiro, em linha ascendente, havia passado para 17,5% e o segundo, em linha descendente, para 0,51. Ora, o cruzamento das duas linhas situa-se em 2005, ou seja, praticamente inaugurando o Pacto Nacional-Popular.

Porém, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a ascensão ao poder de uma nova orientação governamental, ou seja, uma guinada da esquerda para a direita nos termos da distinção proposta por Norberto Bobbio, os investimentos públicos em políticas sociais sofreram uma dramática redução, jogando por terra as tendências de redução da desigualdade no Brasil. Dentre as medidas tomadas, a chamada PEC do Teto dos Gastos e os seus efeitos socialmente danosos, merecem destaque no relatório:

Limitar gastos sociais significa limitar a redução de desigualdades. A Oxfam Brasil acredita que a Emenda do Teto de Gastos é um dos mais graves retrocessos observados no Brasil desde a Constituição, e um largo passo para trás na garantia de direitos (OXFAM BRASIL, 2017, p. 59).

A nova correlação de forças que se estabelece a partir de 2015 solapa a capacidade do Estado atender as demandas sociais na medida em que dele se apropriam, de forma mais confortável, aquelas frações da burguesia agrária, financeira e industrial, que, em verdade, nunca dele se apartaram:

Em 2015, a pobreza voltou a crescer, quebrando uma sequência de cerca de dez anos de queda contínua. Esta situação tenderá a se exacerbar a partir do atual contexto, em que reformas radicais que retiram direitos e medidas de austeridade orçamentária são empurradas à revelia da opinião pública (OXFAM BRASIL, 2017, p. 43).

Conclui-se, portanto, que a desigualdade brasileira não é um destino contra o qual não se possa lutar, nem um dado da natureza, mas uma escolha política. Ela decorre não só da maneira como se configura o modo de produção capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas, mas também da maneira como se configura a correlação de forças políticas que delimita e formata os distintos e desiguais níveis de acesso à riqueza socialmente produzida e às possibilidades de substancialização da liberdade que ela proporciona. Conforme observa José Pascoal Vaz,

A desigualdade social é, na verdade, consequência das decisões da alocação social dos recursos. A resposta a “para quem produzir?” já está dada quando se responde a “o quê produzir”, perfil definido pela alocação social de recursos. No capitalismo, as decisões quanto à alocação social de recursos são dirigidas pela demanda social (algo muito mais abrangente e poderoso do que a demanda embasada em renda), que é exercida não apenas de acordo com a desigualdade de renda, mas conforme a desigualdade de conjuntos capacitários ou desigualdade de liberdade substantiva. Portanto, decisões políticas, com o discurso econômico se moldando a elas (VAZ, 2005, p.196).

Observa-se, do exposto, que os setores mais pobres da sociedade brasileira ficaram, ao longo da história, marginalizados em relação ao acesso à riqueza nacional enquanto as diversas frações da classe dominante se revezaram no domínio político e na apropriação privada da riqueza produzida coletivamente. A desigualdade de poder político e a desigualdade de poder econômico, portanto, moldaram o passado e continuam dando forma, desigual, ao presente do Brasil. A questão que se coloca é se continuarão a delinear o futuro do país e, nesse aspecto, a educação deve enfrentar seriamente esta questão: afinal, qual o sentido da educação, qual papel ela deve desempenhar na construção social? Um papel que, simplesmente, reproduza a desigualdade histórica brasileira ou outro, que aponte na direção de uma sociedade efetivamente mais igualitária? Cabe aqui perguntar sobre a incorporação, na agenda da reflexão pedagógica, da urgência do problema da desigualdade que estrutura a sociedade brasileira. A desigualdade é o resultado de configurações hegemônicas econômicas e políticas, mas que são indissociáveis da configuração ideológica hegemônica, na qual a educação desempenha um papel central. Não há dominação econômica e política de classe (de raça,

de gênero, etc.) sem a legitimação ideológica deste domínio. A educação, quando não reflete criticamente sobre si mesma, tende a simplesmente reproduzir tais padrões hegemônicos e, portanto, a perpetuar a desigualdade.

Segundo Lisete Regina Gomes Arelaro, o distanciamento do pensamento pedagógico em relação a esta realidade de desigualdade estrutural da sociedade brasileira denuncia, pela sua condição de contradição dialética, a necessidade de uma mudança de perspectiva, para que o mundo da educação possa responder à altura aos desafios históricos, éticos e políticos que se tornam a cada dia mais prementes:

Discutimos o Brasil real em nossas escolas? Certamente não. Conhecemos a história e as condições materiais de vida de nossos alunos? Também não. E agora, eles estão nos cobrando a coerência e a práxis de uma escola diferente. De um país diferente, que possa fazer do processo educacional, um processo de formação humana mais solidário, mais ético, mais crítico (ARELARO, 2016, p.58).

Trata-se, portanto, do desafio de verificar o papel da igualdade como valor real a definir, no universo pedagógico, o sentido da educação no contexto da sociedade brasileira, marcada historicamente pela profunda, conflitiva e estrutural desigualdade social.

Ao longo deste capítulo procurou-se evidenciar, em linhas gerais, algumas das principais dinâmicas sistêmicas geradoras de desigualdades que estruturam a sociedade brasileira desde o seu nascedouro até o momento presente. É dentro deste contexto de contradições, e não de outro, que se situa a reflexão sobre o sentido da educação desta Tese. Se a pesquisa em educação não incorpora esta concretude material e histórica da desigualdade enquanto tema, e não se opõe a ela enquanto valor, torna-se abstrata e, por isto, acrítica e irrelevante com relação ao destino da vida coletiva. Ao contrário, se ela incorpora na sua discursividade e na materialização desta o cenário histórico de contradições sociais estruturais, constitui-se, então, num patamar de criticidade. E isto, precisamente, porque se torna práxis, consubstancia teoria e prática na transformação da sociedade, gera libertação e, portanto, adquire, da história e na história, sentido.

2. A LINGUAGEM POLÍTICA DA IGUALDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BOBBIO, FREIRE E HABERMAS

O presente capítulo pretende, ao explicitar os fundamentos teóricos empregados nesta tese, destacar das obras dos autores aqui tratados, conceitos e categorias que proporcionam rigor e sistematicidade epistemológica à investigação empreendida sobre a produção científica no campo da educação, tendo em vista a relação desta com a igualdade entendida como valor pedagógico-político.

Neste sentido, num primeiro momento será trazida à tela a teoria da tipificação político-ideológica de Norberto Bobbio, com o intuito de delimitar, a partir da noção da igualdade, a topografia conceitual do terreno das disputas de poder que caracterizam a práxis política e por decorrência, na ótica da presente tese, a práxis política da pesquisa em educação.

Num segundo momento, este capítulo abordará as contribuições que a teoria pedagógico-libertadora de Paulo Freire pode trazer à elucidação da condição eminentemente igualitária que a educação exige para não se tornar o seu oposto, qual seja, uma prática opressiva e domesticadora, cabendo, pois, à pesquisa científica no campo da educação, como práxis político-pedagógica, crítica, emancipatória e dialógica, anunciar tal sentido igualitário e denunciar sua negação.

Por fim, a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas será discutida para evidenciar como o caráter discursivo da pesquisa em educação é tencionado entre os paradigmas da racionalidade moderna. É dentro desta tensão que tanto a igualdade quanto a desigualdade podem ser legitimadas e validadas, cabendo, pois, à pesquisa pedagógica considerar criticamente tais processos.

2.1. Cartografias político-ideológicas de Bobbio para pensar a pesquisa em educação como política

A pesquisa é um ato político. Ela sempre expressa posicionamentos e atitudes frente a questões que surgem dentro da trama das relações de poder que tecem a vida em sociedade. O que se pesquisa, porque se pesquisa, para que se pesquisa, quem pesquisa,

como se pesquisa são questões que traduzem a maneira como ‘re-presentamos’ as relações políticas e como nos ‘presentificamos’ nelas. A delimitação do objeto de investigação, os objetivos que a orientam, a fundamentação teórica escolhida, a metodologia empregada, a opção por investigar determinados sujeitos, tudo isto se dá dentro de um horizonte de significados politicamente construídos. A separação do pesquisador em relação ao contexto de poder que o produz e sobre o qual ele retroage é mera, funcional e igualmente política, abstração.

Se assim o é, a pesquisa, para tornar-se efetivamente crítica, ou seja, para manifestar os postulados sobre os quais se assenta, deve tornar explícita a sua tessitura política. É neste ponto que se encontra a relevância do trabalho de Norberto Bobbio, no seu esforço por delimitar o território das distintas concepções ideológico-políticas. Relevância para a pesquisa em outras áreas que não somente para aquelas às quais ele se dirigiu inicialmente, ou seja, a filosofia política e a ciência política. Se isto vale para as demais áreas das ciências sociais e humanas, vale mais ainda para a ciência pedagógica. A pesquisa em educação tem sua politicidade presente em pelo menos duas dimensões: (1) é investigação sistemática que se situa, produz e é produzida por relações de poder; (2) dá-se em espaços institucionais que têm seu formato e sua existência determinados pela estrutura produtiva, pela normatividade legal, pela hierarquia social, pelas configurações simbólicas, todas elas politicamente construídas.

A pesquisa pedagógica é investigação sistemática sobre a realidade da educação que, em si mesma, é política, ou seja, não somente o ato de pesquisar em educação é um ato político, mas também incide sobre um ato igualmente político, o ato de educar; além disso, o universo da educação é indissociável do cenário político, há uma interação complexa e contínua entre o território das arenas de exercício do poder e o território da sala de aula, de tal modo que não é possível observar esta divorciada daquelas, como alertam Irene Jeanete Lemos Gilberto e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco:

O espaço institucional da escola contemporânea [...] traz reflexos das transformações sociais e políticas por que passa a sociedade, configurando-se como um cenário extremamente complexo e desafiador aos educadores que o vivenciam em seu cotidiano [...] Nesta perspectiva, compreender a complexidade do atual cenário educacional pressupõe o olhar atento às mudanças políticas, institucionais e econômicas que ocorrem na sociedade e que se refletem nos currículos e na sala de aula (GILBERTO; FRANCO, 2017, p.18-19).

Desnecessário é aqui explicar o quanto nas relações educacionais se produzem e reproduzem as relações de poder socialmente estabelecidas. Além disso, a pesquisa em educação é, ela mesma, educação, e enquanto tal impacta politicamente a realidade sobre a qual se detém; nesta condição, ela é igualmente um ato político. Pesquisar educação é já educar. Significa criar condições nas quais aquele que investiga (portanto, problematiza, decodifica, codifica, sistematiza) possa compreender a realidade educacional e, neste movimento, aprenda e ensine. Em suma, a politicidade penetra a pesquisa em educação enquanto pesquisa, enquanto pesquisa em educação e enquanto educação. Impõe-se, em razão desta condição, que a pesquisa torne consciente na investigação, na investigação sobre a educação e na própria educação, o seu caráter político e, mais especificamente, a maneira como as relações de poder se configuram e se institucionalizam. É exatamente neste aspecto que a teoria da tipificação político-ideológica elaborada por Bobbio revela-se indispensável para a compreensão da maneira pela qual se educa e se pesquisa sobre a educação. O filósofo italiano, ao mapear as relações políticas a partir da distinção de critérios ideológicos, possibilita, simultaneamente, uma cartografia para a compreensão política da educação e, mais especificamente, para a compreensão da educação, e da pesquisa em educação, como política.

A teoria bobbiana oferece, na construção desta tese, elementos conceituais fundamentais através dos quais é possível localizar a igualdade como critério de definição de identidades políticas a partir da sua consideração como valor. Esta possibilita o mapeamento da topografia da ação política. Para Bobbio a política no contexto do Estado nacional moderno se orienta pela díade direita/esquerda. Trata-se de uma estrutura dicotômica fundamental na organização das relações sociais de poder. O critério fundamental a partir do qual tal estrutura se consolida é exatamente a apreciação ou depreciação da igualdade como valor. A esquerda a reconhece como tal e a direita, não. Esta atividade axiológica, em torno da igualdade, segundo Bobbio, é o divisor de águas que dá inteligibilidade ao exercício do poder na modernidade e que constitui a linguagem de tal exercício. Portanto, na teoria de Bobbio, a igualdade constitui-se como principal critério ideológico-axiológico e político-topográfico

O autor agrega um segundo critério, igualmente axiológico, qual seja, a apreciação ou não da democracia como valor. É a partir de tal critério que se pode distinguir o moderantismo no caso da apreciação, e o extremismo no caso da depreciação da

democracia. Porém, há que se notar que tal distinção é complementar à primeira, pois possibilita tão somente localizar nela os movimentos de intensificação de seu sentido. Assim pode-se, no dialeto político, distinguir a extrema-esquerda da esquerda moderada; em ambas há apreciação da igualdade; na segunda aprecia-se também a democracia, porém na primeira, não. Da mesma forma consegue-se visualizar o que diferencia a extrema-direita da direita moderada. A segunda aprecia a democracia como valor, mas a igualdade não; a primeira não aprecia nem a igualdade nem a democracia. Portanto, sem a referência da igualdade, seja para afirmá-la como faz a esquerda, seja para negá-la como faz a direita, a lógica da ação política torna-se intransparente, ou seja, incompreensível e incomunicável.

Pode-se concordar ou discordar do critério proposto por Bobbio; no entanto, não há como negar o seu mérito em possibilitar uma esquematização das identidades políticas, que dá conta de inúmeros exemplos fáticos e históricos na descrição topográfica da ação política, a partir dessa atividade axiológica centrada na questão da igualdade e da desigualdade.

A presente pesquisa tem como foco precisamente o reconhecimento da igualdade como valor que dá sentido à educação. Este estudo parte do pressuposto de que a educação deve ser sempre entendida como fenômeno político e como fenômeno que se dá dentro de um contexto que é de natureza política. Logo, não há como dissociar, na textualidade da presente tese, a educação e a política e, mais especificamente, a pesquisa em educação e a política, servindo aqui, portanto, a teoria bobbianiana como uma fonte indispensável de categorias analíticas.

A pesquisa científica é sempre uma ação política. Ela expressa, produz, reproduz e modifica relações sociais de poder. Os pesquisadores, as realidades pesquisadas, as instituições que possibilitam e legitimam os procedimentos investigativos situam-se em estruturas que são tecidas dentro de relações de força, de coação, de domínio e de submissão. Além do que, se a pesquisa transita no território ideológico das representações de mundo, sua cartografia não permanece isolada; ao contrário, mistura-se à topografia das formas de coerção (território político) e dos modos de produção (território econômico). Se isto vale para a pesquisa acadêmica em geral, mais valerá quando ela se volta para os fenômenos pedagógicos. Como ensina Maria Amélia do Rosário Santoro Franco:

Fazer pesquisa científica em educação, implica em estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional, um caráter implicitamente político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (FRANCO, 2005, p.46).

Em seu livro, *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*, Norberto Bobbio (2011) consolida uma longa tradição de reflexão filosófico-política relativa à tipologia ideológica e, simultaneamente, lança as bases para o estabelecimento de critérios de distinção política que permanecem sólidos até a presente data, além de coroar de êxito, com esse pequeno porém admirável opúsculo, a sua internacionalmente reconhecida trajetória intelectual de mais de meio século.

Este livro fornece alguns dos principais fundamentos teóricos da presente pesquisa na medida em que ela tem como foco não a política de pesquisa, mas a pesquisa como política. O que aqui se pretende investigar é como a pesquisa em educação, enquanto ação política, incorpora a igualdade como valor pedagógico. Bobbio é o autor que, talvez de forma mais incisiva, compreende a valoração da igualdade como o componente principal no mapeamento da ação política na sociedade moderna. Mais do que quaisquer outros fatores, a apreciação e a depreciação da igualdade delimitam os territórios de embates de poder e desta forma os explicam. Ora, a ação do pesquisador, com mais razão ainda quando este se debruça sobre a educação, constitui-se sempre como uma tomada de posição política. Apesar de todo investigador dever se empenhar para ser ao máximo objetivo, não existe neutralidade na pesquisa. Toda investigação científica traduz uma determinada forma de se compreender as relações sociais de poder, seja no sentido de legitimá-las, seja no sentido de criticá-las. A pesquisa acadêmica, neste sentido, reproduz as tensões que formatam a vida social e as disputas de poder que são por esta engendradas. A maneira como o mundo acadêmico se posiciona neste contexto define, com adverte Maria Isabel de Almeida, a própria identidade das instituições universitárias:

As perspectivas excludentes que orientam a vida social, responsáveis pelas desigualdades misérias e discriminações características do mundo globalizado, também assolam a realidade universitária. A capacidade de se colocar criticamente frente a elas, fruto de suas constituições históricas, é responsável pelas distinções que vão se firmando, a cada dia, entre os distintos tipos de instituições atuantes no segmento massivo do ensino superior (ALMEIDA, 2015, p.129).

Para extrair da citada obra de Norberto Bobbio elementos conceituais que possibilitem a elucidação do teor político da pesquisa em educação, serão tratados num primeiro momento, de forma breve, o seu contexto e o seu pretexto; em seguida, orientados pela sua leitura, serão revisitadas algumas distinções políticas, bem como suas correspondências e recorrências históricas, no lodoso território das identidades ideológicas; na sequência, a proposta bobbiana de delimitação das posições político-ideológicas será tomada como objeto de modo a elucidar em que medida tais posições são úteis para a compreensão política da pesquisa em educação.

2.1.1. O contexto e o pretexto do texto

O contexto do surgimento dessa obra de Bobbio (2011) situa-se no âmbito da chamada crise das ideologias, na qual o mundo mergulhou na passagem da década de oitenta para a de noventa do século XX. Assistia-se, naquela quadra da história, à derrocada da experiência do chamado “socialismo real”, com o desmoronamento da União Soviética e a queda do Muro de Berlim. Os partidos de orientação social-democrata e democrático-socialistas perdiam as eleições em boa parte do mundo ocidental; ao mesmo tempo que os Estados nacionais, fragilizados pelo processo de globalização, sucumbiam à onda neoliberal, os entusiastas defensores do capitalismo autoproclamavam-se vitoriosos. Profetizava-se o fim da história pelo estabelecimento da democracia burguesa e da economia de mercado, configurando-se o sucesso das forças políticas de direita.

Neste cenário, Bobbio localiza a ascensão de falácias discursivas do espectro político, tanto à direita quanto à esquerda, que anunciavam precisamente a morte da distinção político-ideológica entre direita e esquerda. Do lado da direita, os “vitoriosos” proclamavam o término desta distinção pelo sepultamento político da esquerda. Não haveria mais de se falar de direita e esquerda, porque esta não mais existia; havia sido varrida da história pelo seu próprio fracasso. A esquerda, por sua vez, desqualificava tal distinção pelo caráter ilusório da vitória da direita. Esta “ganhou, mas não levou”, posto que a agenda social do Estado moderno, pautada precisamente pela universalização dos chamados direitos sociais, já havia, num caminho sem volta, se imposto e representava a consolidação das bandeiras históricas da esquerda e não da direita.

Com esses sofismas, à direita se procurava legitimar uma vitória duvidosa e à esquerda disfarçar uma derrota fática. Além do que ambas convergiam no igualmente falacioso domínio do pragmatismo político. Segundo tal perspectiva, as diferenças ideológicas se diluiriam na prática governamental. A solução concreta dos problemas de gestão pública é que teria efetiva vigência histórica, e não o apelo a abstratos e apriorísticos princípios ideológicos.

É contra esta confluência discursiva que Bobbio se rebela, denunciando-a como sofismática. Para tanto, elabora uma teoria da tipificação político-ideológica que começa por resgatar a origem da distinção entre direita e esquerda nos eventos que envolveram a Revolução Francesa; portanto, num período pré-marxista e prévio ao embate entre socialismo e capitalismo.

Em sua argumentação o filósofo italiano procura demonstrar que, assim como outras dimensões da existência humana, também a política possui uma estrutura dicotômica que se organiza pela constituição de polarizações as quais se cristalizam em distinções discursivas. Pode-se observar a permanência de díades como belo/feio na estética, bem/mal na moral, salvação/condenação na religião como exemplos de tais antagonismos linguísticos estruturantes. Ora, para Bobbio a dicotomia fundamental em torno da qual se estrutura a vida política moderna é precisamente a díade direita e esquerda. Foi, é e, possivelmente, continuará sendo por um longo período esta distinção a responsável por garantir ao universo das relações de poder político a inteligibilidade das ações e a constituição de identidades dos atores, pois possibilitam a delimitação topográfica da ação política no Estado moderno:

‘Direita’ e ‘esquerda’ não são conceitos absolutos. São conceitos relativos. Não são conceitos substantivos ou ontológicos. Não são qualidades intrínsecas ao universo político. São lugares do “espaço político”. Representam uma determinada topologia política, que nada tem a ver com a ontologia política. Em outros termos, direita e esquerda não são palavras que designam conteúdos fixados de uma vez para sempre. Podem designar diversos conteúdos conforme os tempos e as situações (BOBBIO, 2011, p.108).

Bobbio (2011) ressalta, entretanto, que tal estruturação dicotômica da política não impossibilita e, por vezes, favorece composições secundárias que constituem posições intermediárias ao centro, designadas como terceiro incluído e terceiro inclusivo. O primeiro é constituído pela intersecção das posições de direita e de esquerda,

confundindo-se parcialmente com ambas. Já o segundo também se forma no encontro dos dois polos ideológicos, não se confundindo, entretanto, com nenhum dos dois. Tal condição estrutural explica o surgimento contínuo na realidade política das chamadas terceiras vias, ao lado da permanência das identidades de esquerda e direita, abrindo-se assim a dicotomia para a complexidade.

2.1.2. Direita e esquerda: distinções imprecisas e equivocadas

O autor de *Direita e Esquerda* chama atenção, no entanto, para distinções equivocadas e imprecisas entre estas duas posições político-ideológicas fundamentais; analisaremos, a seguir, algumas delas. Vale ressaltar que, nesta empreitada, o presente texto transbordará os exemplos históricos postos por Bobbio exatamente no sentido de confirmar a conceituação proposta por ele.

A primeira destas distinções imprecisas e, por vezes equivocadas, diz respeito à associação da direita com a tradição e da esquerda com a emancipação. Ora, de fato, ao longo da história os partidos e movimentos de esquerda, via de regra, caracterizaram-se pelas lutas por libertação de estruturas e vínculos opressivos, enquanto aqueles de direita esforçavam-se por reforçar hierarquias tradicionais.³² Porém, nem sempre as coisas se dão de forma tão clara. Em vários momentos da história, as forças de esquerda legitimaram a conservação de estruturas de poder político³³. E em outros casos, forças de direita, especialmente os liberais, apoiaram bandeiras emancipatórias como movimentos feministas e anti-racistas³⁴.

Outra distinção inadequada criticada por Bobbio é aquela que contrapõe conservação, como atributo da direita e progresso, como característica da direita. Apesar

³² Insere-se, nesta perspectiva, como movimentos de esquerda, o comunismo, o anarquismo, o socialismo, o feminismo, o combate ao racismo e mais recentemente a resistência à xenofobia e à homofobia, enquanto a direita empenha-se em manter, em alguns casos mais e em outros menos, o domínio da burguesia, a estrutura patriarcal, a supremacia branca, a soberania nacional e a heteronormatividade.

³³ O stalinismo soviético ou a permanência, ainda que atenuada, da hegemonia burguesa no âmbito das relações econômicas, como no caso da social-democracia europeia, são alguns exemplos.

³⁴ Basta lembrar a presença de movimentos feministas no interior da direita do Partido Democrata (liberal) e, em menor número, do Partido Republicano(conservador) norte-americanos ou a defesa da igualdade racial empreendida pelo partido Republicano francês (liberal-conservador) de Nicolas Sarkozy.

de ser inegável que estas são tendências das respectivas posições políticas³⁵, entretanto, adverte Bobbio, tal caracterização do que é de esquerda e do que é de direita não se revela tão clara e distinta. Por vezes, partidos e governos de esquerda assumiram posições nitidamente conservadoras; basta lembrar o tratamento discriminatório e violento recebido por homossexuais no regime cubano durante décadas, assim como se pode reconhecer em grupos de direita o entusiasmo com as possibilidades de a inovação tecnológica trazer progresso ilimitado à humanidade. Isto é, às vezes, a esquerda é conservadora e a direita, progressista.

Mais ilusória ainda parece ser a identificação da direita com o sagrado e da esquerda com o profano. Inúmeros exemplos poderiam ser dados a esse respeito. Então se é verdade que a esquerda, ao questionar as ordens sociais classistas, enxerga as instituições religiosas como aliadas das classes dominantes e interpreta o sentimento religioso e as concepções relativas ao sagrado como legitimações ideológicas das relações de domínio e exploração, enquanto a direita costuma reconhecer validade no sagrado e utilidade social na sua institucionalização, nem sempre as coisas se dão desta forma na concretude da história política³⁶.

O próprio Bobbio exemplifica a imprecisão de tal distinção, lembrando o papel da Igreja na América Latina que, sob a influência da Teologia da Libertação, desempenhou um papel extremamente relevante na resistência às ditaduras militares de direita que se espalharam por todo o continente nas décadas de sessenta a oitenta. Nomes da alta hierarquia eclesiástica como Dom Helder Câmara, Dom Paulo Evaristo Arns, no Brasil ou Dom Oscar Romero, em El Salvador, odiados pela direita autoritária, tornaram-se verdadeiros ícones da esquerda latino-americana e exerceram, ao lado de teólogos como Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff e Frei Betto, significativa influência espiritual e política sobre milhares de cristãos de esquerda, dentre eles, o autor destas linhas.

³⁵ Os movimentos políticos de direita, de fato, costumam apresentar uma agenda de viés conservador, defendendo, no campo da moral, a manutenção ou o reavivamento de valores e costumes tradicionais, no campo das relações familiares, a denúncia contra a desagregação dos vínculos, bem como o cultivo de papéis e padrões hierárquicos ou no âmbito estético, a resistência contra novas linguagens e concepções de sensibilidade. Assim como também parece ser verdadeira a recorrência, por parte das forças de esquerda, da contestação às antigas, cristalizadas e anacrônicas formas de se conceber a cultura, a família, a sexualidade, as instituições sociais, os padrões normativos, inaugurando novas e progressistas maneiras de organização destas dimensões da vida humana.

³⁶ Em 1979, a revolução iraniana, de assumido caráter islâmico sob a liderança política e espiritual do Aiatolá Khomeini, foi festejada por inúmeros políticos de esquerda como o desejado fim do reinado colaboracionista de Reza Pahlavi, interpretado como um fantoche da dominação ocidental-capitalista no Oriente Médio. Por outro lado, o secularismo e, mesmo, o ateísmo são bandeiras, por inúmeras vezes, carregadas por intelectuais e políticos de direita, como alguns dos pais do liberalismo moderno, por exemplo.

Associar a direita ao predomínio do mercado e a esquerda ao predomínio do Estado é outra tendência analítica bastante recorrente e que costuma ser adequadamente empregada; porém, como observa Bobbio, sobre ela constata-se também a sombra da imprecisão conceitual³⁷. Tal distinção igualmente carece de maior rigor conceitual e de correspondência histórica mais acurada. Realmente são tendências constatáveis, contudo, há variações significativas das mesmas, à esquerda e à direita³⁸.

Bobbio lembra, também, uma distinção recorrente entre direita e esquerda a partir da identificação dos temores fundamentais que alimentam uma e outra posição ideológica, para a direita o medo da anarquia seria o principal, enquanto que, para a esquerda, o temor seria em relação à oligarquia. Via de regra, o discurso político de direita sempre pressupõe a ameaça à ordem política e social, daí a necessidade de se manter as

³⁷ Efetivamente ao longo do século XX, as forças de esquerda reivindicaram uma presença maior do Estado na organização da vida social e econômica, quer como proprietário dos meios de produção, no caso dos países do chamado “socialismo real”, ou como indutor do desenvolvimento, no caso das nações do designado “socialismo democrático” ou da “social-democracia”. Tanto a planificação estatal econômica, no primeiro caso, quanto a implantação de múltiplas políticas sociais compondo o *Welfare State*, o Estado de Bem-Estar Social, no segundo caso, constituíram estruturas institucionais viabilizadas por partidos de esquerda, na primeira situação como alternativa ao modo de produção capitalista, na segunda como recursos para atenuar as consequências socialmente danosas deste. A rejeição à intervenção estatal nas relações econômicas acompanha a história dos movimentos e partidos de direita desde as suas primeiras formulações teóricas, seja pela necessidade de retirar os obstáculos institucionais à iniciativa produtiva dos burgueses, tema central desde, pelo menos, a Revolução Francesa, seja no sentido de possibilitar, pela concentração do capital privado, os recursos tecnológicos e produtivos necessários ao crescimento econômico. Os méritos do livre mercado foram, portanto, colocados em primeiro plano no discurso e das práticas das forças políticas de direita.

³⁸ Por vezes os governos de esquerda fizeram concessões ao livre mercado, quando não, simplesmente, trataram de garantir as suas condições adequadas de funcionamento, temperando-o com alguma intervenção estatal com função redistributiva; é o caso de várias experiências da social-democracia europeia a partir dos anos quarenta do século XX. Além do que, os movimentos de esquerda anarquista sempre foram radicalmente críticos do papel do Estado. A sociedade autogestionária defendida pelo movimento anarquista é aquela na qual tanto o mercado quanto o Estado foram superados, aquele entendido como instância de opressão econômica e este como instância de opressão política. Aliás, o que divide a esquerda anarquista da esquerda marxista é precisamente a estratégia de dissolução simultânea do Estado e do mercado, para a primeira, e do gradualismo dialético (que prevê inicialmente a dissolução do mercado e posteriormente a do Estado), para a segunda. Para a tradição marxista, a afirmação do Estado é essencialmente dialética, posto que possibilitará, pela socialização dos meios de produção, a eliminação do mercado numa primeira etapa, mas gerará, num movimento posterior de contradição, a sua própria eliminação, inaugurando assim finalmente a grande síntese histórica de uma sociedade comunista que, por definição, é aquela na qual o homem não estará mais sob o domínio político e econômico do próprio homem. É nesta perspectiva que se pode entender, no pensamento de Marx, a expressão “ditadura do proletariado” como elemento fundamental do Estado socialista, isto é, para esta referência da esquerda o primado do Estado deve ser transitório. O conceito latino original de ditadura, empregado por Marx, define esta como o exercício forte, concentrado e transitório de poder para estabelecer uma determinada ordem social e política. Neste sentido, o antagonismo de classes entre burguesia e proletariado seria reproduzido pelo embate entre livre mercado e Estado (socialista), cabendo a este, pela socialização dos meios de produção, eliminar o poder de dominação e exploração da burguesia sobre o proletariado. Ora, concluída tal tarefa histórica, um novo embate dialético se estabelecerá, agora, entre sociedade civil e Estado até que este fosse igualmente eliminado, inaugurando, como já dito, uma sociedade sem dominantes, nem dominados e, portanto, também sem Estado. Contrário à citada distinção também é o fato de que os mais totalitários regimes de direita do século XX, o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha ampliaram significativamente a ação do Estado na sociedade e na economia, financiando e desenvolvendo o modo de produção capitalista, caminho seguido por outras nações. Ademais, não se pode ignorar que a ditadura civil-militar implantada no Brasil pelo golpe de 1964, de viés nitidamente de direita aumentou e fortaleceu o aparato estatal não só na indução ao crescimento econômico, como também no controle da sociedade através de intervenções em sindicatos, repressão política, censura e tortura.

tradições, conservar a hierarquia e a disciplina, resguardar a função social-regulatória da religião, respeitar os costumes e a moral vigente, dentre outros³⁹.

As esquerdas, por sua vez, realmente sempre localizaram nas oligarquias econômicas e políticas o principal inimigo a ser derrotado. As mazelas decorrentes da dominação do homem pelo homem sempre foram fator de mobilização e organização da esquerda⁴⁰. Contudo, mais uma vez, há que se relativizar, a partir da análise bobbianiana, tal alinhamento temático. Não se pode negar que, de um lado e de outro, nem sempre as coisas se dão dessa maneira. A ação repressiva da gerontocracia burocrática soviética e chinesa, com relação às manifestações populares de oposição, nos anos setenta e oitenta, e cubana, até recentemente, demonstra que a oligarquização do poder político, por vezes, faz coabitarem esquerda e temor da anarquia. Assim como não é uma regra a absoluta obsessão da direita pela ordem. As conspirações políticas, os golpes civis e militares, a incitação à rebeldia contra governos legitimamente eleitos, a subversão política, o terrorismo são recursos que as forças de direita utilizaram e utilizam largamente em inúmeras e diferentes nações⁴¹.

Políticas de direita dão prioridade ao privado, enquanto políticas de esquerda priorizam o público; esta é mais uma forma de se identificar ambas as posições político-ideológicas. Bobbio observa que tal caracterização está correta em linhas gerais, mas revela-se frágil numa análise mais aprofundada. Realmente o discurso político de direita,

³⁹ Estas características podem ser observadas em inúmeros exemplos de cristalizações do pensamento de direita que vão, desde o partido republicano norte-americano, passando pelas ditaduras latino-americanas e asiáticas da segunda metade do século XX, até a xenofobia europeia contemporânea e o atual conservadorismo político e social russo, para ficar em somente alguns exemplos.

⁴⁰ Em virtude deste fato, o combate à concentração do poder econômico, político, cultural, racial e sexual caracterizaram, desde o século XIX as lutas (quando na oposição) e as políticas (quando no governo) das forças de esquerda. Crítica do capitalismo, defesa da democracia substancial e não meramente formal, combate ao machismo, ao racismo e, mais recentemente, à intolerância religiosa e à heteronormatividade são temas presentes na agenda de esquerda.

⁴¹ O golpe militar de 1964 no Brasil e, numa versão civil e mais dissimulada, em 2016, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, são exemplos desta atuação, promotora de desordem, de forças políticas de direita. Tais procedimentos podem ser observados também na comprovada ação da CIA, que incarna o ideário imperialista de direita, em vários países, como, por exemplo, no Chile em 1973, por ocasião do Golpe de Estado que depôs o presidente Allende. Expedientes igualmente pautados pela ilegalidade e subversão podem ser encontrados, ainda, na atuação de Israel sob a liderança de partidos de direita, na sua relação com a Autoridade Palestina e com o governo da Faixa de Gaza, em pleno século XXI.

especialmente o liberal, costuma colocar as demandas do indivíduo e de seus direitos num primeiro plano, enquanto o pensamento de esquerda costuma ser mais coletivista⁴².

Se é possível encontrar inúmeros exemplos históricos que corroboram a distinção acima, ela não é, no entanto, absoluta. Neste sentido vale lembrar que a esquerda incorporou, ao longo da história, as reivindicações de independência e autonomia dos indivíduos na sua agenda política⁴³. Quanto à direita, por sua vez, vale lembrar que uma das suas mais intensas manifestações históricas, o fascismo italiano, se constituiu a partir da ideia coletivista de unidade popular⁴⁴. Note-se, portanto, que o alinhamento da direita com a prioridade do privado e da esquerda com a prioridade do público não é linear nem automático, apesar de apresentar uma significativa recorrência fática.

A direita é mais autoritária e a esquerda mais democrática. Ora, tal distinção só é válida se o antagonismo se der precisamente entre uma direita autoritária e uma esquerda democrática; quando os termos se invertem, tal distinção, igualmente criticada por Bobbio, revela-se equivocada. Obviamente que, se os termos forem adjetivados, pode-se

⁴² Isto pode ser observado em vários âmbitos da disputa ideológica, por exemplo, na diferença da defesa da legalização do abortamento efetuada por feministas liberais, de direita e feministas socialistas, de esquerda. Enquanto as primeiras vinculam o direito de abortar à condição subjetiva de posse e propriedade do próprio corpo no sentido de rejeitar o controle da sociedade, por meio do Estado, sobre o destino da gestação, as segundas focalizam a argumentação na identificação do abortamento como um problema de saúde pública, devendo o Estado viabilizar a todas as mulheres as condições adequadas tanto à gestação, quanto a sua interrupção. Outra exemplificação desta diferença situa-se na própria distinção entre capitalismo e socialismo no sentido marxista do termo; o primeiro, defendido pela direita, como o modo de produção que se baseia no direito à propriedade privada dos meios de produção, enquanto no segundo, de esquerda, a característica fundamental é a propriedade coletiva dos meios de produção. Ademais, o neoliberalismo, enquanto doutrina de direita que defende o livre mercado como instância organizativa fundamental e total da vida social e econômica, pleiteia que a eficiência produtiva se dá na medida em que os indivíduos, livres das amarras estatais e das injunções morais sociais, competem entre si na busca da maximização dos seus próprios interesses. Ou seja, nesta ótica, a prioridade do público é contraproducente, pois acaba por trazer mais malefícios do que benefícios ao conjunto das pessoas, ao contrário, a prioridade do privado possibilita, paradoxalmente, como resultado, o ganho coletivo. Em contraponto, à esquerda, encontram-se os governos social-democratas e os socialista-democráticos que implantam programas de redistribuição de renda, tais como tributação progressiva e políticas sociais, com objetivo de combater a desigualdade econômica, socialmente disfuncional, gerada precisamente pela intensificação do grau de competitividade dos mercados. Nesta perspectiva, a prioridade do público deve ser resguardada pelo fato mesmo de que ele compõe o conjunto de condições que viabilizam os projetos privados. Vale dizer, é o coletivo que garante o individual, por isto deve ter prioridade.

⁴³ As citadas reivindicações individualistas no sentido próprio do termo vão da busca de reconhecimento do direito de fazer uso da maconha para fins recreativos ou medicinais, passando pelo direito à livre orientação de identidade sexual até a incorporação de noções de liberdade e dignidade individuais no âmbito dos procedimentos processuais penais como componentes do Estado Democrático de Direito, sendo que esta última, para dar mais um exemplo, tornou-se uma bandeira de esquerda contra os expedientes autoritários empregados nas ditaduras de direita que se espalharam por toda a América Latina no sombrio período dos anos 60 aos 80 do século XX.

⁴⁴ O núcleo ideológico primordial do fascismo consistia da noção de *fascio*, feixe, que é uma metáfora da união dos indivíduos na coletividade. Como diziam os fascistas italianos, um graveto é frágil e pode ser quebrado, mas um feixe de gravetos é forte, não pode ser dobrado, do mesmo modo que um cidadão nada vale ou pode, porém a união dos cidadãos gera uma realidade política extremamente poderosa. O conservadorismo, outra expressão do pensamento de direita, igualmente legitima-se a partir de noções difusas de manutenção de costumes que, enquanto criações coletivas, garantiriam a boa convivência social.

revelar uma camada diversa de significação, fornecendo para a distinção mais plausibilidade. Quando se associa à direita o autoritarismo *econômico* e à esquerda a democracia *social*, é possível recolher na história confirmações relevantes. O modo de produção capitalista possibilita, pelo processo de formação do capital, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida; a direita, ao defendê-lo, legitima relações sociais de exploração e dominação econômica e, portanto, autoritárias⁴⁵, enquanto a esquerda costuma estar, via de regra, empenhada na expansão contínua do acesso dos cidadãos aos benefícios gerados pela vida em sociedade. As demandas por inclusão social sempre compuseram a agenda das forças políticas de esquerda. Neste sentido, os governos aos quais esta ideologia se alinha, via de regra, empreenderam esforços, ao longo da história, na direção de ampliar direitos tanto da maioria explorada, ou seja, a classe trabalhadora, quanto das minorias alijadas do desenvolvimento tais como negros, indígenas, moradores de favelas, deficientes físicos, idosos, mulheres e crianças pobres, etc⁴⁶.

⁴⁵ Pode-se observar tal tendência em incontáveis episódios históricos os quais, por sua vez, são passíveis de serem catalogados em, pelo menos, três categorias: (1) a concentração crescente da renda nos setores mais ricos nas sociedades capitalistas; (2) a adoção de medidas governamentais, na gestão da economia capitalista, consideradas impositivas e obrigatórias, apesar das suas consequências socialmente danosas, e (3) a legitimação de governos ditatoriais que o discurso de direita opera, quando estes viabilizam a expansão do regime do capital. Com relação à primeira categoria vale aqui lembrar, a título de exemplo, o estudo de Thomas Piketty (2014), *O Capital no Século XXI*, no qual se constata a tendência intrínseca do modo de produção capitalista, ao longo da sua história, de concentração da renda; em relação à segunda categoria, destaca-se, a título de exemplo, a restrição de direitos trabalhistas e de políticas sociais promovida por vários governos neoliberais mundo à fora, especialmente a partir das últimas décadas do século XX. Note-se ainda que a oposição a estas restrições neoliberais costuma ser enquadrada pelos economistas de direita como populismo de esquerda e com relação à terceira, dentre as várias confirmações de tal tendência salta à memória da humanidade o apoio do mundo capitalista à sangrenta ditadura do general Pinochet, no Chile, considerada até os dias atuais por economistas neoliberais, uma experiência absolutamente exitosa e eficiente.

⁴⁶ As exemplificações históricas de tal tendência são inúmeras e vão desde a construção do Estado de Bem-Estar Social na Europa do Pós-guerra, construção esta liderada em boa parte pelos governos do Partido Social-Democrata alemão e do Partido Trabalhista inglês, ambos de esquerda, passando pelas experiências precocemente abortadas dos governos do socialista Salvador Allende no Chile e do trabalhista João Goulart no Brasil na segunda metade do século XX, até os governos socialistas-democráticos no Canadá, Suécia e Noruega no mesmo período, ou ainda, nos governos, de centro-esquerda, Lula e Dilma no Brasil, que, apesar das controvérsias, especialmente aquelas relacionadas à guinada à direita na política econômica do segundo mandato desta última, geraram um inegável processo de inclusão social e, portanto, de democratização de direitos sociais. Igualmente voltados para a construção de uma sociedade economicamente mais democrática, a título de último exemplo, foram os governos de centro-esquerda que se têm sucedido no Uruguai, com destaque especial para aquele liderado pelo presidente Mujica. Não se pode negar, também, a recorrente associação da direita ao autoritarismo *moral* e da esquerda à democracia *comportamental*, para se estender na adjetivação. Tal distinção vale para a oposição entre direita conservadora e esquerda democrática. É inegável que reivindicações de movimentos feministas, LGBTs e de minorias raciais, culturais e religiosas não encontram boa acolhida em governos de direita conservadora ou fascista. Cristalizações emblemáticas de tal fenômeno podem ser observadas na conduta moralmente repressiva no governo do General Franco, na Espanha ou no de Mussolini na Itália, na tirania racial da África do Sul ou, para transitar do século XX para o XXI, na repressão aos homossexuais na Rússia de Putin e na discriminação aos islâmicos, promovida por governos e partidos de extrema-direita na Europa Ocidental, ou ainda, nos movimentos da ultra-direita norte-americana, como os supremacistas brancos. Via de regra, em todas estas situações a esquerda se colocou sempre em oposição, postulando, numa perspectiva mais democrática, a tolerância e o direito à diversidade sexual, racial, moral, cultural e religiosa.

Se esta associação da direita ao autoritarismo econômico e moral, de um lado e da esquerda à democracia social e comportamental, de outro, tem confirmação fática, não se pode olvidar que tal identificação também é relativizada pela história. Inúmeras concessões ao despotismo econômico do capitalismo foram realizadas sob a batuta de governos de centro-esquerda, que promoveram avanços, mas também retrocessos em relação aos direitos da classe trabalhadora⁴⁷. Da mesma maneira, pautas tidas como de democracia comportamental foram ampliadas em governos de direita liberal⁴⁸.

Por fim, Bobbio apresenta ainda outra forma, ainda bastante em voga, de se identificar o que seria próprio da direita e o que caracterizaria a esquerda, que é a prevalência do lado da primeira da defesa dos ricos e da segunda da defesa dos pobres.

Sem sombra de dúvida as forças políticas, os movimentos sociais, os intelectuais e os governos de esquerda se notabilizaram pela sua identificação com os mais humildes, com as vítimas da opressão, da dominação e da exploração, com as minorias marginalizadas e com as maiorias vilipendiadas⁴⁹.

Em linhas gerais, há, na direita, uma admiração pelo forte e vitorioso e um certo desprezo pelo fraco e derrotado, numa espécie de moral aristocrática, conforme vislumbrava e defendia Nietzsche. Nesta perspectiva a compaixão pelos pobres aparece como uma distorção da realidade e como um sentimento inadequado e contraproducente que só faz o sofrimento e o fracasso destes se ampliarem cada vez mais. Descabida para a direita é a pretensão dos pobres à partilha da riqueza, sendo a prosperidade material

⁴⁷ Como não lembrar de tal movimento no governo do socialista Mitterrand na França ou do trabalhista Tony Blair na Inglaterra?

⁴⁸ Não se pode negar o fato de que a legalização do aborto, uma reivindicação precisamente do movimento feminista, efetivada na maioria dos países da OCDE, deu-se sob governos de direita liberal, assim como o reconhecimento legal do casamento entre pessoas do mesmo sexo, enquanto que em Cuba, no governo de Fidel Castro, de extrema-esquerda, a homossexualidade era reprimida. Novamente há que se constatar que este critério de distinção revela-se bastante falho, ainda que apresente certa recorrência fática.

⁴⁹ Seja na esquerda marxista que vê na classe trabalhadora, a protagonista histórica da construção de uma sociedade sem explorados, nem exploradores, seja na esquerda cristã que propõe a opção preferencial pelos pobres, identificando-os como sujeitos privilegiados da História da Salvação e como objeto de preferência do amor misericordioso e libertador de Deus, seja na esquerda feminista que enxerga na luta por emancipação das mulheres pobres e trabalhadoras contra a opressão machista e capitalista o caminho de construção de uma sociedade baseada na dignidade da pessoa humana, seja na esquerda antirracista que identifica nos trabalhadores e nas trabalhadoras negras organizados, na luta contra as mais diversas formas de preconceito e discriminação racial, os atores fundamentais na construção de uma sociedade que enxerga, na diversidade, um pilar de civilidade e uma fonte de riqueza humana; em todas estas expressões de esquerda se constata de fato uma maior identificação desta com os pobres, entendidos no seu sentido material, mas também nos seus significados culturais, sexuais, raciais etc.

legitimada pelo mérito pessoal para a direita liberal e pela tradição familiar e social para a direita conservadora⁵⁰.

Apesar de toda comprovação histórica de tal tendência, esta distinção, conforme alerta Bobbio, também pode ser relativizada, pelo menos em alguns dos seus aspectos. Se há, do lado da esquerda, uma intenção de distribuir a riqueza e combater a pobreza, nem sempre isto se torna realidade ou se revela sustentável⁵¹. A direita, por sua vez, defende a ideia de que concentrar a renda pela exploração dos mais pobres possibilita avanços produtivos e tecnológicos que acabam por beneficiá-los. Ou seja, o país se torna mais desigual, mas ao mesmo tempo mais rico; esta riqueza coloca a sociedade toda, inclusive os mais pobres, numa posição de maior desenvolvimento e prosperidade. Trata-se da chamada teoria do gotejamento econômico⁵², segundo a qual a renda se concentraria nos mais ricos, no topo da pirâmide social, mas tal riqueza retornaria aos pobres, “gotejando” sobre eles, por meio de melhores condições produtivas e tecnológicas possibilitadas por tal concentração⁵³.

⁵⁰ Já no campo da esquerda, a defesa dos pobres não só se impõe como acaba por produzir estratégias políticas distintas. Constata-se que, do lado da esquerda mais extremada, investiu-se em políticas mais agressivas e ousadas de distribuição da riqueza aos pobres; as experiências da Revolução Russa, da China maoísta e do socialismo cubano confirmam historicamente este fato. A social-democracia europeia, a esquerda do Partido Democrata norte-americano, o trabalhismo inglês, o socialismo-democrático canadense ou sueco, no século XX, e os governos progressistas da centro-esquerda da África do Sul, do Brasil e do Uruguai, no século XXI são exemplos mais brandos e moderados de operar tal distribuição. Ocupando uma posição, a princípio, intermediária entre tais tendência de esquerda, encontram-se as experiências dos governos bolivarianos na Venezuela, Bolívia e Equador no início do século XXI. Por sua vez, a globalização econômica capitaneada pelos países mais ricos, a ação de organismos internacionais afinados com os interesses destes países, tais como o FMI, a OMC e o Banco Mundial que lançaram, a partir das últimas décadas do século XX, o mundo inteiro num turbilhão economicamente liberalizante, são típicos movimentos apoiados pelos partidos e governos de direita e legitimados pelo pensamento que se identifica com esta ideologia. Ora, tais transformações na ordem produtiva, só têm tornado os ricos cada vez mais ricos, acentuando a pobreza ou na melhor das hipóteses, congelando-a, conforme revelam inúmeros estudos com os da OXFAM e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁵¹ Exemplos da Venezuela, sob o governo Maduro ou do Brasil, sob o governo Dilma, põem em relevo o caráter por vezes contraproducente de medidas que tinham este nobre intuito.

⁵² Sobre o caráter falacioso da teoria do gotejamento ver “Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos” de Bernardo Kliksberg, Cortez, 1998; “O mundo é ainda jovem: conversas sobre o futuro próximo com Maria Serena Palieri” de Domenico De Mais, Vestígio, 2019 e “A riqueza de poucos beneficia todos nós?” de Zygmunt Bauman, Zahar, 2013.

⁵³ Bem é verdade que se tal teoria tem uma certa correspondência com a realidade empírica, pois é melhor ser pobre num país rico do que pertencer à classe média num país pobre, por outro lado tal teoria já não encontra tanta comprovação fática em função do processo de globalização econômica; vale dizer, se, pela exploração, a renda se concentra num país não necessariamente, ela “gotejará” neste mesmo país, assim como a água vaporizada numa nuvem nem sempre torna-se chuva na mesma região que a formou, pois as nuvens se movem, da mesma forma o capital se move. E, a história têm mostrado, este tende a gotejar onde ele já está mais concentrado, as nuvens (do capital concentrado) têm caminhado para os oceanos (dos países ricos) e lá chovido...

Conclui-se, assim, que este, como os demais critérios de distinção entre direita e esquerda, tem uma certa vigência histórica e comprovação fática. A direita costuma caracterizar-se pela tradição, pela conservação, pela referência ao sagrado, pelo predomínio do mercado, pelo temor à anarquia, pela prioridade do privado, pelo autoritarismo econômico e moral, pela defesa dos ricos dentre outros atributos. A esquerda, por sua vez, revela-se caracterizada pela emancipação, pelo progresso, pelo reconhecimento do profano, pelo predomínio do Estado, pelo temor à oligarquia, pela prioridade do público, pela democracia social e comportamental, pela defesa dos pobres. Porém, como se pode observar, tais critérios de distinção revelam-se imprecisos e por vezes equivocados. Em função disto é que Norberto Bobbio propõe outro critério para tal diferenciação. A incorporação de tal critério à caracterização do discurso da pesquisa pedagógica abre horizontes de maior rigor analítico à compreensão deste como discurso político.

2.1.3. Direita e esquerda: a igualdade como critério de distinção

Para o filósofo italiano, o grande divisor de águas entre estas duas posições político-ideológicas reside na apreciação ou depreciação da igualdade, ou seja, do reconhecimento ou não da igualdade como valor:

Como princípio fundador, a igualdade é o único critério que resiste à usura do tempo, à dissolução a que estiveram sujeitos os outros critérios, tanto que a própria distinção entre direita e esquerda acabou por ser posta em questão. Somente assim seria possível “refundar” a diáde, quer dizer, “reorganizar” os critérios derivados “do valor fixo da igualdade” ou do “caráter crucial da igualdade como valor” (BOBBIO, 2011, p.110).

Para a esquerda, a igualdade é um valor fundamental, daí o seu empenho no combate às diversas formas de desigualdade. Para a direita, no entanto, a igualdade não é um valor fundamental, explicando-se assim a sua complacência (quando não sua defesa) com diversas formas de desigualdade. A coexistência e a verdadeira dependência recíproca destas duas concepções - não existe direita sem existir esquerda e vice-versa - advêm da conexão entre os níveis ontológico, relativo ao ser, e axiológico, relativo ao valor. Ambas as posições decorrem de uma constatação fática, qual seja, os seres humanos são diferentes. Quanto a isto não há divergência; esta ocorre quando se

interpreta a diferença, tendo em vista a igualdade. Para aqueles que possuem uma convicção ideológica de direita, as diferenças justificam as desigualdades, enquanto para os que advogam uma interpretação de esquerda da realidade, as diferenças não justificam as desigualdades. Logo, fundamentalmente, para a direita não somos iguais porque somos diferentes, enquanto para a esquerda o fato de nós sermos diferentes não justifica sermos desiguais.

Além do que, para Bobbio, há um antagonismo inconciliável entre a aceitação da igualdade como um dado natural e a correspondente condenação das desigualdades sociais, entendidas como elimináveis, por um lado, e a afirmação da desigualdade natural e a aceitação das desigualdades sociais, interpretadas como inelimináveis, por outro lado: “A antítese não poderia ser mais radical: em nome da igualdade natural, o igualitário condena a desigualdade social; em nome da desigualdade natural, o inigualitário condena a igualdade social” (BOBBIO, 2011, p. 122).

É em decorrência desta divergência axiológica que posições sexistas, racistas, classistas encontraram guarida no pensamento de direita e oposição no pensamento de esquerda. Para um machista, as diferenças psicológicas e biológicas entre homens e mulheres justificam o domínio daqueles sobre estas. Para um racista, as diferenças físicas e genéticas entre brancos e negros justificam a superioridade daqueles sobre estes. Para um liberal, as diferenças de capacidade e mérito entre ricos e pobres justificam a desigualdade material entre ambos. Ao contrário, para quem possui convicções de esquerda, as hierarquias sexuais, raciais e econômicas foram socialmente construídas não guardando qualquer fundamentação nas diferenças observáveis.

As questões centrais passam a ser, na perspectiva, igualdade entre quem, em relação a quê e com base em quais critérios? E outras palavras, trata-se de determinar quais são: “1) os sujeitos entre os quais se trata de repartir os bens e os ônus; 2) os bens e os ônus a serem repartidos; 3) o critério com base no qual fazer a repartição” (BOBBIO, 2011, p. 112). A resposta a estas questões possibilita a delimitação da identidade ideológica, trazendo à tona os perfis e idiosincrasias inerentes a elas. Desta feita, pode-se observar que dificilmente alguém, um partido, um movimento ou um governo, é definível como totalmente de esquerda ou direita. Um socialista pode ser homofóbico, um conservador ser antirracista, um fascista pode ser tolerante em termos religiosos, um comunista ser machista, um liberal pode ser racista e assim por diante. Tudo depende entre quais grupos humanos eles reconhecem ou não a igualdade, sobre que aspectos ela

diz respeito e a partir de quais regras ela é legitimada ou não. Com esta arquitetura conceitual, Bobbio fornece categorias que conseguem dar conta, de forma suficiente, da realidade, isto é, conseguem retratar em quadros nocionais os fatos que a realidade histórica apresenta sem amputar a complexidade a eles inerente.

2.1.4. Democracia: um critério complementar

Entretanto, segundo Bobbio, se faz necessário, para apreender a dinâmica própria das relações de poder político na sociedade moderna, acrescentar um segundo critério de distinção, qual seja, a apreciação ou depreciação da democracia como valor. A partir deste segundo critério, é possível distinguir no interior de cada território ideológico os moderados (aqueles para os quais as liberdades democráticas possuem valor intrínseco) dos extremistas (aqueles para os quais as liberdades democráticas não possuem valor intrínseco). Portanto, no mapeamento interno dos campos ideológicos, a delimitação depende do reconhecimento, ou não, da democracia como método fundamental ou, colocando em outros termos, depende da identificação, ou não, da liberdade de autogoverno dos cidadãos como fonte de orientação essencial.

Com base neste cruzamento categorial, pode-se distinguir entre pessoas, partidos, movimentos, pensamentos e governos de direita moderada e de extrema-direita, assim como diferenciá-los em termos de esquerda moderada e de extrema-esquerda:

Na extrema-esquerda estão os movimentos simultaneamente igualitários e autoritários. No centro-esquerda, doutrina e movimentos simultaneamente igualitários e libertários, para os quais podemos empregar hoje a expressão “socialismo liberal”, nela compreendendo todos os partidos social-democratas, em que pesem suas diferentes práxis políticas. No centro-direita, doutrinas e movimentos simultaneamente libertários e inigualitários, entre os quais inserimos os partidos conservadores, que se distinguem das direitas reacionárias por sua fidelidade ao método democrático, mas que, com respeito ao ideal da igualdade, se prendem à igualdade diante da lei, que implica unicamente o dever por parte do juiz de aplicar imparcialmente as leis, e à igual liberdade, que caracteriza aquilo que chamei de igualitarismo mínimo. Na extrema-direita, doutrina e movimentos antiliberais e anti-igualitários (BOBBIO, 2011, p.134).

Em resumo, tendo por base a categorização proposta por Bobbio, torna-se possível, ao integrá-las identificar: (1) a extrema-direita como posição político-ideológica

caracterizada pelo não reconhecimento da igualdade e da democracia como valores fundamentais; (2) a centro-direita ou direita moderada caracterizada pelo reconhecimento da democracia, mas não da igualdade como valor fundamental; (3) a centro-esquerda ou esquerda moderada como posição político-ideológica caracterizada pelo reconhecimento da igualdade e da democracia como valores fundamentais; (4) a extrema-esquerda caracterizada pelo reconhecimento da igualdade, mas não da democracia como valor fundamental.

Vale a pena, no entanto, insistir ainda que, entre o reconhecimento e o não-reconhecimento de um valor político-ideológico, há sempre uma gradação. No caso da igualdade, esta gradação depende das três questões fundamentais anteriormente citadas: igualdade entre quem, em relação a quem e a partir de quais critérios? Quanto maior a abrangência das pessoas envolvidas (de alguns a todos os seres humanos), quanto maior a extensão do objeto (de iguais em algo até iguais em tudo) e quanto maior a amplitude dos critérios (de igualdade sob uma determinada perspectiva até igualdade sob todas as perspectivas), maior será a apreciação da igualdade. Obviamente os extremos servem muito mais como referências conceituais ou, nos termos da sociologia weberiana, tipos ideais do que representações da realidade, empiricamente observáveis. Isto é, dificilmente se encontrará alguém à esquerda que postule a igualdade de todos, em tudo sob qualquer perspectiva, assim como parece ser irreal encontrar alguém à direita que considere que nenhum ser humano merece tratamento igual, em absolutamente nada e sob nenhuma perspectiva. Entretanto a existência conceitual destes extremos permite identificar com maior rigor analítico as diferentes, complexas, fluídas e contraditórias posições ideológicas que se estabelecem nas tramas das relações políticas.

Faz-se mister também salientar as diferentes significações que o termo democracia adquire no âmbito das representações ideológicas. O próprio Bobbio parece indicar o caminho quando, por vezes, substitui o termo por 'liberdade' e, mais especificamente, por 'liberdade democrática'. Adentra-se, aqui, num vasto território de significações. Em primeiro lugar, há que se distinguir liberdade na sua concepção liberal, liberdade dos indivíduos em relação a controles externos que têm como principais representantes teóricos Locke e Kant e a concepção propriamente democrática da liberdade, liberdade

de autogoverno dos cidadãos, legada no campo teórico especialmente por Rousseau. Ora, é sobre esta última que Bobbio faz assentar o seu critério de distinção ideológica⁵⁴.

A esta altura do percurso de fundamentação teórica da presente investigação, pelo menos quatro lacunas conceituais se revelam e que podem ser traduzidas pelas seguintes questões: (1) Como se conectam os embates políticos, em torno da apreciação ou não da igualdade, com o universo pedagógico? (2) Como fazer transbordar conceitualmente a igualdade de uma perspectiva político-ideológica cartográfica para uma perspectiva que seja, além disto, pedagógico-investigativa e crítica? (3) Como a conflitividade política em torno da igualdade penetra a tessitura discursiva da racionalidade moderna? (4) Como o discurso da pesquisa em educação pode constituir-se como discurso político da igualdade, validando esta? Para buscar respostas as duas primeiras questões, a teoria pedagógico-libertadora de Freire revela-se insubstituível e para as duas últimas, a teoria da racionalidade comunicacional de Habermas, torna-se fundamental, como se verá a seguir.

⁵⁴ Porém, pelo menos duas distinções quanto à democracia, mesmo que entendida como liberdade democrática, devem ser levadas em consideração na caracterização das posições político-ideológicas. A primeira diz respeito à diferença entre democracia formal e democracia substancial. A democracia formal restringe-se ao conjunto de procedimentos de autogoverno dos cidadãos que, pautados por lei, garantem as condições de formação da vontade geral. Esta concepção é analisada e defendida por Bobbio em outra obra sua intitulada *O Futuro da Democracia: em defesa das regras do jogo* (1986). Via de regra, a depreciação da extrema-direita e da extrema-esquerda em relação à democracia refere-se a ela. No primeiro caso, ela é vista como uma concessão à igualdade civil. Neste sentido vale o exemplo do fascismo italiano. No segundo caso, a extrema-esquerda, basta como exemplo, o stalinismo que enxergava em tais procedimentos tão somente uma aspiração burguesa. Quanto à democracia substancial, refere-se às condições materiais efetivas de autogoverno dos cidadãos e à concreção real dos direitos formulados abstratamente. Geralmente é a esta democracia que se voltam, em atitude de apreciação, a esquerda moderada e a extrema-esquerda com a diferença de que esta última justifica a sua depreciação da democracia formal pela apreciação da democracia substancial, entendendo precisamente que a primeira é um obstáculo burguês à segunda; tal é a atitude tanto de marxistas revolucionários quanto de anarquistas. A segunda distinção que parece dividir a apreciação axiológica da democracia diz respeito à diferença entre democracia delegativo-representativa e democracia deliberativo-direta. A primeira confunde-se com as experiências políticas até agora hegemônicas no âmbito do Estado nacional moderno e democrático e se baseiam na transferência de poder dos cidadãos a seus representantes, conforme ensina Bobbio em sua obra *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos* (2000). Já a segunda refere-se à criação de procedimentos e mecanismos de participação efetiva dos cidadãos no exercício do poder. Ela surge mais como uma demanda do que uma realidade, especialmente neste início do século XXI em função tanto da crise de representatividade da democracia contemporânea, quanto da possibilidade de emprego de recursos tecnológicos na viabilização de uma participação política mais direta dos cidadãos no exercício do poder. Autores como Pierre Levy (2000; 2003) e Jürgen Habermas (1997) têm apontado esta modalidade democrática como elemento central para a organização das relações políticas num patamar civilizacional mais elevado. Cada vez mais, forças políticas de centro-esquerda - como os socialistas-democráticos da França e da Espanha que a conjugam com a democracia delegativo-representativa ou como os socialistas-bolivarianos da Venezuela e da Bolívia, que em grande medida a contrapõe à democracia delegativo-representativa - têm se aglutinado em torno desta perspectiva.

2.2. Da educação para a igualdade à educação igualitária na pesquisa em educação: a igualdade como sentido da práxis educativa e a teoria pedagógico-libertadora de Freire

Paulo Freire, segundo interlocutor imaginário e conceitual desta tese, oferece a esta empreitada investigativa os recursos teóricos fundamentais para que se possa compreender a relação indissolúvel da educação com a igualdade, na medida em que na sua elaboração teórica esta aparece simultaneamente como um imperativo ético-antropológico e uma exigência pedagógico-política. Para este pedagogo pernambucano, a educação só é de fato educação se servir à construção de relações igualitárias entre os seres humanos. Até aqui, pode-se afirmar que desde, pelos menos, Rousseau (FREITAG, 1997), a teoria pedagógica já postula isto de forma explícita ou implícita. O que parece ser verdade. Porém, poucos como Freire, - talvez nenhum com a sua profundidade - conseguiram perceber que a igualdade não é somente um fim para a educação, mas que ela é, também, o meio pelo qual se atinge este fim. Em Freire temos não somente uma pedagogia para a igualdade, mas uma pedagogia igualitária.

A teoria freireana pauta-se, fundamentalmente, pela dissolução simultânea das hierarquias sociais e educacionais, tidas como relações de opressão. É uma pedagogia de libertação, de libertação da opressão representada pelas relações assimétricas, desiguais de controle e domínio, de usurpação da palavra e de embotamento e abortamento da criticidade e da autonomia. A educação deve ser, para Freire, uma relação de descoberta intersubjetiva do mundo, de descoberta do mundo que não submete, mas integra sujeito com sujeito, ao passo que ela se deforma quando se dá o predomínio de uma mentalidade que considera o educando um objeto, a chamada educação bancária e todas as suas derivações. Isto é, quando se dá, por meio dos procedimentos educacionais, em termos habermasianos, o predomínio de uma racionalidade cognitivo-instrumental que, de forma indevida instaura, no mundo da vida, mecanismos de domínio sistêmico ou, colocando em termos bobbianos, quando se instaura uma relação de poder pautada na depreciação da igualdade como valor.

Freire elabora, em última instância, uma teoria da educação que a identifica como relação política, como relação de poder e que reconhece como divisor de águas desta relação, a apreciação ou não do valor da igual dignidade dos seres humanos. Neste aspecto, ele abre o território epistemológico no qual é possível integrar na educação os

conceitos que Bobbio originalmente elabora no campo da teoria política. A presente pesquisa pretende, de forma transjectiva, explorar esta territorialidade comum sem, no entanto, cair numa ingênua justaposição eclética que violenta a temporalidade e a historicidade distintas destas teorias.

Freire, quando tematiza, denuncia e se opõe à opressão, à usurpação do direito à palavra, à interdição da criticidade, à negação da dialogicidade, à imposição de assimetrias relacionais, ao controle alheio do corpo, à exploração do trabalho, à censura à divergência, ao autoritarismo institucional, à repressão da autonomia; isto tudo, tanto nos âmbitos educacionais, quanto nas esferas interpessoais e sociais, está dando nome e substância à desigualdade e a sua ilegitimidade. Quando ele tematiza, anuncia e defende a práxis libertadora, a autonomia, o fazer cooperativo e solidário, as relações participativas e democráticas, o resgate da fala dos oprimidos, as organizações circulares dos corpos dos sujeitos, a liberdade de divergência, o direito à insubmissão, igualmente, tudo isto tanto nos âmbitos educacionais, quanto nas esferas interpessoais e sociais, está a dar designação e materialidade à igualdade e a sua legitimidade.

Em virtude disto, a teoria pedagógica freireana não somente faz transbordar, transjektivamente, a relação entre educação e sociedade, e esta entendida nas suas múltiplas dimensões, inclusive a política, como também possibilita dar carne, dar consistência existencial e histórica às pretensões de validade da igualdade. Pretensões estas que, desta forma, podem ultrapassar, sem nunca abandonar, o estreito recinto de sua fundamentação na formalidade linguística e avançar no fértil horizonte de justificação substancial da igualdade. Colocando em outros termos, para Freire a igualdade não é somente um conceito abstrato que decorre de uma exigência argumentativa, mas além, e muito mais que isto, ela é um valor concreto que deve ser tematizado, anunciado e construído dentro de relações concretas que se dão na história concreta da humanidade, através de uma práxis libertadora igualmente concreta.

É também nesta perspectiva da concretude que Freire denuncia as desigualdades tanto nos âmbitos educacionais quanto, em estreita e indissociável relação com eles, nos âmbitos sociais, econômicos e políticos. Como se verá adiante, Freire opera tais sínteses especialmente através das categorias de dialogicidade, práxis libertadora e anúncio/denúncia.

2.2.1. A pesquisa da tese e a teoria freireana

Impõe-se, nesta etapa deste percurso reflexivo, explicitar de forma breve e sucinta como o pensamento pedagógico-político de Paulo Freire é incorporado na fundamentação desta Tese. Para tanto faz-se necessário retomar os elementos fundamentais do projeto que norteia a presente pesquisa para melhor projetá-los sobre a teoria freireana, de modo a possibilitar a dialogação da teoria com a pesquisa e vice-versa.

A partir do tema, do problema e das questões adjacentes da pesquisa em pauta, a teoria freireana na sua fundamentação torna-se política, epistemológica e metodologicamente imperativa. Não é possível compreender os nexos axiológicos entre educação e igualdade, desconhecendo as contribuições essenciais e insubstituíveis que a conceituação de Paulo Freire oferece, quanto mais quando se tem em mente a questão sócio-pedagógica brasileira.

Neste sentido, faz-se necessário, na construção do presente texto, localizar a posição conceitual das contribuições de Freire na arquitetura teórica da pesquisa e, a seguir, salientar os principais conceitos dessa teoria aqui empregados.

Para evidenciar as articulações entre educação, igualdade e desigualdade, a presente investigação estrutura-se na relação dialética e complexa existente entre os processos históricos e materiais que geram a desigualdade, tanto na sua abrangência nacional, quanto global e, também, as bases ideológicas, axiológicas, linguístico-pragmáticas e pedagógicas da legitimação da igualdade. Sem os primeiros, a reflexão torna-se abstrata; sem as segundas, torna-se inoperante.

Não é possível compreender adequadamente a educação dissociada da história e, portanto, desvinculada das condições sociais e econômicas que a possibilitam e que lhe dão forma. A educação reproduz aquilo que a sociedade produz. Para desvelar os significados por ela difundidos, impõe-se iluminá-los pela análise dos modos pelos quais a sociedade produz a sua própria existência. Ignorar tal imperativo metodológico é condenar a reflexão pedagógica a uma ideológica e irresponsável ingenuidade (que só serve a reprodução de uma sociedade cada vez mais desigual) e prejudicar a práxis educativa, impedindo que, a partir das condições históricas dadas, consiga dialeticamente retroagir sobre as estruturas que a formatam, transformando-as. Assim posto, pode-se esperar que a educação não somente reproduza o que a sociedade produz, como também

que, na condição de contradição, a sociedade reproduza o que a educação produz. É precisamente nesta perspectiva que se torna patente a necessidade de articulação entre as teorias de Norberto Bobbio, Paulo Freire e Jürgen Habermas pelas conexões que elas possibilitam entre ação e teoria, entre história e utopia, entre poder e sociedade, entre consciência e realidade.

As três teorias fornecem pressupostos fundamentais ao estudo do objeto desta investigação, qual seja, o processo de legitimação discursiva da igualdade como valor pedagógico, no âmbito da pesquisa em educação: a tipologia ideológica de Bobbio no que se refere à apreensão ideológico-política do valor da igualdade; a teoria pedagógico-libertadora de Freire no que se relaciona à conscientização e à incorporação da igualdade na práxis educativa e a teoria da ação comunicativa de Habermas com relação à tematização discursiva do valor da igualdade como um componente de reprodução do mundo da vida. A educação só retroage sobre as estruturas desiguais que a produzem, contraditoriamente produzindo igualdade, quando ela simultaneamente legitima relações de poder a partir de postulados axiológicos igualitários (Bobbio); configura a igualdade, ao mesmo tempo, como finalidade e mediação da práxis pedagógica (Freire); e configura relações simbólico-comunicacionais a partir de pretensões igualitárias de validade relativas à verdade das proposições, à correção das normas de ação e à adequação de padrões valorativos (Habermas). É exatamente neste ponto que a abordagem freireana, ao possibilitar a compreensão de educação de forma indissociável da igualdade, revela sua força e fertilidade na fundamentação de não somente uma “educação para a igualdade” como, coerentemente, de uma “educação igualitária”. A teoria de Freire opera uma síntese prática na educação entre a construção histórico-política da igualdade e a legitimação discursiva desta construção. É desta forma que ela está inserida na arquitetura desta investigação acadêmica.

Quanto às categorias freireanas, a presente pesquisa sustenta-se em, pelo menos, três que se destacam do pensamento de Paulo Freire, entendido como uma da trama de conceitos (SAUL, SAUL, 2018), quais sejam: (1) a dialogicidade; (2) a díade denúncia/anúncio; (3) a práxis libertadora.

A igualdade como ideal moral da humanidade aparece no pensamento freireano especialmente como exigência lógica, epistemológica e sociológica do diálogo. Em Freire há uma estruturação dialética e complexa de mediações que envolvem o diálogo, a igualdade e a educação. A igualdade mediatiza a mediação da educação que é o diálogo,

assim como, dialeticamente, impõe-se enquanto finalidade precípua da educação entendida como mediação do diálogo. O diálogo, na obra de Freire, carrega a igualdade simultaneamente como procedimento (o que viabiliza a sua ‘dialogação’ com a teoria habermasiana) e como projeto (o que viabiliza a sua ‘dialogação’ também com a teoria bobiana); é nesta perspectiva que ele mediatiza, por sua vez, a relação entre igualdade e educação.

Outro conceito freireano fundamental que foi incorporado na presente pesquisa é a díade ‘denúncia e anúncio’. Ela deita suas raízes na apropriação que Freire realiza em seu pensamento de contribuições teológicas, notadamente vétero e neotestamentárias, centradas na noção de profecia. O profeta, no sentido bíblico, é aquele que denuncia as estruturas ímpias de um mundo injusto e anuncia um novo mundo condizente com a vontade de Deus. Ora, Freire, a partir das bases cristãs de sua teoria, assimila esta referência na construção do seu pensamento pedagógico-político. Cabe à educação como missão, nos seus procedimentos e nas suas finalidades, explicitar, delatar, desvelar as estruturas de domínio que representam uma negação da igualdade e da dignidade da pessoa humana e, ao mesmo tempo, promover, estimular e indicar caminhos para a organização da vida humana em bases justas e fraternas e, portanto, igualitárias.

Por fim, o conceito de libertação. A pedagogia de Freire é a dos oprimidos, e em razão disto, é a da libertação da opressão. Este caráter emancipatório está a nortear toda a pesquisa empregada na elaboração da presente Tese. O problema das relações entre educação e igualdade situa-se precisamente no fato da desigualdade ser, em última instância, opressão. A desigualdade entre os seres humanos não é uma simples questão de assimetria relacional, de cálculo de proporções, de aritmética e de geometria das interações humanas. Muito mais do que isso, é o problema das relações de dominação e exploração do homem pelo homem. É um problema ético e político. É um problema ético que exige uma resposta política. Neste sentido a pedagogia freireana é uma pedagogia de libertação da desigualdade, de libertação para a igualdade e, talvez seu traço mais notório, de libertação por meio da igualdade.

2.2.2. A dialogicidade

O pensamento pedagógico de Paulo Freire tem na dialogicidade seu elemento central. Esta categoria transborda, em muito, o uso que cotidianamente se faz dela. Em

primeiro lugar, ela diz respeito à estrutura epistemológica da pedagogia freireana, referindo-se às condições de possibilidade do conhecimento humano. O que Freire procura demonstrar é que a ação cognoscente, a ação pela qual se conhece a realidade, nunca se dá de forma isolada, subjetiva, individual. Descobrir o mundo, seja ele natural, social ou espiritual, é algo que se realiza com o outro; é sempre uma experiência intersubjetiva, igualitária e amorosa:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2003, p. 46).

E esta integração com o outro desenrola-se na linguagem. É um processo eminentemente comunicativo e constitui-se no território do que Habermas chama de agir comunicativo. Este substrato da inteligência do mundo pelo ser humano é o que constitui o mundo da vida que o tempo todo formamos e que, simultânea e dialeticamente, nos forma. A dialogicidade é neste aspecto a própria dialeticidade suprasumida na condição humana.

Assim, delinea-se o segundo aspecto fundamental da dialogicidade que é o seu caráter ontológico; ela expressa a condição de ser dentro da qual o ser humano é. Heidegger⁵⁵, uma das múltiplas fontes da teoria freireana, já indicava que o ser mora na linguagem. A dialogicidade diz respeito então a esta emergência da existência humana na comunicação que constitui o real. O ser reside na linguagem e é, portanto, nas interações comunicacionais que a pessoa humana surge, se faz e constrói a história:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2003, p.44).

⁵⁵ Martin Heidegger (1989-1976), filósofo alemão, um dos autores mais importantes no âmbito da filosofia fenomenológica e hermenêutica, reafirmou a centralidade existencial da questão do ser, ao distinguir o âmbito ôntico (instância de representação cristalizadora dos seres) do âmbito ontológico (apreensão desveladora e re-veladora do ser, na sua indelimitação, como realidade da linguagem) e ao compreender o ser humano como *Dasein* (ser-aí, ser-no-mundo, aberto ao próprio processo de projetar-se para fora de si, inserido no tempo).

A linguagem atravessa e sustenta, não só como estrutura, tudo que existe; é nela, como ser de consciência e de fala, que o ser humano se constitui. Tudo que está posto à nossa consciência e que por nós pode ser pronunciado é acessível tão somente por mediações comunicacionais precisamente porque tudo que aí está, assim está porque é, em si mesmo, comunicativamente constituído. Tudo é tecido por uma linguagem, que pode ser biológica, genética, geológica, química ou social, política, econômica, psicológica, teológica e, precisamente em função desta tessitura comunicacional do real, é que é possível o conhecermos. Nesta perspectiva o epistemológico, ordem do conhecer e o ontológico, ordem do ser, são indissociáveis, assim como a hermenêutica, ordem da interpretação, e a dialética, ordem da tensão, são distinguíveis, mas não separáveis. A dialogicidade emerge, então, como a grande mediação entre estas ordens, mediação esta que se realiza na experiência humana.

Perfila-se deste modo a terceira característica fundamental da dialogicidade: a sua condição antropológica. O dialógico refere-se àquilo que é essencialmente e existencialmente humano: “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1986, p.122).

É na consciência, na fala e na práxis humana que a dialogicidade emerge como categoria estrutural. Na consciência o “eu” se comunica consigo mesmo e, nesta operação, introjecta o mundo (natural, social e espiritual), reproduzindo-o e representando-o. Na fala traduz-se e traduz o mundo, codificando-o e decodificando-o incessantemente. Na práxis conhece e age, aprende e ensina, descobre e transforma o mundo e a si mesmo. Mas, ao assim se comunicar, ele tudo faz com o outro, no outro e pelo outro. Pensamos, falamos e transformamos em conjunto. Nada há em nós que não traga a marca do outro, da humanidade. Cada gesto, cada expressão, cada sentimento, cada ato carrega, dentro de si, como microcosmo, toda a humanidade que em nós se comunica; ao se negar ao diálogo o ser humano nega-se como humano:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2003, p. 196).

Portanto, o diálogo de tudo com tudo nos faz e nós, simultaneamente, fazemos o diálogo de tudo com tudo. Quando assim percebemos o mundo e nos percebemos no mundo, o diálogo desvela-se como caminho a ser conscientemente assumido, ou seja, como método de interação humana autêntica.

Delineia-se, assim, um quarto aspecto da dialogicidade, qual seja, a sua apreensão como metodologia. A forma pela qual tornamos operativa esta tessitura comunicacional em nós é o diálogo, entendido este como trajeto pelo qual, por meio do mundo, eu saio de mim e alcanço o outro e sou, pelo outro, alcançado. O diálogo é, então, mediação de mediações, ponte que abre os horizontes dos seres humanos entre si e com aquilo que os ultrapassa e os ultrapassa continuamente em razão da sua incompletude e inacabamento. As técnicas dialógicas nada mais são do que experimentos desta condição transcendente das relações humanas. Os procedimentos dialógicos são tão somente estratégias através das quais viabilizamos e operacionalizamos este ser da linguagem que somos e este ser na linguagem em que nos encontramos. As técnicas, os procedimentos, os recursos tornam real e consciente a atividade contínua de aprendizagem de ser, de humanizar-se, de ser sempre mais:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2004, p. 60).

É, finalmente, este o quinto aspecto fundamental da dialogicidade, o seu caráter pedagógico. Quando Freire identifica a educação com a dialogicidade, ele está suprassumindo naquela toda a complexidade desta. A educação dialógica é a educação naquilo que, de forma profunda e totalizante, ela tem de próprio. E isto precisamente porque a dialogicidade é, em essência, pedagógica. Conhecer com o outro, ser para o outro, humanizar-se no outro e fazer pelo outro encontram-se condensados no aprender em comunhão com outro. A pedagogia dialógica e dialogicidade pedagógica são duas facetas da mesma moeda. Pensar a educação de forma dialógica não é um capricho conceitual ou um modismo didático; é o encontro da educação com a própria realidade e com a realidade do homem e do mundo. Ou a educação é dialógica ou, simplesmente, não é educação: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a

transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2006, p.69). Pode ser *duco*, condução, indução, controle, mas não é *ex-duco*, conduzir-se para fora, expressão de ser, caminho para ser mais.

É nesta perspectiva que a categoria freireana da dialogicidade, na sua multidimensionalidade epistemológica, ontológica, antropológica, metodológica e pedagógica, referencia a igualdade para a educação. Em Freire a desigualdade é o subtexto da opressão, da exploração, da alienação e da domesticação, enquanto a igualdade é a noção subjacente à libertação, à emancipação, à autonomia e à conscientização. A educação é o processo pelo qual as pessoas em comunhão se humanizam; é, portanto, um processo de encontro e de amorosidade que exclui por si só a pretensão de dominação do homem pelo homem, que elimina em si mesmo qualquer vício de subalternidade:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades (FREIRE, 2006, p.115).

É nesta perspectiva da horizontalidade dialógica que a pedagogia freireana não constitui somente uma educação para a igualdade; mais do que isto, é uma educação igualitária, no sentido de um processo de afirmação intersubjetiva da condição de sujeitos pedagógicos igualmente dignos, livres, críticos e criativos:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a

superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (FREIRE, 2003, p. 46).

A educação e a pesquisa em educação não podem ignorar tal realidade. Não podem se calar diante da negação do que é próprio e legítimo da atividade pedagógica, ou seja, não podem se omitir de denunciar a impropriedade dos processos e das instituições educacionais quando estes, ao se falsearem, negam a dignidade e valor do educando e alienam o educador. Da mesma forma, tem que, continuamente, anunciar o sentido igualitário da educação como encontro dialógico, como experiência de comunhão que deve possibilitar que aqueles nela envolvidos se humanizem:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2003, p. 91).

Portanto, da categoria da dialogicidade emergem, nesta teia conceitual, as categorias do anúncio e da denúncia.

2.2.3. A díade denúncia/anúncio

A teoria pedagógica de Freire estrutura-se num tensionamento dialético entre a criticidade e a criatividade. Entre o desvelamento crítico da distopia e a proclamação criativa da utopia. A tarefa da educação constitui-se em, simultaneamente, trazer à luz a perversidade dos processos opressivos e proporcionar horizontes de esperança libertadores. Conforme afirma Gadotti apresentando o pensamento freireano:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).

No pronunciamento dialógico da educação, anúncio e denúncia polarizam a linguagem, fazendo esta abrigar os embates políticos pelos quais a história é tecida. Não há disjunção, em Freire, entre política e educação, pois se a primeira possibilita à segunda

condições institucionais, a segunda proporciona à primeira hegemonia ideológica e isto vale tanto para as práticas distópicas, quanto para a práxis utópica. A linguagem é, pois, este território comum no qual a política e educação movimentam-se, de tal modo que o discurso da política como prática de opressão é indissociável do discurso da educação bancária e adestradora, enquanto o discurso da política como práxis libertadora carrega em si mesmo o discurso da educação problematizadora e crítica. Neste horizonte cabe ao discurso político desta última o imperativo da denúncia em relação à primeira. E dialeticamente a denúncia da opressão já cria o horizonte de esperança do anúncio da sua transformação:

A existência humana é que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que nascem os sonhos coletivamente sonhados, que temos as possibilidades de superação das condições de vida a que estamos submetidos como simples objetos para tornar-nos todos e todas seres mais (FREIRE, 2003b, p.14).

Esta díade aparece, no pensamento freireano, em pelo menos três âmbitos integrados. O primeiro refere-se ao nível sistêmico-estrutural, cabendo ao discurso pedagógico-político denunciar, com indignação, as estruturas sociais opressivas, a exploração da classe trabalhadora, a concentração do capital, a miséria das periferias, a negação da cidadania e dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais e, ao mesmo tempo, anunciar as possibilidades históricas de transformação advindas das lutas dos trabalhadores, das políticas sociais, da apropriação do Estado pelas maiorias e minorias marginalizadas, das organizações populares, da distribuição da renda, do poder e do saber.

Um segundo nível é o institucional-escolar. Uma pedagogia político-educacional libertadora tem que denunciar como as classes escolares reproduzem as contradições das classes sociais, como o despotismo educacional prepara a tirania política, como as hierarquias sociais são precedidas e preparadas pelas hierarquias escolares e, simultaneamente, anunciar as possibilidades e viabilidades humanizantes da práxis educativa quando esta, baseando-se na autonomia, na comunhão e na liberdade dos educandos-educadores e dos educadores-educandos, proporciona a crítica e a conscientização.

Um terceiro nível é o interpessoal. Trata-se aqui de denunciar a presença do opressor dentro do oprimido, a arrogância e a prepotência como obstáculos ao diálogo, a insensibilidade como fonte de reificação e alienação, a superficialidade como ignorância e, no mesmo movimento, anunciar o reconhecimento do outro na sua alteridade e dignidade como diretriz de valorização das diferenças e de superação das desigualdades, a busca por ser mais como sentido da vida e da convivência humana, a amorosidade e a esperança como norteadores da comunhão entre os seres humanos.

Nessa tríplice e dialeticamente integrada perspectiva destacam-se pelo menos três eixos transversais que estruturam a construção discursivo-dialógica freireana: os conceitos de utopia, de profetismo e de pronúncia.

Freire faz dialogar o socialismo utópico e o socialismo científico. A utopia não pode ser, como Marx bem criticou, um devaneio abstrato, desvinculado das condições materiais objetivas, fruto de um exercício mental solipsista e projetivo de uma vanguarda revolucionária ou de uma elite bem intencionada. Porém, não se trata de enclausurar a história nas determinações de passado e nem sufocar com grilhões sistêmico-conceituais ou produtivo-econômicos o potencial inventivo da humanidade, como o fizeram, algumas vezes, hegelianos e marxistas. Freire, ao contrário, insiste na utopia, como anúncio e denúncia, projeto e construção, esperança e compromisso, sonho e realidade, alma e coletividade: “[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2003b, p. 91). Trata-se de vislumbrar nas ‘situações-limite’ da opressão, um ‘inédito-viável’, que, quando tematizado e problematizado pelos oprimidos, ou seja, tornado um ‘percebido-destacado’, gera um movimento de libertação, fazendo a história caminhar na direção da sua humanização.

Portanto, a pedagogia do oprimido é, ao mesmo tempo, uma pedagogia da indignação e uma pedagogia da esperança. Denúncia e anúncio se imbricam na utopia. A conscientização das situações de opressão possibilita, pela educação como tematização e problematização, a práxis libertadora e esta sempre se dirige, como compromisso histórico tecido dialogicamente, a um futuro, a um lugar que não é, (*ou-topos*) ainda, mas que pode sê-lo:

[...] para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta

razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 2008, p. 32).

O profetismo e pronúncia são duas categorias freireanas integradas que atravessam toda a teia conceitual deste pensamento. Profetizar é pro-nunciar, denunciando e a-nunciando. O profeta é o nuncio, o mensageiro. Aquele que vocaliza, dá voz à realidade da opressão, vislumbrando no seu seio os sinais utópicos da esperança de libertação. É aquele que, de dentro da tessitura dialógica de denúncia da distopia e do anúncio da utopia, traz à tona na linguagem, contra toda desesperança, o inédito-viável, ou seja, a ruptura da história com o aprisionamento do passado:

O profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social (FREIRE, 2000, p. 54).

O profeta re-clama e pro-clama, porque de-clama, porque transita na palavra, rompe com o silêncio. A existência humana para Freire se faz da Palavra (a Palavra se fez carne e habitou entre nós), na palavra (a vida é linguagem) e pela palavra (a práxis libertadora se alimenta da dialogicidade):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2003, p. 44).

O profetismo, neste sentido, confunde-se com a consciência histórica e com o compromisso político que se formam não de fora, mas de dentro das situações de opressão e das lutas de libertação:

Os profetas são aqueles e aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem e seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam (FREIRE, 1982, p. 101).

E este dizer-fazer, este pronunciar-existir deve, na perspectiva de uma pedagogia do oprimido, se estender a todos. Libertar os oprimidos não é falar por eles, mas é, acima de tudo, devolver-lhes a pronúncia coletiva e autônoma das suas próprias existências:

[...]se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2003, p. 44).

Esta pronúncia profética de denúncia e anúncio não deve ser, portanto, nunca entendida como palavra sem ação, como teoria sem prática, como consciência sem existência, mas deve constituir-se sempre, na, para e como práxis, como práxis libertadora.

2.2.4. Práxis libertadora

Não há libertação da opressão sem práxis, nem há práxis sem libertação. É nesta perspectiva que Paulo Freire, dialeticamente, articula a proposta de uma pedagogia do oprimido. A práxis libertadora é a terceira categoria freireana incorporada na presente investigação. Ela é indissociável, na trama de conceitos freireana, das anteriores, a dialogicidade e a díade denúncia/anúncio, as quais nela são mediatizadas. A palavra que tece as existências e carrega a denúncia da opressão e o anúncio da libertação só se efetiva na história se for encarnada na ação refletida, crítica e emancipatória concreta: “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa” (FREIRE, 2003. p. 40). Por outro lado, a transformação das estruturas opressivas não se dá pelo ativismo e pelo voluntarismo. Fazer a história caminhar na direção da humanização exige a articulação da ação com o pensamento, da vontade com a criticidade: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2003. p. 42).

Sem a reflexão crítica que se obtém pela dialogicidade pedagógica, a mais bem intencionada ação transformadora está fadada à superficialidade, à transitoriedade e ao fracasso. Sem a problematização real da situação de opressão, o máximo que se consegue

é a verborragia dos slogans de libertação que tão somente encobre o fato de que a opressão só cessará quando se extrojetar, se expulsar o opressor de dentro do oprimido:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 2004, p.50).

Caso contrário, o oprimido tende a reproduzir indefinidamente o processo que o escraviza, precisamente por que ele está a se referenciar no opressor:

Raros são os camponeses que, ao serem promovidos a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer e com razão que isso se dá ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem (FREIRE, 2003, p. 33).

Só é efetivamente libertadora a ação que, enquanto práxis, devolve a palavra ao oprimido, fazendo-o protagonista da sua vida, de modo que, reapropriando-se de si mesmo e de seu destino, afirme a sua vocação ontológica de ser-mais e não de ser-outro. Isto só se faz quando a ação é ação político-pedagógica, quando ela se constrói dialogicamente pela ocupação, por parte dos oprimidos, do território do discurso que lhes fora tomado e expropriado e no qual possam se reconhecer enquanto seres autônomos e livres. Em razão disto é que se tem que romper com a transmissão de discurso, com a educação bancária que, em essência, é a intromissão na autonomia dos oprimidos, que serve tão somente à reprodução da opressão. Quando estes tomam consciência desta impostura e rebelam-se, o anúncio da utopia toma corpo e as esperanças de humanização ganham novo horizonte de realização: “[...]se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2003, p. 71).

Como na dialética do escravo e do senhor de Hegel, para Freire o único que tem condições de fazer cessar a opressão é o oprimido. A sua libertação é também a libertação do opressor que, enquanto tal, se desumaniza. Se desumaniza na medida em que, ao negar

ao oprimido o direito de ser mais, reifica a ambos. Sugerir a liberdade do oprimido é alienar a própria liberdade que só se efetiva na convivência entre seres igualmente livres. Tomar a liberdade do outro, neste sentido, é paradoxalmente perder a própria. Então o desacoplamento parasitário do opressor em relação ao oprimido é condição para que o primeiro, ao respeitar a autonomia do segundo, se responsabilize pela sua própria existência. Porém isto só se dá pela rebelião do oprimido:

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É, pois, essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um homem novo: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação (FREIRE, 2008, p. 69).

A rebelião do oprimido contra o opressor, para ser efetivamente libertadora, não pode ser pela permuta dos cargos, pelo intercâmbio das posições, mas pela supressão da opressão: “Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os polos” (FREIRE, 2008, p. 69). Porém, a práxis libertadora é sempre conflitiva porque o opressor, na sua condição parasitária, não consegue reconhecer a legitimidade da libertação que o humaniza: “Para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão” (FREIRE, 2008, p. 69).

Neste contexto conflitivo coloca-se, como desafio, o discernimento do papel que cabe à práxis pedagógico-libertadora e aos educadores que, rompendo com o seu papel de reprodutores sistêmicos, nela se inserem:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extras institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados (FREIRE, 2003b, p. 98-9).

2.2.5. As categorias freireanas na construção da tese

A teoria freireana atravessa toda a feitura e a textualidade da presente Tese, porém algumas de suas contribuições podem e devem ser indicadas, de modo que passem a compor a consciência do próprio texto em relação ao seu sentido. Sucinta e brevemente pode-se elencá-las em torno das três categorias acima explicitadas.

A categoria da **dialogicidade** proporciona, para esta empreitada investigativa, os recursos conceituais necessários para manter uma atitude de abertura com relação à polissemia e à multivocalidade da textualidade das teses pesquisadas, de modo a permitir que elas “falem” e se “auto-interpretem”, ou seja, que delas emergjam categorias distintas daquelas da fundamentação teórica da presente investigação. A categorização fornecida por Freire também possibilita analisar em que medida tais teses: (1) constituem-se também em abertura categorial em relação aos dados por elas investigados; (2) compreendem os fenômenos estudados por elas numa perspectiva dialógica; (3) constatarem nestes fenômenos a dialogicidade estruturando a educação e (4) interpretam a igualdade como dialogicidade.

Com relação à segunda categoria freireana estudada, **anúncio/denúncia**, ela fornece à presente pesquisa o imperativo de construção de sua textualidade a partir de uma atitude profética. Neste sentido, em primeiro lugar, não se justifica um processo acadêmico investigativo sobre as relações entre igualdade e educação que não se traduza numa denúncia da desigualdade como situação de opressão e num anúncio da igualdade como vértice de libertação. Em segundo lugar, esta díade permite em relação às teses investigadas: (1) analisar seu caráter profético; (2) trazer à tona as realidades pedagógicas e sociais que elas denunciam; (3) vocalizar as realidades pedagógicas e sociais que elas anunciam e (4) refletir sobre como e se elas identificam os antagonismos entre igualdade e desigualdade em termos de utopia e distopia.

Como visto, a terceira categoria freireana que está a fundamentar teoricamente a perspectiva da pesquisa em educação desenvolvida na presente inquirição conceitual é a da **práxis libertadora**. Investiga-se aqui, portanto, o problema da relação entre a igualdade e a educação a partir de um compromisso ético, político e pedagógico com a igualdade como sentido da educação, que se traduz na apreciação do objeto da presente pesquisa a partir de uma intencionalidade prático-pedagógica que interpreta a

desigualdade como opressão e a afirmação da igualdade como libertação. Portanto, a categoria da práxis libertadora proporciona considerar em relação às teses analisadas: (1) o compromisso prático-libertador das mesmas; (2) o reconhecimento, nas mesmas, do protagonismo discursivo, político e pedagógico dos oprimidos; (3) a crítica da opressão no sentido da desumanização que ela opera tanto no oprimido, quanto no opressor ao desigualá-los.

Em suma, é nesta perspectiva que as categorias pedagógico-libertadoras de Freire, ao revelarem as tensões pedagógicas como simultaneamente políticas e incorporarem a igualdade tanto na finalidade da educação e do estudo científico dela como também nas suas mediações dialéticas, não somente informam a presente investigação, dilatando seu horizonte de significação, como também conformam sua fundamentação, quando integradas às categorias cartográficas político-ideológico de Bobbio e, como veremos a seguir, às categorias sociológicas de Habermas.

2.3. Igualdade, educação crítica e colonização do mundo da vida pelo sistema: subsídios para uma análise habermasiana da pesquisa em educação

Se a teoria de Bobbio oferece, no âmbito deste estudo, suprimentos conceituais para a compreensão da igualdade como critério ideológico fundamental para a delimitação topográfica da realidade política, se a teoria de Freire proporciona a elucidação do caráter eminentemente igualitário da educação, a teoria de Habermas, por sua vez, ajuda a entender a legitimidade da igualdade, através da análise da substância racional-comunicativa tanto da própria igualdade, quanto dos processos sociais de legitimação dela que, quando se fundem na discursividade da pesquisa em educação, emprestam a esta criticidade.

Há que se notar que uma coisa é o reconhecimento da igualdade como fonte cartográfica do território das disputas de poder; outra é identificar nela as condições de validade e, em virtude disto, afirmá-la como imperativa. A teoria de Habermas é aqui empregada especialmente em relação à segunda tarefa.

Esta segunda tarefa insere-se no esforço neiluminista desse herdeiro da Escola de Frankfurt em explicar o funcionamento da sociedade pelo desenvolvimento da racionalidade, o que o aproxima de Weber. Porém, seu intuito é desvelar os mecanismos de dominação social e nisto está próximo de Marx. Dentro desta tensionada referenciação sociológica, Habermas inova com a sua teoria do agir comunicativo. Através dela explica o funcionamento da sociedade moderna em dois níveis: mundo da vida, constituído por padrões culturais, regras sociais e competências interpessoais, e o sistema, constituído por estruturas políticas e econômicas, sendo que cada um é regido por uma racionalidade própria. O primeiro, pela comunicativa e o segundo, pela cognitivo-instrumental. Em seu diagnóstico das patologias sociais, este frankfurtiano denuncia a intromissão desta última racionalidade no âmbito do mundo da vida, gerando a sua colonização pelo sistema. Residem aí as fontes das relações sociais desiguais, pois as relações de exploração econômica e de subordinação política se impõem sobre os imperativos racionais de relações culturais, sociais e interpessoais.

Habermas, assim, lança as luzes da razão sobre a ilegitimidade da desigualdade social. Esta se impõe pela força das instituições econômicas e políticas, não pela validade de argumentos comunicativo-rationais. A desigualdade na sociedade moderna não encontra mais validação em estruturas sociais tradicionais e de parentesco, como nas sociedades pré-modernas. Tais validações metafísicas foram dissolvidas pela racionalidade crítico comunicativa, que inaugurou a modernidade. Entretanto, tal racionalidade acabou por liberar a organização comunitária, cultural e social para a regulação oriunda de um outro tipo de racionalidade, igualmente moderna, a cognitivo-instrumental, própria do sistema econômico e estatal. Esta não tem condições de validar relações interpessoais em termos de pretensões de justiça, pois não se direciona à formulação de consensos intersubjetivos, mas à ampliação de relações de domínio, sendo pautada, portanto, pela relação sujeito-objeto e não sujeito-sujeito. Configura-se, assim, uma organização das relações sociais desiguais que não se justificam.

Para evitar uma crise de identidade que colocaria o sistema em risco, a partir dos imperativos de tal racionalidade cognitivo-instrumental, o sistema passa a criar compensações, por exemplo, pela troca da condição de cidadãos pela de consumidores, que o estabilizam, sem, contudo, dar conta do problema central, qual seja, a ilegitimidade ético-política da desigualdade que o estrutura.

Desta forma Habermas possibilita, para a linha de argumentação da presente investigação, uma contribuição significativa, qual seja, a evidência da ilegitimidade da desigualdade social.

Estamos aqui a dar um passo além da contribuição de Bobbio. Este reconhece que desigualdade e igualdade definem o território das disputas político-ideológicas na sociedade moderna, porém não desce ao terreno lodoso do problema da legitimidade ou ilegitimidade das posições em confronto. Uma coisa é constatar que alguns depreciam a igualdade como valor e outros, não, e que tais posturas explicam a divisão do universo político. A teoria de Bobbio revela-se aqui indispensável. Outra coisa é afirmar que a atitude dos primeiros não encontra fundamento legítimo de validação. A teoria de Habermas torna-se aqui fundamental. Outra coisa, ainda, é afirmar que aqueles que apreciam a igualdade como valor encontram fundamento legítimo de validação. Para isto também a teoria de Habermas traz contribuições essenciais.

Coloca-se aqui, portanto, o problema de fundamentação da pretensão de legitimidade da igualdade. Sobre o que construir os argumentos a favor da igualdade ou mais especificamente a favor da obrigatoriedade da igualdade? Os jusnaturalistas modernos tentaram esta empreitada sobre o solo da natureza humana. Grócio, Pufendorf, Hobbes, Locke, Rousseau postularam, numa hipotética natureza humana, as bases de um direito que, por isto mesmo, seria natural. A igualdade entre os homens estaria assegurada pela igualdade da natureza dos homens. Porém, tal terreno que parecia bastante sólido nos séculos XVII e XVIII já não apresenta tal condição na pós-modernidade do novo milênio, ou melhor, na fluidez da modernidade líquida que, conforme alerta Bauman (2000; 2013), dissolve a solidez das instituições, das moralidades, dos vínculos comunitários, inclusive da natureza humana.

Se as bases de fundamentação modernas já não se positivam mais, como legitimar na sociedade que rejeitou tais fundamentos a igualdade posta de forma vinculante? A teoria do agir comunicativo de Habermas oferece uma solução que, pelo menos a princípio, parece válida. Habermas localiza igualdade não na natureza humana, mas na condição linguístico-pragmática, comum a todos os cidadãos da sociedade moderna. Trata-se de resgatar, de extrair a igualdade da própria condição dos interlocutores, enquanto tais, numa situação ideal de fala, como princípio de validade universal. Nesta perspectiva, a legitimidade na sociedade moderna é estabelecida pela consistência da interação argumentativa. Legítimo é aquilo sobre o qual os interlocutores obtêm um

consenso argumentativamente construído. Ora, materialmente os consensos podem versar sobre qualquer tema num mundo pós-dogmático, inclusive sobre se a igualdade é ou não legítima na ordenação das relações humanas. Porém, o que os interlocutores não podem negar formalmente é a sua igualdade fundamental enquanto interlocutores. Se assim o fizerem incorrem numa contradição performática, negam no conteúdo o que afirmam através da forma. Negar a igualdade dos interlocutores é negar a própria interlocução. Negar a igualdade dos dialogantes é negar o próprio diálogo. É torná-lo absurdo. É aí que reside o ponto de Arquimedes da filosofia habermasiana. Tudo pode ser posto em dúvida na sociedade da intersubjetividade comunicacional, menos a igualdade fundamental dos sujeitos dialogantes. Ao negar-se a igualdade, necessariamente se estaria negando a própria possibilidade de tal sociedade. Não se está mais no contratualismo jusnaturalista que extraía a igualdade da noção de natureza humana, mas em uma espécie de neocontratualismo que a extrai da própria condição intrínseca dos contratantes. Não há contrato (social) válido quando não há igualdade de condições dos contratantes. Negar isto é sair da condição de contrato, é sair da condição de sociedade. Não somos iguais porque dialogamos e contratamos; dialogamos e contratamos porque somos iguais.

Habermas coloca a igualdade no patamar de condição de possibilidade para o exercício válido da formação de consensos intersubjetivos. Para ele só são eticamente legítimas aquelas regulações sociais decorrentes de processos comunicacionais que reconhecem os envolvidos na interlocução como iguais. A igualdade evidencia-se então como exigência performático-linguística. Como imperativo que decorre da forma mesma de comunicação entre os seres humanos, voltada para a formação de acordos normativos. Qualquer regra social somente pode ser considerada válida se é fruto não da imposição de imperativos de sobrevivência do sistema econômico e político, mas do acordo comunicacional obtido numa situação em que todos aqueles que serão submetidos a esta regra acordada estão em condição de igualdade interlocutória. Ou seja, a igualdade como fundamento de relações sociais e políticas é localizada e reconhecida no próprio exercício da racionalidade comunicacional, sendo esta última a legítima provedora do mundo da vida.

Desta articulação transjectiva entre a teoria bobbiana da distinção político-ideológica e a teoria do agir comunicativo habermasiana, obtêm-se, portanto, os fundamentos para: (1) delimitar discursivamente os contornos axiológicos dos territórios de disputa política a partir das noções de igualdade e desigualdade; (2) evidenciar a

ilegitimidade comunicativo-formal da desigualdade e (3) reconhecer a legitimidade comunicativo-formal da igualdade.

Especificamente nesta etapa do presente percurso teórico impõe-se delimitar, de forma precisa, quais contribuições advindas da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas devem ser agregadas ao tratamento conceitual do objeto desta pesquisa. Ao tratar da estrutura da sociedade contemporânea em dois níveis, sistema e mundo da vida, esta teoria fornece, pelo menos, dois fundamentos à investigação das relações entre educação e igualdade.

O primeiro fundamento refere-se à tematização da igualdade e o segundo à sua legitimação. Ora, num contexto, como o da sociedade brasileira atual, de construção de relações sociais desiguais, a tematização da igualdade surge como território de contradição. Por um lado, ela se impõe como uma demanda e um imperativo da organização racional-comunicacional do mundo da vida; por outro lado, tal tematização revela-se disfuncional na perspectiva da racionalidade do sistema social (estatal e econômico), colocando-o em risco pela crise de legitimação em que ela pode mergulhá-lo.

O segundo fundamento, organicamente vinculado ao primeiro, diz respeito às condições de validação normativa da igualdade. Estas situam-se na própria possibilidade de construção da pactuação social. Elas residem nas exigências igualitárias intrínsecas da intersubjetividade que tece as interações sociais na modernidade. A sociedade moderna erigiu-se na dissolução das cosmovisões tradicionais que metafisicamente legitimavam a desigualdade; ao fazê-lo não lhe restou outro caminho senão o de reconhecer na matriz das relações sociais, tidas como resultantes de pactuação, a igualdade dos cidadãos enquanto pactuantes, o que, por outro lado, contrasta com a desigualdade social faticamente positivada, reforçando, desta feita, a ilegitimidade desta.

A educação e a pesquisa em educação movimentam-se, pois, neste conflitivo e contraditório território das disputas não só de poder, como se pode apreender a partir da teoria bobiana, mas também das disputas de legitimação discursiva. É sobre estas que a teoria habermasiana pode contribuir com novas luzes para a reflexão crítica sobre a investigação pedagógica.

2.3.1. Mundo da vida, sistema e a teoria do agir comunicativo de Habermas: racionalidades e colonização

Habermas opera uma guinada linguística no pensamento da Escola de Frankfurt quando coloca nos procedimentos discursivos a matriz de compreensão sociológica da realidade. Ela não abandona o materialismo histórico e dialético, mas procura reconstruí-lo (HABERMAS, 1991) a partir das contribuições da Filosofia da Linguagem, da Fenomenologia, da Hermenêutica, dentre outras correntes de pensamento vigentes no século XX. Trava-se de explorar a tessitura discursiva que torna compreensíveis e comunicáveis as contradições de classe, o desenvolvimento das forças produtivas, as mudanças no modo de produção. O que Habermas procurava era, em última instância, os padrões de racionalidade comunicacional que dão realidade e consciência ao processo histórico. Nesta perspectiva, ele volta-se para o problema das crises do modo de produção capitalista (HABERMAS, 1980), interpretando-as como crises sistêmicas e mais especificamente como crises de legitimação sistêmica. Partindo do pressuposto de que “as crises surgem quando a estrutura de um sistema permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema” (HABERMAS, 1980, p. 13), Habermas observa que todo sistema pode passar por fundamentalmente dois tipos de crises: aquelas que, por uma reorganização, possibilitam a sua continuidade e outras que significam a perda da sua identidade, e que, portanto, representam seu fim. Tomava forma teórica o primeiro conceito fundamental na teoria habermasiana: o de sistema. Porém, este revelava-se bastante limitado porque não explicava os processos pelos quais os sistemas sociais se perpetuam, ou seja, os processos de legitimação. Para compreendê-los, Habermas agrega outro conceito, o de mundo da vida, que seria uma espécie de cenário, de horizonte de sentido partilhado entre as pessoas do qual elas retiram referências comunicacionais a partir das quais interagem entre si e organizam suas existências. O que Habermas observou foi que a vida social se organiza em dois níveis integrados: um orientado pelos imperativos materiais (esfera econômica) e de organização social (esfera política), o sistema, e o outro a partir do qual a realidade adquire sentido (esfera ideológica), o mundo da vida. Cada nível possui mediações (*media*) próprias, no sistema, o dinheiro e o poder, e no mundo da vida, a linguagem. E o desenvolvimento dessas mediações segue lógicas distintas, o dinheiro e o poder implicam numa lógica de controle e domínio, que Habermas, seguindo a tradição da própria Escola

de Frankfurt, irá chamar de racionalidade cognitivo-instrumental. Já a mediação da linguagem exige uma lógica própria, que ela chamará de racionalidade comunicacional. Apesar de distintos estes dois níveis funcionam de forma integrada na definição da vida em sociedade. É no sistema e do sistema que as pessoas organizam as suas relações materiais e provém os recursos necessários a sua existência, porém a vida política e econômica é indissociável da vida ideológica. É nesta última que as duas primeiras encontram legitimação para o seu funcionamento. Seja num modo de produção feudal, capitalista ou socialista, seja numa monarquia absolutista, numa república democrática ou numa ditadura totalitária, as pessoas só incorporam papéis e funções sociais se, de alguma maneira, elas estiverem convencidas que devem fazê-lo ou se estiverem convictas de que não há outra alternativa, senão fazê-lo. A maturação desta teoria social que distingue mundo da vida e sistema, e na qual cada um deles é regido por uma racionalidade própria, será atingida no livro *Teoria da Ação Comunicativa* (HABERMAS, 2012) publicado na primeira metade da década de 1980. Nele o autor procura diagnosticar os grandes problemas da sociedade moderna, que ele identifica como patologias sociais, decorrentes de uma intromissão indevida da racionalidade do sistema no âmbito do mundo da vida. Colocando em outros termos, boa parte dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea seriam resultantes de uma colonização do mundo da vida pelo sistema.

Para melhor compreender como a teorização deste processo lança luzes sobre o objeto da presente investigação, impõe-se que: (1) se esclareça melhor o conceito de sistema; (2) se elucide a natureza do mundo da vida; (3), se evidencie como surge a colonização do mundo da vida pelo sistema e (4) como funciona tal colonização; para, por fim, (5) verificar como esta representação conceitual da realidade fornece categorias indispensáveis para a compreensão crítica da relação entre igualdade e educação, no âmbito discursividade da pesquisa em educação.

2.3.2. Conceito de sistema

Todo sistema social desenvolve padrões de equilíbrio e mecanismos de funcionamento que possibilitam a ele perpetuar-se e manter sua identidade, mesmo que em condições adversas:

Falamos de sistema de integração tendo em vista os desempenhos condutivos específicos de um **sistema** auto-regulado [...] Os sistemas sociais são considerados aqui segundo a sua existência contínua dominando a complexidade de uma circunstância inconstante (HABERMAS,1980, p. 15, grifo do autor).

A lógica de funcionamento do sistema é, portanto, regida pela eliminação de todos os fatores que colocam em risco a sua harmonia interna e a sua permanência, através de procedimentos de anulação e controle de fatores adversos.

Para que isto se dê, faz-se necessário o predomínio de mediações de funcionamento e organização que sejam decorrentes desta demanda de auto-perpetuação do modelo de sistema vigente. Desta maneira, ao longo da história as sociedades se definem, em termos políticos e econômicos, a partir do padrão de orientação de ação vigente e que decorre dos componentes estruturais articulados como sistema. Assim a sociedade se constitui como sistema na medida em que realiza a sua integração a partir de imperativos e comandos de ação que se constituem na reprodução auto-equilibrada dela mesma. Configurando uma situação de integração *sistêmica*, que não se confunde com a integração *social*, esta se dá quando as expectativas sócio-comunicacionais (relativas a valores, princípios morais, normas de convívio social, expectativas intersubjetivas de convivência justa, etc.) são atendidas, enquanto no primeiro caso a orientação se dá pelas finalidades de controle e ganho, não existindo nela noções como autonomia e autocompreensão dos sujeitos, pois a totalidade da sua orientação de ação ultrapassa a consciência e a liberdade dos seus integrantes, exatamente porque se configura como um sistema autodirigido.

2.3.3. Conceito de mundo da vida

O conceito de mundo da vida está diretamente relacionado ao de integração social. Isto é, ele se constitui como um estoque de referências pré-reflexivas e compartilhadas a partir das quais as pessoas tecem relacionamentos, projetam suas vidas e se orientam no mundo. O mundo da vida é composto fundamentalmente por:

[...] padrões consensuais de interpretação (o saber do qual se alimentam os conteúdos proposicionais), padrões de relações sociais de confiança no plano normativo (as solidariedades tacitamente implícitas...) e as competências adquiridas no processo de socialização (HABERMAS, 2012. p. 291).

É o âmbito que nutre a intersubjetividade humana. É nele que se encontram as fontes consensuais de sentido e significado das quais uma comunidade de indivíduos retira orientações de ação e de interação. É a totalidade compartilhada, não tematizada, pressuposta e atuante em todas as situações de integração social

Enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo da vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um palco de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (HABERMAS, 2012, p. 278).

O mundo da vida possui uma tríplice estrutura, que fornece aos sujeitos em interação comunicacional, fundamentalmente, conhecimento (padrões socioculturais), normatividade (regras de convivência social) e competências (capacidades sociocomunicacionais):

Cultura denomino eu o arsenal de saber no qual os agentes comunicacionais, ao entenderem-se mutuamente sobre algo que está no mundo, se munem com interpretações potencialmente consensuais. **Sociedade** (no sentido estrito de uma componente do mundo da vida) chamo eu às ordens legítimas das quais os agentes comunicacionais retiram uma solidariedade fundada na pertença a grupos. **Personalidade** serve de termo técnico para competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de agir e falar colocando-o assim em situação de, em cada contexto dado, tomar parte de processos de compreensão mútua e afirmar a sua identidade em contextos de interação alteráveis (HABERMAS, 2012, p. 315, grifos do autor).

O mundo da vida se reproduz pelo agir comunicacional, que dele se nutre. Ao se comunicarem os sujeitos empregam conhecimentos, agem segundo regras consensuadas e utilizam determinadas capacidades que são fornecidos pelo mundo da vida, mas ao fazê-lo enriquecem esses saberes, legitimam essas normas e aumentam essas competências comunicacionais, criando um círculo de reforço e reprodução recíproca entre mundo da vida e agir comunicacional.

Entretanto, para bem entender o funcionamento das relações sociais o conceito de mundo da vida não basta. Ele tem que ser integrado ao conceito de sistema. Se é o mundo da vida que cria a tessitura comunicacional da qual se alimenta o sistema, inclusive legitimando-o é, no entanto, este que garante a reprodução material daquele.

Segundo Habermas, portanto, o mundo da vida é este âmbito de referências simbólicas, este contexto de significações que subsidia as relações intersubjetivas, se reproduzindo segundo uma racionalidade específica, a comunicacional, e possibilitando integração social. Em razão disto, enquanto o sistema produz comandos de ação e imperativos exógenos, isto é, que passam ao largo da autonomia, da consciência e da capacidade de deliberação dos indivíduos, o mundo da vida, ao reproduzir-se por estas, produz orientações endógenas, que brotam da própria intersubjetividade humana.

Neste duplo, e por vezes contraditório processo de integração, também é possível observar, como já dito, dois padrões de racionalidade: uma comunicacional inerente às dinâmicas e estruturas do mundo da vida e outra, detectável no sistema.

Responsável pela integração sistêmica, a racionalidade cognitivo-instrumental é aquela que, orientada pela busca do êxito da ação, vinculada às mediações do dinheiro e do poder, desenvolve e manifesta um paradigma de conhecimento pautado na relação sujeito-objeto. Nela ocorre uma reificação da condição humana.

Por sua vez, a racionalidade comunicacional é aquela que, produzida na integração intersubjetiva e mediatizada pela linguagem, se desenvolve em resposta às questões da existência humana que colocam em pauta os pressupostos e as pretensões discursivas de validade cognitiva (na ordem do conhecimento), normativa (no âmbito das regras de convivência humana) e expressiva (na esfera das competências comunicacionais) que estruturam o mundo da vida. Ela possibilita a reprodução deste através de acordos argumentativos intersubjetivos, expressando, portanto, um paradigma de conhecimento pautado nas relações sujeito-sujeito, que, viabilizando a integração social, constitui-se no entendimento, no consenso dos interlocutores sobre algo no mundo. Quando esta racionalidade é substituída, na própria reprodução do mundo da vida, pela racionalidade cognitivo-instrumental, ocorre o que Habermas define como colonização do mundo da vida pelo sistema.

2.3.4. O surgimento da colonização do mundo da vida pelo sistema

Para Habermas, a colonização do mundo da vida pelo sistema é um fenômeno típico da modernidade, devendo ser o seu surgimento e o seu funcionamento serem compreendidos à luz do processo de racionalização que a caracteriza (GALVANESE, 2008).

A modernização, segundo Habermas, caracteriza-se por um processo que articulou, no seu surgimento, de um lado, o desmoronamento das concepções religiosas e metafísicas totalizadoras de sentido que procuravam abarcar toda a realidade a partir de uma determinada perspectiva interpretativa e de outro, o desenvolvimento de uma racionalidade que, livre da normatização tradicional, acabou por produzir uma diferenciação da totalidade sociocultural em esferas autônomas e independentes umas das outras.

Desta forma, o surgimento da modernidade é antecipado para os séculos XV e XVI que marcam a diluição da vigência social das referências metafísicas e religiosas medievais. Para tanto, o autor fundamenta-se em Max Weber, que “abordou o problema do nascimento e desenvolvimento das sociedades modernas desde o ponto de vista inteiramente a-historicista da racionalização” (HABERMAS, 2012, p.210). Isto permitirá a Habermas interpretar o surgimento da modernidade tendo em vista um duplo processo de racionalização.

Este processo se iniciou pelo desenvolvimento da racionalidade comunicativa no âmbito do mundo da vida, resultando e causando simultaneamente a dissolução das cosmovisões metafísicas e religiosas, abrindo, dessa maneira, uma área de influência cada vez maior para o discurso argumentativo orientado ao entendimento, em substituição ao discurso estabelecido pela tradição.

Xavier Herrero, ao relacionar os conceitos de racionalidade comunicativa, linguagem como médium dessa racionalidade e reprodução do mundo da vida, afirma que o “processo de racionalização do mundo da vida aparece então como um desenvolvimento através do qual a linguagem desenvolve a sua lógica interna e chega a exercer a sua função específica de produzir consenso” (HERRERO, 1986, p. 25).

Esta racionalização produziu, então, um processo de diferenciação no interior do mundo da vida entre os elementos estruturais desta (padrões socioculturais, normatividades e competências), que foram se tornando autônomos uns em relação ao desenvolvimento dos outros. Numa segunda etapa, essa diferenciação avança para dentro de cada uma dessas estruturas, separando, num processo de abstração e universalização, ‘forma’ de ‘conteúdo’. Como observa Xavier Herrero, ao explicar este processo:

No plano cultural, destacam-se os elementos formais (como conceitos de mundo, processos de argumentação, valores abstratos) das imagens míticas do mundo. No plano da sociedade, princípios universais são

abstraídos dos contextos particulares. No plano da personalidade, as estruturas cognitivas adquiridas nos processos de socialização separam-se dos conteúdos culturais (HERRERO, 1986, p. 25).

Uma terceira diferenciação, decorrente das duas primeiras, se dá em relação à funcionalidade de cada estrutura do mundo da vida. Por exemplo, a estrutura sociocultural passa a desempenhar o papel de promotora do progresso científico; a normatividade organiza o direito positivo como instância fundamental de ordenamento social; a formação de competências institucionaliza-se nas escolas e no ensino sistemático profissionalizante, etc.

O resultado deste processo de diferenciação estrutural do mundo da vida por essa racionalização comunicativa, que, mediatizada pela linguagem, se orienta pela busca de consensos argumentativos, é que a ação humana é libertada da ‘camisa-de-força’ da normatividade tradicional, isto é, daquelas regras oriundas das cosmovisões metafísico-religiosas que haviam exercido a sua intensa dominação até o período feudal. Este processo abre o caminho para novas formas de organização do modo de produção e das relações de domínio e controle estatal, que agora, libertados dos constrangimentos tradicionais⁵⁶, articulam-se como sistema, o que demandará, por sua vez, uma outra racionalidade, a cognitivo-instrumental.

Porém, em razão da dialeticidade deste processo, a afirmação da liberdade de organização do mundo da vida, emancipado dos papéis e controles tradicionais, através do desenvolvimento da racionalidade comunicativa, será, simultaneamente, a negação da liberdade de organização dele a partir do seu *médium* específico que é a linguagem. Paradoxalmente, o desenvolvimento histórico, a ‘libertação’ do mundo da vida, carregava no seu bojo o seu oposto, a sua ‘colonização’ pela racionalidade do sistema que começava a se afirmar.

Progressivamente a integração social foi dando lugar à integração sistêmica, baseada numa racionalidade teleológica, cognitivo-instrumental, mediatizada pelo dinheiro e pelo poder. Então, uma nova realidade sociológica se impôs. A coordenação dos diversos âmbitos de ação humana passa a ser exercida não mais por acordos

⁵⁶ A título de exemplo, essa nova liberdade possibilitará, posteriormente, o desenvolvimento de instituições financeiras à base de juros, coisa inconcebível no mundo medieval, no qual vigorava a condenação religiosa da cobrança dos mesmos.

argumentativos que produzem uma integração social, mas por meio de prêmios e prejuízos, de recompensas ou desvantagens, o que por sua vez consolida como subsistemas, a economia, mediatizada pelos imperativos do lucro capitalista e a administração estatal, mediatizada pelos comandos de poder, institucionalizados pelo direito civil burguês. É o fim do feudalismo e o surgimento da sociedade burguesa: "A racionalização do mundo da vida tinha de ter atingido um determinado grau de maturidade antes que os *media* do dinheiro e do poder pudessem ser nele institucionalizados pelo direito" (HABERMAS, 2012, p. 326).

A sociedade, a partir desse momento, passa a funcionar em dois níveis: mundo da vida e sistema. Se no primeiro momento, de transição, houve certa 'coexistência pacífica' entre ambas as instâncias, pois o desenvolvimento do sistema, emancipado dos controles tradicionais que o 'engessavam', proporcionou uma reprodução material do mundo da vida mais eficiente, num segundo momento, já em pleno capitalismo liberal, o sistema, através dos seus *média* dinheiro e poder, passou a penetrar em espaços cada vez mais extensos do mundo da vida colonizando-o pela imposição da sua racionalidade (mediada exclusivamente pelo poder estatal e pelo lucro capitalista). A consequência foi a geração de patologias sociais que passaram a assolar a humanidade na modernidade, tais como a expansão da exploração capitalista, a exclusão de gigantescas massas humanas dos benefícios do progresso, os totalitarismos estatais, as guerras mundiais, a concentração da renda e a desigualdade sem precedentes, etc.

Como resultado, o ordenamento social, as competências intersubjetivas, as representações da realidade não são mais decorrências de cosmovisões metafísico-religiosas, dissolvidas pela racionalização moderna, nem de consensos argumentativos, obtidos pela racionalização comunicativa do mundo da vida, mas de imperativos econômicos e políticos oriundos dos processos de autoperpetuação do sistema social vigente e de sua lógica interna, a racionalidade cognitivo-instrumental.

2.3.5. O funcionamento da colonização do mundo da vida pelo sistema

Os procedimentos de colonização do mundo da vida pelo sistema se fundamentam no intercâmbio e nos papéis sociais exercidos pelos indivíduos. A troca de salário por trabalho e de bens e serviços por consumo, no âmbito do sistema, se relaciona com os

papéis de trabalhador, cliente, consumidor e cidadão, na esfera do mundo da vida. Destes papéis alguns se desligam do mundo da vida e outros permanecem a ele vinculados. Os papéis de trabalhador e de cliente dependem da organização sistêmica, seja econômica, pelas recompensas monetárias ou pelos estímulos de fruição, seja administrativa, pelos ditames do direito trabalhista ou do direito civil. Os membros que possuem esses papéis se desligam dos contextos do mundo da vida e se adaptam aos âmbitos de ação sistêmicos, organizados formalmente, ao passo que os papéis de consumidor e cidadão, não. O exercício destes pressupõe orientações de ação oriundas do mundo da vida, relativos, por exemplo, ao valor moral da moderação, à consciência política ou ao senso de justiça.

As crises são intrínsecas ao capitalismo e elas se constituem, em última instância, como desequilíbrios sistêmicos (HABERMAS, 1980). Ora, a colonização do mundo da vida ocorre quando, para poder superar as perturbações da reprodução material deste último, decorrentes das crises sistêmicas, recorre-se às fontes do mesmo, ou seja, aos processos relativos à produção de referências socioculturais, normativas e de capacitação. Porém, este recurso se dá a partir de uma lógica distinta e estranha às dinâmicas argumentativo-consensuais que caracterizam o mundo da vida racionalizado. Isto significa que as perdas de harmonia do sistema são neutralizadas pela intromissão, no mundo da vida, de referências pautadas não na mediação da linguagem, mas nos imperativos do ganho capitalista e do controle estatal.

Disto decorre que, numa sociedade capitalista, a superação das crises sempre implica a colonização dos mundos da vida, que se efetiva por trocas indevidas entre o exercício de papeis sociais (que, na modernidade, devem ser regidos por uma racionalidade comunicativa) e as gratificações de poder e dinheiro (oriundas da racionalidade cognitivo-instrumental). Trata-se, portanto, de um falseamento discursivo. O discurso sobre os papeis sociais não obedece aos imperativos de uma argumentação que cria vínculos intersubjetivos, mas sim às exigências intrínsecas à perpetuação das estruturas sistêmicas. Ocorre, então, uma reificação das relações comunicacionais que consiste fundamentalmente na substituição do *médium* linguagem, pelos *média* poder e dinheiro, visando à neutralização das crises sistêmicas, antes que elas ponham em risco a identidade do sistema.

Este processo fica muito claro quando se toma por objeto a maneira como o capitalismo solucionou suas crises cíclicas durante o século XX (HABERMAS, 1987). A estratégia utilizada no sub-sistema estatal (Estado liberal burguês), para enfrentar os

desequilíbrios no sub-sistema econômico (modo de produção capitalista) foi compensar com gratificações materiais (elevação do poder de compra) a classe trabalhadora, reduzindo, ainda que temporariamente, a velocidade da elevação da concentração do capital na burguesia, decorrente das relações de exploração desta com a classe trabalhadora. Esta operação se fez através da construção do Estado de bem-estar social. Esta reformulação do Estado liberal burguês destinou-se a reduzir o grau de conflitividade entre capital e trabalho. A intervenção estatal serviu então como uma alavanca para o apaziguamento das contradições de classe visando “a neutralização dos materiais de conflito inerentes ao status de trabalhador assalariado” (HABERMAS, 1987, p.107).

Este apaziguamento visava eliminar os conteúdos dos conflitos de classes, relativos à injusta desigualdade de poder econômico, que poderiam transformar uma crise de desequilíbrio sistêmico, que pode ser superada, numa crise da própria identidade do sistema, que representaria sua extinção. Para garantir sua perpetuação, o sistema desenvolveu mecanismos de auto-equilibração, ou seja, políticas públicas de distribuição direta e indireta de renda que garantiram a continuidade do mesmo.

Portanto, a colonização do mundo da vida se deu na medida em que os *media* dinheiro e poder, componentes do sistema, passaram a regular os padrões normativos de solidariedade social que estruturam o mundo da vida, ao invés da linguagem. Pois esta reclamaria um tratamento temático (o desvelamento dos mecanismos de concentração do capital, na ordem sociocultural) e axiológico (a demonstração da ilegitimidade de relações produção baseadas na exploração da classe trabalhadora) do problema que colocaria em risco a própria continuidade do modo de produção capitalista e da sua organização através do Estado liberal burguês.

Ao atenuar os conflitos pela elevação econômica do papel de trabalhador e pela valorização dos papéis de consumidor (que pode comprar mais) e de cliente do Estado (que serve-lhe melhor), essa estratégia sistêmica de ‘salvação’ do capitalismo conseguiu neutralizar o papel de cidadão e, caso a crise se tornasse mais aguda, ou seja, de ‘identidade’ do sistema e não de ‘desequilíbrio’ dele, poderia retirar a sua lealdade a ele, perdendo este, portanto, a legitimidade e, conseqüentemente, a identidade, isto é, a sua existência histórica enquanto esse tipo específico de organização sistêmica. É para evitar o cenário de uma crise de identidade do sistema que, neste modelo, o cidadão é “indenizado no seu papel de cliente da burocracia do Estado de bem-estar, com pretensões

de direito, e em seu papel de consumidor de bens de massa, com poder de compra” (HABERMAS, 2012, p.107).

Em resumo, a colonização do mundo da vida pelo sistema se viabiliza, para Habermas, através da reificação das relações comunicativas, ou seja, através da substituição da mediação da linguagem pela mediação do dinheiro e do poder na solução dos problemas de reprodução material do mundo da vida.

Como isto se afasta de uma adequada solução comunicativa que seria decorrente do emprego da argumentação racional intersubjetiva voltada para entendimento; não evolui, portanto, para um novo patamar de organização das interações humanas, a partir de novos consensos normativos e axiológicos que possibilitem uma integração social eticamente superior, decorrente do desenvolvimento da racionalidade comunicacional, própria do mundo da vida, mas tão somente consegue-se uma estabilização sistêmica que garante a continuidade do mesmo tipo de reprodução material do mundo da vida socialmente desigual e moralmente precária.

Esta interferência sistêmica indevida irá, ao colonizar o mundo da vida com uma racionalidade estranha a ele, condicionar a maneira pela qual a educação se dá a conhecer na pesquisa em educação, constituindo-se no grande desafio a ser enfrentado por uma pedagogia que, ao desvelar os mecanismos de legitimação da desigualdade, propõe-se a ser efetivamente crítica.

2.3.6. Igualdade, educação crítica e colonização do mundo da vida pelo sistema: subsídios para uma análise habermasiana da pesquisa em educação

A desigualdade é um imperativo sistêmico que, para legitimar-se, insere-se no mundo da vida pela interferência da racionalidade cognitivo-instrumental neste. Assim, cabe à educação crítica descolonizar o mundo da vida pela tematização dos conteúdos que cumprem a função de legitimar a desigualdade sistêmica. Esta tematização dá-se, a partir de padrões de racionalidade comunicativa, pelo questionamento reflexivo de pretensões de validade relativas, neste caso, à correção normativa.

Ora, esse questionamento, na sua estrutural formal, já apresenta, como imperativo, a igualdade dos interlocutores na ‘situação ideal de fala’ conforme Habermas desenvolve nas suas obras *Comentários à ética do discurso* (1999), *A ética da discussão e a questão*

da verdade (2004a) e *Verdade e justificação* (2004b) que são inspiradas no seu debate com Karl-Otto Apel (2000; 2004), bem como na assimilação na teoria habermasiana de alguns pressupostos desenvolvidos por John Rawls em seus livros *Uma Teoria da Justiça* (2002) e *Justiça como Equidade: uma reformulação* (2003), relativos à tomada de decisões sob o ‘véu da ignorância’, conceito este que, juntamente com a ‘situação ideal de fala’ compõe as condições pragmático-linguísticas necessárias ao discernimento prático-moral no qual a desigualdade revela-se ilegítima e a igualdade legítima. Sucintamente, o que tais condições revelam é que, na sociedade moderna, as pretensões de validade das normas que regem as relações intersubjetivas sustentam a exigência da igualdade como um *a priori* formal da interlocução social, ou seja, que não podem ser consideradas válidas as normas que desigualam aqueles que a elas se submetem. Os pressupostos ontológicos, metafísicos ou transcendentais que legitimavam as sociedades tradicionais e suas desigualdades não têm mais vigência na sociedade moderna. Esta é essencialmente contratualista, ou seja, nela as normas são consideradas válidas somente quando construídas de forma pactual, consensual, contratual. Ora, todo contrato só é válido quando seus pactuantes estão em condições de liberdade e igualdade, isto é, quando ele emerge de um consenso intersubjetivo, o qual exige, para ser válido, a igualdade daqueles que nele estão envolvidos. Portanto, a igualdade, como imperativo, decorre da própria condição de pactuação social.

Logo, a desigualdade na sociedade contemporânea, do ponto de vista da racionalidade comunicacional que sustenta o mundo da vida, não encontra fundamento de legitimidade. Sua vigência e permanência se explica então como um imperativo de reprodução do sistema e, enquanto tal, viabiliza-se por meio dos *media* que lhe são próprios, o dinheiro (pela coercitividade econômica) e o poder (pela coercitividade estatal-jurídica).

Habermas, dessa forma, desenvolve uma teoria da ação através da qual procura compreender a sociedade moderna; para tanto, transita o tempo todo entre os pais da sociologia contemporânea, Marx, Durkheim e Weber, porém nunca abandona seu berço conceitual, a teoria crítica frankfurtiana. Nesta empreitada, ele articula os conceitos de mundo da vida e sistema. Entretanto, não se deve interpretar sua teoria como um dualismo metodológico que justapõe e sobrepõe estes conceitos; ao contrário, sua intenção é revelar a unidade fundamental entre eles e demonstrar que os mesmos, enquanto polarizações da realidade, se articulam de forma dialética. O que Habermas procura é exatamente

demonstrar tal nexa na estruturação praxica da realidade social e humana, sem resvalar para uma perspectiva metodológica simplista que reduz essa realidade a um dos polos, erro que, aliás, vários autores incorreram na análise da sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, Habermas busca evidenciar o caráter indissociável da racionalização crescente do mundo da vida com a evolução da diferenciação sistêmica. Assim pode-se observar que as estruturas do mundo da vida, quais sejam, a socialização do indivíduo, a normatividade social e os padrões socioculturais vem experimentando, ao longo da história, uma progressiva racionalização que simultaneamente possibilita e é possibilitada pelos processos de diferenciação, ou seja, de complexificação das estruturas de funcionamento sistêmico da realidade, especialmente aquelas relativas à produção econômica e à organização política. Portanto, em última instância, Habermas se esforça por clarificar as vinculações estruturais existentes entre os processos de integração sistêmica e integração social. Nesse sentido e a título de exemplo para focalizar tal conexão na área da educação, os currículos escolares modernos, ao desenvolverem uma intencionalidade crítica em relação a crenças e convicções típicas de cosmovisões míticas, metafísicas ou religiosas, estimulando uma interpretação científica da realidade, liberam o potencial da racionalidade comunicativa, isto é, da racionalidade voltada para o consenso intersubjetivo, o que, em tese, ampliaria as possibilidades de emancipação humana. Porém, este avanço da reflexividade gera um ‘desencantamento’ das imagens de mundo no sentido weberiano e proporciona o desenvolvimento de uma racionalidade cognitivo-instrumental, ou seja, de uma racionalidade voltada para o êxito da ação que se articula com os imperativos e comandos de ação provenientes da reprodução do mercado capitalista e do Estado burguês que, por sua vez, trabalham na contramão da emancipação humana.

Qual a saída? Habermas, ao contrário dos chamados ‘pós-modernos’, acredita que a alternativa se encontra na ampliação da potencialidade da própria racionalidade comunicacional, na medida em que esta pode, pela tematização crítica desta colonização do mundo da vida pelo sistema, criar as condições de retroação daquele sobre este.

Ao integrar o enfoque crítico-dialético de matriz marxiana a uma abordagem hermenêutico-fenomenológica de viés weberiano, Habermas possibilita uma reinterpretção dos processos ideológicos, entendidos no sentido da ocultação dos mecanismos de dominação social. Eles estariam, segundo o autor, mais ligados às sociedades políticas pré-modernas que se legitimavam a partir de cosmovisões

metafísicas e religiosas. Nesta reinterpretação, os processos ideológicos são substituídos pelos processos de colonização do mundo da vida pelo sistema, no sentido da interferência visível da mediação do dinheiro e do poder na reprodução da normatividade social, dos padrões socioculturais e da socialização do indivíduo (HABERMAS, 2012, p.355).

Com esta nova arquitetura conceitual que integra a teoria da dominação social de Marx e a teoria da racionalização social de Weber, Habermas consegue articular Lukács com Parsons, ao construir um arcabouço teórico que possibilita a ressignificação da reificação como patologia social induzida pelo sistema.

Estas duas reconfigurações conceituais trazem grandes benefícios para a investigação das relações entre educação e desigualdade. Em primeiro lugar, proporcionam uma melhor caracterização dos processos pelos quais se legitimam, na sociedade contemporânea, as assimetrias sociais e como estas se reproduzem na compreensão que a investigação pedagógica elabora em relação ao sentido da educação. Não se está, na atualidade, nem a justificar, na prática pedagógica, as relações de domínio por argumentos transcendentais, nem a mascarar tais relações, negando, na investigação pedagógica, a sua facticidade. A justificação e o ocultamento se dão agora, muito mais, nas lacunas discursivas que se configuram, em última instância, como deslocamentos prático-teóricos decorrentes de um reenquadramento dos padrões de racionalização da ação, que transita de referências comunicacionais, voltadas ao consenso intersubjetivo (próprias da reprodução do mundo da vida), para referências cognitivo-instrumentais, direcionadas para a ação de domínio exitosa (próprias da reprodução do sistema). Nesta transladação da racionalidade prática, os imperativos políticos e econômicos de dominação burguesa tomam conta da prática educacional e da teoria pedagógica, entendida como racionalização da prática educacional, compondo tanto a agenda curricular, quanto a pesquisa sobre ela. Trata-se, portanto, de uma verdadeira colonização das estruturas do mundo da vida produzida e reproduzida pela educação, na medida em que o território discursivo, dentro do qual ela se movimenta, torna-se falseado, por viabilizar não o consenso, mas a dominação e lacunar, por não tematizar propriamente as estruturas sistêmicas que geram, dentre outros, a desigualdade.

Um segundo grande benefício para a investigação sobre educação e a desigualdade que a reconfiguração da teoria crítica por Habermas traz diz respeito à interpretação da reificação social como patologia do mundo da vida induzida pelo

sistema. Seguindo os passos de Parsons⁵⁷ e ao mesmo tempo dando um passo além dele, Habermas (2012, p.365) articula a teoria da ação e a teoria dos sistemas; desta forma consegue elaborar, na sua teoria da ação comunicativa, um enquadramento fundamental para se compreender um conjunto de fenômenos da sociedade contemporânea e, no caso da presente investigação, alguns ‘silenciamentos’ e alguns ‘pronunciamentos’ da pesquisa em educação.

Na medida em que Habermas situa a orientação da ação humana no quadro do tensionamento entre integração social (orientada por uma racionalidade comunicacional) e integração sistêmica (orientada por uma racionalidade cognitivo-instrumental) e, mais especificamente, quando aponta a disjunção entre estas duas formas de integração na modernidade (HABERMAS, 2012, p.276), com a consequente imposição da segunda sobre a primeira, decorrente da colonização do mundo da vida pelos sistema, elabora uma teoria que enriquece e dilata, sem negar, as contribuições da tradição marxiana sobre os mecanismos ideológicos da sociedade contemporânea. Não se trata de uma negação, pois as contribuições do marxismo continuam vigentes na medida em que o modo de produção capitalista precisa continuamente produzir mecanismos de legitimação da sociedade de classes. Porém, ao fazer dialogar Marx e Weber, bem como Marx e Parsons, pela mediação de Weber (2012, p.543), a contribuição habermasiana situa-se no fato de conseguir determinar os mecanismos que operam tal legitimação. Tais mecanismos estão diretamente relacionados ao tipo de orientação de ação, a sistêmica e ao tipo de racionalidade que organiza esta orientação de ação, a cognitivo-instrumental.

Assim, retornando ao objeto da presente investigação, isto é, a relação entre igualdade e educação no discurso da pesquisa pedagógica, é possível compreender porque, apesar de na sociedade contemporânea brasileira e global a desigualdade atingir patamares absolutamente inéditos, existe uma grande probabilidade de ela não ser suficiente e adequadamente tematizada na reflexão pedagógica. Isto se dá exatamente pelo fato de a educação que, ao mesmo tempo é um fenômeno do mundo da vida e um

⁵⁷ Talcott E. F. Parsons (1902-1979) foi um dos mais influentes sociólogos norte-americanos, ao desenvolver uma consistente teoria sobre a estrutura funcional das relações sociais, colaborou de forma significativa para a elaboração da Teoria dos Sistemas, a qual procura representar a sociedade como sistema, composto de subsistemas, que busca continuamente o auto-equilíbrio, através de inserções no âmbito simbólico e de processos sociais de diferenciação, adaptação, inclusão, generalização e legitimação. Habermas faz, no âmbito da sua Teoria do Agir Comunicacional, uma apropriação crítica dessa teorização, reinterpretando-a a partir da perspectiva conceitual, de um lado, de Max Weber e, de outro, de Karl Marx.

fenômeno do sistema, estar submetida às tensões, disjunções e colonizações que marcam as relações entre eles.

A educação, como componente do mundo da vida, produz e reproduz padrões socioculturais, normatizações sociais e socializações individuais; neste sentido tende a tematizar, pela liberação da racionalidade comunicativa, significados, normas e valores sociais. Porém, na medida em que se configura como componente do sistema, tende a criar, pela hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental, condições funcionais para o desenvolvimento deste pelas mediações do dinheiro e do poder, ou seja, do mercado capitalista e do Estado que serve ao mercado capitalista.

Neste embate de racionalidades e de orientações de ação, o predomínio dos imperativos do sistema tende a se traduzir, na educação e na pesquisa em educação, no ‘pronunciamento’ dos conteúdos pedagógicos funcionais à reprodução sistêmica. Desse modo, a probabilidade maior é que entrem na agenda da pesquisa pedagógica as questões fundamentais para o desenvolvimento do aparato mercadológico-estatal, ou seja, para a integração sistêmica, para o “[...]entrelaçamento funcional de consequências da ação que permanecem latentes, isto é, que podem ir além do horizonte de orientações dos participantes” (HABERMAS, 2012, p. 365).

Tal imposição do sistema possibilita explicar também eventuais ‘silenciamentos’ da pesquisa pedagógica sobre temas disfuncionais à reprodução sistêmica, dentre eles, o da desigualdade e, ao inibir o avanço da racionalidade comunicacional no território conceitual delimitado pela racionalidade cognitivo-instrumental, o predomínio da integração sistêmica tende a restringir o campo de tematizações que são fundamentais para a integração social

[...] pois nesta, as ações dos atores são coordenadas por uma harmonização das orientações de ação da qual os participantes tem consciência ou, em outros termos, a orientação do sujeito agente que leva em conta valores e normas, é constitutiva para o estabelecimento de uma ordem em termos de integração social, não para uma integração sistêmica (HABERMAS, 2012, p. 365).

Logo, num contexto no qual “[...] os mecanismos sistêmicos controlam relações sociais desatreladas das normas e valores” (HABERMAS, 2012, p. 365), o questionamento sobre a desigualdade num sistema que a pressupõe para o seu funcionamento torna-se

totalmente disfuncional e, por consequência, tende a deixar de existir nos ditos e nos dizeres.

Conclui-se do acima exposto que a categorização fornecida por Habermas possibilita analisar, dentre outros, como e se as teses que compõem o *corpus* da presente investigação materializam um discurso pedagógico-investigativo crítico que: (1) tematize, na sua textualidade, o problema da desigualdade; (2) situe os seus objetos de pesquisa no âmbito da reprodução do mundo da vida; (3) incorpore na sua análise pressupostos da racionalidade comunicativa; (4) reconheça a legitimidade comunicacional da igualdade; (5) desvele os processos de colonização do mundo da vida pelo sistema e (6) evidencie a inconsistência conceitual da legitimação da desigualdade.

Se Bobbio possibilita uma cartografia dos territórios da disputa ideológica centrada na valoração da igualdade, o que favorece o reconhecimento político da pesquisa em educação, se Freire, partindo desse reconhecimento, proporciona a compreensão da igualdade como sentido da educação que se efetiva na práxis libertadora, Habermas, ao deslocar o fundamento da igualdade para o território da racionalidade comunicativa, delimita o discurso como mediação de acesso à compreensão crítica da pesquisa em educação. Trata-se, então, de entender os movimentos discursivos desta em torno da relação dialética entre igualdade e desigualdade, de modo a conseguir caracterizar sua função crítica. Para tanto impõe-se neste momento desta trajetória investigativa: (1) definir e delimitar os recursos metodológicos que serão empregados na análise do discurso da pesquisa em educação materializado nas teses que compõem o *corpus* desta investigação; (2) esclarecer os procedimentos que serão empregados na organização categorial desse *corpus*; (3) estabelecer eixos para a organização da sistematização discursiva que desta análise decorrerá. É isto que se fará na sequência.

3. METODOLOGIA, ELABORAÇÃO CATEGORIAL E SISTEMATIZAÇÃO DISCURSIVA

Caracterizado o contexto de contradição da sociedade brasileira que transforma a desigualdade em componente estrutural e atributo da identidade nacional (capítulo 1), esclarecidos os fundamentos teórico-epistemológicos aqui adotados (capítulo 2), impõe-se, nesta etapa do percurso investigativo, evidenciar as mediações teórico-metodológicas que serão empregadas no estudo das teses para que de fato seja possível nelas e a partir delas compreender a natureza discursiva da pesquisa pedagógica; desvelar o funcionamento do discurso pedagógico como discurso político e evidenciar como a igualdade e a desigualdade configuram a criticidade do discurso da pesquisa em educação. Neste sentido serão aqui explicitados os procedimentos relativos à Análise do Discurso, à categorização e à sistematização conceitual-discursiva, de modo que seja possível, com rigor, empreender (no capítulo 4) a análise das teses que compõem o *corpus* desta investigação.

3.1. A Análise do Discurso como mediação metodológica da fundamentação epistemológica: das teorias às teses por meio do discurso

Para operar com coerência conceitual, na construção do objeto de pesquisa, o encontro das teorias de fundamentação acima expostas com as teses investigadas, optou-se pela utilização de pressupostos teóricos e de procedimentos metodológicos oriundos da Análise do Discurso, especialmente da vertente francesa desta. Apesar de não haver nenhuma estrita fidelidade aos conceitos por eles elaborados, posto que isto não seria condizente com a própria abertura discursiva proposta nestes conceitos, a presente pesquisa fez uso de forma especial das obras de Michel Pêcheux e Denise Maldidier, bem como da produção teórica de Eni Orlandi, uma das precursoras no Brasil da Análise do Discurso, ou como a autora prefere, Análise de Discurso.

Esta escolha teórico-metodológica estribou-se na perspectiva transjctiva que orienta a presente pesquisa, posto que a Análise do Discurso constitui-se como uma

disciplina de entremeio (ORLANDI, 2008, p.68), pois, além de situar-se no encontro de distintas tradições de pensamento (linguística saussuriana, marxismo, psicanálise, etc.), transita entre os diferentes territórios epistemológicos que fundamentam esta tese.

Nessa condição a Análise do Discurso consegue fornecer instrumentos metodológicos que possibilitam incorporar aqui as contribuições da teoria da tipificação político-ideológica de Bobbio, da teoria pedagógico-libertadora de Freire e da teoria do agir comunicativo de Habermas. Na medida em que a primeira fornece referências de construção ao discurso político, a segunda centra-se na formação dialógica do discurso pedagógico e a terceira expressa uma guinada linguística do pensamento moderno, é exatamente pela via da discursividade que elas tocam a textualidade das teses sobre as quais se debruça a presente investigação, cabendo pois aos expedientes metodológicos possibilitar a efetivação de tal interação.

Dentre o amplo leque de opções de referências metodológicas oferecidos pela Análise do Discurso se destacam algumas, a seguir explicadas de forma sucinta, que serão incorporadas no tratamento das teses.

3.1.1. Discurso e texto

O texto constitui-se, nesta perspectiva analítica, como a materialização de um discurso, como a positivação por meio da escrita de um determinado discurso. Este, por sua vez, é uma prática social, uma prática política que, na repetição que o consolida, configura-se pela sua materialidade específica que é a língua, ainda que ele não deva ser reduzido a seus aspectos puramente linguísticos. É no texto que emerge o discurso, ainda que o discurso não tenha que se materializar somente no texto, pois há outras formas de fazê-lo tais como a fala, a arte, a imagem, o gestual, etc.

Portanto, o texto, tomado como unidade de Análise do Discurso que descortina múltiplas possibilidades de leitura, molda um caminho de acesso ao discurso que nesta condição caracteriza-se como objeto teórico, histórico e ideológico. Objeto a ser desvelado e apreendido e que expressa, mantém e legitima um conjunto de relações sociais de poder.

O discurso é formado por uma trama de enunciados que se repetem, mas não da mesma maneira, posto que, sempre em mudança, dependem das condições de produção do discurso e das posições assumidas pelos sujeitos que o configuram:

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

A presente investigação toma como seu *corpus* de pesquisa os textos das teses, conforme expresso na Introdução, procurando analisar, na tessitura enunciativa do discurso da pesquisa em educação, as contradições e tensões entre o discurso política e socialmente hegemônico, que legitima as desigualdades e o discurso contra-hegemônico, que as denuncia.

3.1.2. Sujeito e sentido

A Análise do Discurso procura resgatar o sujeito que havia sido esquecido na lingüística de Saussure, porém ela não o faz como indivíduo psicológico ou como autor textual, mas como aquele que dá condução ao discurso e que está prenhe de múltiplas vozes sobre as quais não tem consciência, nem exerce controle.

O sujeito, portanto, não se constitui como uma realidade física, mas imaginária. É o sujeito que fala no discurso, mas situado no tempo e no espaço social, não produz o discurso. O discurso não é seu, pois ele é paradoxalmente um sujeito assujeitado pela ideologia, pelo inconsciente e pelo interdiscurso. Assim, o sujeito é aquele que, no discurso, opera a significação, mas não a cria. Ele é o caminho pelo qual o sentido se faz:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2007, p. 32).

Portanto, o sentido não é universal, nem unívoco, nem convencional, ele não se esgota nas suas múltiplas expressões. Ele não reside exclusivamente nos textos e nas falas, mas na relação com aquilo que é externo, que os ultrapassa, ele mora nas condições em que eles são produzidos, as quais não dependem unicamente do sujeito e de suas intenções:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em uma relação transparente com a

literalidade do significante). Mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Sujeitos e sentidos se constituem, portanto, na relação tensa entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase se caracteriza pela repetição do mesmo, pelas mesmas formulações do mesmo já sedimentado. É como que um eterno retorno aos espaços do dizer, que possibilita a produtividade discursiva, na qual se movimentam e interagem os sujeitos espelhados entre si e no passado. É a matriz discursiva compartilhada que faz fluir a formação social hegemônica. A polissemia, ao contrário, possibilita a criatividade, a ruptura dos processos de significação. Ela inaugura o novo na fala exatamente pelos ruídos que produz na comunicação. Faz funcionar o jogo do equívoco que gera contradição e abre possibilidades de mudança:

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2012, p. 38).

O discurso e sua materialização, o texto, dependem da articulação que se dá, então, entre o sujeito, a situação e a memória, entendida como interdiscurso. É neste entremeio que se tece o sentido. O que é dito, quem diz, porque diz, como diz, quando diz e onde diz estão interligados contextualmente. Na medida em que esses fatores mudam, muda o sentido do discurso. Este contexto pode ser considerado na sua impactação mais imediata, formatando a enunciação de forma direta ou pode ser entendido na sua abrangência maior, configurando o discurso de forma ideológica; neste caso o discurso reproduz a estruturação social, econômica, política e cultura da sociedade nas suas contradições e conflitos: “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2007, p.30).

A análise do discurso das teses utilizada nesta investigação sobre a pesquisa em educação procura apreender o sentido latente na textualidade delas para além da

subjetividade pessoal dos seus autores. Isto não significa ignorá-los, mas considerá-los como sujeitos do discurso, como sujeitos de uma produção discursiva que os ultrapassa e que deve ser entendida à luz das condições em que esta produção se dá, e também das formações discursivas e ideológicas nas quais ela se situa, do interdiscurso que a forma e dos esquecimentos discursivos que a explicam.

3.1.3. Formações discursivas e formações ideológicas

A formação discursiva é uma matriz de sentido, é o que define o que o sujeito pode ou não pode dizer, constituindo-se como lugar, definido pelo interdiscurso, no qual língua e discurso se articulam. Pode ser compreendida, como já dito acima, no sentido estrito, pelo contexto imediato e circunstancial do sentido e da enunciação. Mas também pode ser entendida num sentido amplo, pelo contexto ideológico, histórico e social. Neste caso a formação discursiva é expressão da formação social, que é por ela reproduzida. O sujeito transita entre distintas formações discursivas e pela sua escolha lexical atesta sua inscrição numa ou noutra.

Assim a formação discursiva determina o dizer, a partir de um lugar histórica, política e socialmente marcado. É da sua análise que se consegue, portanto, determinar a formação ideológica que com ela se confunde, mas que pode ser tomada na sua especificidade:

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (ORLANDI, 2007, p. 43).

A formação ideológica, por seu turno, diz respeito ao conjunto de representações que não são nem individuais nem universais, mas dizem respeito às posições de classe em conflito umas com as outras. Ela impõe o pensar conformado às suas bases sociológicas, espelhando o estágio da luta de classes:

Assim, falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto

complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX e FUCHS, 1997 p. 166).

Impõe-se, portanto, na análise do discurso da pesquisa em educação, determinar na formação discursiva das teses que compõem o *corpus* da presente investigação, a formação ideológica do discurso que elas materializam, decompondo os vínculos entre os efeitos de sentido que decorrem da articulação de enunciados que as constituem e os embates, lutas e confrontos em torno do estabelecimento de padrões de igualdade e desigualdade que emergem das contradições de classe que as delimitam.

3.1.4. Interdiscurso e esquecimento

Todo discurso é interdiscurso. Interdiscurso, na perspectiva da Análise do Discurso, é aquilo que fala antes e em outro lugar e que possibilita o dizer. É o já dito que está na base do dizível. É aquilo que cria as condições para os dizeres, impactando a maneira como o sujeito significa em uma posição.

O discurso se origina do imbricamento do interdiscurso com o intradiscurso. Ele nasce do encontro e da conexão do eixo da constituição discursiva com o eixo da formulação discursiva.

A constituição discursiva é o já-dito, é aquilo que se repete, isto é, o conjunto de articulações de enunciados que já foram feitas e já foram esquecidas, mas que determinam o que se diz. São as vozes de terceiros no discurso, também chamada de memória discursiva. É o outro dentro do sujeito e que o sujeito não reconhece como outro.

O eixo da formulação discursiva, por sua vez, constitui o intradiscurso. É o que se está dizendo naquele momento em determinadas condições. O fio do discurso, no qual o sujeito positiva o discurso. É a atualidade discursiva, na qual o sujeito encontra-se em si mesmo, enquanto aquele que fala no discurso.

Assim “dentro” do sujeito do discurso reside o “para além” do sujeito do discurso, que, portanto, lhe é ao mesmo tempo interno e externo. Essa incorporação da alteridade, do “outro” do discurso no “mesmo” do discurso explica, por um lado, a existência do sujeito como assujeitado e, por outro lado, a presença no discurso da ideologia, enquanto

representações das classes sociais em conflito, e do passado, enquanto memória e esquecimento. Nesta perspectiva, no discurso, por meio do interdiscurso, o dito carrega o inaudito, composto pelas outras vozes, contidas na formação social e no conflito de classes que a atravessa, mas que não se pronuncia na palavra dita. Enquanto interdiscurso, o discurso suporta também o não-dito, que é o esquecimento.

Para Pêcheux (1995 p.173), o esquecimento se caracteriza como ilusão discursiva do sujeito que pode ser de duas ordens, sempre integradas: a enunciativa e a ideológica. O que ele chama de esquecimento número 2 diz respeito à enunciação. O sujeito ao produzir o discurso, o faz de um modo e não de outro e o faz acreditando que aquilo que diz só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras. Já o, por ele designado, esquecimento número 1 é de natureza ideológica, pois resulta da maneira como o sujeito é impactado pela trama das relações de poder nas quais se encontra inserido. Por esse esquecimento, o sujeito, porque enuncia, tem a ilusão de ser a origem do dizer, pois não percebe que é a exterioridade social que formata este dizer. Essas ilusões não são defeitos, são estruturas constitutivas do processo discursivo.

Enquanto que, no “esquecimento número 1” o sujeito “esquece”, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: a zona do “esquecimento número 1”, é por definição, inacessível ao sujeito. O “esquecimento número 2” designa a zona em que o sujeito enunciador se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o “dito” e o rejeitado, o “não-dito” (MALDIDIER, 2003 p. 42).

Portanto, é no âmbito do esquecimento número 2 que o sujeito vivencia a ilusão da autonomia, da autoria individual precisamente por opera e manipula os jogos de enunciados na feitura do discurso:

O esquecimento nº 2 refere-se ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1995 p.173).

Porém, é na zona de esquecimento número 1 que a formação discursiva se encontra na condição de formação ideológica: “Nesse sentido, o esquecimento nº1, remetia, por analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que –

como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão” (PÊCHEUX 1995 p. 173). É neste território discursivo, eminentemente dialético, que o intradiscurso, a formulação discursiva pode afrontar pela polissemia, a paráfrase da constituição discursiva do interdiscurso. É sobre essa condição dialética que se impõe de forma mais incisiva a necessidade de um olhar analítico e crítico, quando se tem em foco o problema das relações entre a pesquisa em educação e a desigualdade no contexto de uma aguda conflitividade de classes, como é o caso da presente investigação.

Em suma, a Análise do Discurso fornece acima de tudo uma perspectiva metodológica capaz de operar a mediação entre as teorias de fundamentação aqui empregadas e a produção do discurso da pesquisa em educação materializado na textualidade das teses que serão a seguir tomadas como *corpus* de pesquisa.

3.2. As teorias de fundamentação, elaboração categorial e sistematização conceitual-discursiva

Para que, simultaneamente, fosse possível tanto a fundamentação teórica da investigação, garantindo o rigor conceitual, quanto o encontro e o desvelamento dos achados da investigação, que possibilita propriamente a ampliação do conhecimento, o estudo das teses organizou-se através de dois grupos de categorias: (1) categorias *a priori* - elaboradas a partir de exigências formais, conceituais e sistêmicas oriundas da fundamentação teórica empregada; (2) categorias *a posteriori* – formuladas a partir da originalidade das informações obtidas através da exploração do *corpus* de pesquisa.

3.2.1. Categorias *a priori*

Com relação ao primeiro grupo de categorias, o apriorístico, este foi estruturado em torno de dois eixos conceituais, quais sejam: (1) categorias relativas à **tematização discursiva** da igualdade como componente axiológico do mundo da vida; (2) categorias referentes à **validação argumentativa** da igualdade como imperativo da racionalidade comunicacional.

Fica patente, na formulação destes eixos conceituais, a fundamentação teórica habermasiana, que entende a vida social moderna e os seus fenômenos como articulação e interpenetração do mundo da vida com o sistema, o primeiro baseado na racionalidade comunicacional e o segundo na racionalidade cognitivo-instrumental. A formulação apriorística deste primeiro grupo de categorias teve por intuito possibilitar o desvelamento crítico de tal articulação e interpenetração no processo de produção do conhecimento subjacente à feitura das teses em pauta e nelas positivado.

Deve-se, contudo, observar que é Bobbio, no seu inventário das distinções entre esquerda e direita, que localiza, na apreciação (à esquerda) e na depreciação (à direita) da igualdade com valor, o critério fundamental que explica a dinâmica das relações de poder na sociedade moderna. Este divisor de águas que elucida as relações políticas, cumpre idêntica função aqui na compreensão da educação enquanto política e, mais especificamente, na compreensão da pesquisa da educação como política. São muito distintas as perspectivas pedagógicas voltadas à construção de relações sociais igualitárias, daquelas que tão somente colaboram para a reprodução da desigualdade social. Se a pesquisa em educação não incorpora esta percepção, acaba por ignorar aquilo que na educação pesquisada é o mais relevante em termos políticos. É exatamente neste patamar de análise discursiva que a presente investigação se situa, pois, como já dito inicialmente, seu foco é o desvelamento do significado político da pesquisa em educação precisamente em termos de apreciação, ou não, do valor da igualdade.

Em razão disto, foi possível mapear e categorizar a produção de conhecimento operada no seio da pesquisa em educação, tendo em vista as mesmas questões que revelam a identidade ideológica da ação política relativa a noção de igualdade, quais sejam: (a) igualdade entre quem; (b) igualdade em relação ao que e (c) igualdade em relação a qual critério.

Quanto à primeira categoria, igualdade entre quem, a pesquisa procurou localizar quais grupos apresentavam as relações sociais simétricas e assimétricas tematizadas nas teses investigadas. Tratou-se, aqui, de verificar como a construção discursiva das teses reconhece os conflitos e contradições de classe, raça, sexo, região, gênero, dentre outros, que estruturam a sociedade brasileira de forma desigual.

Com relação à segunda categoria, igualdade em relação ao que, a investigação aqui relatada refere-se ao objeto que está em jogo nestas teses, de modo a evidenciar a

visibilidade temática da igualdade. Procurou-se aqui detectar o que de fato, em tais teses, está em disputa no que se refere à desigualdade, ou seja, se diz respeito à qualidade escolar, às relações raciais, sociais, sexuais, religiosas ou outras.

A terceira categoria, igualdade em relação a qual critério, permitiu detectar na textualidade das teses investigadas, as referenciais conceituais que alicerçam a análise da igualdade como valor pedagógico e político. Quais critérios formatam este reconhecimento da igualdade como valor: a dignidade humana? A condição de cidadão num Estado de Direito? O direito à igualdade na diferença? A crítica da ideologia meritocrática? Dentre outros.

Esta categorização oriunda da análise política possibilita o enquadramento conceitual da identidade política da análise pedagógica. Ou seja, ao se procurar compreender como a pesquisa em educação representa a igualdade, estar-se-á possibilitando a ela o seu reconhecimento como ação política. Toda pesquisa em educação, ao pronunciar-se de forma apreciativa sobre a igualdade, traz, como subtexto do seu discurso, a crítica da legitimação de determinadas formas assimétricas de organização das relações sociais de poder; portanto, quando se analisa a maneira pela qual a pesquisa tematiza a igualdade, se possibilita a extração e a exposição deste subtexto discursivo de caráter político-ideológico e isto vale tanto para a análise da própria pesquisa quanto para a análise da coisa pesquisada, elevando ambas a um nível de criticidade, posto que se põe em evidência seus postulados.

Será, pois, por esta via metodológica e epistemológica que as categorias elaboradas por Bobbio, a princípio como instrumento de análise política, serão na presente investigação suprassumidas dialeticamente na análise crítica político-pedagógica da textualidade da pesquisa em educação, textualidade esta positivada nas teses que são aqui o objeto de estudo.

A teoria pedagógica freireana que, igualmente, está a fundamentar a perspectiva da pesquisa em educação desenvolvida na presente Tese, é a da práxis crítico-libertadora. Portanto, não somente investiga-se aqui o problema da relação entre a igualdade e a educação a partir de um compromisso ético, político e pedagógico com a igualdade como sentido da educação, mas porque a perspectiva do investigador transborda para o objeto investigado, reflete-se aqui, precisamente, em que medida a pesquisa em educação, positivada na textualidade das teses investigadas, constitui-se, ela própria, como práxis

crítico-libertadora. A interrogação teórica subjacente que atravessa a presente investigação diz respeito, portanto, a ‘se’ e ‘como’ tais teses concretizam efetivamente um compromisso pedagógico-libertador, que por sua natureza pressupõe não somente uma educação para a igualdade, mas, acima de tudo, uma educação igualitária.

A teoria habermasiana, por sua vez, além de possibilitar, como já dito acima, a formulação de eixos conceituais, aglutinadores de categorias analíticas, relativos à (1) tematização da igualdade (como componente do mundo da vida) e (2) a sua justificação (como imperativo da perspectiva argumentativa racional-comunicativa), fundamenta a presente investigação em, pelo menos, três outros aspectos; (3) ao fornecer uma estrutura conceitual que, pelo desvelamento dos postulados que legitimam as relações sociais desiguais, possibilita a construção de um arcabouço crítico em relação à repercussão destas na pesquisa em educação, ou seja, ao possibilitar uma teoria crítica para esta; (4) ao lançar luzes sobre o ‘silenciamento’ e o ‘pronunciamento’ do tema da igualdade e da desigualdade na pesquisa em educação, tendo em vista a compreensão desta como construção discursiva, isto é, ao revelar o tensionamento inerente à pesquisa em educação que a polariza entre as falas que legitimam ideologicamente as relações sociais desiguais e as falas que denunciam criticamente estas; e (5) ao propiciar elementos conceituais, no âmbito de uma teoria ética do discurso, que legitimam performativamente as pretensões de validade axiológica da igualdade, ou seja, ao justificar a igualdade como valor.

Neste sentido trata-se, em resumo, de verificar tanto a maneira pela qual as teses articulam o tema da desigualdade com a educação, ou seja, como a igualdade aparece como tema da pesquisa em educação quanto a forma pela qual, nesta esfera de produção de conhecimento, a igualdade é legitimada como referência axiológica que dá sentido à educação. Isto é, *se e de que forma* as teses pesquisadas, na condição política que as caracteriza, incorporam e, por isto, justificam a igualdade na perspectiva de uma pedagogia crítico-libertadora. Para tanto se faz necessária a análise dos procedimentos metodológicos empregados, da fundamentação teórica utilizada e da referência epistemológico-paradigmática adotada. Se tal análise se inicia na textualidade das teses, a ela não pode se restringir, devendo avançar para o conteúdo discursivo que elas materializam.

3.2.2. A formação das categorias *a priori*: a tematização da igualdade

Tendo em vista o que foi exposto acima, na arquitetura conceitual da presente investigação, o primeiro eixo conceitual da categorização apriorística das teses pesquisadas, ou seja, aquele relativo à tematização discursiva da igualdade como componente axiológico do mundo da vida, estruturou-se a partir de uma série de questões. A **primeira** delas interroga se **a igualdade foi tematizada de forma direta ou indireta**. Trata-se aqui de verificar se na tese, ao se confrontar com uma questão que envolve a relação entre igualdade e educação, ela, a igualdade, aparece enquanto tal ou se sofre um processo de deslocamento discursivo, de modo que surja com outra denominação, com outra conceituação ou como negação, por exemplo, como desigualdade, exclusão, dominação, marginalização etc.

A **segunda** questão geradora de categorias diz respeito às **condições formais de pronunciamento da igualdade** na pesquisa em educação. Tratou-se aqui de verificar se, como e até que ponto a temática da igualdade penetra a textualidade das teses pesquisadas. Mais especificamente, a questão reside na presença dela no tema/problema, nos objetivos, na justificativa, no desenvolvimento temático e na conclusão das teses investigadas. Tanto na primeira, quanto na segunda questão, o referencial conceitual utilizado foi a teoria habermasiana relativa à natureza do discurso responsável pela reprodução do mundo da vida.

A **terceira** questão que possibilitou a formação das categorias apriorísticas refere-se à **delimitação da igualdade como valor pedagógico-político**. Aqui a fundamentação bobiana, relativa à tipificação ideológica, foi empregada na problematização do significado da igualdade. Como já explicitado acima, na perspectiva de tal fundamentação, questiona-se a incorporação discursiva da igualdade em relação ao que, em relação a quem e a partir de quais critérios? Esta delimitação revela-se imperiosa para a compreensão da significação que este valor adquire no corpo das teses em pauta. Tal significação ilumina as camadas sub-textuais das mesmas, revelando sua arquitetura político-pedagógica.

3.2.3. A formação das categorias *a priori*: a justificação da igualdade

Com relação ao segundo eixo conceitual de elaboração das categorias apriorísticas, ou seja, a validação argumentativa da igualdade, interpretada na perspectiva da racionalidade comunicacional, pode-se observar, do que até aqui foi exposto, que se trata de um segundo movimento investigativo, no qual o esforço interpretativo volta-se na direção do desvelamento dos procedimentos discursivos presentes nos textos das teses relativos às pretensões de validade argumentativa legitimadoras da igualdade como sentido da educação. Transita-se aqui da emergência da igualdade como tema pedagógico-político para a análise das categorias argumentativas utilizadas para justificá-la.

Novamente a produção das categorias apriorísticas decorre de questões norteadoras, orientadas teoricamente pelas referências conceituais anteriormente explicitadas. Uma primeira questão diz respeito aos **procedimentos metodológicos** utilizados, nas teses, para justificar a abordagem pedagógica da igualdade. A caracterização das tipologias e das modalidades técnicas empregadas nas respectivas investigações relatadas nas teses constitui o foco desta questão.

Uma segunda questão refere-se à **fundamentação teórica** das teses que tematizaram pedagogicamente a igualdade. Com este questionamento objetiva-se verificar quais são as principais referências conceituais e sistemáticas da justificação da igualdade nas citadas teses.

A terceira questão deste segundo eixo, o da justificação da igualdade, do primeiro grupo de categorias, ou seja, daquelas apriorísticas, diz respeito à **referência epistemológico-paradigmática** da justificação pedagógica da igualdade. Para além da caracterização das teses pesquisadas em termos dos procedimentos metodológicos empregados e das fundamentações teóricas utilizadas, impõe-se verificar, neste aspecto, quais concepções relativas às condições de possibilidade do conhecimento nortearam a feitura das investigações pesquisadas, bem como analisar os nexos lógicos que estas estabeleceram com aquelas concepções. Para tal enquadramento categorial, foi utilizada a sistematização proposta por Habermas que distingue três grandes paradigmas epistemológicos, quais sejam, o empírico-analítico, o fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético.

3.2.4. Categorias *a posteriori*

Como já dito anteriormente, esta maneira de entrar, de penetrar na investigação exploratória dos conteúdos de tais teses, uma das possíveis dentre o vastíssimo leque de opções metodológicas, se justifica pela fundamentação teórica utilizada. Na perspectiva da presente pesquisa, em que se pese a necessidade de todo processo de investigação acadêmica se constituir pelo ‘espírito de abertura’ em relação à realidade que se quer explorar, o acesso imediato a ela é, via de regra, uma ingênua ilusão sedutora. Tal perspectiva encontra seu lastro conceitual tanto na tradição fenomenológico-hermenêutica, quanto na herança crítico-dialética, paradigmas epistemológicos que enquadram as teorias de fundamentação aqui utilizadas. Num enfoque heideggeriano, o *des-velamento* do real é sempre *re-velador*. Os fatos nunca se dão em si mesmos. Ao descobri-los, já os estamos a encobrir. Assim como, numa perspectiva hegeliana, a objetividade já carrega em si mesma, o seu oposto, a subjetividade, da mesma forma, os fatos nunca nos são imediatos, mas sempre mediatizados no movimento mesmo de ser e conhecer.

Portanto, o estudo da produção do conhecimento, necessariamente, projeta, sobre esta, formas e formatos de apreensão teórico-apriorísticos, configurando o movimento epistemológico do primeiro grupo de categorias. Porém, se tal movimento se encerrar aí, não se terá propriamente investigação, mas, como já dito, tão somente confirmação ‘empírica’ da fundamentação teórica empregada. Além do que, se assim se proceder, se perderá a facticidade, a emergência do inédito e do inaudito, a afirmação da objetividade como negação da subjetividade, ou seja, daquilo que transborda a fundamentação e que, por abalá-la, pode dialetizá-la e ressignificá-la.

É nesta perspectiva, ao mesmo tempo dialética e hermenêutica, que se impõe o segundo grupo de categorias que brotam da textualidade mesma das teses analisadas. Estas se constituem no mesmo movimento de exploração dos conteúdos produzidos, emergem no olhar do pesquisador, mas a partir do olhar do pesquisado na sua alteridade. Alteridade positivada no texto produzido e que encontra movimento e produção de significação em si mesma. Não se trata, portanto, de emitir juízos de valor sobre as referências éticas, políticas e pedagógicas dos autores das teses estudadas, referências

estas expressas na textualidade das mesmas. Mas de verificar em que sentido a textualidade dessas teses positiva um discurso político-pedagógico. Procura-se, assim, apreender como, no texto das teses, se categoriza a relação entre igualdade e educação para, num duplo movimento, em seguida, categorizar a categorização. Esta metacategorização é inevitável e, acima de tudo, necessária na *pesquisa* sobre a *pesquisa* em educação. Ela se dá por procedimentos de análise do discurso da textualidade das teses pesquisadas através dos quais busca-se, dentre outros, observar a repetição do signo, explorar a subjacência do significado e constatar a recorrência sistêmica do sentido. Emergem, então, categorias novas que, como sínteses, englobam os movimentos conceituais, contraditórios e contrários, presentes nas categorias sobre as quais eles se estruturam.

Em suma, este movimento analítico que vai das **categorias a priori** para as **categorias a posteriori** e destas para a **metacategorização** e se completa na **sistematização conceitual** da discursividade das teses. Obviamente este movimento se completa, mas não se encerra, pois, a partir dele, criam-se novas condições analíticas que, no entanto, extrapolam as pretensões da presente investigação.

3.2.5. A formação das categorias *a posteriori*: inversão e duplicação do movimento investigativo

Como já indicado acima, a apreensão das categorias elaboradas nas teses orientou-se pela questão relativa a como elas retratam e interpretam a relação entre igualdade e educação. Tal apreensão configura, na presente pesquisa, um duplo movimento, de um lado trata-se de uma guinada de perspectiva investigativa e de outro, de uma metacategorização.

Com relação ao primeiro movimento, ocorre uma inversão de perspectiva. Passa-se do olhar que vai da teoria para realidade da textualidade das teses, para o olhar que vai da realidade da textualidade das teses para a teoria. Tal movimento é complexo e dialético, pois, na perspectiva epistemológica desta investigação, não há propriamente uma teoria sem realidade, nem realidade sem teoria. Uma mediatiza a outra. Uma carrega a outra, simultaneamente, como negação e como afirmação.

A investigação, para apreender este movimento, deve empenhar-se, ao máximo, em reproduzi-lo. Neste sentido, o que se procurou fazer na presente pesquisa foi criar condições de reprodução de tal movimento. Assim, se as primeiras categorias, apriorísticas, elaboradas a partir dos referenciais teóricos utilizados, possibilitam uma organização inicial do olhar investigativo, o segundo conjunto de categorias, elaboradas *a posteriori*, procura canalizar a organização deste olhar investigativo a partir do olhar autoral original das teses na sua alteridade.

Esta reprodução do movimento investigativo possibilitou, como terceira etapa, a análise dos dois grupos de categorias tanto em termos de contradição, o que permite a síntese como negação (formal) da condição de negação, como em termos de contrariedade, o que resguarda a afirmação da condição de negação (pela distinção). Ou seja, que as categorias elaboradas com o suporte *a priori* das teorias que fundamentam a presente pesquisa possam ser articuladas às categorias referenciadas na estrita textualidade das teses e que, ao mesmo tempo, sejam estas últimas reconhecidas com essencialmente distintas das primeiras e vice-e-versa, e assim respeitadas na sua alteridade.

Com relação a este segundo movimento investigativo (e, simultaneamente, em conexão com o primeiro movimento, exatamente por conta do caráter dialético da presente investigação) ocorre uma metacategorização, isto é, na presente pesquisa, como em geral em toda pesquisa relativa à produção do conhecimento, as categorias são elaboradas *sobre* as categorias já elaboradas pelos autores das teses pesquisadas. Não se trata nem de simplesmente colecioná-las ou adicionar umas às outras ou, ainda, de elencá-las para determinar sua incidência estatística, nem de desconstruí-las, descategorizando a facticidade originalmente investigada por tais teses. Tanto num caso como em outro se estará a violentar a textualidade de tais obras, ainda que movimentos de síntese, no primeiro caso, e de análise, no segundo, sejam previstos e legítimos. Impõe-se, portanto, neste processo de categorização das categorias, a elaboração desta como um movimento próprio. Neste sentido as categorias resultantes deste movimento são inéditas, no sentido mesmo de não ditas, e não ditas porque ditas em outro contexto de investigação e, por isto, devem ser tratadas como tais, ou seja, não devem ser entendidas nem como cópias, nem como substitutas superiores daquelas.

Quadro 1. Questões estruturais para o enquadramento categorial e sistematização conceitual do discurso subjacente à positividade textual das teses pesquisadas

Categorias a priori
Eixo 1: tematização da igualdade nas teses
1. A igualdade foi tematizada de forma direta ou indireta?
2. Quais foram as condições formais de pronunciamento da igualdade?
3. Como foi delimitada a igualdade como valor pedagógico-político?
Eixo 2: justificação da igualdade nas teses
1. Quais são os procedimentos metodológicos, empregados na justificação da igualdade?
2. Qual é a fundamentação teórica, empregada na justificação da igualdade?
3. Quais são as referências epistemológico-paradigmáticas, empregadas na justificação da igualdade?
Categorias a posteriori
1. Quais categorias emergem das teses, relativas à igualdade?
2. Quais fragmentos textuais exemplificam e expressam as categorias que emergem das teses, relativas à igualdade?
Metacategorização
1. Quais categorias emergem das categorias das teses, relativas à igualdade?
2. Quais sínteses discursivas permitem distinguir e articular contrariedades e contradições categoriais observadas nas teses, relativas à igualdade?
Sistematização conceitual-discursiva
Como o discurso subjacente à textualidade das teses:
1. Revela os vínculos orgânicos da educação com a desigualdade estrutural brasileira?
2. Organiza e articula politicamente o discurso pedagógico em termos de apreciação do valor da igualdade?
3. Fundamenta, em termos de racionalidade comunicacional, a crítica pedagógico-política da desigualdade e a defesa, igualmente pedagógico-política, da igualdade?
4. Constitui-se como engajamento investigativo que, pela denúncia da desigualdade e pelo anúncio da igualdade, concretiza uma pedagogia crítica e libertadora?

Fonte: quadro elaborado pelo autor

A metacategorização, como síntese dos momentos anteriores, possibilita, num movimento de totalização dialética, a sistematização do discurso pedagógico-político da pesquisa em educação que, materializado na textualidade das teses, as ultrapassa. Suprassume-se, por sua vez, nesta totalização, o movimento conceitual criado ao longo da presente investigação entre a facticidade histórico-sociológica que a engendrou, as contradições políticas que a formatam, a tessitura comunicacional nela explorada e a perspectiva pedagógica crítica e libertadora que a caracteriza. Esta suprassunção torna-se possível na medida em que os procedimentos analíticos procuram, no discurso da pesquisa em educação subjacente à textualidade das teses, compreender *se* e *como* que nele (1) se revelam os vínculos orgânicos da educação com a desigualdade estrutural brasileira, (2) se organiza e se articula politicamente o discurso pedagógico em termos de apreciação do valor da igualdade, (3) se fundamenta, em termos de racionalidade comunicacional, a crítica pedagógico-política da desigualdade e a defesa, igualmente pedagógico-política, da igualdade e (4) e *se* e *como* ele constitui um engajamento investigativo que, pela denúncia da desigualdade e pelo anúncio da igualdade, concretiza uma pedagogia crítica e libertadora. Nesta totalização que, como dialética, é aberta e, portanto, sempre situada, transitória e provisória, delineia-se propriamente dita a pronúncia da desigualdade e da igualdade na pesquisa em educação, contida nestes fragmentos de materialização discursiva que são as teses, as quais constituem o *corpus* da presente investigação.

4. ANÁLISE DAS TESES: DAS CATEGORIAS AO DISCURSO

O presente capítulo tem, como objetivo, apresentar os resultados da investigação sobre teses de doutorado em educação produzidas em universidades públicas brasileiras. Tal investigação orientou-se pelo problema relativo à relevância axiológica da igualdade na compreensão do sentido da educação. Em decorrência desta perspectiva, tomou-se como objeto o processo de legitimação teórica da igualdade como valor pedagógico, operada por teses de doutorado interpretadas como materializações do discurso da pesquisa em educação, defendidas entre 2014 e 2016 em universidades públicas brasileiras, encontradas no banco de teses da Capes, que versavam sobre a relação entre educação e igualdade.

Conforme se pode observar no quadro 2, o levantamento feito no Banco de Teses da Capes, no recorte de teses defendidas entre os anos de 2014 e 2016 obteve, como resultado 624 teses de doutorado em educação (adendo 1), cujas bancas ocorreram, em 10 universidades públicas brasileiras, quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

QUADRO 2 – IES e número de teses pesquisadas

Instituição	Número de Teses
UFRGS - (www.lume.ufrgs.br)	56
UFSM - (www.ufsm.br)	47
UFSCAR - (www.ppge.ufscar.br)	23
UNICAMP (www.repositorio.unicamp.br)	20
USP - (www.teses.usp.br)	58

UFRJ - (www.educacao.ufrj.br/ppge)	65
UFMG (www.bibliotecadigital.ufmg.br)	166
UFPA - (www.repositorio.ufpa.br)	54
UFPE - (www.repositorio.ufpe.br)	42
UFRN - (www.repositorio.ufrn.br)	93
TOTAL	624

Fonte: Banco de Teses da Capes (sistematização do autor)

Sobre essas 624 teses foi feito um levantamento exploratório nos títulos, resumos, sumários/índices e introduções para verificar indícios de tematização da igualdade no tema/problema, nos objetivos e na justificativa de cada tese. Esse estudo preliminar possibilitou uma redução do número de teses em tela, de modo que, ao final, foram selecionadas 50 teses (Adendo 2) nas quais a relação entre a igualdade e a educação possui relevância significativa, conforme quadro 3 abaixo.

QUADRO 3 – Teses que tematizaram a igualdade

Instituição	Teses	Teses que tematizaram a igualdade
UFRGS - (www.lume.ufrgs.br)	56	01
UFSM - (www.ufsm.br)	47	05
UFSCAR - (www.ppge.ufscar.br)	23	06
UNICAMP - (www.repositorio.unicamp.br)	20	04
USP - (www.teses.usp.br)	58	09
UFRJ - (www.educacao.ufrj.br/ppge)	65	05
UFMG - (www.bibliotecadigital.ufmg.br)	166	12
UFPA - (www.repositorio.ufpa.br)	54	07
UFPE - (www.repositorio.ufpe.br)	42	00
UFRN - (www.repositorio.ufrn.br)	93	01
TOTAL	624	50

Fonte: Banco de Teses da Capes (sistematização do autor)

4.1. A tematização da igualdade: desafios metodológicos e hermenêuticos

Tendo em vista a totalidade das informações obtidas nessa etapa de exploração inicial da pesquisa sobre as teses, dois desafios hermenêuticos se impuseram: (1) o desvelamento das razões e dos movimentos discursivos de “silenciamento” e “esquecimento” da pesquisa em educação em relação à questão da igualdade; (2) as condições e efetivações do “pronunciamento” da igualdade na pesquisa em educação.

O primeiro desafio, mais do que um problema para a pesquisa em educação, constitui-se como um problema da pesquisa em educação. Ainda que não seja possível, com rigor epistemológico no sentido estrito, tomar tal silenciamento como um problema de pesquisa pela vastidão de fatores envolvidos e pela ilimitação interpretativa que a análise do ‘não dito’ comporta, não se pode negar a relevância do dado concreto: num universo de 624 teses sobre educação, 574 não tematizaram a igualdade. Estes números tornam-se mais inquietantes, quando se considera pelo menos três condições agravantes: (1) a desigualdade social brasileira que coloca o país num dos piores lugares no ranking mundial e que está na raiz de boa parte dos problemas sociais, econômicos e políticos nacionais; (2) a comprovada influência nefasta da desigualdade sobre inúmeros problemas propriamente pedagógicos e (3) o fato de se estar a falar da produção de conhecimento sediada em universidades públicas que, por dever de ofício e de condição, tem a obrigação de responder aos principais dramas que assolam a sociedade brasileira.

Diante de tal quadro não se pode deixar de tecer algumas breves considerações sobre algumas hipóteses interpretativas. Em primeiro lugar, tal silenciamento e esquecimento pode estar relacionado, numa perspectiva habermasiana, ao predomínio, no campo da pesquisa científica, de uma racionalidade tipicamente cognitivo-instrumental que, sendo sistêmica, tende a reproduzir as relações sociais como elas se apresentam, gerando uma ocultação ideológica daquilo que coloca em risco tais relações. Esta racionalidade coloniza o mundo da vida, inibindo a tematização de aspectos da vida real que carecem de legitimidade comunicacional. Ora, colocar em pauta o problema da igualdade na educação significa evidenciar tal falta de legitimidade e, portanto, colocar em risco os padrões de reprodução das relações sociais vigentes. Esta hipótese será considerada no curso presente investigação.

Uma segunda hipótese interpretativa, de viés foucaultiano, diz respeito, aos movimentos de tal silenciamento e esquecimento sobre a igualdade na pesquisa em educação. Estes poderiam ser constituídos por aprisionamentos interpretativos decorrentes de restrições dos paradigmas teórico-metodológicos empregados, que induziriam a deslocamentos temáticos. Como o trabalho de pesquisa necessariamente exige uma fundamentação teórica que, em certa medida, delimita o território investigativo, o problema talvez resida em tais ancoradouros conceituais, que estariam a restringir e direcionar o esforço investigativo para fora da tematização da igualdade. Há que se considerar aqui que, se tal senda fosse trilhada pela presente pesquisa, se estaria a desviar do objeto e dos objetivos inicialmente propostos, bem como das restrições do território epistemológico e metodológico que a própria fundamentação da presente pesquisa está a colocar.

Em razão, dentre outras, das questões postas acima, a presente pesquisa ficou restrita à análise da textualidade das 50 teses investigadas que se pronunciaram sobre a igualdade. Tendo em vista a fundamentação teórica empregada, as categorias apriorísticas formuladas e as categorias obtidas a posteriori já citadas, foram então analisadas as condições e as efetivações de tal pronunciamento.

Em sintonia com as teorias de fundamentação da presente investigação, as **condições do pronunciamento** sobre a igualdade na pesquisa em educação referentes às teses que tematizaram a igualdade, foram ordenadas, segundo sua formação discursiva, em: (1) condições ideológico-políticas, caracterizadas a partir da teoria política de Norberto Bobbio, especialmente no que se refere à consideração da igualdade como critério norteador fundamental para a interpretação e distinção moderna das identidades políticas; (2) condições crítico-pedagógicas, caracterizadas a partir da teoria da educação de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao sentido da práxis pedagógica como superação de relações sociais desiguais e (3) condições linguístico-pragmáticas, caracterizadas a partir de teoria da racionalidade comunicacional de Jürgen Habermas, especialmente no que se refere à construção discursiva que se dá pela tematização dos conteúdos do mundo da vida, tendo em vista as pretensões relativas à validade normativa da igualdade como exigência dos acordos intersubjetivos que legitimam as relações sociais.

Quanto às **efetivações do pronunciamento** sobre a igualdade na pesquisa em educação, referentes às teses que tematizaram a igualdade, elas foram ordenadas a partir

de ‘mutações terminológicas’ da noção de desigualdade que fazem com que esta seja identificada, no sentido freireano de denúncia, nas citadas teses, pelas expressões: opressão, exploração, discriminação, segregação, dominação, capitalismo, pobreza, autoritarismo, neoliberalismo, subalternidade e vulnerabilidade. Tais efetivações foram ordenadas, também, a partir de ‘movimentações conceituais’ da noção de afirmação da igualdade, que fazem com que esta seja identificada, no sentido igualmente freireano de anúncio, nas citadas teses, pelas expressões: reconhecimento, emancipação, inclusão, diversidade, luta de classes, libertação, políticas sociais, cidadania, direitos humanos, redistribuição e conscientização.

4.2. A sistematização categorial apriorística das teses

Conforme dito acima, as teses foram analisadas a partir de questões que possibilitaram o seu enquadramento categorial apriorístico. A **primeira questão sistematizadora** diz respeito a se as teses tratam, na sua textualidade, a **igualdade de forma direta ou indireta**, ou seja, se o tema da igualdade é nomeado no seu termo próprio ou se aparece de forma implícita. Constatou-se que, na maioria das teses, 35 das 50, o tema surge indiretamente. Enquanto nas demais, ele surge, no corpo dos textos, de forma explícita.

QUADRO 4 – Teses com tematização indireta e implícita

Teses	Títulos e autores(as)
1	Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas (GEBARA, Tania Aretuza Ambrizi)
2	A práxis educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias (ROSENO, Sonia Maria)
3	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho (SARAIVA, Ana Maria Alves)
6	Mészáros: o tripé trabalho capital estado e suas implicações na educação (BITENCOURT, Celeste Deográcias de Souza)
7	Trabalho e formação humana na ontologia do ser social de György Lukács (TRIGINELLI, Daniel Handan)

8	Vivendo e aprendendo a jogar: dimensões formativas de experiências participativas de ação coletiva e militância de jovens em uma ocupação urbana em belo horizonte (MARTINS, Francisco Andre Silva)
9	Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas (TRASPADINI, Roberta Sperandio)
11	Diversidade sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação (SILVA, Jerry Adriani da)
13	Ciclo de política curricular do Estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais” (SANTOS, Raquel Amorim dos)
14	Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo (NEVES, Joana D'Arc de Vasconcelos)
16	Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda (MOTA NETO, João Colares da)
17	O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010) (MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da)
18	Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais (SANTOS FILHO, João Ribeiro dos)
19	"Diferentes, porém, iguais": o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) (MENDES, Sandra Karina Barbosa)
20	História da educação da população negra no Município de Alcântara - MA (SOUSA, Ricardo Costa de)
22	Segregação escolar na rede municipal do Rio de Janeiro: causas e consequências (BARTHOLO, Tiago Lisboa)
23	Index para a inclusão: uma possibilidade de intervenção institucional (LAGO, Mara)
24	Classe social e educação pública no Brasil: uma análise da hegemonia do agronegócio (LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz)
25	A Fundação Leão XIII educando os favelados (1947-1964) (COSTA, Reginaldo Scheuermann)
26	Ensinar e aprender história na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica (CAVALCANTE, Maria da Paz)
29	Tecnocracia capitalista: fundamentos e implicações para a educação. (SANTOS, Flavio Reis dos)
30	Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo: uma leitura gramsciana da Revista Eclesiástica Brasileira (1972 - 1986) (REIS, Egberto Pereira dos)
31	Mulheres da Reforma Agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra (AMARAL, Debora Monteiro do)

32	Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO (CRUZ, Ana Cristina Juvenal da)
33	Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário (RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa)
34	Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? (MARASCHIN, Mariglei Severo)
35	Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes (MACHADO, Fernanda de Camargo)
36	A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas em novos contextos na universidade (SOUSA, Karina Silva Molon de)
37	Pertença profissional, trabalho e sindicalização dos professores: mediações e contradições nos movimentos do capital (AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do)
38	Educação e luta de classes: a experiência da educação na Comuna de Paris (1871) (ALMEIDA, Jane Barros)
40	Política, educação e sociedade: a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil (ALBERTO, Simão)
43	Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação (KOWALEWSKI, Daniele Pechuti)
44	A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária (SANTOS, Luciana Eliza dos)
46	Educação cidadã à distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire (CARVALHO, Jaciara de Sá)
47	Arte, política, educação popular: diálogos necessários para transformação social (PERCASSI, Jade)

Fonte: quadro elaborado pelo autor

A tematização da igualdade de forma direta e explícita se deu, portanto, na textualidade de somente 15 teses dentro do *corpus* da pesquisa.

QUADRO 5 – Teses com tematização direta e explícita

Teses	Títulos e autores(as)
4	O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) (SILVA, Natalino Neves da)
5	Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da união (CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues)

10	O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais (GOMES, Catarina Barbosa Torres)
12	Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público (CRUZ, Neilton Castro da)
15	Relações raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010) (PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha)
21	“(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo” (FERNANDES, Vânia Claudia)
27	A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella (AMBONI, Vanderlei)
28	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar (CONSTANTINO, Francisca de Lima)
39	Combate à pobreza: a educação e o programa Bolsa Família (COLLARES, Mirian Elizabet Hahmeyer)
41	Tal mãe, tal filho?: uma análise da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012 (LONGO, Flávia Vitor)
42	Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica (ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva)
45	Educação em Direitos Humanos e teoria crítica: por um projeto emancipatório (VIVALDO, Fernando Vicente)
48	Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma (CARREIRA, Denise)
49	Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores? (MOITINHO-SILVA, Sara)
50	Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade (SILVA, Deise Rosalio)

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Assim, o tema da igualdade aparece **indireta e implicitamente** como ‘anúncio da igualdade’, isto é, como afirmação do sentido da educação, através das categorias, (1) inclusão escolar (teses 14, 23, 35 e 36); (2) diversidade sexual (teses 11 e 19). Como ‘denúncia da desigualdade’, ou seja, como valor negado na educação, através das categorias, (3) conflito de classes sociais (teses 2, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 40, 44, 46 e 47); (4) discriminação racial (teses 1, 13, 20, 32, 33 e 43); (5) desigualdade escolar (tese 22) e (6) vulnerabilidade social (tese 3).

A igualdade surge **direta e explicitamente** como tema, na condição de ‘anúncio da igualdade’ dentro das categorias: (1) igualdade de classes sociais (teses 27, 39, 41, 42, 45 e 49); (2) igualdade racial (teses 4, 15 e 28); (3) igualdade na diversidade (teses 48 e 49). Como ‘denúncia da desigualdade’ dentro das categorias, (4) desigualdade escolar (teses 5, 10 e 12) e (5) desigualdade religiosa (tese 21).

QUADRO 6 – Tematização indireta e direta da igualdade nas teses: categorias

Tematização indireta e implícita: Categorias	Tematização direta e explícita: Categorias
I. Como anúncio da igualdade	I. Como anúncio da igualdade
1. Inclusão escolar	1. Igualdade de classes sociais
2. Diversidade sexual	2. Igualdade racial
	3. Igualdade na diversidade
II. Como denúncia da desigualdade	II. Como denúncia da desigualdade
3. Conflito de classes sociais	4. Desigualdade escolar
4. Discriminação racial	5. Desigualdade religiosa
5. Desigualdade escolar	
6. Vulnerabilidade social	

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Como se pode observar, **tanto na tematização direta, quanto na indireta, a questão das igualdades/desigualdades de classe social e racial ocupa lugar central nas teses estudadas.** Trata-se, ao que parece, da percepção, no âmbito da produção do conhecimento pedagógico, da gravidade sociológica desta questão, ou seja, da percepção da importância, na esfera da pesquisa em educação, da análise crítica da influência dos fatores ligados à estrutura classista e racista da sociedade brasileira sobre os fenômenos educacionais.

Com relação à **segunda questão sistematizadora** da elaboração apriorística de categorias sobre as teses, ou seja, aquela que se interroga sobre as **condições formais de pronunciamento da igualdade** na pesquisa em educação relativa à presença deste no tema/problema, nos objetivos, na justificativa, no desenvolvimento temático e na conclusão das teses investigadas, a presente pesquisa, focalizou, na busca de uma

delimitação mais precisa do objeto, as 15 teses que tratam diretamente do tema da igualdade.

Após a análise detida e pormenorizada destas teses, constatou-se que, apesar de a tematização da igualdade atravessar sistematicamente a totalidade de cada texto, em 06 das 15 teses, ela surge na estrutura discursiva dos textos como um dado ‘posto’, ou seja, como componente de organização discursiva que atravessa o texto inteiro, enquanto nas demais 09 teses ela surge como um dado ‘pressuposto’, isto é, situado nas camadas sub-textuais.

QUADRO 7 – Modalidades da tematização direta e explícita da igualdade nas teses

Teses com tematização pressuposta	Teses com tematização posta
4, 5, 12, 21, 27, 39, 41, 45 e 50	10, 15, 28, 42, 48 e 49
Total: 09	Total: 06

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Assim, neste segundo subgrupo, composto por estas 09 teses, a tematização da igualdade penetra a textualidade das teses como: (1) pressuposto analítico da valoração estudantil do ensino médio (tese 4); (2) referência da equidade no financiamento federativo da educação básica (tese 5); (3) pressuposto discursivo da inserção de egressos do EJA no ensino superior (tese 12); (4) pressuposto da tolerância religiosa no currículo escolar (tese 21); (5) pressuposto da luta de classes e de sua repercussão nos processos educacionais críticos (tese 27); (6) pressuposto das políticas de combate à pobreza e da relação destas com o sistema educacional (tese 39); (7) referência para a mobilidade educacional (tese 41); (8) pressuposto do conceito de emancipação humana (tese 45) e (9) pressuposto da reflexão crítica sobre o conceito pedagógico gramsciano de superação da subalternidade (tese 50).

QUADRO 8 – Igualdade como dado pressuposto

Teses	Tematização da igualdade como pressuposto da análise dos seguintes objetos:
4	Valoração estudantil do ensino médio
5	Equidade no financiamento federativo da educação básica

12	Inserção de egressos do EJA no ensino superior
21	Tolerância religiosa no currículo escolar
27	Luta de classes e sua repercussão nos processos educacionais críticos
39	Políticas de combate à pobreza e relação destas com o sistema educacional
41	Mobilidade educacional
45	Emancipação humana
50	Conceito pedagógico gramsciano de superação da subalternidade

Fonte: quadro elaborado pelo autor

No primeiro subgrupo, constituído pelas citadas 06 teses, a tematização da igualdade penetra a textualidade das teses como: (1) fundamento da análise crítica da desigualdade de oportunidades educacionais em programas de mobilidade estudantil internacional (tese 10); (2) igualdade racial na pesquisa em educação (tese 15); (3) afirmação da identidade negra no campo da educação e da igualdade de diferenças (tese 28); (4) redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento igualitário da educação (tese 42); (5) promoção da igualdade e da diversidade através das políticas federais de educação (tese 48) e (6) fundamento do direito à igualdade e à diferença na educação (tese 49).

QUADRO 9 – Igualdade como dado posto

Teses	Tematização da igualdade como objeto da análise da(o):
10	Desigualdade de oportunidades educacionais em programas de mobilidade estudantil internacional
15	Igualdade racial na pesquisa em educação
28	Educação da identidade negra e da igualdade de diferenças
42	Redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento igualitário da educação
48	Promoção da igualdade e da diversidade através das políticas federais de educação
49	Fundamento do direito à igualdade e à diferença na educação

Fonte: quadro elaborado pelo autor

4.3. As teses e a caracterização da igualdade tematizada

Como já anteriormente especificado a partir da teoria de Bobbio, a terceira questão que possibilitou a formação das categorias apriorísticas refere-se à delimitação da compreensão da **igualdade como valor pedagógico-político**, ou seja, ao questionamento sobre: (1) a igualdade em relação ao que; (2) a igualdade em relação a quem e (3) a igualdade a partir de quais critérios. No trajeto de delimitação do objeto de análise da presente pesquisa, a busca de respostas a esta questão focalizou o primeiro subgrupo, ou seja, as 06 teses, o que, como já visto, foi configurado a partir da segunda questão (relativa às condições formais de pronunciamento da igualdade); vale lembrar que tais teses, além de se pronunciarem de forma direta sobre a igualdade, o fazem tomando-a como um dado posto, e não somente como um dado pressuposto, na sua textualidade.

A tese 10, intitulada *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* de Catarina Barbosa Torres Gomes (UFMG) delimita a igualdade: (1) em relação ao acesso à excelência escolar; (2) na relação entre estudantes de classes sociais diferentes; (3) na afirmação do critério da igualdade de oportunidades.

As teses 15 e 28, que têm como títulos, respectivamente, *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*, de Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha (UFPA) e *Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar* e Francisca de Lima Constantino (UFSCAR), definem a igualdade: (1) em termos sócio-raciais; (2) na relação entre negros e brancos; (3) na afirmação do critério da dignidade e da igualdade na diferença.

Na tese de número 42 de Raimundo Luiz Silva Araújo (UNICAMP) intitulada, *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica*, a igualdade aparece delimitada: (1) em termos sócio-espaciais; (2) na relação entre classes sociais diferentes; (3) a partir do critério da dignidade e da igualdade política e constitucional.

As teses de números 48 e 49, respectivamente, *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma* de Denise Carreira (USP) e *Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os*

professores?, de Sara Moitinho-Silva(USP), definem a igualdade: (1) em relação à diversidade; (2) na relação entre grupos sociais, sexuais, étnicos, raciais e religiosos diferentes; (3) a partir do critério da dignidade e da igualdade na diferença.

Assim, pode-se observar que a igualdade nas teses em pauta é **definida em relação à diversidade** (teses 48 e 49), ao acesso à *excelência escolar* (tese 10), em termos *sócio-raciais* (teses 15 e 28) e *sócio-espaciais*(tese 42); **entre classes sociais** diferentes(teses 10 e 42), *negros* e *brancos*(teses 15 e 28) e *grupos* sociais, sexuais, étnicos, raciais e religiosos diferentes(teses 48 e 49) e, por fim, na afirmação do **critério da dignidade e da igualdade na diferença** (teses 15, 28, 48 e 49); da *dignidade* e da *igualdade política e constitucional* (tese 42) e da *dignidade* em contraposição crítica ao critério da capacidade (tese 10).

QUADRO 10 – Tematização e delimitação da igualdade como valor pedagógico-político

I. Categorias: objeto da igualdade	II. Categorias: relação de igualdade	III. Categorias: critérios de igualdade
1. Diversidade	1. Classes sociais diferentes	1. Dignidade e da igualdade na diferença
2. Excelência escolar	2. Negros e brancos	2. Dignidade e da igualdade política e constitucional
3. Igualdade sócio-racial	3. Grupos sexuais diferentes	3. Igualdade de oportunidades
4. Igualdade sócio-espacial	4. Grupos étnicos e raciais diferentes	
	5. Grupos religiosos diferentes	

Fonte: quadro elaborado pelo autor

4.4. A textualidade das teses e os procedimentos de justificação da igualdade

Ainda no âmbito do enquadramento categorial apriorístico das teses pesquisadas, impõe-se uma segunda tarefa investigativa: a exploração, na sua textualidade, do **segundo eixo conceitual** anteriormente citado e que se refere à legitimidade da tematização da igualdade na pesquisa em educação. Mais especificamente, o que se coloca é o imperativo

de se analisar os procedimentos de validação argumentativa relativos a tal tematização, presentes na textualidade das teses. Esta verificação da consistência racional-comunicacional das obras consolida-se através de três questões fundamentais que foram dirigidas às 06 teses em pauta: (1) As teses justificam a tematização da igualdade a partir de quais procedimentos metodológicos? (2) As teses justificam a tematização da igualdade com qual fundamentação teórica? (3) As teses justificam a tematização da igualdade dentro de qual referência paradigmática?

A tese 10, *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* foi construída por meio de procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos; nos primeiros foram empregados recursos empíricos de levantamento e sistematização estatística de dados e nos segundos, a análise de conteúdo de depoimentos escritos e análise documental. Quanto à fundamentação teórica, num sentido mais imediato, a tese repousa sobre um conjunto de autores brasileiros do campo da Sociologia da Educação, com viés quantitativo, como M. A. Nogueira (classes sociais e educação) e Â. Xavier de Brito (mobilidade estudantil internacional). Mas, por trabalhar com derivações da Teoria do Capital Humano, tais como os conceitos de capital escolar, capital cultural e capital linguístico, pode se detectar, na textualidade da tese, influências indiretas de autores ligados àquela, tais como T.W. Schultz e G.S. Becker e de autores da Teoria Crítico-reprodutivista da Cultura como P.Bourdieu e J.C.Passeron. Por fim, a tese situa-se no território epistemológico do paradigma empírico-analítico, em razão da perspectiva de função social do conhecimento produzido, do tipo predominante de fundamentação empregada, do predomínio do interesse técnico de controle da informação processada e dos procedimentos de tratamento estatístico dos dados.

A tese 15, *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*, no que se refere aos procedimentos metodológicos empregados, pautou-se por pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se técnicas de Análise de Conteúdo de L.Bardin. Porém, o referencial teórico utilizado foi fundamentalmente o de P.Bourdieu e sua abordagem crítico-reprodutivista dos campos sociais, mais especificamente do campo científico. Em razão da clara intencionalidade crítica e militante da tese, do interesse emancipatório, da perspectiva de análise das relações entre conhecimento e poder, não há como defini-la em outro paradigma epistemológico que não o crítico-dialético.

A tese 28, *Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar* orientou-se pela chamada Metodologia Comunicativa Crítica, elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona, que emprega alguns procedimentos típicos de pesquisa-ação e de pesquisa-participante, mas que se diferencia de tais tendências em virtude da sua fundamentação, que reside na Teoria da Ação Comunicativa de J.Habermas e na Teoria Dialógica de Paulo Freire, sendo precisamente estes autores que fornecem as principais referências teóricas da tese em pauta. Tal opção metodológica e teórica já demarca o território de filiação paradigmático-epistemológico ocupado pela pesquisa. Esta situa-se entre os paradigmas fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético. Sua vinculação com o primeiro expressa-se pela busca do consenso, pela perspectiva dialógica, pela centralidade da linguagem e sua conexão com o segundo está diretamente ligada à intencionalidade crítica, à perspectiva da emancipação e à busca de superação das desigualdades, especialmente a sócio-racial.

A tese 42, *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica* orienta-se do ponto de vista metodológico por técnicas tipicamente quantitativas, próprias de procedimentos investigativos de Análise Institucional Comparada, utilizando vasta pesquisa documental governamental e recursos estatísticos projetivos, a partir da contribuição nesta área de autores como M. Arretche, D. Vazquez e R. Oliveira. A fundamentação teórica que sustenta a crítica da desigualdade na tese situa-se na perspectiva de autores que incorporam contribuições do marxismo, tais como I. Mészáros, G. Frigotto, L. Filgueiras além de A. Gramsci e do próprio K. Marx. Esta dualidade estrutural do texto faz com que ele ocupe uma posição intermediária no âmbito do seu enquadramento epistemológico, situando-se entre o paradigma empírico-analítico e o crítico-dialético.

A tese de número 48, *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*, configura-se, do ponto de vista metodológico, por meio da utilização de recursos investigativos da Teoria da Análise de Políticas Públicas e do Método dos Ciclos de Política, bem como de técnicas de pesquisa documental e de entrevistas abertas. Sua fundamentação situa-se no campo de autores ligados à tradição do pensamento crítico, às teorias feministas, antirracistas e contra-hegemônicas de defesa dos direitos humanos, tais como Boaventura de Souza Santos,

Nicos Poulantzas, Bob Jessop, Avtar Brah, Joan Scott e Joaquim Herrera Flores. Pelo seu caráter militante, pela busca de articulação entre análise institucional, lutas políticas emancipatórias, afirmação crítica da justiça social, procedimentos de pesquisa e produção de conhecimento a tese em pauta situa-se nitidamente no âmbito do paradigma epistemológico crítico-dialético.

Por fim, a tese 49, *Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?*, estrutura-se a partir de procedimentos de pesquisa qualitativa, empregando técnicas de entrevista semiestruturada e utilizando como fundamentação as contribuições teóricas inter/multiculturais, democráticas, emancipatórias e contra-hegemônicas de defesa dos direitos humanos de autores como Vera Candau, Maria Victoria Benevides, Flávia Schilling, Boaventura de Sousa Santos, Charles Wright Mills e Pierre Bourdieu. Pelos expedientes empregados na pesquisa, de forte conotação linguístico-interpretativa, por um lado, e pela intencionalidade que a orientou, de cunho nitidamente emancipatório, de outro, a tese situa-se, do ponto de vista epistemológico, entre o paradigma fenomenológico-hermenêutico e o paradigma crítico-dialético.

QUADRO 11 – Referências de justificação da igualdade nas teses

Teses	Procedimentos metodológicos	Fundamentação teórica	Paradigmas epistemológicos
10	Técnicas quantitativas e qualitativas	Teoria do Capital Humano e da Teoria Crítico-reprodutivista	Empírico-analítico
15	Técnicas de Análise de Conteúdo	Teoria Crítico-reprodutivista	Crítico-dialético
28	Metodologia Comunicativa Crítica / procedimentos de pesquisa-ação e de pesquisa-participante	Teoria da Ação Comunicativa e na Teoria Dialógica	Fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético
42	Técnicas quantitativas de Análise Institucional Comparada	Teoria marxista	Empírico-analítico e crítico-dialético.
48	Teoria da Análise de Políticas Públicas e do Método dos Ciclos de Política	Teorias feministas, antirracistas e contra-hegemônicas de defesa dos direitos humanos	Crítico-dialético
49	Técnicas qualitativas	Teorias inter e multiculturais, democráticas, emancipatórias e contra-hegemônicas de defesa dos direitos humanos	Fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético

Fonte: quadro elaborado pelo autor

A partir deste enquadramento metodológico, teórico e paradigmático, pode-se observar, pelo menos, **três aspectos estruturais da construção discursivo-legitimadora da referência axiológica da igualdade na pesquisa em educação**, que emergem das teses em pauta.

Em primeiro lugar, apesar de haver uma predominância de procedimentos qualitativos e bibliográfico-documentais, que é o caso das teses 15, 28, 48 e 49, constata-se nas teses 10 e 42 a **possibilidade de se justificar pelas técnicas quantitativas a organização discursiva da denúncia da desigualdade e do anúncio da igualdade**.

Em segundo lugar, constata-se o predomínio das teorias de fundamentação situadas no território discursivo-epistemológico do paradigma crítico-dialético, conforme se observa em quase todas as teses, com a exceção daquela de número 10, que se orientou fundamentalmente na perspectiva do paradigma empírico-analítico. Este predomínio parece confirmar, no âmbito da justificação da igualdade, a **indissociabilidade discursiva da temática da igualdade na educação com a perspectiva epistemológica crítico-dialética**.

Por fim, observa-se a existência, no processo pedagógico-investigativo, de territórios epistemológicos de fronteira no mapeamento paradigmático. Note-se que as teses 28 e 49 situam-se entre o paradigma crítico-dialético e o paradigma fenomenológico-hermenêutico, assim como a tese 42 encontra-se epistemologicamente entre os paradigmas crítico-dialético e empírico-analítico. Tal fato parece estar a indicar, na justificação da igualdade, por um lado, a **transversalidade discursiva, temático-pedagógica, da igualdade** e, por outro, a possibilidade de situar a igualdade em diferentes e divergentes perspectivas educacionais, investigativas e ideológico-políticas, ou seja, o **transbordamento discursivo da igualdade no debate educacional**.

4.5. A teses e sua categorização a posteriori

Se a consideração dos conteúdos desenvolvidos nas teses possibilitou o enquadramento categorial através de referências conceituais oriundas das teorias que embasam a presente pesquisa, impõe-se agora uma guinada dialética de perspectiva, possibilitada pela afirmação de categorias estranhas a tal sistematização apriorística e que são obtidas pelo movimento de reconhecimento das categorias que são elaboradas pelos

autores na alteridade de sua escrita, que se positivou da textualidade das teses. Este movimento dialético da análise categorial atinge sua síntese, como se verá adiante, na formulação de metacategorias.

Antes, porém, de avançar para esta etapa, convém tecer algumas considerações relativas à lógica dialética subjacente a essa construção investigativa, especialmente às noções de contradição e contrariedade. Esta afirmação do novo categorial é, em certa medida, contraditória em relação à primeira categorização aqui empreendida, na medida em que a nega. Mas, ao tempo, é contrária em relação à primeira categoria, na medida em que dela se diferencia. Trata-se de dois movimentos dialéticos distintos.

No primeiro movimento, o de contradição, a síntese é obtida pela negação da negação, que por sua vez pode ser interpretada como negação do conteúdo de um dos polos dialéticos ou como negação formal, ou seja, como negação da condição de negação.

Como negação do conteúdo de um dos polos, a síntese surge como a exclusão de uma das afirmações em disputa. No caso em pauta, há uma relação de exclusão terminológica: apenas uma categorização das teses se impõe. Nesta perspectiva, o movimento investigativo caminha na direção da eliminação de categorias elaboradas aprioristicamente ou do descarte de categorias obtidas a posteriori. Esta perspectiva foi desconsiderada na presente pesquisa, posto que implicaria o estabelecimento de instâncias ontológicas, ou seja, sobre a realidade do ser, e epistemológicas, isto é, sobre a possibilidade do conhecer, sendo que ambas fogem à pretensão desta pesquisa e deste pesquisador.

Já como negação da condição de negação, a síntese surge como possibilidade de articulação das diferentes afirmações em disputa. Na pesquisa em tela, a síntese emerge como composição ou simples adição das categorizações realizadas a priori e a posteriori. Nesta perspectiva o movimento investigativo possibilita uma aproximação da realidade pela mediação da própria ação de categorizar. O sentido da pesquisa reside aí muito mais em criar circunstâncias formais cognitivas de interação com a realidade pesquisada do que em possibilitar uma delimitação exaustiva da materialidade do objeto pesquisado. Epistemologicamente mais humilde, é esta a pretensão da investigação aqui relatada.

No segundo movimento dialético, o da contrariedade, que igualmente estrutura a presente análise, a síntese é obtida como composição de distintos. As posições categoriais aqui nem, propriamente, se negam, nem se anulam, mas também não se identificam;

precisamente porque se diferenciam. A negatividade dialética volta-se contra a identificação, ou seja, ela é, enquanto negação, uma afirmação da distinção das categoriais. Nesta perspectiva, opera-se, diante da disjunção categorial, um movimento de junção, mas não de fusão de categorias.

Em resumo, a relação dialética entre as categorias obtidas a priori e a posteriori na análise das teses, bem como seu movimento de síntese, se deu através do reconhecimento: (1) da validade, legitimidade e autonomia de cada grupo categorial; (2) das possibilidades de articulação, composição e junção entre os dois grupos categoriais e (3) do caráter sempre transitório, precário, limitado e fissural das pretensões de representação, desvelamento e reprodução da realidade investigada, seja no movimento de afirmação, seja no movimento de negação, seja no movimento de síntese.

Apesar das teses em pauta, ao explorarem o território temático que envolve a igualdade e a educação, incorrerem em recorrências categoriais, faz-se necessário registrar a emergência e a articulação de tais categorias na arquitetura interna de cada tese. Não se trata aqui de já avançar para sistematizações discursiva, mas de tão somente registrar as categorias presentes na positividade textual de cada tese e de registrar alguns fragmentos que as exemplificam e expressam.

Catarina Barbosa Torres Gomes na **tese 10** (*O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais*) articula igualdade e educação, especialmente, através das seguintes categorias: 1.Desigualdade de capitais simbólicos; 2.Desigualdade de disposições migratórias; 3.Desigualdade de oportunidades educacionais; 4.Elite acadêmica e 5.Jovens socialmente favorecidos e escolarmente selecionados.

Quanto à primeira categoria, desigualdade de capitais simbólicos, ela surge com elemento que explica a lógica da desigualdade de oportunidades educacionais em termos de restrição das possibilidades de mobilidade internacional de jovens escolarmente desfavorecidos em razão de serem socialmente desfavorecidos. Trata-se do problema de fundo da pesquisa:

A definição de um perfil privilegiado do ponto de vista social e escolar/acadêmico vem corroborar a tese de que o acesso à formação acadêmica internacional é limitado pelas oportunidades educacionais, visto que os estudantes que alcançam esse bem fazem parte, na maioria das vezes, de uma elite que desfruta de certo favorecimento social desde a infância (GOMES, 2014, p.22).

Ao analisar uma série de pesquisas e obras, a autora conclui que o pertencimento socialmente desigual se traduz numa, e aí reside ao que parece a segunda categoria estrutural da sua investigação, desigualdade de disposições migratórias:

Desse conjunto de trabalhos depreende-se que o pertencimento social condiciona a detenção, pelos sujeitos, seja de ‘capitais’, seja de ‘habitus’ de mobilidade, e constitui, portanto, um fator condicionante da “competência migratória para os estudos (GOMES, 2014, p.72).

No centro da problemática da mobilidade internacional reside a terceira categoria recorrente no trabalho de Gomes, a desigualdade de oportunidades educacionais:

O conceito de internacionalização é multifacetado, e uma de suas facetas é a migração estudantil internacional de duração mais longa (semestre ou ano), geralmente abordada como mobilidade estudantil internacional, fenômeno que configura a saída do estudante de seu país para outro, visando formação educacional, similar à mobilidade do estudante selecionado pelo CsF. Entretanto, esse fenômeno é desigual, pois o acesso à formação internacionalizada passa pelo fulcro das igualdades de oportunidades educacionais (GOMES, 2014, p. 61).

Como quarta categoria encontrada na citada pesquisa, surge o conceito igualmente recorrente de elite acadêmica. Esta se constitui, a partir dos procedimentos sociológicos estatísticos empregados na pesquisa, pelo cruzamento de condições privilegiadas do ponto de vista social e econômico, por um lado e cultural e escolar por outro, desmentindo, em razão disto, a pretensão meritocrática do discurso liberal:

A definição de um perfil privilegiado do ponto de vista social e escolar/acadêmico vem corroborar a tese de que o acesso à formação acadêmica internacional é limitado pelas oportunidades educacionais, visto que os estudantes que alcançam esse bem fazem parte, na maioria das vezes, de uma elite que desfruta de certo favorecimento social desde a infância. Essa elite é, sobretudo, acadêmica e sua trajetória escolar revela-se em níveis de excelência, acrescida de experiências de formação cultural (GOMES, 2014, p.22).

A tese da desigualdade de oportunidades de inserção dos jovens num programa de mobilidade estudantil internacional como o *Ciência Sem Fronteiras* encontra sua confirmação na correspondência, no âmbito da pesquisa de Gomes, na quinta categoria recorrente em seu trabalho, qual seja, a dos jovens socialmente favorecidos e

escolarmente selecionados. São estes que efetivamente se beneficiam de um programa desta natureza e das melhores oportunidades oferecidas por um programa desta natureza:

A confirmação da hipótese de que os bolsistas constituem uma população favorecida do ponto de vista social corresponde apenas parcialmente à inquietação inicial que deu origem à pesquisa. A outra face perseguida dizia respeito à seleção escolar de que é fruto essa população (GOMES, 2014, p.164 e 165).

A tese **15** (*Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*) de Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2014) pode ser interpretada como esforço de investigação da relação entre igualdade e educação através também de cinco categorias: 1.Práticas formalizadas sobre relações raciais; 2.Agentes especializados sobre relações raciais; 3.Educação crítica para a igualdade racial; 4.Crítica do não-racialismo e 5.Antagonismo político: discriminação X equidade racial.

Uma primeira categoria que emerge da análise que a autora faz da produção acadêmica sobre as relações raciais é a das práticas pedagógicas formalizadas sobre elas, ou seja, sobre a institucionalização de procedimentos voltados para o combate à desigualdade e discriminação raciais nos ambientes escolares:

Neste sentido, tracei caminhos para que pudesse chegar à compreensão das tramas de construção de práticas formalizadas e ligadas a agentes que determinam os objetivos da educação e suas intenções educativas sobre relações raciais (PADINHA, 2014, p.23).

A segunda categoria recorrente na textualidade da tese em pauta é a dos agentes especializados sobre relações raciais. Na pesquisa, a autora localiza o papel, estratégico para a construção pedagógica e escolar da igualdade racial, ocupado pelos atores institucionais e pela qualificação desses atores:

Para que a temática relações raciais seja apropriada pelos agentes (professores, alunos, pesquisadores), faz-se necessário criar condições objetivas de ser apropriada e utilizada como arma e objeto das disputas que se travam nos campos da produção cultural (PADINHA, 2014, p.157).

Como terceira categoria, surge a da educação crítica para a igualdade racial. Maria do Socorro Padinha observa em sua pesquisa uma clara tendência crítica e emancipatória no trato pedagógico da desigualdade racial:

Penso que uma das contribuições da Pedagogia aos estudos sobre relações raciais é sem dúvida uma função crítica, ou seja, atribuir ao *mito de mobilidade social perfeita na educação formal* a qualidade de mecanismo mais perverso e vicioso para o funcionamento da escola e sua função de conservação social, que por meio dele criam-se engenhos de dissimulação que ofuscam a falta de correspondência entre os ideais democráticos e a realidade social (PADINHA, 2014, p.158, grifo da autora).

Elemento fundamental na pesquisa de Padinha (2014) e que se constitui como uma quarta categoria é a crítica do não-racialismo. Isto é, do mascaramento ideológico das relações raciais discriminatórias através de representações que negam a vigência de padrões de diferenciação que inferiorizam as pessoas em relação ao seu perfil racial e que postulam a existência de uma verdadeira democracia racial no Brasil:

As práticas de um não-racialismo, ou seja, de não aceitar que homens e mulheres incorporam categorias de diferenciação que classificam pessoas por descritores de inferioridade ligados à cor, a aspectos físicos, à linguagem, à ascendência étnica reforça intensamente a perpetuação do racismo (PADINHA, 2014, p.95).

Quinta e fundamental categoria que se extrai da análise da investigação empreendida pela autora é a do antagonismo político entre estratégias de discriminação e de equidade racial e que formata a consideração pedagógica das relações raciais. Refere-se ela ao embate que se dá nos espaços de institucionalização, ou seja, das práticas formalizadas, e na qualificação dos atores, isto é, dos agentes especializados, em torno das estratégias de construção de um discurso não-racionalista, de um lado e de outro, de um discurso crítico e emancipatório:

A escrita da tese estará pautada na defesa de análise em que a obrigatoriedade da temática relações raciais é movida por duas forças antagônicas uma direcionada à constituição de direito à cidadania movida por intenções de construir uma sociedade para a igualdade racial, de oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos e livre de práticas discriminatórias; outra relacionada aos interesses existentes dentro de um jogo de poder a ponto de converter a educação no centro de tão acerbada disputa que desfavorece dissimuladamente a equidade racial no Brasil (PADINHA, 2014, p.33).

A tese de número **28** (*Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar*) de Francisca de Lima Constantino (2014) apresenta uma estrutura baseada, dentre outras, nas seguintes

categorias: 1. Identidade negra; 2. Educação das relações étnicas e raciais; 3. Respeito à diversidade étnica e racial; 4. Direito à igualdade de diferenças; 5. Educação antirracista e dialógica; 6. Metodologia comunicativa crítica; 7. Ruptura de silêncio sobre a negritude e 8. Presença negra.

A afirmação da identidade negra é a categoria que permeia todo o texto, dando-lhe significado e sentido, formatando o objeto da investigação:

Busco agora responder a seguinte questão: a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas? (CONSTANTINO, 2014, p.12).

A segunda categoria estrutural é a necessidade de educação das relações étnicas e raciais, por meio da qual se questiona a ambivalência da institucionalidade escolar que funciona, ora como reprodutora de desigualdade, ora como instância crítica das desigualdades:

Nessa perspectiva a escola funciona como um espaço de negação da afirmação da identidade negra e da sua valorização, ao silenciar e valorizar uma única história, ela nega a diversidade que faz parte do nosso contexto. Contudo, também pode ser espaço de valorização da identidade negra e de outras identidades, uma vez que nela se dá o encontro das diferenças e como já vimos é justamente na relação com o outro diferente que nos damos conta da nossa própria diferença (CONSTANTINO, 2014, p.107).

A terceira categoria, com respeito à diversidade étnica e racial, aparece como instância de contradição que simultaneamente surge da realidade fática de desrespeito à diversidade e que aglutina as lutas sociais, políticas e educacionais de afirmação da igualdade na diferença:

Nas últimas décadas, quando olhamos para a luta do movimento negro e suas reivindicações, verificamos que muitas conquistas foram alcançadas ao pensarmos em políticas públicas e as ações afirmativas que beneficiam a população negra, mas ainda há um longo caminho a percorrer em relação às oportunidades com igualdade a todas(os), pois ao considerarmos o montante da população brasileira e compararmos ao montante de brancos e negros, sem nos esquecer dos indígenas, a distância ainda é muito grande quanto a garantia de direitos. Tal distância ainda é maior quando tomamos o respeito às diferenças, pois ainda que estejamos numa sociedade plural, o direito de ser diferente e ter suas diferenças e escolhas respeitadas, também é uma luta diária a ser conquistada por quem não é hegemônico (CONSTANTINO, 2014, p. 303).

Direito à igualdade de diferenças, quarta categoria, refere-se no texto ao princípio que deve nortear as políticas educacionais voltadas para o combate à desigualdade racial e étnica: “Com base no princípio de igualdade de diferenças a problemática está em como gerenciar as diferenças para garantir a igualdade entre as pessoas” (CONSTANTINO, 2014, p.116).

A categoria educação antirracista e dialógica surge no texto como fundamento de crítica à institucionalidade escolar vigente e como ideal pedagógico que deve nortear a ação dos educadores:

Nesse sentido, voltamos à valorização da diversidade como riqueza humana, principalmente no contexto escolar, pois na relação entre os diferentes, negros, indígenas e brancos é possível a valorização de todas as identidades em uma perspectiva intercultural, a partir da qual o diálogo e o respeito às diferenças seja a base das interações (CONSTANTINO, 2014, p.118)

Sexta categoria, a metodologia comunicativa crítica, que estrutura os procedimentos investigativos relatados no texto é, ao mesmo tempo, incorporada na perspectiva teórica que o fundamenta: “A teoria de Habermas sobre o agir comunicativo e a de Freire sobre a dialogicidade nos leva à compreensão de que o eu se forma no diálogo e na comunicação” (CONSTANTINO, 2014, p.132).

Como sétima categoria estruturante do texto, a ruptura de silêncio sobre a negritude versa sobre a necessidade de tematização discursiva da desigualdade racial, através da qual se desenvolvem, por meio da racionalidade comunicativa, os conteúdos normativos do mundo da vida:

Dessa forma, reforçamos que ainda temos um longo caminho a trilhar ao pensarmos relações raciais igualitárias no contexto escolar, bem como no social, e que é preciso investir em formação e no debate aberto sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira (CONSTANTINO, 2014, p.7).

Oitava categoria, a presença negra, é empregada por Francisca Constantino para indicar a relevância, em termos de formação de referências simbólicas pautadas pela igualdade na diferença, da ocupação dos espaços educacionais, especialmente no professorado, por pessoas oriundas de raças e etnias diversas: “A presença de pessoas

negras, indígenas e de outros grupos no contexto escolar potencializa a aprendizagem das crianças e o respeito às diferenças” (CONSTANTINO, 2014, p.296).

A tese 42 (*Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica*) de Raimundo Luiz Silva Araújo (2014) apresenta como categorias fundamentais: 1.Redução das desigualdades territoriais; 2.Assimetria federativa brasileira; 3.Políticas redistributivas; 4.Padrão mínimo de qualidade educacional; 5.Financiamento da educação básica.

O problema da redução das desigualdades territoriais é a categoria que norteou toda a feitura da tese, que tem numa política de fundos para a educação a perspectiva de resposta adequada:

Em toda esta trajetória uma pergunta sempre esteve presente e motivou a escolha da temática que será desenvolvida na pesquisa de doutorado: é possível um formato de redistribuição de recursos educacionais que seja eficaz na diminuição das desigualdades territoriais? A hipótese aqui apresentada é que uma política de fundos educacionais pode incidir positivamente na diminuição das desigualdades territoriais, mas que tal incidência depende do percentual de participação dos referidos fundos no total das receitas municipais e no peso da participação financeira da União (ARAÚJO, 2014, p.21).

A assimetria federativa brasileira é a categoria empregada por Raimundo Araújo para expressar a conexão histórica entre a permanência da desigualdade sócio-regional e a vigência de estruturas políticas e econômicas oligárquicas na conformação da sociedade brasileira:

A federação brasileira já surge desigual e, muito mais do que isso, privilegiando o uso do fundo público para aprofundar um dado modelo de desenvolvimento que concentrou renda e riqueza em poucas unidades subnacionais (ARAÚJO, 2014, p. 68).

A terceira categoria, políticas redistributivas, surge no texto como instrumento fundamental no enfrentamento da assimetria federativa:

A desigualdade territorial pode ser minimizada por intermédio da distribuição de recursos tributários. É esperado que um sistema de transferências em favor das unidades economicamente mais frágeis seja uma das formas de construção de maior equidade, pois tal procedimento garantirá que o cidadão, independente do local de sua residência, tenha acesso a serviços públicos com um padrão mínimo de qualidade e grau de cobertura (ARAÚJO, 2014, p.64 e 65).

O estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade educacional é a categoria utilizada pelo autor como critério de referência para as políticas distributivas e para os cálculos estatísticos que devem nortear o financiamento da educação básica:

Este trabalho assumiu como pressuposto para a construção de um novo formato de distribuição de recursos da educação básica a instituição de um padrão mínimo de qualidade. Além de constituir uma obrigação legal, o padrão mínimo de qualidade, aqui assumido na nomenclatura criada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI), é também uma necessidade para melhorar o perfil do atendimento educacional oferecido para os extratos sociais mais pobres da população (ARAÚJO, 2014, p. 250).

A quinta categoria, financiamento da educação básica, designa o território dos conflitos ideológicos, políticos e distributivos que estão na raiz da organização desigual da sociedade brasileira:

Todo o arcabouço legal e jurídico que regulamenta a organização e os princípios da educação nacional, inclusive a distribuição de responsabilidades prevista no nosso sistema federativo e a forma de financiamento do serviço educacional, foi construído historicamente como expressão de um conjunto de conflitos de interesses. De um lado, estes modelos foram influenciados pela disputa entre os interesses privatistas da elite brasileira versus a luta de educadores e da sociedade que pautaram a construção de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória como um direito universal e obrigação do Estado. De outro, faz parte da forma como os conflitos entre unidades subnacionais e governo central foram tratados no decorrer das décadas (ARAÚJO, 2014, p. 92).

A **tese 48** (*Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*) de Denise Carreira (2015), a mais extensa e panorâmica, dentre a que foram analisadas, pode ser compreendida pelas seguintes categorias: 1.Políticas de diversidade e igualdade na educação; 2.Promoção dos direitos humanos; 3.Igualdade de reconhecimento; 4.Agenda das diversidades; 5.Resposta interseccional às desigualdades e 6.Promoção da justiça na educação.

O objeto da tese consiste nesta primeira categoria, políticas de diversidade e igualdade na educação, através da qual a autora empreende um amplo processo de análise da estrutura desigual da sociedade brasileira e das respostas a esta realidade produzidas institucionalmente no âmbito dos governos Lula e Dilma, na perspectiva da promoção dos direitos humanos:

Compreendo que a produção permanente de diferenças é uma característica das sociedades democráticas, tencionando as fronteiras da igualdade e o projeto de universalidade, a educação tem um papel fundamental na construção de uma eticidade democrática que amplie as bases do que se entende por justiça social, articulando igualdade e diferença e questionando o referencial de cidadania ancorado no poder de consumo e no individualismo (CARREIRA, 2015, p.415).

Segunda categoria estrutural da tese, a promoção dos direitos humanos, é pensada neste encontro entre institucionalidades governamentais e organizações da sociedade civil:

Dessa forma, mesmo afirmando a centralidade do Estado e de suas instituições na garantia dos direitos humanos, a perspectiva de direitos humanos que adoto reconhece a importância da agência dos diferentes sujeitos no cotidiano das relações sociais, algo muito caro para os movimentos feministas, antirracistas, ambientalistas, que reconhecem o cotidiano como espaço de transformação política (CARREIRA, 2015, p.51).

A noção de igualdade de reconhecimento aparece no texto como terceira categoria central na medida em que a pesquisadora articula as distintas lutas contra as diversas formas de desigualdade e de discriminação, possibilitando a conexão entre direito à igualdade e direito à diferença:

Mais do que qualquer outra noção de igualdade, a igualdade de reconhecimento questiona os referenciais do que se entende por universal e cobra uma igualdade ativa no enfrentamento de desigualdades, como a igualdade material, mas atenta também para dimensões não materiais (respeito, autorrespeito, alteridade, autodeterminação etc.), que não podem ser tratadas como bens a serem distribuídos, mas como resultados de uma construção que ocorre nas relações sociais (CARREIRA, 2015, p.57).

Denise Carreira emprega o conceito de agenda das diversidades como categoria que congrega e conecta dialética e dinamicamente os diversos atores políticos, governamentais e não-governamentais, na perspectiva da promoção da igualdade de reconhecimento:

Somente podemos falar em disputa quando existem sujeitos políticos atuando com base em determinadas agendas. Quando falamos em agenda, não a entendemos como algo fixo e acabado, mas, sim, como uma construção dinâmica, conflitiva e relacional que se desenvolve pelos sujeitos políticos, por meio de desafios, dos conflitos e das

oportunidades colocados pela realidade social e abordados nas lutas políticas (CARREIRA, 2015, p. 41).

Carreira incorpora, como categoria que articula institucionalmente as diferentes demandas por igualdade dos diversos atores sociais, o conceito de resposta interseccional às desigualdades:

Como parte desses esforços de “costura”, o conceito de interseccionalidade veio contribuir para o esforço de articulação de categorias, marcadores identitários e recortes de desigualdade e discriminação. O conceito que nasce como resposta ao desafio de compreensão dos fenômenos da multidiscriminação é uma reflexão teórica em desenvolvimento que reconhece intercessões e interconexões entre gênero, raça, etnia, classe social, diversidade sexual e origem regional, entre outros (CARREIRA, 2015, p. 38).

A sexta categoria, promoção da justiça na educação, é elaborada pela autora como noção que representa a busca por estratégias de política educacional, interpretadas como um direito (humano) que viabiliza outros direitos (à igualdade e à diferença):

Nas próximas páginas abordarei a qualidade educacional como direito humano e questão de justiça, tendo o *reconhecimento das diferenças, sobretudo daquelas vividas como desigualdades, como condição para a garantia do direito humano à educação de todos* (CARREIRA, 2015, p.380, grifo da autora).

Por fim, na **tese 49** (*Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?*) Sara Moitinho-Silva (2016) organiza a tematização pedagógica da igualdade através de cinco categorias, quais sejam, 1.Educação em direitos humanos; 2.Ideal da escola democrática e justa; 3.Direito à igualdade e à diferença; 4.Recepção pedagógica dos direitos humanos e 5.Formação de professores em direitos humanos.

Categoria fundamental que atravessa toda a tese, a educação em direitos humanos, consiste na compreensão dos processos pedagógicos e dos espaços escolares como instâncias formativas centradas na afirmação da dignidade da pessoa humana como elemento basilar de toda ação educativa:

O segundo desafio, crucial para o aprofundamento da temática Direitos Humanos e Educação, além da garantia de condições necessárias aos processos formativos, diz respeito à *importância da construção de um espaço de reflexão, diálogo e práticas que levem ao reconhecimento de que a escola deve ser um lugar privilegiado para uma educação cidadã-democrática, de respeito e promoção da igualdade e da liberdade e, ao*

mesmo tempo, de respeito à diversidade (MOITINHO-SILVA, 2016, p.18).

Indissociável da categoria da educação em direitos humanos, o ideal da escola democrática e justa surge na textualidade da tese como segunda grande categoria que retrata o imperativo de reinvenção dos espaços escolares como arenas de vivência cotidiana de relações justas, democráticas e pautadas pelo respeito aos direitos humanos:

Para construir uma escola cidadã. Democrática, participativa e ativa, é preciso ir além de uma prática pedagógica padronizada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. A escola atual tem mostrado cotidianamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a reinventá-la. No momento atual, a escola não pode ser considerada apenas como transmissora de conhecimento, mas um local interativo, com práticas cidadãs e democráticas, pois, o objetivo primordial é a defesa, a efetivação e a universalização dos direitos humanos com dignidade, igualdade e respeito às diferenças (MOITINHO-SILVA, 2016, p.179).

Unindo substancias normativas distintas, mas indissociáveis, o direito à igualdade e à diferença é elaborado por Sara Moitinho-Silva, ao longo de sua tese, como categoria que melhor traduz uma atitude efetivamente compatível com a noção de dignidade da pessoa humana, elemento fulcral da educação em direitos humanos:

O direito à diferença é o corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. *Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda* (MOITINHO-SILVA, 2016, p.37, grifo da autora).

Quarta categoria presente na tese em pauta, a recepção pedagógica dos direitos humanos, expressa efetivamente o objeto investigado, ou seja, como os educadores percebem e integram na sua identidade pessoal e social a perspectiva normativa da existência humana centrada nas noções de igualdade, diversidade e dignidade:

Percebemos que a formação de professores em Direitos Humanos não é tão simples nem acontece de uma hora para a outra; é um processo que acontece ao longo da vida pessoal/profissional de cada professor e tem grande relação com a sua história de vida, com oportunidades que se passam no seu entorno pessoal e profissional (MOITINHO-SILVA, 2016, p.188).

A formação de professores em direitos humanos constitui-se como quinta categoria que indica a intencionalidade da pesquisa, qual seja, a de refletir sobre os desafios postos à qualificação pedagógica dos atores do processo educativo na perspectiva de construção de um modelo de escola justa e democrática que incorpore na sua vida interna os valores intrínsecos aos direitos humanos:

Para considerar os professores como promotores de uma educação em direitos humanos, é preciso avançar na discussão do trato pedagógico e saber o que pensam os docentes e os alunos sobre o assunto. Será preciso aproximar-se desses cidadãos como cidadãos e não só como profissionais, e priorizar o cerne das questões relacionadas à construção de uma cultura em direitos humanos em diálogo com as diferentes identidades profissionais (MOITINHO-SILVA, 2016, p. 52).

4.6. Metacategorias: categorias que emergem das categorias (a priori e a posteriori) das teses

Como terceiro movimento de análise categorial das teses sobre educação e igualdade, impõe-se a formulação de metacategorias a título de síntese de contradições e contrariedades entre as sistematizações elaboradas a priori e a posteriori. Tal formulação transita da positividade dos termos empregados para busca da positividade da faticidade empregada nestes termos, mediada pelos mesmos. Passa-se, portanto, num movimento tranjectivo de transbordamento, da realidade *da* linguagem à realidade *na* linguagem. Neste sentido, num movimento de síntese, emergem pelo menos três categorizações das categorias.

A primeira metacategorização é a do **pronunciamento**, que se condensa no **anúncio da igualdade** e na **denúncia da desigualdade** na pesquisa em educação. Seja quando se considera a originalidade das categorias que brotam da própria textualidade das teses, seja quando se tem em vista as sistematizações desta textualidade em termos da tematização e justificação da igualdade que ela opera, vem à tona desta construção discursiva um duplo movimento, tipicamente profético, para usar uma expressão cara à pedagogia freireana, no qual a *u-topia* (no sentido de um horizonte de significação que potencializa as energias de mudança histórica libertadora) da igualdade emerge da própria

topo-grafia (no sentido de análise do território histórico ocupado) da desigualdade e vice-versa, a topografia da igualdade jogando por terra a *dis-topia* (no sentido de um horizonte de significação que opressivamente anula as energias de mudança histórica) da desigualdade.

As teses, ao tornarem texto o real, o fazem na sua *presencialidade* e na sua *virtualidade* históricas, dão voz a ele nos seus nexos dialéticos de *ser* e de *vir-a-ser*. Nestas pesquisas sobre os fenômenos pedagógicos a *fenomenia* da igualdade-de-fato e da igualdade-de-projeto é indissociável da *fenomenia* da desigualdade-de-fato e da desigualdade-de-projeto. Verbaliza-se, nesta textualidade, tanto a denúncia das discriminações sexuais, a topografia das desigualdades de classe, a presença do preconceito racial, a distopia do discurso conservador da ordem vigente, em suas interfaces com as institucionalidades políticas e escolares, como também, e a partir delas, verbaliza-se o anúncio da diversidade como valor, a utopia de uma sociedade igualitária e a virtualidade de projetos educativos antirracistas.

O movimento de construção textual, na busca mediadora da reprodução do real, dialeticamente inverte-se e, por vezes, vocaliza a realidade como anúncio da igualdade fática e como denúncia da desigualdade distópica; assim, brotam da textualidade das teses inúmeros exemplos de ações pedagógicas igualitárias exitosas (ampliação de população afrodescendente em universidades, incorporação dos direitos humanos na prática escolar, destinação de fundos públicos para o combate à desigualdade escolar-territorial, etc.) e, ao mesmo tempo, abundam em tal textualidade desconstruções crítico-conceituais e fático-estatísticas de projeções inigualitárias distópicas que não se efetivaram (por exemplo, desempenho inferior de alunos negros e pobres, inviabilidade de práticas de inclusão escolar, inevitabilidade de preconceito contra população LGBT, etc.)

Uma segunda metacategoria, em íntima conexão com a primeira, é a do **dito e do inaudito da igualdade na tematização da educação e da educação na tematização da igualdade**. Trata-se aqui da relação entre a textualidade e a sub-textualidade das teses. Nelas pode-se detectar uma estruturação em camadas discursivas distintas, mas indissociáveis, nas quais, o dito, a palavra *pronunciada* (formal e sistematicamente) carrega o inaudito, a palavra *im-pronunciada* ou a palavra *im-pronunciável*.

O inaudito como palavra impronunciada refere-se àquelas teses nas quais o problema da igualdade ficou *sub-entendido*, ou seja, não foi tematizado diretamente, ou

ainda, quando a tematização da igualdade parecia imprecisa ou ambígua. É o caso de muitas das teses que foram metodologicamente descartadas ao longo da presente pesquisa. Trata-se aqui também do problema daquelas nas quais falhas, lapsos e imprecisões na feitura da sua escrita, acabaram por privilegiar os conceitos sociológicos ou filosóficos relativos à igualdade e à desigualdade, deixando em segundo plano os conceitos propriamente pedagógicos, ou ainda, ao contrário, quando a prioridade destes deixou à sombra da escritura aqueles.

Já o inaudito como palavra impronunciável diz respeito àquelas teses nas quais o sub-entendimento, a sub-textualidade da igualdade ou da educação foram decorrentes das conexões existenciais e ideológicas que os autores de tais teses demonstraram ter com os conteúdos mais profundos destes conceitos, ou com aquilo que há de mais profundo do que estes conceitos, nestes conceitos.

As formulações teóricas de Bobbio, como um dos fundamentos conceituais da presente investigação, e as de Kierkegaard e Heidegger, como referências da perspectiva transjectiva também presente na arquitetura conceitual desta pesquisa, ajudam a compreender esta condição hermenêutica. Tanto igualdade quanto educação são realidades com significações que extrapolam, em muito, a capacidade de quem com elas está envolvido de conceituá-las. Situam-se no âmbito da ideologia. E toda ideologia, numa perspectiva bobbianiana, é teoria, mas é também mito e ideal. Enquanto teoria, tanto igualdade, quanto educação, podem ser conceituadas. Enquanto mito e ideal, não. O registro é outro, invoca outras estruturas que são arquetípicas e existenciais. São apreendidas de dentro da experiência. Numa perspectiva kierkegaardiana, fazem parte do vivido e, neste sentido, não fazem parte do conceitual. Enquanto mito e ideal, tanto igualdade quanto educação são inefáveis, são impronunciáveis, o que não significa que sejam inexistentes. Estão lá, no fundo das palavras pedagógicas e sociológicas, podem ser ouvidas, mas não podem ser pronunciadas enquanto componente deste fundo. Assim, numa perspectiva heideggeriana, sua *aparecência* é sempre velada, fazem parte do âmbito ontológico, antes de fazerem parte do âmbito ôntico, ou ainda, quando são *des-veladas* no âmbito ôntico se *re-velam* no âmbito ontológico. Em razão disto não são suficientemente pronunciadas no registro da linguagem escrita das teses, mas estão lá. Estão lá na condição de subtexto impronunciado, porque impronunciável. Sua leitura se faz nas sombras das letras escritas. É o caso daquelas teses nas quais há o domínio formal de uma conceituação da educação (tomada como teoria, como ciência, como

pedagogia), mas que deixam à margem, na sombra, a conceituação da igualdade, que, no entanto, está lá presente (como arquétipo e como projeto) *in-formando* o texto. É também o caso inverso, daquelas teses em que há uma preponderância formal da conceituação de igualdade (tomada como teoria, como ciência, como sociologia), mas que deixam à margem, na sombra, a conceituação da educação, que, no entanto, está lá presente (como mito e ideal) *in-fluenciando* o texto.

Por fim, a terceira metacategoria consiste no **interdito e no contradito da igualdade** na pesquisa em educação e refere-se às relações entre textualidade e poder na escritura das teses. O interdito aparece como categoria das categorias que versam sobre os obstáculos e impedimentos à pronúncia da igualdade nas relações marcadas pela desigualdade. Assim, a negação ao reconhecimento das diversidades, as posturas não-racialistas, o silêncio institucional em relação às práticas de discriminação, o mascaramento meritocrático das limitações escolares decorrentes da desigualdade de classe são exemplos de impedimentos, de interdições discursivas à tematização da igualdade. Neste sentido, os textos das teses têm um caráter de *des-cobrimto* da desigualdade pelo discurso. Na sua perpetuação narcísica, os sistemas inigualitários tendem a negar aquilo que descobre sua feiura, isto é, aquilo que coloca em jogo sua identidade. A textualidade das teses revela-se como jogo de forças, como jogo de poder no tensionamento das interdições discursivas, revelando-as com estratégias de manutenção de relações desiguais.

O contradito surge como metacategorização das categorias que traduzem os conflitos de classe, de raça, de sexo, de gênero, de etnia que caracterizam as relações desiguais. Trata-se da realidade de contradição na qual a educação e a pesquisa em educação se inserem. A pronúncia da igualdade neste contexto é sempre marcada pelo *en-frenta-mento*. É um movimento eminentemente dialético, pois é do antagonismo de classes e grupos sociais que se constituem as estratégias de superação de tais conflitos pelos próprios conflitos. Neste diapasão é que se inserem aquelas teses que têm um caráter crítico-dialético, que trabalham com noções de emancipação. Neste tipo de construção textual, ao mesmo tempo em que são retratadas as relações assimétricas de poder, são analisadas as lutas em favor de simetrias sociais, regionais, raciais, sexuais. Lutas no sentido de construção de estratégias de enfrentamento dessas relações assimétricas. Também nesta categorização se encontram aquelas teses que têm um caráter militante, ou seja, que assumem um lado na conflitidade das relações sociais desiguais. Tais teses

fazem uma opção política, ética, pedagógica e investigativa a favor das vítimas das desigualdades, contra as desigualdades. A pesquisa é vista, nestes casos, como uma estratégica de exercício crítico de poder (de denúncia e de anúncio) contra o exercício hegemônico de poder. A textualidade torna-se simultaneamente território e instrumento de enfrentamento.

4.7. Sistematização conceitual do discurso crítico subjacente às teses

Como já visto anteriormente, o **discurso** é essa instância sócio-comunicacional que constituímos e que dialeticamente nos constitui. A pesquisa em educação sempre configura-se como discurso. Mas, na medida em que ela tematiza a desigualdade, tensionado-a, constitui-se como **discurso crítico**, pois nessa condição, pelo emprego da racionalidade comunicativa, reproduz o mundo da vida, descolonizando-o da interferência do sistema, ao submeter à análise os imperativos de perpetuação deste último. Cria-se assim uma fissura no discurso de legitimação sistêmica operado pela racionalidade intrínseca deste, qual seja, a cognitivo instrumental.

Quando, ao contrário, a pesquisa em educação não tematiza criticamente a desigualdade constitui-se como **discurso ideológico**, posto que deixa incólume a manutenção do sistema. Nesta condição cumpre uma função colonizadora do mundo da vida, pois faz penetrar nas instâncias pedagógicas de produção de saberes, normas e competências uma lógica estranha ao potencial emancipatório delas, que, tão somente, reproduz as exigências de reprodução das relações sociais de dominação e exploração.

Em suma, a pesquisa em educação sempre compõe um discurso que estrutura o mundo da vida, esse contexto pressuposto e atuante em toda situação de comunicação intersubjetiva, ou seja, ela sempre fornece a ele referências aos padrões culturais (saberes), sociais (normas) e de formação de personalidade (competências) que garantem a integração social. Mas ao compor a organização dele, ela pode fazê-lo de forma a orientá-lo pelas demandas de perpetuação das relações sistêmicas desiguais de domínio e expropriação que caracterizam o modo de produção capitalista vigente e, neste caso, se caracteriza como discurso ideológico ou ela pode fazê-lo fornecendo recursos analíticos que proporcionam acordos intersubjetivos racionais e legítimos, porque oriundos do

pressuposto do respeito da igualdade entre os interlocutores e então se caracteriza como discurso crítico.

Neste caso, o discurso da pesquisa em educação possibilita uma válida e legítima **integração social**, no primeiro caso, como discurso ideológico, viabiliza tão somente uma **integração sistêmica** que, enquanto tal, passa à margem dos problemas de relativos à legitimidade e validade da ordem social.

Em última instância, o que está, pois, em jogo no discurso da pesquisa em educação é a pergunta sobre o sentido da própria educação. Ela deve perpetuar sistemicamente a exploração e a dominação do homem sobre o homem ou deve construir comunicativamente relações emancipatórias e igualitárias entre as pessoas?

O que se pretende a seguir é extrair das teses em pauta elementos conceituais que, nelas presentes, indicam estruturas de construção discursiva crítica da pesquisa em educação relativa ao problema da igualdade e da desigualdade. Portanto, não se trata de fazer aqui uma **análise crítica do discurso** que toma este como instância hegemônica, mas uma **análise do discurso crítico** que o aborda como práxis contra-hegemônica. Isto é, uma **decomposição e recomposição** conceitual do discurso da pesquisa em educação quando este, precisamente por incorporar a contradição entre desigualdade e igualdade na construção das relações sociais mediatizadas pela educação, procura evidenciar, por um lado, os **nexos** desta, a educação, com aquelas, as relações sociais de contradição, e, por outro, os **limites e possibilidades emancipatórias** que tal discurso tem na construção de relações sociais igualitárias. Também não se pretende aqui avaliar ou tecer juízos de valor sobre o conteúdo das teses investigadas, mas delas inferir formas de cognição presentes na organização do discurso da pesquisa em educação quando esta se volta, como já dito, de forma emancipatória para a questão da desigualdade/igualdade.

O objetivo é localizar nestes fragmentos de **materialização do discurso** dessa área de investigação, que são as teses, elementos presentes dessa realidade maior que as ultrapassa e as constitui, que é esse discurso. Desta maneira torna-se possível caracterizar e explorar, a partir da fundamentação teórica aqui utilizada, aspectos estruturais emancipatórios da pronúncia da igualdade e da denúncia da desigualdade na pesquisa em educação, coletados nos movimentos discursivos das teses estudadas.

Para atingir tal objetivo foram adotados **quatro eixos fundamentais na análise da discursividade das teses**, elaborados a partir dos referenciais sociológicos e das

teorias de fundamentação da presente investigação: (1) análise da vinculação orgânica da educação com a desigualdade estrutural brasileira; (2) organização e articulação política do discurso pedagógico da igualdade; (3) fundamentação racional-comunicacional do discurso pedagógico-político da igualdade e (4) engajamento investigativo pedagógico-político crítico-libertador.

Não se trata de analisar as teses na sua tessitura discursiva de forma exaustiva, nem de retratar a intencionalidade subjacente a sua textualidade, mas de destacar, à luz da fundamentação teórica aqui empregada, elementos conceituais que nelas presentes revelam componentes estruturais do discurso da pesquisa em educação quando esta, ao tomar como tema a desigualdade e a igualdade, constitui-se como expressão de uma pedagogia crítica.

Para tanto se fará, a seguir, esta análise da discursividade das teses a partir dos quatro eixos já indicados. Em cada um deles serão retomados os fragmentos de discurso pedagógico-crítico que sustentam e ao mesmo tempo superam a textualidade de cada uma das teses de modo a possibilitar uma reconstrução transversal desse discurso.

4.7.1. Análise da vinculação orgânica da educação com a desigualdade estrutural brasileira

a) *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* de Catarina Barbosa Torres Gomes (Tese 10)

O texto expressa uma compreensão sociológica sistêmico-funcionalista, ou seja, por força da fundamentação empregada, teoria do capital humano e teoria crítico-reprodutivista, a tese volta-se para o desvelamento dos mecanismos sistêmicos de formatação de padrões de relação intersubjetiva que reproduzem e reforçam, no âmbito comportamental dos indivíduos, famílias e grupos sociais, a desigualdade estrutural.

Nesta construção discursiva, o ancoradouro analítico toma por objeto a adaptação, ou não, do sujeito a um sistema de relações sociais desiguais. O foco é o comportamento e as condições de inserção do indivíduo num determinado sistema social. Não é tomada, nesta perspectiva, como objeto a própria estrutura social e produtiva e seus mecanismos de dominação e exploração de classes. Esta é pressuposta e axiologicamente deslegitimada. Não se fala dela, mas criticamente a partir dela. O foco na influência do capital humano (e suas variações, capital cultural, capital escolar, capital migratório, etc.)

e nos padrões comportamentais (*habitus* cosmopolita, *habitus* migratório, etc.) acaba por relegar a um segundo plano analítico a determinação do capital econômico e dos modos de produção. A distinção das classes sociais por renda sobrepõe-se à distinção das classes sociais pela sua função no modo de produção.

Trata-se de uma opção teórico-metodológica sobre a qual não cabe aqui nenhum juízo de valor, porém, não se pode negligenciar o legado da tradição crítico-dialética da sociologia brasileira, da qual se destacam dentre outros Caio Prado Junior, Florestan Fernandes e Octavio Ianni, tradição que procura na materialidade econômica da história a especificidade dos mecanismos de opressão de classe diretamente vinculados à condição dependente e subalterna do Brasil no contexto do capitalismo mundial. Sem a tematização deste cenário produtivo o olhar sociológico transita por uma trilha metodológica que, por vezes, torna-se abstrata.

Quando o discurso da pesquisa em educação não tematiza diretamente os nexos entre o modo de produção capitalista com sua estruturação classista e a reprodução da desigualdade social pode sufocar o seu potencial crítico. Assim o discurso subjacente à tese em tela, ao elaborar a noção de desigualdade de oportunidades, acaba por restringir o seu caráter crítico aos limites da noção de igualdade de oportunidades no sistema produtivo, não estendendo, portanto, a análise crítica ao próprio sistema produtivo. Discutir igualdade de oportunidades significa, fundamentalmente, criticar a desigualdade *no* sistema e não *do* sistema.

Começa a desvelar-se aqui, o que ficará mais claro na análise do discurso subjacente às demais teses, que a pesquisa em educação, quando tematiza criticamente a tensão desta entre igualdade e desigualdade tensiona o seu discurso entre, nos extremos, dois níveis de criticidade. O primeiro se dá quando é incorporado ao objeto de investigação o questionamento sobre a desigualdade num patamar convencional, ou seja, dentro dos limites sócio-sistêmicos vigentes. Configura-se, portanto, numa perspectiva sociológica sistêmico-funcionalista. Já o segundo diz respeito à incorporação no objeto de pesquisa da crítica à desigualdade num nível pós-convencional, isto é, que ultrapassa os imperativos de reprodução do sistema social dominante, procurando revelar a falta de legitimidade deste. Situa-se, nesta condição, numa perspectiva sociológica crítico-estruturalista.

No primeiro nível a crítica é tópica, ela opera no território discursivo dos *topoi*, termo que na teoria aristotélica da argumentação indicava uma delimitação argumentativa do objeto que goza do assentimento dos interlocutores. Na interlocução da pesquisa com os seus objetos, ela acolhe os limites da reprodução social sistêmica. Portanto, neste patamar ela transita no âmbito do consenso social vigente. O esforço investigativo dá-se no sentido de não se descolar da facticidade e da historicidade, de não transbordar o recorte da pesquisa para além daquilo que pode ser caracterizado pelos dados postos à observação.

O segundo nível de criticidade da pesquisa em educação caracteriza-se por ser utópico, no sentido próprio do termo, ou seja, por mover-se num âmbito argumentativo que não participa da anuência metodológica aos pressupostos do sistema social hegemônico. Rebelar-se, portanto, diante de qualquer compromisso epistemológico com a manutenção deste. Neste patamar a investigação explora as fissuras da representação social dominante, inaugurando perspectivas de análise pautadas pelo dissenso em relação à ordem social vigente. Impõe-se, dessa forma, por exigência metodológica, a dilatação da compreensão da realidade social observada para além do seu acesso imediato, explorando esta na sua virtualidade e na sua validade, no sentido de compreender o ser social como vir-a-ser, como poder-ser, como dever-ser, etc.

b) *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*
de Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha (Tese 15)

A investigação de Padinha procura evidenciar a natureza eminentemente racial da desigualdade social brasileira; nesse sentido articula-se com uma longa tradição acadêmica crítica que se confunde com o surgimento de um pensamento sociológico propriamente nacional que, a partir de enfoques metodológicos diferentes e filiações paradigmáticas distintas, se estende, nas suas maiores referências, de Sérgio Buarque de Holanda a Octavio Ianni, passando por Caio Prado Junior e Florestan Fernandes e que coloca a escravidão como elemento fundamental na constituição de uma identidade nacional desigual.

Evitando cair num estruturalismo que retiraria dos atores sociais a sua capacidade política, a tese assume uma perspectiva sociológica que procura, num esforço crítico,

desnudar o racismo como realidade estrutural, evidenciando as engrenagens de sua reprodução.

Observa-se aqui uma característica recorrente do discurso da pesquisa em educação quando voltada para a questão da desigualdade, que lhe confere criticidade. Trata-se de detectar os mecanismos sistêmicos responsáveis pela reprodução da estrutura social desigual. Ora, um enfoque sociológico que ficasse colado tão somente nos meandros de comportamento engendrados pelo sistema social, sem analisar como tais condutas refletem estruturas que transcendem a intencionalidade dos atores, perderia capacidade crítica de diagnóstico das relações pedagógicas. Assim como uma análise das estruturas sociais objetivas que não conseguisse revelar de que maneira estas colonizam condutas e tecem subjetividades, careceria também de efetividade diagnóstica no universo da pesquisa em educação. É, portanto, somente desta integração de perspectivas analíticas distintas, quais sejam, a sistêmico-funcionalista e a crítico-estruturalista, que esse discurso da investigação pedagógica sobre a desigualdade atinge, propriamente, a complexidade das relações entre a ordem sociológica vigente e as subjetividades que nela se movimentam.

Outro ponto a se destacar que a tese em pauta evidencia no discurso da pesquisa em educação diz respeito à indissolubilidade entre desigualdade social e desigualdade racial, quando se tem em pauta a sociedade brasileira. Um discurso pedagógico investigativo não será realmente crítico se ignorar, em primeiro lugar, a formatação desigual da sociedade brasileira; em segundo lugar, que a desigualdade brasileira, sociologicamente falando, tem cor e, em terceiro lugar, que o racismo não é um fenômeno comportamental isolado em relação à estrutura produtiva, social e política, mas que deve ser entendido dentro das dinâmicas desta estrutura.

O texto de Padinha materializa também o discurso da pesquisa crítica em educação sobre desigualdade e igualdade, quando traz à tona a reprodução do jogo de poder social do campo econômico no campo científico. Isto é, quando desvela os vínculos estruturais entre o universo da pesquisa acadêmica e as contradições da formação social e da sua base material, geradora de desigualdades. Nesta perspectiva, ganha espaço a questão do lugar social de produção do conhecimento. Numa sociedade atravessada por desigualdades sociais e raciais, a investigação científica pauta-se por agendas distintas quando os pesquisadores têm pertencimentos sociais e raciais distintos.

O discurso da pesquisa em educação focado no tema da igualdade caracteriza-se também por combater a ideológica invisibilização das desigualdades sociais e raciais, pela negação das mesmas, como no anti-racialismo, ou pela racionalização das mesmas, como na noção falaciosa de meritocracia. Ambas, poderosos mecanismos de perpetuação de desigualdades raciais e sociais.

A noção de contradição dialética, na formação social, entre forças sociais reprodutoras da desigualdade e forças sociais promotoras de igualdade é outro elemento conceitual que caracteriza o discurso que o texto de Padinha procura materializar.

c) Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar de Francisca de Lima Constantino (Tese 28)

A materialização do discurso da pesquisa em educação que Francisca de Lima Constantino faz em sua tese, e que fundamenta o caráter crítico desta, centra-se na indissolubilidade estrutural entre desigualdade social e desigualdade racial na formação social brasileira e na configuração das instituições escolares, interpretadas como, simultaneamente, reprodutoras dessa desigualdade social e racial, em sua função ideológica e criadoras de relações sociais e raciais igualitárias, em sua função crítica.

Vislumram-se aqui, na tese em pauta, como possibilidade de condução investigativa, pelo menos três horizontes de significação que são explorados no discurso crítico da pesquisa em educação no que se refere à sua referenciação sociológica. Um primeiro delinea-se em torno do conflito identitário e vocaliza as tensões das lutas emancipatórias de grupos sociais por reconhecimento social, tais como negros, mulheres e LGBTs. O segundo tem seu território discursivo mapeado a partir do conflito de classes e traz à tona as demandas da classe trabalhadora por transformação do modo de produção. E o terceiro que, ao tentar evitar tal dualismo metodológico, integra no objeto de pesquisa o conflito identitário e o conflito de classes, fazendo emergir no seu discurso a vinculação estrutural de ambos. A tese de Constantino explora este terceiro horizonte.

É neste sentido que o texto dessa autora procura deslindar os nexos do universo educacional tanto com os processos culturais de invisibilização da diferença e de negação do diferente orientados à perpetuação das relações raciais desiguais (conflito identitário), quanto com a permanência, na transição do modo de produção semi-feudal e escravocrata

para o modo de produção capitalista, da desigualdade estrutural brasileira (conflito de classes).

Outro aspecto constitutivo do discurso da pesquisa em educação numa perspectiva crítica que vem à tona na tese em pauta é o relativo à interação dialética entre sujeito e estrutura no âmbito da práxis pedagógica. Uma concepção sociológica que ignora e esvazia o protagonismo dos sujeitos na transformação das estruturas sociais é tão prejudicial ao rigor analítico e tão danosa a práxis pedagógica, quanto uma concepção psicologizante e voluntarista das relações sociais que, ao sobrevalorizar o peso da subjetividade, menospreza o papel de tais estruturas nos processos históricos. A primeira enxerga a história sem os atores individuais e resulta num determinismo que torna irrelevantes as preocupações e os projetos políticos e pedagógicos emancipatórios. A segunda enxerga os atores individuais sem a história e cai na armadilha de uma concepção ingênua e abstrata das reais possibilidades da educação em termos de mudança política. A alternativa discursiva, presente na tessitura do texto de Francisca de Lima Constantino, é a articulação de ambas que, reconhecendo o tensionamento entre estrutura e sujeito, coloca na sua síntese dialética a capacidade da educação combater desigualdades e produzir igualdades.

É nesta perspectiva que se configura, no discurso da pesquisa que organiza a tese de Constantino, dois horizontes de significação dentro dos quais se move a institucionalidade escolar. No primeiro esta caracteriza-se como instância de reprodução sistêmica que garante a perpetuação da hegemonia classista e racista. No segundo, o universo escolar surge como local de resistência e construção de relações sociais e raciais pautadas na igualdade e na valorização da diversidade. Constituindo-se como arena de contradições e embates.

d) *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica* de Raimundo Luiz Silva Araújo (Tese 42)

A tese indica a indissociabilidade entre desigualdade regional (sul e sudeste em comparação com norte e nordeste) e desigualdade social, bem como a relação das duas com o conflito de classes da sociedade brasileira. Relação esta diretamente ligada às estratégias que as oligarquias utilizaram, ao longo da história brasileira, para se

apropriarem, por meio do mercado e do Estado, da produção social de riqueza e estabelecerem sua hegemonia.

O texto indica, na tessitura do discurso sobre as desigualdades, a conexão entre as esferas nacional, global e local. A primeira, orientada pela concentração de poderes econômicos e políticos. A segunda, regida pelo crescente poder de interferência das corporações e dos países imperialistas nas economias e sociedades nacionais. E a terceira, condicionada pelo processo de limitação de recursos na definição das políticas públicas, notadamente nas políticas de financiamento da educação. Limitação esta que acentua os patamares de desigualdade social e de desigualdade regional, que, por sua vez, produzem, reproduzem e acentuam a desigualdade educacional.

e) *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma* de Denise Carreira (Tese 48)

A tese expressa, como pressuposto do discurso da pesquisa em educação numa ótica crítica, o reconhecimento de estruturas sociais, raciais, sexuais e culturais essencialmente desiguais que se materializam no tratamento discriminatório de negros, mulheres, GLBTs, comunidades tradicionais, deficientes físicos, quilombolas, etc. O discurso da pesquisa procura aqui evidenciar como a negação da diversidade constitui-se como expressão da desigualdade social estrutural. Ao mesmo tempo esse discurso crítico procura, numa perspectiva dialética, trazer à luz a conexão das agendas políticas da diversidade com a luta pela superação das desigualdades e pela conquista da igualdade.

Nessa perspectiva discursiva, o texto de Denise Carreira empenha-se por demonstrar a indissolubilidade do vínculo entre as diferentes formas de discriminação (social, racial, sexual, regional, de gênero, etc.) e a estruturação classista do modo de produção capitalista. Sem esta compreensão, o discurso pedagógico libertador movimenta-se num cenário abstrato e, portanto, sem efetividade histórica, posto que não revela as bases materiais das diversas formas de desigualdade.

f) *Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?* Sara Moitinho-Silva (Tese 49)

O discurso da pesquisa na tese em pauta procura demonstrar como a desigualdade estrutural (socioeconômica, étnico-racial, de orientação sexual, de gênero, geracional, regional e cultural) está na origem dos padrões de intolerância, preconceito e

discriminação vigentes na ordem social brasileira, ou seja, é a assimetria social, expressão da desigualdade de poder, que cria condições propícias ao desrespeito à dignidade e aos direitos do outro.

Moitinho-Silva transita num discurso sociológico-crítico referenciado, simultaneamente, na noção de Estado Democrático de Direito e na noção de Estado de Bem-estar Social.

Com relação ao primeiro, postula-se a complementaridade dialética do princípio da igualdade, que reconhece o imperativo da simetria da condição de sujeitos de direito a todos os cidadãos, com o princípio da diferença, que reconhece o direito à diversidade com atributo de cada cidadão. Isto implica igualmente na tensa articulação de uma lógica jurídica e sociológica majoritária, que garanta a igualdade, pelo respeito à vontade e aos direitos da maioria, com uma lógica jurídica e sociológica contra-majoritária, que resguarde a diversidade, pelo respeito aos direitos das minorias ou das maiorias “minorizadas” (como por exemplo, negros e mulheres, no Brasil).

A consideração do Estado de Bem-estar Social como referência da análise sociológica, implica na interpretação de que condições básicas de vida e de bens, materiais e culturais, fundamentais ao desenvolvimento humano devem ser garantidos pelo Estado como direitos do cidadão, a partir da consideração da igual dignidade da pessoa humana.

Esta referência do discurso sociológico crítico nas noções de Estado possibilita a formulação de categorias críticas à desigualdade e à discriminação a partir das pretensões de legitimidade que dão base de sustentação à institucionalização estatal e econômica vigente. Não é à toa que o texto da tese se inicia com uma citação da Constituição Federal, que institucionaliza no Brasil (ainda que de forma muito tímida em comparação, por exemplo, com as experiências no norte da Europa) um Estado que é simultaneamente Democrático de Direito e de Bem-Estar Social. Isto se dá, precisamente, porque na sua estrutura discursiva a tese move-se do Estado para a Sociedade e não ao contrário. Desta feita, é possível questionar a legitimidade do sistema estatal e econômico a partir, não de postulados teóricos externos a ele, mas dos seus próprios pressupostos de validade normativa. Esta estratégia discursiva pode representar perdas na profundidade da crítica, posto que se move num nível sistêmico-funcionalista, mas inegavelmente traz ganhos na efetividade argumentativa dela e, portanto, na capacidade de impactação real e concreta

na realidade investigada, no caso, na estruturação social e educacional discriminatória e desigual.

4.7.2. Organização e articulação política do discurso pedagógico da igualdade

a) *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* de Catarina Barbosa Torres Gomes (Tese 10)

A pesquisa de Catarina Gomes pressupõe, na esfera axiológica, a igualdade como valor, na medida em que, põe, na esfera fática, a desigualdade como problema. Isto pode ser observado, especialmente, no objeto e na fundamentação teórica empregada. Neste sentido, a tese articula politicamente o discurso sobre a educação. Quando a desigualdade de oportunidades educacionais é colocada na agenda da investigação pedagógica, ela se insere na arena das disputas de poder que se situam, segundo Bobbio, para além de qualquer outra questão, entre as dinâmicas sociais de construção política de uma sociedade mais igualitária, à esquerda e as dinâmicas sociais de construção política de uma sociedade mais desigual, à direita.

Observa-se aqui que a pronúncia da desigualdade e da igualdade na pesquisa em educação estrutura-se politicamente já na configuração dos problemas a serem investigados; já ali se coloca a questão da apreciação ou não da igualdade como valor. Mas a tese vai além e delimita os territórios de todas as estratégias discursivas, seja no sentido do que elas dizem, seja no sentido do que elas não dizem, pois o silêncio sempre carrega uma forte carga de significação, e isto fica mais claro diante de uma situação de desigualdade, daí a insistência da teoria de Bobbio na centralidade do tema na distinção das posições políticas. Isto atinge a pesquisa em educação tanto na definição do universo de questões sobre os quais ela se debruça quanto nos recursos metodológicos e epistemológicos que ela emprega.

Conclui-se, portanto, que se pode falar, com relação ao discurso da pesquisa em educação, tanto em politicidade do objeto, quanto em politicidade dos procedimentos investigativos, sendo que ambas podem emergir no texto de forma consciente ou inconsciente.

b) *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*

de Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha (Tese 15)

A autora demonstra e assume o discurso da pesquisa em educação como discurso político, revelando no seu interior os componentes que estão em jogo tanto na reprodução das relações de poder destinada a manter as desigualdades sociais e raciais, quanto no estabelecimento de uma práxis política voltada à construção de relações sócio-raciais igualitárias. Para tornar clara esta contradição, o texto incorpora a noção de campo científico, no sentido de Bourdieu, evidenciando, na produção da investigação acadêmica, dentre outros, os embates de poder, as disputas entre os agentes, os processos de legitimação da pesquisa e as instituições de reconhecimentos da validade dos processos investigativos.

A pesquisa acadêmica é então entendida como arena de disputas que articulam conhecimento e interesse; rejeita-se, assim, uma concepção abstrata da investigação científica que descola a pesquisa da história.

Ao confrontar os discursos legais, institucionais e formativos, o texto de Padinha evidencia, numa perspectiva dialética, as tensões entre: (1) democracia e cidadania e (2) democracia formal e democracia substancial.

A primeira diz respeito à necessidade do discurso democrático assumir e qualificar, como exigência intrínseca para a sua legitimação, o discurso sobre a cidadania. Não há democracia sem cidadania.

O discurso da cidadania, por sua vez, coloca sob tensão o discurso democrático, na medida em que cria dinâmicas de efetivação da igualdade de direitos. Em razão disto a democracia não pode ser entendida somente como uma via, um método, ou seja, como um “conjunto de regras que deve servir para se tomarem as decisões coletivas, as decisões que interessam toda a coletividade, com um máximo de consenso e o mínimo de violência” (BOBBIO, 2000, p.426).

O que se depreende do discurso da tese de Padinha é que não há democracia real se inexístirem, ou forem insuficientes, estruturas igualitárias de distribuição de poder que possibilitem o pleno exercício da cidadania entendida como conquista da igualdade de direitos. Trata-se, portanto, da confrontação entre uma concepção de cidadania passiva e uma concepção de cidadania ativa na configuração da democracia.

Este tensionamento discursivo entre democracia e cidadania, materializado na tese de Padinha, revela uma outra tensão, igualmente subjacente ao discurso da pesquisa em educação, que é aquele que se dá entre uma concepção estritamente formal de democracia e uma concepção substancial de democracia.

A democracia não pode restringir-se à igualdade meramente formal de direitos e aos procedimentos regulares de representação política. Sem negar isto, mas avançando para além disto, ela deve garantir a concretude material da igualdade de direitos e a efetividade, real e igualitária, do poder político dos próprios cidadãos. Enquanto a primeira, a democracia formal, consegue coabitar perfeitamente com as desigualdades sociais - e, no caso da tese em pauta, raciais, como a história da democracia liberal e burguesa o atesta -, a segunda, a democracia substancial, significa o caminho através do qual a igualdade passa de uma abstração conceitual a uma realidade histórica, como a articulação de práticas governamentais participativas com ação da sociedade civil organizada o demonstra.

c) Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar de Francisca de Lima Constantino (Tese 28)

A tese de Constantino revela o discurso da pesquisa pedagógico-crítica como orientado por um esforço contínuo de desconstrução de representações da realidade legitimadoras da desigualdade e de desnaturalização das relações sociais e raciais, esforço ancorado no reconhecimento do inacabamento e da incompletude da condição humana.

A perspectiva da educação como práxis pressupõe o reconhecimento da organização social como um artifício, como um *constructo* histórico, transitório, contraditório e dinâmico. Somente assim é possível romper com os estereótipos raciais e sociais responsáveis pela reprodução das desigualdades e inaugurar, numa perspectiva política e pedagógica, novas formas de interação social pautadas, por um lado, pela superação das hierarquias e das estruturas de domínio e exploração e, por outro lado, pelo reconhecimento do outro como igual na sua alteridade e diversidade. O desafio pedagógico e político aqui é o de revelar a ordem social como um fetiche, como uma criação humana que, num processo de alienação, não é mais reconhecida como produto histórico das mãos humanas. Na mesma linha de enfrentamento político, cabe à educação, na perspectiva do discurso pedagógico crítico, desvelar a reificação operada pelo sistema

de dominação social e racial hegemônico, que retira oprimidos sua dignidade e seu protagonismo.

Na mesmo âmbito político e pedagógico, presente no discurso da pesquisa em educação revelado na tese aqui em análise, toma forma o imperativo da luta contra a invisibilização da diferença racial, a exclusão social e a inferiorização cultural e a favor da afirmação da identidade racial e social, da legitimação da fala e dos lugares de fala dos oprimidos, da ocupação dos espaços sociais e da valorização da cor, dos corpos e da cultura daqueles que são oprimidos pela sua condição de raça e classe social.

Também compõe a agenda da organização e da articulação política do discurso pedagógico da igualdade a afirmação da tolerância em relação ao diferente, o que implica no reconhecimento da alteridade e da diversidade. Não se trata aqui, portanto, de uma mera aceitação passiva da diferença, mas, muito além disso, na consideração do outro como possuidor de uma identidade distinta, que tem que ser afirmada, precisamente, porque tem sido negada. É tal atitude que caracteriza, no discurso pedagógico crítico, a luta política pela igualdade na diferença.

d) *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica* de Raimundo Luiz Silva Araújo (Tese 42)

O discurso pedagógico crítico materializado na tese em pauta localiza o debate sobre o financiamento público da educação no âmbito da crise do Estado de Bem Estar Social a qual espelha as contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista e ao processo de conquista e manutenção da hegemonia da burguesia nacional e global.

Dado o contexto da globalização do modo de produção capitalista na sua versão neoliberal e a consequente desterritorialização e fragilização do poder dos Estados nacionais, a tese assenta sua estrutura discursiva na necessidade histórica, política e ética de incorporação do princípio da equidade e do combate à desigualdade na definição das políticas públicas, dentre elas a da educação.

O cenário, objeto da criticidade discursiva presente na tese em estudo, é constituído pelos programas neoliberais e sua consequente precarização das políticas públicas e de forma especial na redução do financiamento público à educação. Esta é compreendida dentro do contexto dos conflitos distributivos e da apropriação do Estado pelas antagônicas expectativas das classes sociais.

Em razão disto, Raimundo Araújo, na construção do discurso pedagógico-investigativo, localiza na política de fundos públicos a grande arena de embates de classe que efetivamente impactam os padrões de organização das políticas educacionais. A tese exemplifica isto especialmente no caso do Fundeb e do CAQI (Custo Aluno-Qualidade Inicial) e do papel dos diversos segmentos da sociedade civil organizada, como atores políticos, no âmbito da definição e conquista destas políticas com forte impactação na luta pela igualdade.

e) Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma de Denise Carreira (Tese 48)

A tese analisa o discurso pedagógico materializado na institucionalidade estatal, entendida como instância central de poder político, complexa e tensionada por forças antagônicas, e nas interfaces desta com os diversos atores sociais. Trata-se, portanto, de um saber-poder que formata, no seio das contradições das políticas educacionais, as perspectivas de incorporação da igualdade e da diversidade como referências do universo pedagógico. Configura-se assim um metadiscurso, ou seja, a constituição de um discurso de pesquisa (em educação) que procura localizar o tema da diversidade no discurso institucional das instâncias de poder federal relativas às políticas educacionais.

Ressalta-se aqui a importância da articulação entre as diferentes agendas da diversidade, tais como a dos negros, indígenas, feministas, LGBTs, etc. Neste sentido, procura-se caracterizar a multidiscriminação (racial, étnica, sexual, sócio-econômica, etc.) como condição de desigualdade que exige e produz dialeticamente uma resposta institucional interseccional, ou seja, uma resposta construída na interlocução e integração dos diversos setores do aparato estatal e destes com os diferentes atores políticos e sociais que reconhece intercessões e interconexões entre gênero, classe social, raça, etnia, origem regional, diversidade sexual, etc. Isto se dá precisamente porque a facticidade da diversidade e o seu reconhecimento são, por condição própria e pela sua presença discursiva, transjectivos. Eles transbordam os estreitos limites disciplinares e organizacionais, apontando para alargamentos conceituais e experimentalismos estatais que deem conta da multiplicidade de fatores e de contradições envolvidos.

Destaca-se também, no discurso crítico da pesquisa em educação presente na tese de Denise Carreira, os nexos entre a luta interseccional pela igualdade e pela diversidade

e os embates em defesa dos direitos humanos notadamente os direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais. É neste horizonte de sentido que se desenrola a organização política do discurso pedagógico libertador.

f) *Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?*

Sara Moitinho-Silva (Tese 49)

A educação em direitos humanos emerge na textualidade da tese como elemento discursivo na condição de mediação da efetivação político-pedagógica que constitui a escola como esfera privilegiada de combate às desigualdades e às múltiplas discriminações.

Esta condição aponta para o caráter circular entre democracia, cidadania ativa e direitos humanos. A democracia surge como melhor ambiente de exercício da cidadania ativa e esta, por sua vez, como a melhor estratégia de conquista e efetivação dos direitos humanos, que por sua vez fundamentam tanto o exercício da cidadania ativa quanto a institucionalidade estatal democrática. A educação em direitos humanos situa-se dentro deste horizonte como processo de formação que potencializa esta circularidade e é por ela potencializada.

Surge também na tese, quando da análise dos fundamentos da educação para os direitos humanos e das políticas de implementação da mesma, a tensão entre as distintas concepções de apropriação formal, de um lado e de apropriação material, de outro, do conteúdo normativo dos direitos humanos no âmbito das igualmente contraditórias concepções de Estado, bem como do exercício da cidadania ativa que, dependendo do contexto em que se insere, adquire uma significação ou outra.

Apesar da complementariedade e indivisibilidade dos direitos humanos, sua efetivação histórica depende da mediação política adotada e da referência ideológica que a ilumina. No espectro político e ideológico à direita, mais especificamente na concepção liberal de Estado, o discurso de defesa e promoção dos direitos humanos e, por consequência, a educação em direitos humanos tendem a substancializar a força normativa destes, no que se refere à igualdade, àqueles aspectos da vida social que não colocam em risco a perpetuação do modo de produção capitalista. Isto é, pronuncia-se a igualdade em termos raciais, sexuais, de gênero, culturais, mas não em termos econômicos no sentido da superação de relações de domínio e exploração produtivas.

Ocorre então um deslocamento discursivo no qual a substância de igualdade se perde quando o que está em jogo são exatamente aquelas condições de reprodução sistêmica do capitalismo. O discurso sobre direitos humanos e sua refração no discurso da educação em direitos humanos torna-se, então, formal e abstrato, separado das condições reais determinantes da vida em sociedade, deslocado para aqueles aspectos da existência humana que apesar de fundamentais não colocam em risco essa reprodução sistêmica.

Quando, ao contrário, o discurso sobre direitos humanos e sobre educação em direitos humanos movimenta-se num outro cenário institucional e ideológico mais à esquerda, ou seja, no âmbito de concepções social-democratas e mais especificamente socialistas-democráticas de Estado, o seu conteúdo vinculante incorpora a igualdade econômica as outras, substancializando-se.

Esta tensão discursiva informa, por sua vez, as estratégias político-pedagógicas voltadas para a efetivação dos direitos humanos e para a implantação das políticas estatais de educação em direitos humanos. Essas contradições vêm à tona na textualidade da tese quando do relato sobre os avanços legais e institucionais através dos quais esta efetivação e esta implantação se deram, bem como no relato dos próprios professores entrevistados ao retratarem as suas angústias e desafios neste contexto.

4.7.3. Fundamentação racional-comunicacional do discurso pedagógico-político da igualdade

a) *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* de Catarina Barbosa Torres Gomes (Tese 10)

A tese em pauta estrutura o discurso sobre desigualdade/igualdade e educação em duas camadas de significação, uma explícita e a outra implícita. A primeira diz respeito ao tratamento temático da igualdade e da desigualdade no texto. Nela a construção textual caminha no sentido de elucidar os mecanismos da desigualdade de oportunidades educacionais relativas ao acesso ao programa Ciência sem Fronteiras. Tanto a pesquisa da fundamentação, quanto o levantamento estatístico empregados na tese procuram evidenciar tal situação.

A segunda refere-se ao pressuposto discursivo de apreciação axiológica da igualdade de oportunidades. Toda a conotação retórica do texto é a de denúncia da desigualdade.

Tanto a primeira, quanto a segunda fazem irromper, no seio do discurso sobre o funcionamento sistêmico, um abalo crítico-reflexivo oriundo da racionalidade que organiza o mundo da vida. A primeira camada de significação, ao tematizar a condição contraditória da desigualdade, lança luzes sobre o cenário pressuposto e atuante no âmbito do sistema. A segunda, ao pressupor a legitimidade da igualdade e a ilegitimidade da desigualdade, movimenta-se no universo discursivo do mundo da vida.

b) *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*
de Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha (Tese 15)

A tese de Padinha traz à tona, no âmbito da pesquisa em educação, os tensionamentos dialéticos, entre democracia procedimental e cidadania ativa e entre democracia formal e democracia substancial. Tendo em vista esta perspectiva de análise, destacam-se na estrutura discursiva do seu texto não somente a relação entre sistema (enquanto institucionalização do poder) e mundo da vida (como arena de discernimento sobre a legitimidade da institucionalização do poder), mas também o problema, no âmbito do desenvolvimento da racionalidade comunicativa, do reconhecimento e das condições da igualdade entre os interlocutores, na definição da validade argumentativa subjacente à legitimação das relações sociais igualitárias.

Não se pode pensar em consenso democrático legítimo se não são garantidas as condições de igual protagonismo político-discursivo aos cidadãos. Não é legítimo um consenso no qual todos os afetados não tiveram igual condição de participação e deliberação. Revela-se, pois, na facticidade retratada na textualidade da tese, um conflito de perspectivas discursivas; de um lado, o discurso investigativo crítico da pesquisa em educação questionando a legitimidade de consensos políticos que ignoram a desigualdade dos interlocutores sociais. De outro lado, o discurso institucional ideológico do pretense consenso democrático que, na busca da sua legitimidade, procura invisibilizar a condição de desigualdade dos envolvidos na interlocução social.

Portanto, o discurso da pesquisa crítica em educação, desvela o mecanismo de perpetuação “democrática” da desigualdade: não há igualdade de resultados, se não há igualdade entre os envolvidos na teia intersubjetiva responsável por esses resultados. Daí

a demanda por políticas afirmativas que, reconhecendo as desigualdades de fato, viabilizem, por procedimentos que possibilitem efetivo exercício de cidadania, não só a igualdade de acesso aos bens sociais, culturais, políticos e econômicos produzidos pela vida em sociedade, mas que garantam o protagonismo argumentativo e a práxis política daqueles que são injustiçados pela ordem social desigual.

c) Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar de Francisca de Lima Constantino (Tese 28)

A configuração do discurso da pesquisa pedagógica em termos de uma racionalidade voltada para a formação intersubjetiva do consenso aparece na tese de Laura Constantino tanto na adoção de uma metodologia comunicativa, quanto numa epistemologia dialógica. A primeira se efetiva por procedimentos nos quais o pesquisador e o pesquisado se encontram numa relação de interlocução argumentativa igualitária e reflexiva. A segunda se fundamenta no pressuposto do reconhecimento do outro como outro e, em virtude disto, da garantia de que ele terá respeitados e valorizados a sua voz, a sua forma de ser, a sua identidade e o seu igual protagonismo na organização da investigação pedagógica.

Por si mesma a pauta da igualdade na diferença, no contexto da luta contra as desigualdades sociais e raciais, implica numa tematização de conteúdos pressupostos na vida social e que compõe o mundo da vida, tais como multiculturalidade, inferiorização racial, subalternidade social, hierarquização cultural, imposição de estereótipos depreciativos, dentre outros. Ao serem tematizados, estes conteúdos desenvolvem o potencial emancipatório da racionalidade comunicativa, criando retroações descolonizadoras do mundo da vida em relação ao sistema e colocando este em crise de legitimidade.

Além do que, a própria criticidade induzida pelo avanço da racionalidade comunicativa sobre as bases da interação social faz, pelo discurso da incompletude humana e da condição de transitoriedade, historicidade e contradição da vida em sociedade, desmoronarem as pretensões e narrativas ideológicas que postulam a permanência, a imutabilidade, a perenidade e a linearidade da ordem social vigente.

d) *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica* de Raimundo Luiz Silva Araújo (Tese 42)

A tese evidencia a contradição entre as orientações oriundas do sistema e do mundo da vida. As primeiras compostas pelas demandas do modo de produção capitalista globalizado e neoliberal que desterritorializa o Estado Nacional, desorganizando sua estrutural federativa e acentuando a desigualdade social e regional dentro de cada país. As segundas pautadas pelas expectativas sociais de construção de pactuações sociais baseadas no princípio da equidade, ou seja, na adoção de políticas públicas que, pela diferenciação no tratamento das situações de desigualdade buscam a igualdade como resultado.

O Estado aparece nesta construção discursiva, no contexto do conflito de classes, como superestrutura sistêmica que reproduz desigualdades, mas que dialeticamente é tensionado para criar igualdades. O discurso estatal é, no primeiro caso, o de legitimação dos interesses das diversas frações da burguesia por meio de uma racionalidade cognitivo-instrumental (com sua orientação por resultados) e, portanto, o da justificação da apropriação privada dos recursos públicos. No segundo caso, as demandas da classe trabalhadora e dos pobres em geral por igualdade, mediatizados discursivamente pelo mundo da vida, evidenciam, através de recursos argumentativos racional-comunicativos (com suas pretensões de validade normativa), a ausência de fundamentos de legitimidade das demandas burguesas e direcionam o debate público na busca de políticas de combate às desigualdades sociais e regionais.

Os embates discursivos sobre federalismo e descentralização das estruturas estatais são então compreendidos neste horizonte dialético de significação que articula o conflito de classes com o confronto de racionalidades.

e) *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma* de Denise Carreira (Tese 48)

A construção do discurso da pesquisa em educação numa perspectiva crítica apela, na textualidade da tese, a um padrão de racionalidade que, tecida na interlocução dos diferentes, afirma a igualdade de direitos à educação pautada pela diversidade. Empregase um paradigma de argumentação que parte do pressuposto da igualdade dos envolvidos nos processos de deliberação intersubjetiva e dos atingidos por tais deliberações.

Igualdade essa que, reconhecida como condição de fala, revela-se imperativa para a obtenção de comandos de ação, no âmbito das políticas públicas, que tenham pretensão de legitimidade e validade normativa.

Esta igualdade dos pactuantes não anula as suas diferenças, mas, pelo contrário, a pressupõe. É a condição de diversidade que, pelas diferentes expectativas e pretensões de direitos, funda a necessidade da pactuação entre os interlocutores envolvidos nos processos deliberativos que formatam as políticas públicas.

Portanto, diversidade e igualdade se articulam na formatação da ação estatal. Ora, é este padrão de legitimação de relações sociais igualitárias que forma e é formado pela racionalidade subjacente ao discurso da pesquisa em educação presente no trabalho de Denise Carreira. Racionalidade esta, oriunda (pelo seu caráter comunicativo) das dinâmicas de reprodução do mundo da vida descolonizado, que pela ação política deve tensionar o sistema estatal contraditoriamente orientado por outra racionalidade, a cognitivo-instrumental, que ampara relações sociais desiguais e discriminatórias. Este se vê, então, obrigado a buscar na primeira, a racionalidade do mundo da vida, a sua legitimação. Ao fazer este movimento, o sistema abre brechas de incorporação das demandas por igualdade e respeito à diversidade. Configura-se aí uma relação de troca entre o sistema e a racionalidade do mundo da vida; ele obtém legitimidade, mas deve oferecer a igualdade e o respeito à diversidade.

A autora coloca neste registro discursivo os embates, as contradições e os êxitos dos atores sociais e políticos nas suas relações com o aparato estatal, complexo e contraditório, na definição das políticas educacionais voltadas para o combate às desigualdades e às multidiscriminações.

É nesta perspectiva que, no discurso da tese, em consonância com a citada referência racional-comunicativa, as identificações da diversidade, tais como raça, etnia, gênero e sexo aparecem como categorias socialmente construídas e, exatamente por conta disto, passíveis de crítica conceitual e histórica. A tessitura racional da tese desnaturaliza, portanto, as relações sociais hierarquizantes e discriminatórias.

f) Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?

Sara Moitinho-Silva (Tese 49)

O padrão de racionalidade presente no discurso da tese de Sara Moitinho-Silva é de natureza comunicacional, isto fica evidente quando nela aparece o respeito à diversidade como exigência linguístico-pragmática da própria noção de igualdade, o que ocorre quando o discurso pedagógico é assumido no discurso da cidadania. Isto é, quando a negação da diversidade emerge como uma contradição performática no seio das institucionalidades democráticas do Estado, que pela sua natureza, necessariamente devem garantir simultaneamente na interlocução dos cidadãos, entendidos como sujeitos de direitos, a condição de igualdade de direitos para além das diferenças e do igual direito à diferença. O que só é possível se for garantida a igualdade de participação nos processos deliberativos coletivos orientados à formação de consensos argumentativos intersubjetivos.

Ao estabelecer a educação em direitos humanos como horizonte de sentido da investigação, o discurso da tese em pauta necessariamente coloca como pressuposto e fundamento argumentativo a noção de igual dignidade humana. Ao fazer este movimento conceitual o discurso da tese necessariamente estabelece como território de discernimento racional o mundo da vida e suas demandas comunicacionais, ainda que o que esteja em pauta sejam as políticas educacionais, que por sua natureza, são da esfera do sistema estatal. Este então, em busca de legitimação, se vê obrigado a se afastar da sua lógica de reprodução, eminentemente voltada para a manutenção das relações hegemônicas de poder, e acolher noções axiológicas estranhas a esta lógica, como a da igual dignidade humana, gerando em seu seio estranhamentos institucionais, disputas por validação normativa e tensões políticas que se positivam na configuração dessas políticas educacionais.

4.7.4. Engajamento investigativo pedagógico-político crítico-libertador

a) *O Programa de Mobilidade Internacional Ciência sem Fronteiras na Perspectiva das Desigualdades de Oportunidades Educacionais* de Catarina Barbosa Torres Gomes (Tese 10)

A investigação de Catarina Gomes tem o mérito de organizar o discurso da pesquisa em educação em termos críticos com relação à desigualdade e em revelar os mecanismos que, dentro do sistema estatal e mercadológico de acesso à internacionalização estudantil, fazem com que ela se reproduza. Essa formatação

discursiva apresenta um caráter pedagógico-político crítico-libertador na medida em que se constitui com denúncia da opressão.

Para Paulo Freire, um dos grandes desafios de uma pedagogia crítico-libertadora reside na extrojeção do opressor de dentro do oprimido. Tal desafio se coloca também para a pesquisa em educação. Extrojetar o opressor do discurso pedagógico implica questionar os seus vínculos com a reprodução da ordem opressiva. Implica avaliar a capacidade de ruptura da ordem social opressiva e desigual que a investigação pedagógica apresenta. É o que o faz a tese de Gomes ao revelar, na sua estrutura discursiva, a reprodução da desigualdade social entranhada na própria lógica pedagógica dos programas de internacionalização estudantil e ao salientar a necessidade de extrojeção dela.

Neste aspecto, o discurso pedagógico investigativo de caráter crítico e libertador precisa articular-se tanto em termos de denúncia das situações de opressão, como em termos de anúncio das possibilidades de libertação, sendo que esta se constitui em tensão dialética com aquela. Por sua vez, a denúncia das situações opressivas, para ser efetiva, ou seja, para gerar uma práxis libertadora, supõe uma crítica sociológica que não pode restringir-se ao nível sistêmico-funcionalista, mas deve incorporar também uma perspectiva crítico-estruturalista, capaz de dilatar o olhar de cenários tópicos, para horizontes utópicos, potencializadores da práxis libertadora.

b) *Relações Raciais: a pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil (2005 – 2010)*
de Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha (Tese 15)

O discurso do compromisso pedagógico-libertador da pesquisa em educação materializado no texto da tese de Padinha expressa-se pela dilatação da noção de igualdade do foco no resultado, em termos de uma educação para a igualdade, para o horizonte do processo dialógico, em termos de uma educação igualitária. Na primeira, busca-se, de forma ingênua e pouco eficaz, combater a desigualdade pela educação. Na segunda, a busca da igualdade se dá pelo empoderamento real dos envolvidos no campo educacional, por meio da construção política de relações sociais igualitárias.

Assim, o problema da desigualdade é assumido, simultaneamente e de forma indissolúvel, como um problema político e pedagógico de realização histórica e concreta da igualdade. Os embates de poder no campo científico, em torno da formação do capital

cultural, formatam o universo de limites e de possibilidades de construção igualitária do saber, precisamente porque retratam os embates de poder político no contexto de relações sociais desiguais. A hegemonia de classe e de raça são reproduzidas no interior das estruturas acadêmicas, configurando procedimentos de organização da pesquisa científica e estabelecendo hierarquias que reforçam esta hegemonia.

Disto resulta, em termos de compreensão do discurso da pesquisa em educação, uma produção de conhecimento pedagógico, criticada por Padinha, que exatamente por não incorporar, de forma igualitária, os diversos grupos sociais, não consegue impactar, de forma transformadora, as estruturas sociais desiguais. Vislumbra-se aqui, de um lado, a circularidade reprodutiva das desigualdades dentro da pesquisa em educação e de outro lado, o não reconhecimento do outro, o que inviabiliza a dialogicidade dentro do processo investigativo. Só se faz educação para igualdade se for educação pela igualdade, o mesmo vale para a pesquisa em educação. As assimetrias sociais entre os agentes do campo científico comprometem até intencionalidades pretensamente emancipatórias. Evidencia-se dessa forma o princípio freireano segundo o qual ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão.

c) Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar de Francisca de Lima Constantino (Tese 28)

A contraposição entre opressão e libertação, própria do discurso da pesquisa em educação quando esta tematiza criticamente as desigualdades, atravessa como subtexto todo o texto da tese aqui analisada, na forma de denúncia das desigualdades e anúncio da igualdade. A partir dela a escola é interpretada como espaço de contradição que reproduz desigualdades e produz igualdades, que gera introjecção e extrojecção do opressor no oprimido, que colabora com a difusão de uma imagem social e racial depreciativa imposta pelos opressores, de um lado e de outro, com a autoimagem positiva de resistência e libertação dos oprimidos.

A institucionalidade escolar passa então a ser um espaço de ressignificação da experiência numa perspectiva igualitária, na qual a identidade (corporal, estética, cultural, política) dos oprimidos é valorizada e afirmada, através do reconhecimento da subjetividade do oprimido e da percepção crítica da desigualdade. Isto se dá na medida em que a educação é concebida como diálogo que faz com que a dignidade de todos os

interlocutores seja reconhecida, pela qualificação da palavra de todos os envolvidos numa situação de aprendizagem.

d) *Limites e Possibilidades da Redução das Desigualdades Territoriais por Meio do Financiamento da Educação Básica* de Raimundo Luiz Silva Araújo (Tese 42)

Apesar de não estarem expostos na textualidade da tese elementos conceituais propriamente pedagógico-libertadores, é muito clara, na sua organização discursiva, a compreensão de que, sem as bases materiais de financiamento igualitário da educação, não é possível construir, como projeto político, uma educação libertadora. É em razão disto que se constituem como foco central as disputas de interesses federativos, no contexto do conflito de classes, em torno do fundo público para a educação, das políticas de financiamento dela e da ordem normativa que a disciplina.

Há que se destacar também o caráter de denúncia da lógica institucional das estruturas estatais que perpetuam as desigualdades regionais e sociais com graves repercussões sobre o financiamento da educação pública, bem como o anúncio de estratégias políticas pelas quais os atores políticos e sociais conseguem potencializar políticas educacionais mais igualitárias.

e) *Igualdade e Diferenças nas Políticas Educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma* de Denise Carreira (Tese 48)

A tese de Denise Carreira ancora-se numa construção discursiva que evidencia a educação como território de embates éticos, epistemológicos e políticos que expressam disputas e contradições entre os diversos sujeitos políticos. Nesta condição a pesquisa em educação configura-se de forma crítica e libertadora na medida em que assume a agenda das igualdades.

Dentre os desafios que se delineiam neste cenário de confrontos, a tese em análise traz à tona os riscos da polissemia da noção de diversidade presente nas políticas educacionais que por sua vez emerge da própria formação social desigual e discriminatória. Esta tende a esvaziar o conteúdo crítico da luta pela igualdade e pela diversidade diluindo o seu significado de modo a encobrir as contradições sociais e assim perpetuar esta estrutura de dominação e opressão. Impõe-se então a necessidade de

ocupação deste território discursivo pela ressignificação da noção de diversidade e de universalidade na política educacional. Isto se faz pelo embate político transformador que carrega em si, como práxis libertadora, a desconstrução e reconstrução conceitual, teórica e dialógica das representações sobre a vida em sociedade que se fazem presentes nas políticas educacionais.

f) *Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: o que dizem os professores?*

Sara Moitinho-Silva (Tese 49)

A escola constitui-se no discurso da tese de Sara Moitinho-Silva como território de tensão e contradição, por um lado é um espaço de reprodução de desigualdades e por outro de afirmação da igualdade e do imperativo do respeito à diversidade, seja pela sua condição institucional, seja pela sua cultura organizacional, seja, ainda, pelas convicções e crenças dos seus atores.

Nesse arranjo discursivo a educação em direitos humanos é assumida numa perspectiva crítico-libertadora que alia dialeticamente protagonismo educacional e protagonismo político, conscientização e transformação social, mudança de si e mudança do mundo, capacidade de ler e de escrever e capacidade de ler a vida e escrever a história.

Quanto ao protagonismo educacional e político a unidade tensionada se dá exatamente na medida em que se considera que uma educação emancipatória exige simultaneamente a autonomia do educando, pelo reconhecimento da sua alteridade, e a afirmação sua condição de cidadão, pelo reconhecimento dos seus direitos.

O texto expressa, igualmente, a circularidade virtuosa entre conscientização e transformação social quando demonstra que a mudança da sociedade na direção da intensificação da democracia decorre e, ao mesmo tempo, proporciona o desenvolvimento da consciência de classe (e de raça, de gênero, de orientação sexual, etc.).

Neste mesmo sentido, tanto na interpretação da fala dos entrevistados, feita por Moitinho-Silva, como na concepção de educação em direitos humanos, torna-se patente a mútua e dialética implicação entre expulsar de si o opressor introjetado, pela afirmação do seu direito à igualdade e à diversidade, e combater no mundo a opressão estabelecida, pela luta contra as desigualdades e as discriminações.

Por fim, no subtexto da tese, compondo seu discurso crítico de denúncia da desigualdade e de anúncio da igualdade na diversidade, encontra-se a educação em direitos humanos, nos seus nexos com a construção de uma sociedade democrática, identificada como processo formativo que procura unir dialeticamente a capacidade de ler e de escrever, ou seja, as qualificações formais e técnicas demandadas pelo paradigma educacional vigente, com a capacidade de ler a vida e escrever a história. Trata-se de, identificando a educação com a política, saber responder: “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e [...] a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 1989, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos conceituais presentes nas teses que foram aqui analisadas revelam componentes estruturais da criticidade discursiva da pesquisa em educação. Esta análise possibilitou o acesso a algumas características do discurso da pesquisa em educação, quando esta adquire criticidade pela tematização da desigualdade e pela justificação da igualdade, a saber: 1) A demonstração da vinculação orgânica da educação com a desigualdade estrutural brasileira; 2) A organização e articulação política do discurso pedagógico da igualdade; 3) A fundamentação racional-comunicacional do discurso pedagógico-político da igualdade; 4) O engajamento investigativo pedagógico-político crítico e libertador.

Nesse sentido, o discurso da pesquisa em educação, quando crítico, traz à tona as dinâmicas racional-comunicacionais próprias do mundo da vida, no que se refere à tematização do valor da igualdade. Ao situar a reflexão pedagógica no âmbito do reconhecimento da legitimidade das relações sociais igualitárias e da ilegitimidade das relações sociais desiguais, ele evidencia as pressões colonizadoras do sistema sobre o mundo da vida, possibilitando dessa forma a criticidade investigativa.

Entre os resultados das análises aqui desenvolvidas, observou-se que o ‘silenciamento’ da pesquisa em educação sobre a desigualdade, na perspectiva habermasiana, decorre do fato de que a desigualdade constitui-se como um imperativo sistêmico que coloniza o mundo da vida e, como tal, impede a sua tematização. Tal colonização é perceptível pela aceitação implícita das normas que regulam as relações desiguais (sociedade), pela reprodução de competências que reforçam os padrões de desigualdade (personalidade) e pela adoção de valores que legitimam a desigualdade (cultura) incidindo, portanto, nas três grandes estruturas do mundo da vida.

As conexões entre práxis pedagógica e práxis social, por sua vez, são condicionadas pelas mediações econômicas que as estruturam. Nem educação, nem sociedade existem em abstrato. Ambas decorrem das características dos modos pelos quais a humanidade, ao longo da história, organiza seus processos produtivos. Há uma

relação direta e, por vezes, desconcertantemente imperiosa entre os limites, as possibilidades e as exigências dos modos de produção e os atributos que a educação na sua integração com as formações sociais apresenta. Quando a reflexão pedagógica ignora tal fato, costuma cair em duas armadilhas conceituais com desastrosas consequências práticas, o perverso e mal intencionado sequestro ideológico de seu sentido, no extremo da má-fé ou o bem intencionado, mas ineficaz e historicamente irrelevante, idealismo de suas práticas voluntariosas, no extremo da boa-fé.

Assim, é a integração sistêmica que torna possível explicar sociologicamente, no caso da presente investigação, porque a desigualdade não surge como tema nas pesquisas em educação e, mais especificamente, porque muito raramente surge como tema relacionado às condições econômicas da educação. Nesta perspectiva, as demandas de reprodução sistêmica impedem a tematização cultural daquilo que inviabiliza tal reprodução. A consideração da igualdade como valor coloca em risco o funcionamento sistemicamente equilibrado de uma sociedade desigual como a atual e a consideração da igualdade econômica como valor inviabiliza, em termos de legitimação, o próprio modo de produção capitalista que, como sistema, exige a desigualdade como estrutura de funcionamento (HABERMAS, 2012, p.337). Ao “mediatizar” o mundo da vida através do dinheiro e do poder, o sistema impõe seus comandos de ação na forma de imperativos de modo a gerar uma verdadeira “violência estrutural” no mundo da vida. Esta violação das estruturas do mundo da vida se dá no falseamento do agir comunicativo de tal forma que os atores não conseguem distinguir o que decorre de autênticas orientações de ação, oriundas do entendimento dialógico, do que decorre de impositivas demandas de perpetuação do sistema desigual de organização social.

O mundo social, o mundo objetivo e o mundo subjetivo aparecem então como indistinguíveis, tal indistinção impede a tematização crítica de tais conteúdos. Ora, na pesquisa em educação isto fica muito claro quando esta, precarizada na sua capacidade analítica pela ausência de uma perspectiva transjéctiva: 1) trata o universo intersubjetivo da educação como um dado empírico, como uma realidade objetiva, no âmbito de uma abordagem epistemológica exclusivamente ancorada no paradigma empírico-positivista; 2) recorta ingenuamente a intencionalidade dos atores das condições históricas e materiais concretas nas quais eles se acham situados. Isto se dá quando a pesquisa situa-se exclusivamente no âmbito do paradigma epistemológico hermenêutico-fenomenológico; 3) ignora o potencial crítico-transformador das perspectivas utópicas e das interações

subjetivas ao caracterizar as condições materiais e históricas concretas no horizonte de uma apropriação estreita, dogmática e excludente de referências epistemológicas do paradigma crítico-dialético.

A validação (comunicacional) das relações entre educação e sociedade somente toma forma e substância nas suas mediações políticas. É a política que transubstancia a validade em efetividade. Os processos educacionais pressupõem, exigem, formatam e reproduzem determinadas relações de poder e são por elas pressupostos, exigidos, formatados e reproduzidos. É nesta interação dialética que a educação tem a sua institucionalidade social reconhecida e referendada. Assim como não é possível conceber a dissociação, na configuração da esfera social, entre a posse dos meios de produção, própria do âmbito econômico e a posse dos meios de representação conceitual, própria da esfera ideológica e, nela, da esfera educacional, não é possível compreender esta (ideológica), nem a primeira (econômica), sem a posse dos meios de coerção, próprios da esfera política. A especificidade da esfera educacional, no seu significado amplo, não deve confundir-se, nem confundir o pesquisador da educação, com a sua autonomia absoluta em relação à esfera econômica e à esfera política. É precisamente na feitura histórica da legitimação das mediações entre a esfera educacional e a esfera política que se insere a possibilidade real de efetivação econômica do valor da igualdade que é por elas, ao mesmo tempo afirmado e negado. O problema da legitimação da igualdade pela educação e da educação pela igualdade encontra sua verdadeira arena de efetivação histórica nos embates políticos da educação e nos conflitos educacionais da política.

O reconhecimento da validade social da educação e da igualdade, como sentido da educação, depende da validação comunicacional de ambas. A tessitura linguística das relações sociais é o território da sua legitimação. É nos atos de fala, nos jogos de linguagem e nos entrelaçamentos semióticos que o sentido das relações sociais abriga a objetividade econômica dos modos de produção, a subjetividade política dos atores sociais e a intersubjetividade ideológica das representações que a sociedade faz de si mesma. Na linguagem, morada do ser e dos seres, se constrói e se destrói a legitimação das pretensões de validade da sociedade e, nela, da educação. É precisamente em razão desta condição que as condições de validação da educação e da sociedade exigem, para sua plena realização, o reconhecimento da igualdade fundamental dos interlocutores. Nas relações sociais e na educação a comunicação está a partir a igualdade. É nesse nascedouro que se deve buscar sua legitimidade como valor social. É no agir comunicacional,

materializado no discurso, que se articulam validade e facticidade, projeto e realização, utopia e história.

A afirmação das relações sociais assimétricas na história do Brasil já carrega consigo a sua negação na imperatividade axiológica da igualdade nas lutas populares de índios, negros, mulheres e trabalhadores. A mesma história forjada na dominação e na exploração criou as condições que evidenciaram a ilegitimidade de tais práticas. A educação flete, reflete, produz e reproduz tais condições, sendo dessa forma, o âmbito tanto de sua perpetuação, quanto de sua superação. A pesquisa em educação, ao transubstanciar em discurso tais contradições, possibilita a sua apropriação crítica.

O problema fundamental que norteou esta investigação foi o de compreender a relevância axiológica da igualdade no desvelamento do sentido da educação, expressa em teses de doutorado de universidades públicas brasileiras, interpretadas como teorizações da prática pedagógica e materializações do discurso da pesquisa em educação, no contexto das contradições que caracterizam a sociedade contemporânea, tendo em vista as pretensões de legitimidade comunicacional, política e pedagógica.

Assim, o trabalho procurou desvelar os nexos da igualdade entendida como um valor que se impõe no processo histórico com a elaboração do sentido da educação, sentido este formulado neste mesmo processo histórico. Compreender os processos pelos quais historicamente construímos e continuamos a construir uma sociedade desigual e, ao mesmo tempo, desvelar os processos pelos quais tomamos consciência da ilegitimidade desta ordem social tornam urgente e justificam a exploração do tema desta pesquisa.

A reprodução da desigualdade social encontra nas práticas educativas domesticadoras e opressivas uma mediação privilegiada, assim como a construção de uma sociedade igualitária não se efetivará sem a criação de relações pedagógicas críticas e emancipatórias. Nesse sentido, considera-se que a pesquisa em educação não pode voltar as costas para tal realidade. A educação não se dá no vazio. Ela responde às condições concretas nas quais ocorre. Sua identidade é sempre transitória, correspondendo e respondendo, inevitavelmente, à configuração da sociedade que ela simultaneamente produz e reproduz, mantém e transforma. Hermeneuticamente considerando, ela é indissociável do contexto no qual se forma e dialeticamente falando, é sempre filha da história. A encarnação histórica e sociológica da educação exige, pois, que se tenha em pauta, em todo procedimento investigativo, as especificidades concretas que a definem.

O olhar do investigador deve, então, voltar-se para os tensionamentos materiais que estão em jogo nesta definição. É impossível compreender o significado dos processos educacionais brasileiros, sem entender a aguda contradição de classes que organiza, desde o seu nascedouro, este país. Foi em razão desta condição, que no primeiro capítulo do presente texto, se procurou trazer à tona, de forma breve e sucinta, as raízes históricas da desigualdade no Brasil.

O sentido da práxis pedagógica só ideologicamente pode ser definido de forma abstrata, pois na facticidade histórica, social, econômica, política brasileira, ele, paradoxalmente, abriga, encoberta e desvela os embates de interesses entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados. O sentido da educação, por sua vez, revela-se intrinsecamente vinculado à questão dos valores na educação. Estes se positavam dialeticamente, emergem “da” e “na” contradição entre facticidade e validade, entre a realidade, com seus antagonismos objetivos e a projeção da existência, com suas implicações intersubjetivas.

Assim, esta pesquisa justificou-se não somente pela necessidade de integrar a tematização da desigualdade no trabalho investigativo da produção científica no campo da educação, como também de desvelar os processos discursivos pelos quais o valor da igualdade nela aflora. A partir do pressuposto segundo o qual a educação e a pesquisa em educação movimentam-se no conflitivo e contraditório território das disputas de poder, mas também das disputas de legitimação discursiva, construiu-se a fundamentação desta investigação entre dois paradigmas epistemológicos: o crítico-dialético e o fenomenológico-hermenêutico. Procurou-se, através desta composição conceitual transjectiva, responder aos desafios de interpretação dessa condição contraditória, tensionada, transitória, fluida e aberta da pesquisa quando esta toma por objeto a educação no contexto de uma sociedade desigual. A tessitura conceitual das teorias de fundamentação de Bobbio, Freire e Habermas possibilitou assim, simultaneamente, a construção e o desvelamento das categorias de análise que estruturam a presente investigação. O seu emprego transjectivo proporcionou a construção de pontes epistemológicas que favorecem a compreensão das contraditórias relações entre discurso e poder no âmbito da pesquisa em educação, tanto na ordem da tematização da desigualdade, quanto na ordem da justificação da igualdade.

As questões pedagógico-críticas não somente colocam em pauta o sentido social da educação como, simultaneamente, põem em tela o sentido educacional da sociedade. A (re)produção da educação pela sociedade e a (re)produção da sociedade pela educação são dois polos que se alimentam incessantemente. A reflexão sobre os valores presentes na práxis educacional e sua conexão com as contradições de classe que estruturam a sociedade contemporânea e brasileira exigem a análise das mediações através das quais se dá tal conexão. Exatamente porque estruturada, fundamentalmente, entre os dois citados paradigmas epistemológicos, a presente investigação buscou evidenciar o tensionamento inerente à compreensão da pesquisa em educação como um fenômeno que, na concretude da história, articula o consenso e o conflito, a palavra e a força, o sentido e a contradição. Para isto empenhou-se por explicitar em que medida a teoria social proporciona a elaboração de categorias pedagógicas e, paralelamente, como a teoria pedagógica possibilita a categorização dos processos sociais.

Os nexos contraditórios da educação com os valores sociais convidam não somente à problematização do sentido axiológico da educação em geral, como também, em virtude da conflitividade material da sociedade contemporânea e brasileira, levam à tematização do valor da igualdade na práxis educacional e na práxis pedagógica, esta entendida como momento dialético superior da práxis educacional que se expressa, se condensa e se materializa no labor da pesquisa acadêmica. Neste contexto de uma sociedade fendida, de forma abissal, por profundas desigualdades, a educação e o valor da igualdade na educação articulam-se, no discurso da pesquisa em educação, na configuração de urgentes desafios interpretativos. Impõe-se aqui, do lado da educação, a reflexão crítica da prática e a sua supra-assunção num novo patamar de ação e de pensamento, e do lado do valor da igualdade na educação, o desvelamento das conexões de significado entre as referências de desigualdade que se tem e que se quer superar e as atribuições de importância à igualdade que não se tem e que se quer alcançar. O que está em jogo, nesta perspectiva é, em suma, se, ao refletir-se criticamente sobre o sentido da educação, manifesta-se como elemento da sua essência presente, o imperativo da igualdade.

Diante deste quadro de desafios e sempre pressupondo que a “linguagem é o pronunciamento do discurso” (HEIDEGGER, 1997, 191), ao longo do trajeto de investigação que aqui se encerra (ou que aqui completa sua primeira etapa) configurou-se como seu objeto, o discurso sobre a igualdade na pesquisa em educação; por isto se

deteve na linguagem de alguns dos seus produtos, ou seja, na linguagem das teses aqui estudadas. A presente investigação descobriu que, na linguagem da pesquisa em educação, ou seja, no pronunciamento do seu discurso, se acham presentes, de diversos modos, as mediações axiológicas, que conferem à educação um sentido de igualdade, e as mediações analíticas, que desvelam no universo pedagógico a ilegitimidade da desigualdade.

Assim, todos os temas, os problemas, as justificativas, as metodologias, as teorias de fundamentação, as epistemologias, as categorizações, as conceituações de que são tecidas as teses acadêmicas aqui estudadas e que compõem uma materialização do discurso da pesquisa educacional, podem e, na perspectiva da presente investigação, devem ser pensados na sua inserção dentro do tensionamento social que articula igualdade e desigualdade. É nessa e dessa inserção que adquirem a sua criticidade. E ao fazê-lo constituem-se como discurso, entendido como essa realidade social e comunicacional que deles é feita e que, simultaneamente, os faz. Na medida em que isto ocorre, a pesquisa compreende-se como discurso e como discurso crítico, a construção textual passa a movimentar-se no âmbito da consciência política em relação à sua própria existência, enquanto construção textual, ou seja, o texto designa-se a si mesmo como texto político, como texto que surge das disputas sociais de poder e em respostas a elas. Ao passo que, quando isto não ocorre, o texto não perde a sua função política, pois isto é impossível uma vez que ele sempre impactará o jogo de poder que tece as relações sociais, porém ficará desprovido da percepção dessa impactação, ou seja, movimentar-se-á no território discursivo da inconsciência política e da a-criticidade, desprovido da auto-referenciação enquanto discurso político. Mas de uma forma ou de outra, o discurso que ele materializa seguirá sempre sendo um discurso político, posto que enredado nas contradições de poder em torno da reprodução da desigualdade e da luta pela igualdade.

Ao longo da presente investigação algumas condições revelaram-se fundamentais para a identificação da pesquisa em educação como discurso crítico, ou seja, quando elas não estão presentes fica inviabilizada ou precarizada a criticidade pedagógico-investigativa. Essas condições podem ser formuladas, sinteticamente, nos seguintes termos: 1) a consideração das contradições dialéticas entre desigualdade e igualdade na educação e na sociedade; 2) o estabelecimento de nexos entre o modo de produção capitalista e a reprodução da desigualdade social; 3) a incorporação e o aproveitamento do legado da tradição crítico-dialética; 4) os entrelaçamentos críticos e dialéticos entre

anúncio das utopias e denúncia das distopias; 5) o esclarecimento das condições estruturais que articulam e perpetuam, especialmente na realidade brasileira, desigualdade social e desigualdade racial; 6) a análise das contradições geradas a partir da desigualdade e sua repercussão no universo da educação; 7) a elucidação dos silenciamentos sobre a desigualdade que embotam e abortam o pensamento crítico; 8) o desvelamento dos processos de colonização dos saberes, das culturas, das condutas e dos processos formativos decorrentes das diversas formas de desigualdade, que perpetuam o silenciamento sobre elas; 9) a exploração investigativa do mundo da vida como espaço de resistência igualitária às injunções colonizadoras e domesticadoras do sistema; 10) a democracia e a socialização do poder como horizonte de sentido para a compreensão da educação e da pesquisa em educação como discurso político.

Ao término desta investigação acadêmica, o que foi constatado na exploração do seu *corpus* (isto é, das teses analisadas em interação dialética com as teorias de fundamentação aqui empregadas) confirma e demonstra a hipótese que orientou desde o início esta trajetória investigativa, qual seja: 1) a pesquisa em educação constitui-se como um *discurso* que dialeticamente a constitui; 2) a pesquisa em educação constitui-se como um *discurso político* na medida em que, por sua condição, necessariamente está inserida em disputas de poder social fundamentadas na apreciação ou depreciação da igualdade como valor; 3) a pesquisa em educação constitui-se como um *discurso político crítico* na medida em que, analiticamente, *tematiza a desigualdade* e, axiologicamente, *justifica a igualdade, denunciando* a primeira como uma condição sociológico-sistêmica *opressiva* e *anunciando* a segunda, como referência *libertadora* de sentido à educação.

Por fim, quanto ao subtítulo desta tese, cabe insistir ainda, as palavras **ditas, inauditas, interditas, contraditas**, mais do que coisas da linguagem, compõem discursos e carregam o real, carregam as relações de poder político, carregam a estrutura sistêmica, política e econômica da sociedade, como carregam também os acordos intersubjetivos, os significados partilhados no mundo da vida, as ações de emancipação e a práxis libertadora, ou seja, carregam o ser, pois o constituem e dão acesso a ele, precisamente porque “o ser mora na linguagem” (HEIDEGGER, 1997, p.191) e explorá-las é fazê-lo presente e fazer-se presente nele.

Pode-se argumentar que se deve ir às coisas mesmas e não às palavras que as carregam. Pode-se argumentar que é a dor da fome que gera a revolta, que é o sofrimento da chibata que produz a rebelião e não as palavras que os identificam. Ledo engano! É a

ausência das palavras, o silêncio do sentido que os torna insuportáveis, assim como é a pronúncia delas que os transmuta no seu oposto, em libertação. Ou, também, desgraçadamente, é a fraude das palavras, a impostura do sentido que os perpetua, perenizando a opressão.

 Não se trata, pois, de substituir a coisa pela palavra, nem a palavra pela coisa, mas de perceber que, na alquimia do discurso, não é possível separá-las.

 No princípio era a Palavra (João 1,1), no princípio era a ação, em princípio, de ação é a palavra, é a ação da Palavra que, como palavra, age e liberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o locus privilegiado para o seu desenvolvimento.** In: MARIN, Alda Junqueira e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 125-138

ALTHUSSER, Louis . **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1998

APEL.Karl-Otto. **Transformação da filosofia II: O a priori da comunidade de comunicação.** São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Com Habermas, contra Habermas.** São Paulo: Landy, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais.** In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016, p.47-59

AURITZER, Leonardo. **Juergen Habermas: a razão de uma modernidade antecipada.** “Síntese” n.49. Belo Horizonte: Loyola, 1990.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001

_____. **Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015

BLOCH, Ernest. **O princípio esperança.** Rio de Janeiro: UERJ, 2005

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____. **Nem com Marx, nem contra Marx.** São Paulo: Editora UNESP, 2006

_____. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** São Paulo: UNESP, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado.** São Paulo: editora 34, 2015

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Três, 1984

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros.** São Paulo: Brasiliense, 1982

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: por que oito famílias tem mais riqueza que a metade da população do mundo?** São Paulo: autonomia literária, 2017

FAUSTO, Carlos. **História dos Índios do Brasil.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2006

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, C. R. et al. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro/RJ: Graal, 1982.

_____; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papyrus, 1997

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959

_____. **Dialética do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964

_____. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

_____. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

_____. **Brasil: a construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a

_____. **O subdesenvolvimento revisitado**. Economia e Sociedade. Campinas, n.1, p.5-20, ago.1992b

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: v.14, n.2, p. 2-11 Abr/Jun. 2000

GALVANESE, Ricardo Costa. **Ética e Educação: o implícito moral da atividade pedagógica.** Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos, Mestrado em Educação, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **O observatório de práticas docentes como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas.** In: GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; ESTEVES, Elisabete Ferreira (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

GIRALDES, Marcus. **O acaso e o desencontro: das manifestações de 2013 ao golpe de 2016.** Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

GORENDER, Jacob. **A Escravidão Reabilitada.** São Paulo: Expressão Popular, 2016

HABERMAS, Juergen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **A nova intransparência.** Novos Estudos. n.18. São Paulo: CEBRAP, 1987.

_____. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Comentários à ética do discurso.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Verdade e justificação.** São Paulo: Loyola. 2004b.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HEGEL, Georg W.F. **A fenomenologia do espírito.** Petrópolis: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: parte I.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

HERRERO, Xavier. **Racionalidade comunicativa e modernidade.** Síntese n.37. Belo Horizonte: Loyola, 1986.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **As raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995

IANNI, Octavio. **A questão social.** Revista Ciência e Trópico, Recife, v.17, n.02. jul-dez, 1989

_____. **A ideia de Brasil moderno.** São Paulo, Brasiliense, 1992

- _____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Raças e classes sociais no Brasil** – edição revista e ampliada. São Paulo, Brasiliense, 2004
- _____. **Pensamento social no Brasil**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- _____. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo, Brasiliense, 2017
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- KLEIN, Herbert S. **A escravidão africana: America Latina e Caribe**. São Paulo: Brasiliense, 1987
- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003
- MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MELO, Marcelo Paula de. **Brasil neoliberal: dos anos Lula ao golpe de 2016**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017
- MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982
- NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003
- OLIVEIRA, Francisco de. **Economia brasileira: crítica à razão dualista**. Estudos Cebrap, n. 02, 1972, p.4-82
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2009.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.
- OXFAM BRASIL. **A Distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**, setembro de 2017

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **A propósito da Análise do Discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997.

PNUD BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano. **Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf Acesso em: 09 jul. 2020

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1963

_____. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006

PIKETTI, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014

_____. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Justiça como equidade**. Uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. **Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SAUL, A. M.; SAUL, A. **Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 04, p.1142-1174, 2018. Endereço eletrônico: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174> Acesso: 12 de setembro de 2020.

SOUZA, Jessé. **A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: UFMG, 2006

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009

_____. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010

_____. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017

_____. **Subcidadania brasileira**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018

STRECK, D. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAZ, José Pascoal. **Desigualdade Social e Produtividade Social no Brasil de 1960 - 2000**. Tese de Doutorado em História Social – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Moacir José dos. **Desenvolvimento econômico regional** – uma revisão histórica e teórica. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v. 8, n. 2 (8), p. 344-369, maio/ago. 2012. Endereço eletrônico:https://www.researchgate.net/publication/277046798_Desenvolvimento_economico_regional_-_uma_revisao_historica_e_teorica. Acesso: 28 de outubro de 2018

ADENDOS

Adendo 1 - Teses defendidas em universidades públicas entre 2014 e 2016 sobre educação, igualdade e desigualdade

UFMG.....

2014:

T1 GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE MULHERES PARDAS E PROVIDORAS, E AS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E FILHAS

TANIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA

T2 A PRÁXIS EDUCATIVA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

SONIA MARIA ROSENO

2015:

T3 O TRABALHO DOCENTE EM TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL: CONDIÇÕES DE TRABALHO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO

ANA MARIA ALVES SARAIVA

T4 O VALOR DA EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO PARA JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)

NATALINO NEVES DA SILVA

2016:

T5 TENSÕES FEDERATIVAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EQUIDADE, QUALIDADE E COORDENAÇÃO FEDERATIVA NA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI

T6 MÉSZÁROS: O TRIPÉ TRABALHO CAPITAL ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

CELESTE DEOGRÁCIAS DE SOUZA BITENCOURT

T7 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

DANIEL HANDAN TRIGINELLI

T8 VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR: DIMENSÕES FORMATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS DE AÇÃO COLETIVA E MILITÂNCIA DE JOVENS EM UMA OCUPAÇÃO URBANA EM BELO HORIZONTE

FRANCISCO ANDRE SILVA MARTINS

T9 **QUESTÃO AGRÁRIA, IMPERIALISMO E DEPENDÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: A TRAJETÓRIA DO MST ENTRE NOVAS-VELHAS ENCRUZILHADAS**

ROBERTA SPERANDIO TRASPADINI

T10 **O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA PERSPECTIVA DAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

CATARINA BARBOSA TORRES GOMES

T11 **DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

JERRY ADRIANI DA SILVA

T12 **ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO:: AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO**

NEILTON CASTRO DA CRUZ

UFPA.....

2014:

T13 **CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012): A ENUNCIACÃO DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS”**

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

T14 **JUVENTUDE E INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL NO CAMPO**

JOANA D'ARC DE VASCONCELOS NEVES

T15 **RELAÇÕES RACIAIS: A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2005 – 2010)**

MARIA DO SOCORRO RIBEIRO PADINHA

2015:

T16 **EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA**

JOÃO COLARES DA MOTA NETO

2016:

T17 **O BANCO MUNDIAL E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)**

WILLIAM PESSOA DA MOTA JUNIOR

T18 **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL: INCENTIVOS PÚBLICOS E FINANCEIRIZAÇÃO DE GRUPOS EDUCACIONAIS**

JOÃO RIBEIRO DOS SANTOS FILHO

T19 **"DIFERENTES, PORÉM, IGUAIS" : O ACONTECIMENTO DO COMBATE À HOMOFOBIA NO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA (SPE)**

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

UFRGS.....

2014

T20 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA - MA

RICARDO COSTA DE SOUSA

UFRJ.....

2014:

T21 “(AS)SIMETRIA NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ): A RELIGIÃO NO CURRÍCULO”

VÂNIA CLAUDIA FERNANDES

T22 SEGREGAÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

TIAGO LISBOA BARTHOLO

T23 INDEX PARA A INCLUSÃO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

MARA LAGO

T24 CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO(ESTADO, CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA HEGEMONIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA

2015:

T25 A FUNCAÇÃO LEÃO XIII EDUCANDO OS FAVELADOS(1947-1964)

REGINALDO SCHEUERMANN COSTA

UFRN.....

2014:

T26 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE INTERPRETAÇÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA

CAVALCANTE, MARIA DA PAZ

UFSCAR.....

2014:

T27 A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST : INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA

VANDERLEI AMBONI

T28 DIÁLOGOS E TENSÕES: O OLHAR DE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

FRANCISCA DE LIMA CONSTANTINO

T29 TECNOCRACIA CAPITALISTA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.

FLAVIO REIS DOS SANTOS

T30 OS INTELECTUAIS DA LIBERTAÇÃO E O INTERCÂMBIO EDUCATIVO : UMA LEITURA GRAMSCIANA DA REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA (1972 - 1986)

EGBERTO PEREIRA DOS REIS

T31 MULHERES DA REFORMA AGRÁRIA NA EDUCAÇÃO : OS SIGNIFICADOS EM SER PEDAGOGA DA TERRA

DEBORA MONTEIRO DO AMARAL

T32 ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO : UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES NORMATIVAS DA UNESCO

ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ

UFSM.....

2014:

T33 DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

ISABEL CRISTINA CORRÊA RÖESCH

2015:

T34 DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA?

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

T35 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES

FERNANDA DE CAMARGO MACHADO

2016:

T36 A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE

KARINA SILVA MOLON DE SOUSA

T37 PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS MOVIMENTOS DO CAPITAL

CLÁUDIA LETÍCIA DE CASTRO DO AMARAL

UNICAMP.....

2014:

T38 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES : A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS (1871)

JANE BARROS ALMEIDA

T39 COMBATE À POBREZA : A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

MIRIAN ELIZABET HAHMEYER COLLARES

2015:

T40 POLÍTICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE : A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA FREIREANA NA SUPERACÃO DOS ESTIGMAS AUTORITÁRIOS NAS RELAÇÕES ESCOLARES NO BRASIL

SIMÃO ALBERTO

T41 TAL MÃE, TAL FILHO? : UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE EDUCACIONAL INTERGERACIONAL NO BRASIL EM 1996 E 2012

FLÁVIA VITOR LONGO

USP.....

2014:

T42 LIMITES E POSSIBILIDADES DA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS POR MEIO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RAIMUNDO LUIZ SILVA ARAÚJO

T43 EXPERIÊNCIA-BRASIL: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO

DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI

T44 A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E O EXTRAORDINÁRIO: TRAÇOS DE UMA PEDAGOGIA (R)EVOLUCIONÁRIA

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

T45 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E TEORIA CRÍTICA: POR UM PROJETO EMANCIPATÓRIO

FERNANDO VICENTE VIVALDO

2015:

T46 EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA A PARTIR DE PAULO FREIRE

JACIARA DE SÁ CARVALHO

T47 ARTE, POLÍTICA, EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

JADE PERCASSI

T48 IGUALDADE E DIFERENÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A AGENDA DAS DIVERSIDADES NOS GOVERNOS LULA E DILMA

DENISE

CARREIRA

2016:

T49 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

SARA MOITINHO-SILVA

T50 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: PROPOSTA GRAMSCIANA DE SUPERACÃO DA SUBALTERNIDADE

DEISE ROSALIO SILVA

Adendo 2 - Resumos das Teses sobre Educação e Igualdade defendidas em Universidades Públicas (2014 – 2016)

UFMG

2014:

GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE MULHERES PARDAS E PROVIDORAS, E AS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E FILHAS

Tania Aretuza Ambrizi Gebara

Palavras-chave: Gênero; Família; Relações Étnico-raciais

Resumo: Esta pesquisa busca compreender a relação estabelecida entre famílias conduzidas por mulheres provedoras negras (pretas e pardas) pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas. Procura, ainda, entender e identificar as estratégias elaboradas por essas mulheres nas suas vivências com duas instâncias socializadoras: a família e a escola. Interessa também a essa investigação focalizar os pontos de vista desses sujeitos e como estabelecem, vêm e conduzem a educação de suas crianças. Um dos desafios desse estudo é ampliar o campo de análise da relação família e escola, estabelecendo uma interlocução com as relações sociais de raça e gênero. São sujeitos dessa pesquisa famílias, de camadas populares, representadas por mulheres negras (pretas e pardas), mães de alunos (as) matriculados (as) no 1º Ciclo de Formação Humana, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e seus/suas filhos (as) crianças pardas e brancas, na faixa etária entre 7 e 8 anos. Optou-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo com as mulheres a partir de observações, de conversas informais, de entrevistas em profundidade e análise documental. No caso das crianças, as observações e conversas informais foram feitas também a partir de suas produções culturais: brincadeiras, jogos e desenhos, elementos centrais para compreensão dos significados que as crianças atribuem à sua vivência na escola e na família. A pesquisa foi realizada em duas fases. Na fase 1, exploratória, com duração de 4 meses, foram selecionadas a escola, as mães e as crianças. Foi, portanto, por meio da escola que se chegou às mulheres e às crianças selecionadas. Na fase 2, o trabalho de campo, com duração de 6 meses, foram acompanhadas três famílias em diversos espaços de sua vida cotidiana, tais como os finais de semanas, festas familiares, trabalho, eventos no bairro, na escola, na igreja, etc. As mulheres pesquisadas possuem um perfil específico, vivenciam diferentes desigualdades sociais, sendo necessário um esforço teórico-metodológico para a compreensão das dinâmicas e consequências de diferentes eixos de subordinação experimentados por elas. A compreensão desse cenário, combinada às especificidades de focalizar mulheres responsáveis por famílias com filhos e sem cônjuge, a partir de uma perspectiva de análise interseccional, envolvendo as categorias analíticas de gênero, raça e classe, foi o nosso desafio. Os dados colhidos e analisados permitem concluir que as formas como as mulheres pesquisadas constroem suas identidades e colaboram nos processos educativos dos filhos, do ponto de vista étnico-racial e de gênero fazem parte de um cenário complexo, que não poderia ser traduzido senão por uma imagem em movimento, ou seja, ora as mulheres indagam um lugar de negatividade, ora reforçam discursos e posturas estereotipadas e ora há momentos que se observa uma ruptura, uma tentativa de produzir outras imagens de si mesmas e dos/as filhos/as, construindo perspectivas positivas de futuro para as crianças.

A PRÁXIS EDUCATIVA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Sonia Maria Roseno

Palavras-chave: Educação do Campo; Práxis Formativa e Educativa; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educação Superior

Resumo: O presente estudo teve como objetivo investigar o percurso da práxis educativa do MST em suas parcerias com duas instituições de ensino: UFMG e UNESP. Analisamos como a especificidade do jeito organizativo e formativo do MST vem dialogando com a formação desenvolvida na universidade e como esse processo repercute na práxis do Movimento, que busca alcançar a formação do intelectual orgânico: educadores e educadoras, militantes que trabalham a capacitação desde a Educação Infantil, Fundamental, EJA, Médio e caminhando para o Ensino Superior. Identificamos que a dinâmica organizativa possibilitou apreender o ser enquanto educador e, ao mesmo tempo, enquanto militante. Evidenciamos que a inserção dos sujeitos no MST proporciona traços identitários que os configuram como sujeitos coletivos onde quer que estejam inseridos, em todos os processos de aprendizagem (FREIRE, 1970, CASTELLS; 1999). Leva-se em conta que centralidade da formação no Movimento reside na luta pela terra, considerada por vários autores como 'lócus' gerador da Educação do Campo (KOLLING, 1999). Partindo da compreensão que a escolha metodológica necessita identificar-se com o ser pesquisador/a e o objeto da pesquisa, assim, fizemos a escolha pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD), por considerarmos ser o que mais se aproxima com a proposta metodológica de compreender a práxis formativa e educativa do Movimento em suas várias determinações, contradições e totalidade dentro da luta de classes (THOMPSON, 1987; MARX & ENGELS, 1974). A pesquisa foi realizada com quatro sujeitos egressos dos cursos de graduação em Geografia e Licenciatura em Educação do Campo, realizados por meio de parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus Presidente Prudente (UNESP), e com duas lideranças de instâncias nacionais do MST. Nos resultados, consideramos que a materialização da organicidade interna desvendou que não importa o local que estejam estes sujeitos, eles possuem um jeito próprio para se inter-relacionar com outros sujeitos e com novos espaços. Neste sentido, concluímos a análise não com um ponto final, mas com inúmeras considerações em compreender a práxis formativa e educativa do MST, nos seus 30 anos e suas parcerias.

2015:

O TRABALHO DOCENTE EM TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL: CONDIÇÕES DE TRABALHO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO

Ana Maria Alves Saraiva

Palavras-chave: Trabalho docente; Territorialização; Vulnerabilidade social

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica -as escolas vulneráveis que atendem alunos oriundos de famílias em situação de pobreza e risco social. A noção de território surge como um eixo orientador das políticas sociais a partir dos anos 2000, como uma continuidade do processo de focalização e racionalização do gasto social iniciado com as reformas do Estado na década de 1990, ganhando novas conformações na última década. A análise se circunscreve ao estado de Minas Gerais que, no início da década de 2000, incorpora a noção de território na formulação das políticas educacionais. Observa-se então no estado um processo de diferenciação escolar, que classifica as escolas como vulneráveis e não vulneráveis, levando a questionamentos acerca das características e dos contornos que adquire o trabalho docente nas escolas vulneráveis. A partir de pesquisa de campo realizada com 24 docentes de três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte, identificamos que as condições de trabalho dos professores nessas escolas apresentam certa precariedade e falta de infraestrutura física e pedagógica quando comparadas às outras escolas. Com relação à permanência dos docentes nessas escolas observamos que o tempo que os docentes ficam nas escolas vulneráveis não ultrapassa, em nenhuma das etapas da Educação Básica, seis anos, apresentando médias de dois anos em alguns casos. A relação dos docentes com o desempenho dos alunos revela um campo de forte tensão. Pressionados por metas definidas externamente, os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão por resultados.

O VALOR DA EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO PARA JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)

Natalino Neves da Silva

Palavras-chave: Ensino Médio; Valor; Juventude; Relações Raciais; Gênero; Experiência social e escolar

Resumo: A presente pesquisa buscou investigar o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as). A realização desta investigação foi norteada pela seguinte questão central: qual é o valor da experiência social e escolar do ensino médio para esses sujeitos. Para entender o problema proposto, foi selecionada uma escola estadual pública localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Na instituição realizamos a observação participante com estudantes em sala de aula, durante sete meses. O acompanhamento das práticas de ensino se deu no intuito de perceber a interação ocorrida entre os atores sociais. Elegemos dialogar exclusivamente com os estudantes do terceiro ano do ensino médio que estavam com a idade/série adequada. O diálogo estabelecido com eles se deu através da realização de quatro grupos de discussão. Nos grupos contamos com a participação de 29 estudantes. Das conversas realizadas com os(as) jovens negros(as) e brancos(as) suscitou a necessidade de dialogarmos também com os(as) seus(as) professores(as). Deste modo, foi realizado um grupo de conversação com a participação de seis docentes. Os seus discursos foram incorporados no trabalho no sentido de explicitar, aprofundar e confrontar percepções de pesquisa. Aplicamos ainda 243 questionários com os estudantes do 3º ano do diurno. A intenção de utilizar esse instrumento foi de mapear o perfil discente presente na escola. Sendo assim, com a

realização desta pesquisa foi possível entender que os valores os quais os(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) atribuem a sua experiência social e escolar do ensino médio estão relacionados com as suas expectativas social e cognitiva. Eles são submetidos a responderem nesse sentido não só às demandas sociais, mas também conceber a sua individualidade. A pesquisa evidenciou ainda que a maior parte dos(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) estabelecem uma relação instrumental, utilitária e meritocrática com a sua experiência da escolarização média. Não obstante, podemos perceber que essa experiência é também reapropriada por eles. Isso se dá devido à constituição dos vínculos socioafetivos estabelecidos pelos atores por meio da socialização escolar. Esses vínculos consistem em uma das dimensões mais valorada dessa experiência para a maioria deles(as). A pesquisa revelou que é praticamente unânime entre estudantes desvalorizarem as práticas de ensino adotadas pela escola. Nesse sentido, a desvalorização dessas práticas aparece como sendo o principal motivo pelo qual os jovens desvaloram a sua experiência. De fato, a presença dos novos sujeitos na instituição não tem implicado o desenvolvimento de práticas pedagógicas de modo a atingir as singularidades socioculturais inerentes à condição do ser jovem. No que concerne à percepção dos estudantes referente às desigualdades sociorraciais, podemos compreender que elas são percebidas por eles(as) de maneira incipiente. A esse respeito, notamos que a diversidade étnico-racial enquanto tema não é tratado pela escola. O trabalho apontou ainda que a diversidade étnico-racial e de gênero emerge nas falas dos jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) de maneira conflitiva, ambígua e contraditória. Por fim, a pesquisa mostrou que a compreensão sobre o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) necessita ser mais bem entendida pelos seguintes campos de estudos, a saber: Ensino Médio, Juventude e Relações Raciais.

2016:

TENSÕES FEDERATIVAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EQUIDADE, QUALIDADE E COORDENAÇÃO FEDERATIVA NA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Palavras-chave: Federalismo; Financiamento da educação; Assistência da União; Equidade; Qualidade

Resumo: A tese aborda as tensões federativas no financiamento da educação básica, com foco para a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais, na perspectiva da equidade, da qualidade e da coordenação federativa. O estudo tem como contexto de análise a dinâmica federativa que se desenvolveu no campo do financiamento da educação básica após a Constituição Federal de 1988, envolvendo um conjunto de arranjos redistributivos dos recursos vinculados à educação e novas formas de organização da assistência técnica e financeira da União, tendo em vista o alcance do padrão de qualidade e de maior equalização na oferta da educação básica, conforme prescreve a legislação nacional. A partir da abordagem conceitual de Elazar (1991) e das análises comparativas de Watts (2008) sobre o federalismo, o estudo estabelece uma definição conceitual de tensões federativas como um processo intrínseco ao federalismo, que tem origem na necessária compatibilização entre autonomia e interdependência que caracteriza os sistemas federais, a partir da qual operacionalizam-se conceitos e princípios

para a análise das tensões que têm se manifestado nas duas últimas décadas entre os entes federados na assistência técnica e financeira da União para a oferta e manutenção da educação básica. Para tanto, a abordagem teórica do federalismo é associada às abordagens do campo da política educacional, em especial no campo do financiamento. Combinando análise de conteúdo e análise estatística, a tese avalia a ação de assistência técnica e financeira da União a partir de sua regulamentação e dos recursos transferidos aos entes federados subnacionais, tomando como referência o Custo Aluno Qualidade inicial, os mecanismos para promoção de equidade e os processos de coordenação federativa. Apresentam-se evidências empíricas de que o desenho das políticas de assistência técnica e financeira da União que se iniciou em 2004 e foi consolidado com os arranjos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, incorporou um conjunto de mecanismos que possibilitaram maior poder de influência da agenda educacional dos governos subnacionais, com poucos mecanismos de coordenação federativa. Esse modelo resultou em aumento e maior redistribuição dos recursos, porém com limites para a promoção da equidade e da qualidade.

MÉSZÁROS: O TRIPÉ TRABALHO CAPITAL ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Celeste Deográcias de Souza Bitencourt

Palavras-chave: Trabalho; Capital; Estado; Educação; Ontologia

Resumo: Esta tese apresenta o resultado da leitura e análise imanente que realizamos da principal obra de Mészáros (2002), Para além do capital, rumo a uma teoria da transição, cujo procedimento objetivou apreender as categorias Trabalho, Capital e Estado e evidenciar suas implicações na educação e identificar o tratamento dado por Mészáros às referidas categorias. Para atingir esses objetivos, orientamo-nos, prioritariamente, pelo procedimento de leitura e análise imanente de nosso objeto. Por meio desse procedimento, procuramos capturar a gênese e o telos social do objeto analisado, ou seja, sua dimensão histórica, compreendendo, assim, de forma mais profunda, a concepção que Mészáros apresenta sobre essas categorias, as quais denominamos como o tripé, que, em suas inter-relações dialéticas complexas, complementam-se, sustentam-se e modificam-se, conformando a ordem vigente. Procedemos, inicialmente, a um levantamento do conjunto dos títulos de Mészáros, com o objetivo de identificar em quais obras o autor trata mais diretamente das referidas categorias, para, em seguida, delimitar aquelas que seriam mais diretamente investigadas. O procedimento adotado em relação ao nosso objeto propiciou-nos concluir que a elaboração teórica de Mészáros sobre a síntese histórica dessas categorias possibilita-nos um adequado conhecimento da atual época histórica. Mészáros analisa o anacronismo histórico do sistema do capital, que, em sua crise estrutural, sistêmica, global, ativa seus limites estruturais absolutos e aponta para a necessidade e possibilidade de superação dessa ordem, que, segundo o autor, só poderá realizar-se pela força hegemônica de seu antagonista, o trabalho. Procuramos apreender a concepção de Mészáros sobre a educação e sua compreensão das implicações desse tripé sobre a mesma, considerando que esta não é o único, e nem o principal, mas é um componente fundamental no processo de transformação social. Compreendemos que Mészáros, ao orientar-se pela matriz ontológica marxiana, desenvolve sua própria vertente analítica da obra de Marx, instaurando uma ontologia singularmente humana a partir do trabalho. A obra de Mészáros recupera o caráter revolucionário da teoria social marxiana, que, em

sua originalidade, perspectiva a emancipação humana a partir da transcendência positiva da alienação do trabalho, da erradicação do capital e do fenecimento do Estado, projeto genuíno de Marx, que se apresenta como um imenso desafio a ser conquistado.

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE GYÖRGY LUKÁCS

Daniel Handan Triginelli

Palavras-chave: Trabalho; Formação Humana; Ontologia do ser social

Resumo: A partir da leitura e análise imanente, pretende-se apreender as categorias Trabalho e Formação Humana nos capítulos O trabalho e A Reprodução, na obra Para uma ontologia do ser social, de György Lukács. Após apreender e compreender essas categorias, visa-se a reproduzi-las com exatidão, evidenciando, com rigorosa fidelidade, a gênese e o telos do pensamento lukacsiano sobre essas categorias. Conforme Lukács, o trabalho, ao mesmo tempo que funda o ser humano, ou seja, possibilita-lhe por-se no mundo, torna-se o centro de todo o processo de desenvolvimento social. A partir do salto ontológico dado no e pelo trabalho, outros diversos complexos, já sociais em sua essência (linguagem, divisão do trabalho, etc.), surgem no processo material e histórico do desenvolvimento humano/social. O ser que se põe a trabalhar alcança uma condição superior em relação a outras espécies da natureza, isso porque, por meio do trabalho, ele pode por em prática a transformação das coisas em estado natural em uma forma útil à satisfação de necessidades humanas. Isso é possível em razão de o ser objetivar, nas coisas, o projeto ideal que existia previamente em sua mente (a capacidade teleológica). Nesse movimento o homem promove a transformação da natureza e de si mesmo. A partir do maior grau de complexidade que a vida social alcança, novas necessidades surgem. A divisão do trabalho é uma necessidade concreta para o funcionamento social adequado e, desde a caça, é preciso que homens realizem pores teleológicos nãoelaborados por eles (por teleológico secundário). Para trabalhar e transformar as coisas naturais e coisas com finalidades ao ser social, é preciso conhecer as propriedades naturais de tais coisas, para promover a melhor transformação. Daí tem-se a gênese do desenvolvimento científico. Esse último, por sua vez, auxilia os avanços dos meios de produção. Conforme os meios de produção se desenvolvem e possibilitam o aumento da produção, possibilita-se a troca de excedentes, o que acarreta, em conjunto com a divisão do trabalho, o surgimento das classes sociais, das sociedades de classe. No primeiro momento, a escravatura deu-se como forma social de reprodução e dominação, sendo superada pela forma feudal, em que a relação era estabelecida entre servos e senhores. Contudo, o mais alto grau de desenvolvimento deu-se quando o trabalhador foi separado dos meios de produção e tornou-se uma mercadoria a ser adquirida no mercado para a produção no sistema capitalista. Porém, é preciso chamar a atenção sobre que o texto estudado compunha o projeto lukacsiano de construção de uma Ética comunista que auxiliasse e demarcasse determinadas necessidades da humanidade constituída fora dos limites do capitalismo. Da mesma forma, o autor parece se interessar em elaborar tal Ética com o intuito de reformar, ou transformar e conduzir, o chamado Socialismo Real a uma nova estética ética que se aproximasse mais daquilo que ele apreendeu como sendo o autêntico comunismo, a partir do, por ele proposto, Renascimento do Marxismo.

VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR: DIMENSÕES FORMATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS DE AÇÃO COLETIVA E MILITÂNCIA DE JOVENS EM UMA OCUPAÇÃO URBANA EM BELO HORIZONTE

Francisco Andre Silva Martins

Palavras-chave: Juventude; Educação; Movimentos sociais; Participação política

Resumo: Pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tendo como foco as experiências participativas e seus significados para um grupo de jovens militantes que atuava em uma ocupação urbana na cidade de Belo Horizonte, denominada Ocupação Dandara. Buscou-se analisar as dimensões formativas das experiências proporcionadas pela atuação dos jovens, seja na ocupação ou fora dela. No mesmo sentido, também foram analisadas as relações estabelecidas entre os jovens militantes, bem como entre eles e os coordenadores da ocupação. As principais ferramentas metodológicas utilizadas foram a observação participante e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados tendo como base autores do campo de estudos sobre movimentos sociais, educação e juventude. Os acontecimentos relacionados à participação dos jovens foram compreendidos a partir das categorias experiência e formação humana. A análise dos dados revelou, entre outros aspectos, que a militância na ocupação por meio da Frente de Juventude se constituía em um espaço socializador e com grande potencial formativo, em que se produziam valores e identidades, caracterizando-se por ser um rico processo de formação humana. Além disso, as vivências na ocupação representavam oportunidades de acesso à cidade, à cultura e ao contato com outros movimentos sociais. Nesse contexto, aponta-se também a ocorrência de tensões e conflitos inter e intrageracionais decorrentes do próprio processo participativo.

QUESTÃO AGRÁRIA, IMPERIALISMO E DEPENDÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: A TRAJETÓRIA DO MST ENTRE NOVAS-VELHAS ENCRUZILHADAS

Roberta Sperandio Traspadini

Palavras-chave: Superexploração; Opressão; Práxis; Dependência; MST

Resumo: Esta tese tem como objetivo promover o encontro de saberes entre a crítica da economia política de Ruy Mauro Marini e a pedagogia crítica de Paulo Freire, mediado pelo estudo da questão agrária no Brasil no capitalismo tardio. Estes intelectuais foram contemporâneos, viveram processos doloridos oriundos da violenta situação despótica da ditadura. A realidade brasileira impressa em seus escritos ganhou a expressão latino-americanista fruto de vários encontros no exílio. Os exilados forjavam um pensamento crítico de alta envergadura no campo marxista. As categorias superexploração da força de trabalho e opressão fundamentam a matriz do capitalismo dependente latino-americano, processo indissociável do desenvolvimento desigual e combinado em geral. Para captar o movimento da práxis, ancorada pelo materialismo histórico dialético, analisei o passado-presente das categorias acumulação primitiva, subsunção formal e renda da terra. Através destas, tracei o caminho de análise sobre a história da questão agrária da qual nasce e se desenvolve a luta do MST. Defendo a tese de que o MST transitou de uma práxis de ocupação para uma práxis de ocupação-formação e culminou, no período do mito do neodesenvolvimentismo protagonizado pelo PT, com uma práxis

institucionalizada. Contexto em que o MST se depara com o que denomino de velhas-novas encruzilhadas na luta pela terra e pelo trabalho no Brasil. Situação condicionante que somente o Movimento é capaz de traçar a opção política, organizar a trilha a caminhar, e responsabilizar-se pelas escolhas realizadas. Os autores-chaves deste estudo foram: Ernest Mandel, Istvan Mészáros, Vladimir Ilich Lênin e Karl Marx (na compreensão das leis gerais do movimento do capital) e Ruy Mauro Marini, Paulo Freire, Florestan Fernandes e José de Souza Martins (na análise das particularidades históricas da dependência e da questão agrária brasileira). Os materiais do, e sobre o, MST serviram de sustentação à análise sobre a reforma agrária que se tem, e a que deseja alcançar a partir de suas lutas.

O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS NA PERSPECTIVA DAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Catarina Barbosa Torres Gomes

Palavras-chave: Desigualdades escolares; Internacionalização; Mobilidade acadêmica; Capital cultural; Capital escolar; Capital migratório.

Resumo: O fenômeno investigado nesta tese inscreve-se no campo da Sociologia da Educação, tendo como objeto central as desigualdades sociais de acesso à mobilidade estudantil internacional ofertada pelo Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011 pelo governo federal. Com base na literatura sociológica sobre as oportunidades de internacionalização dos estudos, estabelece-se como objetivo desta pesquisa conhecer o perfil social e escolar dessa população, como meio de subsidiar o debate atual sobre as desigualdades sociais de acesso à mobilidade internacional. A hipótese principal é a de que os beneficiários referido programa, seriam detentores, em maior ou menor grau, de capitais simbólicos (cultural, escolar, linguístico) e de disposições (habitus migratório) facilitadores do acesso a esse bem educacional. Portanto, a tese defendida é a de que o acesso à formação acadêmica internacional é limitada pelas oportunidades educacionais, visto que os estudantes que alcançam esse bem fazem parte, na maioria das vezes, de uma elite acadêmica que desfruta de certo favorecimento social, o qual repercute-se nas trajetórias escolares que revelam excelência nos percursos educacionais. A metodologia utilizada consistiu na comparação entre estudantes do CsF com o seu grupo de origem, isto é, com o corpo discente da UFMG, e com seus pares dos cursos de engenharia (perfil preferencial do programa), os resultados revelariam um conjunto de jovens socialmente favorecidos e escolarmente selecionados, inclinados ao êxito escolar e à travessia de fronteiras acadêmicas. Para tanto, traçou-se com dados obtidos por meio de questionário o perfil demográfico, socioeconômico, sociocultural e escolar de 1538 estudantes de graduação da UFMG contemplados pelo Programa CsF no ano de 2013.

DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): LIMITES E POSSIBILIDADES DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Jerry Adriani da Silva

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Diversidade Sexual; Sujeitos da EJA; Direito à Educação; Homofobia.

Resumo:

A presente tese foi estruturada a partir dos dados da pesquisa de doutorado Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação. A referida pesquisa teve como objetivo geral compreender as especificidades dos/as educandos/as LGBTs, as desestabilizações provocadas pela chegada desses/as estudantes nas turmas de EJA, bem como os mecanismos que impediam ou inviabilizavam o acesso, a permanência e o sucesso desses/as na escola. Foi desenvolvida em duas escolas, com a participação de duas estudantes, uma professora, um professor, uma coordenadora, uma diretora e uma gestora. Com esses sujeitos foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, ainda, oitenta estudantes que responderam a um questionário, com quarenta e quatro questões. Para compreender o movimento da RME-BH que, apesar de sua história de avanços e retrocessos na formulação e construção da política e das práticas pedagógicas, ainda lida com os desafios de considerar as especificidades do público atendido, sobretudo da aquele que emerge da população LGBTs, foram realizadas consultas aos acervos históricos, documentais e digitais de setores públicos; registradas observações, gravações de cenas, narrativas, depoimentos e testemunhos em atividades realizadas na cidade de Belo Horizonte por instituições que atuam na causa LGBTs. A hipótese investigada foi a de que a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual, mas, também, a efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. Teóricos como: Bauman (2006), Borrillo (2010), Butler (2012 e 2015), Foucault (2010, 2014a e 2014b), Freire (2011 e 2014), Giddens (1993), Haddad (2007), Junqueira (2009), Lionço (2009), Louro (2007, 2009, 2014 e 2015), Miranda (2008), Prado e Machado (2008), Rubin (1989), Scott (1986), Soares (2005, 2008 e 2011), Vianna (2012 e 2015) dentre outros, contribuem com a argumentação de que a EJA precisa atender às especificidades dos seus sujeitos, fundamentada na perspectiva anti-homofóbica, que busca a efetivação dos direitos à vida, à dignidade humana e à livre orientação sexual. Os dados revelaram que a homofobia é negação e violação dos direitos e está presente no cotidiano da escola, através de questões como a indiferença, o silenciamento, as relações de poder, as negociações, os avanços, os recuos, os consentimentos, as revoltas e as alianças. Mostraram possibilidades e estratégias de enfrentamento à homofobia, bem como os cenários possíveis para a construção de uma realidade menos violenta e excludente nas escolas. Foi possível verificar os avanços das propostas de EJA pesquisadas; conhecer, compreender, registrar e analisar duas experiências pedagógicas em que a temática LGBTs tem destaque; inventariar e analisar duas práticas educativas voltadas à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual. Finalmente, os limites se concentram na perspectiva homofóbica dominante e as possibilidades estão no fortalecimento dos sinais de construção de uma perspectiva anti-homofóbica na EJA.

ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO:: AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Neilton Castro da Cruz

Palavras-chave: EJA; Trajetória; Vida universitária; Suporte

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo central descrever e analisar em que medida se deu a inserção de egresso/a da EJA no Ensino Superior em instituição pública, de forma específica, em dois dos 24 Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nosso esforço centrou-se na necessidade de compreender como foi construída a trajetória de cada sujeito, de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno da inserção ao Ensino Superior e, sobretudo, da permanência. A pesquisa foi realizada à luz de sete conceitos teóricos, a saber: Ator Plural (Lahire); Da relação com a Escola e com o Saber; Sentido; Mobilização (Charlot) e Suporte (Martuccelli). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, realizadas com oito pessoas, sendo três do sexo masculino e cinco do feminino, de idade entre 24 e 48 anos, matriculadas em quatro diferentes cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia), da UNEB Campus X e XVIII. De início é possível afirmar que as trajetórias aqui analisadas, dadas as suas configurações, são distintas daquelas já apresentadas, em geral, pela Sociologia da Educação. Podemos destacar, como achado da pesquisa, o papel da socialização secundária, defendida por Lahire, como um conjunto de experiências potencialmente importante, pois, por meio delas, é possível a constituição de disposições, nesse caso, escolares. A investigação aponta que os sujeitos geralmente partem de um lugar de escassez de informações acerca da universidade, principalmente a respeito das regras do jogo acadêmico. No entanto, mostra como, apesar do fraco Capital Escolar adquirido anteriormente, eles têm se apropriado de estratégias e suportes para garantir a sua permanência na universidade. Ficou evidenciado que o sentido atribuído ao processo e, dessa forma a capacidade de mobilizarem-se em torno do objetivo, potencializaram a entrada e a permanência desses sujeitos nos cursos aos quais se encontravam matriculados. Além disso, os dados afirmaram também que a condição de egresso/a da EJA não os torna inferiores aos/das demais estudantes, como sugere o senso comum.

UFPA

2014:

CICLO DE POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ (2008-2012): A ENUNCIÇÃO DISCURSIVA SOBRE RELAÇÕES “RACIAIS”

SANTOS, Raquel Amorim dos

Palavras-chave:

Relações raciais, Currículo, Educação e Estado, Ensino básico, Pará - Estado, Amazônia Brasileira

Resumo:

O presente estudo analisa os enunciados discursivos do ciclo de Política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” no período de 2008 a 2012, a partir da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball. Nesta análise, é focalizada a produção das políticas no contexto de influência, contexto de produção de textos políticos e contexto da prática. O referencial teórico-metodológico que subsidia a análise parte da

Teoria sócio-histórica e dialógica da linguagem com base em Bakhtin (2010, 2011), abordagem do ciclo de políticas abalizado pelas teorizações de Ball et al (1992), para os estudos acerca Relações “Raciais” partimos dos conceitos de Guimarães (1999, 2002, 2008) e Coelho (2009) sobre raça. E, sobre as relações sociais estabelecidas no campo educacional, utilizamos as noções conceituais de campo e de habitus em Bourdieu (2008, 2009, 2010). O estudo é de abordagem qualitativa (FLICK, 2004). Utilizamos como fontes de coleta de dados documentos orais e escritos, dentre os quais destacamos: Artigos, Teses e Dissertações sobre Relações “Raciais” e Política Curricular realizado em duas bases de dados nacionais e uma internacional: a) ANPED (GT-21); b) site da CAPES/PPGE; c) Fundação Ford. Publicações: a) Política de Educação Básica do Estado do Pará, especialmente o eixo da Política Curricular; b) I Conferência Estadual de Educação: Diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas aprovadas; c) Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (vol I e II) e entrevista semiestruturada com quatorze agentes sociais que atuavam na SEDUC, USE e escolas da Rede Pública Estadual, os quais participaram da Política Curricular do Estado do Pará. Os dados foram analisados por meio da análise do processo enunciativo-discursivo com base em Bakhtin (2010, 2011). A partir da análise da enunciação discursiva do ciclo de política curricular do Estado do Pará sobre as relações “raciais” e da interpenetração dos discursos entre os contextos de influência, contexto de definição de textos políticos e contexto da prática os resultados do estudo revelam que os diferentes enunciados produzidos nos variados contextos são marcados pela hibridização de discursos, resultado de processos de recontextualização. Infere-se que a política curricular do Estado do Pará se apresenta em inter-relações entre múltiplos contextos no ciclo de políticas (BALL, et al, 1992). Apesar do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens estadocêntricas e do processo de recontextualização política que ocorre no contexto da prática, o estudo conclui que a política curricular do Estado do Pará existe como uma política de Estado, existe como uma política educacional. No entanto, na exequibilidade dessa política de Estado e educacional na escola no tocante as relações “raciais”, ela não ocorre por conta da fragilização da competência cultural e teórica desse agente social que deve executá-la. A fragilização está na concretização dessa política no contexto da prática. Há um problema entre o que se projeta e o que se pratica, o que ajuda a atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

JUVENTUDE E INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL NO CAMPO

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos

Palavras-chave:

Representação social, Educação rural, Juventude rural, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, Bragança - PA, Pará - Estado, Amazônia Brasileira

Resumo:

A presente pesquisa investigou o processo de construção das Representações Sociais dos jovens egressos do Programa Saberes da Terra e PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, do Município de Bragança-PA, sobre a sua condição juvenil do campo e suas relações com a proposta nacional de inclusão social, implementada em nível local pelo referido Programa. O estudo teve como referencial teórico metodológico as Representações Sociais, desenvolvidas pelo romeno Serge Moscovici (2009), Jodelet (2002), Marková (2003), Nascimento (2014), entre outros, que nos possibilitaram articular a abordagem processual ao campo sociocultural. A partir desse referencial construímos a lógica das dimensões que compõem a teia representacional deste estudo. Para tanto, seguimos os suportes indicativos de Jodelet (2001, 2009), sintetizados nas seguintes formulações: Quem Sabe? O que sabe? e Quais efeitos? e acrescentamos o Para quê?. Estes suportes fomentaram as dimensões e as estruturas de análise presentes neste estudo: 1) Ser Jovem do Campo no Campesinato Bragantino; 2) A Representação Social dos jovens egressos do Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra sobre a sua condição juvenil do campo; 3) Resignificações da condição juvenil do campo: análise da proposta de inclusão em nível local. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 10 jovens, o coordenador Programa e os educadores. Para coleta do corpus da Pesquisa utilizamos como técnicas: Entrevista em Pauta e o Grupo Focal. Além das dimensões de análise utilizamos, para análise do corpus da pesquisa, a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefevre e Lefevre, para destacarmos as objetivações e ancoragens. Na proposição da hipótese defendemos que o processo de construção das Representações Sociais dos jovens egressos do Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra, encontra-se vinculado aos limites da inclusão social, que se constitui na dialética da inclusão-exclusão própria do sistema capitalista. Os resultados revelam mudanças nas Representações dos Jovens que participaram do Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra sobre sua condição juvenil do campo, a partir da reconstrução do seu afeto positivo com a terra e com a ressignificação da agricultura familiar. Entretanto, mesmo reconhecendo que essas novas representações se constituíram pela experiência vivenciada no PROJOVEM Campo, na prática elas não se configuram em possibilidades de mudanças estruturais para o desenvolvimento do campo do Município de Bragança

RELAÇÕES RACIAIS: A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2005 – 2010)

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro

Palavras-chave:

Educação, Relações raciais, Pesquisa, Pós-graduação, Universidade Federal do Pará, Pará - Estado, Amazônia Brasileira, Brasil - País

Resumo:

A educação é o processo de inserção de homens e mulheres no mundo cultural. E a educação, dentro das sociedades mais complexas como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que implica a elaboração de objetivos e a indicação de meios para atingi-los. A compreensão das tramas de construção de práticas formalizadas é ligada a agentes que determinam os objetivos da educação e suas intenções educativas sobre Relações Raciais no Brasil. Dediquei-me às atividades de levantamento acadêmico sobre a produção de teses de doutoramento, concluídas entre os anos 2005-2010, e a respeito de pesquisas e estudos sobre Educação e Relações Raciais nos Programas de Pós-

Graduação em Educação. Investiguei sobre a circulação da temática relações raciais em espaços de elaboração de políticas educacionais, especificamente programas do Governo Federal que atendam à demanda de inclusão da temática no sistema de ensino no Brasil. Pois, a partir de 2003, a temática passa por uma fase de institucionalização, principalmente pelo conjunto jurídico que estabelece novo marco legal à educação. O objeto pesquisado incluiu a configuração de práticas formalizadas que desenvolvem quadros de agentes especializados sobre relações raciais. Analisar a relação intencional entre as práticas formalizadas sobre relações raciais que prescrevem a formulação de objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais. Identificar os objetivos do sistema de ensino descritos nos programas do Governo Federal destinados à promoção da educação para igualdade racial. Relacionar as práticas formalizadas no campo da pesquisa em educação às intenções descritas nos programas do Governo Federal. Explicar quais os interesses que movem essas práticas formalizadas a partir das demandas educacionais da temática relações raciais. A escrita da tese pauta-se na defesa de análise em que a obrigatoriedade da temática relações raciais é movida por duas forças antagônicas, uma direcionada à constituição de direito à cidadania movida por intenções de construir uma sociedade para a igualdade racial, de oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos e livre de práticas discriminatórias; outra relacionada aos interesses existentes dentro de um jogo de poder a ponto de converter a educação no centro de tão acerbada disputa que desfavorece dissimuladamente a equidade racial no Brasil.

2015:

EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA

MOTA NETO, João Colares da

Palavras-chave:

Educação popular, Pedagogia crítica, Decolonialidade. Freire, Paulo, 1921-1997, Orlando Fals Borda, América Latina

Resumo:

Este estudo objetiva analisar a constituição de uma concepção decolonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana. Parte do seguinte problema de investigação: que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana? Caracteriza-se, metodologicamente, como uma tese teórica, inscrita nos domínios da história cultural e da história comparada do pensamento social. As fontes primárias da investigação são as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, escritas em distintos e significativos momentos de suas produções intelectuais. Nos dois autores, a concepção decolonial é buscada a partir de quatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico e ético-

político. Resultados do estudo convergiram para a confirmação da hipótese, logo, para a afirmação da tese, de que as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. Sustenta-se este argumento com base em suas trajetórias praxiológicas como intelectuais sentipensantes e educadores terceiro-mundistas; em suas críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante; em suas apostas rumo a uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; bem como em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes.

2016:

O BANCO MUNDIAL E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da

Palavras-chave:

Educação superior e Estado, Política e Educação, Silva, Luiz Inácio Lula da, 1945-, Banco Mundial

Resumo:

Este estudo tem como objetivo central analisar as relações entre as elaborações expressas nos documentos do Banco Mundial para a educação brasileira e a contrarreforma da educação superior pelo governo Lula da Silva, no período de 2003 a 2010. Busca também identificar e analisar a concepção e o projeto de educação e de educação superior do Banco Mundial para o Brasil, além de descrever e analisar as políticas que constituem a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003 – 2010) à luz das formulações do Banco Mundial para a educação no período assinalado. Para tanto, o estudo se vale de revisão bibliográfica sobre as políticas de educação superior no Brasil, de análise de documentos oficiais do Banco Mundial que versam sobre a política de educação superior no Brasil e da investigação da legislação educacional referente à contrarreforma mencionada por meio da análise crítica do discurso e da utilização do método do materialismo histórico-dialético. Viu-se que o Banco Mundial cumpriu papel destacado na definição do conteúdo das políticas que constituíram a contrarreforma da educação superior durante o governo Lula da Silva, com o objetivo de ampliar a abertura econômica ao capital privado do setor da educação superior por meio da expansão do IES privadas e para manter um padrão de financiamento público deste nível de ensino que não onerasse o Estado, impulsionando ainda a tendência ao empresariamento do ensino superior público por meio do bancomundialista da educação terciária se consolida nas políticas de educação superior no período de 2003 a 2010 através de uma série de medidas político-jurídicas que são analisadas, particularmente no que toca aos eixos financiamento, avaliação, e parcerias público-privadas. Conclui-se que, ainda que o processo de contrarreforma da superior analisado tem como condicionantes mais gerais a crise estrutural do sistema do capital e a reforma neoliberal do Estado brasileiro no contexto de globalização da economia capitalista.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL: INCENTIVOS PÚBLICOS E FINANCEIRIZAÇÃO DE GRUPOS EDUCACIONAIS

SANTOS FILHO , João Ribeiro dos

Palavras-chave:

Educação superior e Estado, Educação - Política de financiamento, Ensino - Instituições privadas, Incentivos governamentais, Recursos públicos, Programa Universidade para Todos (Prouni), Financiamento Estudantil (Fies)

Resumo:

Trata-se de estudo que teve por objeto a análise do financiamento e da expansão do setor educacional privado-mercantil, no Brasil, com a utilização de recursos do fundo público, no contexto do processo de financeirização da educação superior privada. O estudo teve por objetivo geral analisar a política de financiamento da educação superior privada, por meio de mecanismos governamentais de incentivo às entidades privadas, como a concessão de renúncia fiscal, no âmbito do Prouni, e os contratos de financiamento estudantil, a fim de identificar as implicações desses incentivos governamentais no processo de expansão e de financeirização da educação superior, com formação de oligopólios educacionais. Considera-se que a investigação sobre o financiamento do setor privado-mercantil, com recursos do fundo público, pressupõe a compreensão da totalidade social, com seus condicionantes estruturais e conjunturais, ou seja, inserido no modo de produção capitalista. Assim sendo, analisa-se o financiamento da expansão da educação superior privado-mercantil, considerando sua natureza e especificidade, no contexto da crise estrutural do capital e do processo de mundialização do capital financeiro, com análise das orientações de organismos internacionais e da legitimação do uso do fundo público, por meio da regulação educacional. A tese que norteou a pesquisa é a de que a política de concessão de incentivos a entidades privadas de ensino superior, com a utilização de recursos do fundo público, como ocorre com os mecanismos de renúncia fiscal, por meio do Prouni, e com o financiamento estudantil (Fies), corresponde a uma forma de nexo entre o Estado e o capital financeiro, no âmbito educacional, que objetiva atender aos interesses do capital, contribuindo para a expansão de instituições privadas e favorecendo a acumulação financeira de investidores nacionais e internacionais (acionistas-proprietários) em decorrência do processo de financeirização da educação superior. Tendo por base suportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, analisou-se o financiamento público na expansão da educação superior privada, nos grupos educacionais Estácio Participações S.A., GAEC Educação S.A. (Ânima) e Ser Educacional S.A., com dados extraídos de demonstrativos contábeis e financeiros, fornecidos pelos referidos grupos, demonstrativos de renúncias fiscais da Secretaria da Receita Federal do Brasil e relatórios de gestão do Fies, com ênfase no período de 2007 a 2015. Os dados revelam que os recursos do fundo público destinados ao setor privado-mercantil contribuem para o aumento da lucratividade de grupos educacionais, com incremento da base de alunos na graduação presencial, havendo redução da carga tributária em decorrência de renúncias fiscais do Prouni e de garantia de crédito por parte do governo federal, nos contratos de financiamento estudantil. Os dados analisados demonstraram que o Fies tem significativa relevância para a receita líquida dos grupos pesquisados, com percentual de aproximadamente 40% das

mensalidades dos cursos de graduação. Os recursos do Fies também são utilizados para compensação de tributos devidos pelas instituições ao governo federal, em especial, as contribuições previdenciárias. Além disso, com o Fies, há emissão de títulos da dívida pública em favor das instituições privadas de ensino, que reforçam o processo de financeirização dos grupos educacionais, com a oferta destes títulos e com as recompras efetuadas pelo governo federal. Observou-se que as mudanças no Fies, promovidas no final de 2014, não afetaram o montante de recursos financeiros destinados aos grupos Estácio, Ânima e Ser Educacional, tampouco houve redução do número de contratos do Fies celebrados por estudantes desses grupos educacionais.

"DIFERENTES, PORÉM, IGUAIS" : O ACONTECIMENTO DO COMBATE À HOMOFOBIA NO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA (SPE)

MENDES, Sandra Karina Barbosa

Palavras-chave:

Educação sexual; Educação escolar; Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE); Homofobia; Direitos humanos; Subjetividade; Currículo; Pará - Estado

Resumo:

‘Diferentes, porém, iguais’ – o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na escola (SPE)” é o título desta tese que toma como objeto de análise as práticas discursivas e subjetividades forjadas no combate à homofobia no projeto Saúde e Prevenção na Escola. Elegemos como questão nodal de análise ‘que práticas discursivas e subjetividades são forjadas na produção do combate à homofobia no projeto SPE?’. Como desdobramentos desta questão principal definimos as seguintes problematizações: que posição ocupam os direitos humanos no combate à homofobia? De que modo a valorização da diferença e o respeito à diversidade são utilizados como estratégias para a superação da homofobia no currículo do projeto SPE? Como está feita a articulação entre a promoção da saúde e o combate à homofobia no currículo do referido projeto?. Para guiar o movimento de pensamento analítico a ser empreendido nessas problematizações adotamos as ferramentas teórico-conceituais de Michel Foucault, sobretudo, as relacionadas à genealogia, as técnicas de governo dos sujeitos, tais como a disciplina e biopolítica, e os modos de subjetivação. Como principal material empírico de análise tomamos a coleção de fascículos produzida pelo projeto SPE, e alguns documentos secundários da política de combate à homofobia, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Programa Brasil Sem Homofobia. A análise dos documentos permitiu entender que os direitos humanos foram se formando como um dos principais alicerces do combate à homofobia na política brasileira e que as práticas discursivas no campo dos direitos humanos são produzidas para lhes atribuir um caráter de solução para todas as condições que afetam o homem em sua concepção de cidadão universal e de homem civilizado. Além disso, o SPE ao acionar o respeito à diversidade e a valorização da diferença como uma das estratégias para o combate à homofobia vinculou a diversidade sexual à uma essência da natureza humana e desenhou a diferença como uma marca que identifica aqueles que vivem a sexualidade fora dos padrões heteronormativos – isto é, aqueles que tem um ‘comportamento sexual diferenciado’. Foi possível perceber, então, a forja de dois tipos de subjetividades, aquela onde o sujeito que não é LGBT precisa

reconhecer e respeitar a diferença que está em quem é LGBT, não a tomando como base para expressar qualquer tipo de preconceito; e aquela onde quem é LGBT deve se ver como portador de uma diferença que o coloca em situação especial em relação à violação de seus direitos e ao contágio de doenças, sobretudo as DST e aids.

UFRGS

2014

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA - MA

Sousa, Ricardo Costa de

Palavras-chaves:

Alcântara ; História da educação; Educação da população negra; Analfabetismo; Desigualdades raciais na educação

Resumo

A presente dissertação está inserida no campo da História da Educação, abordando a história da educação da população negra no município de Alcântara, no Estado do Maranhão. Através de uma abordagem histórica, são apresentadas, inicialmente, as teorias raciais de cunho biológico, antropológico e sociológico, com o propósito de mostrar como estas colaboraram decisivamente para as desigualdades educacionais entre brancos e negros (pretos mais pardos) no Brasil e, em particular, em Alcântara. A parte seguinte versa sobre a história de Alcântara, evidenciando formas de resistência e luta dos quilombolas, inclusive pelo acesso à instrução pública nesse município. Para realizar esse trabalho dissertativo, foram pesquisadas fontes documentais, impressas e manuscritas, tais como ofícios, códices e leis provinciais localizadas no Arquivo público do Maranhão - APEM. Recorreu-se também aos documentos estatísticos dos censos demográficos, desde o primeiro, de 1872, até o de 2010, todos eles disponibilizados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O trabalho aponta que, mesmo sendo vetado o acesso da população negra às escolas públicas, há fortes indícios de que alunos negros frequentaram aulas de primeiras letras em Alcântara já nas últimas décadas do século XIX. Ainda antes da abolição da escravatura, no Recenseamento de 1872, no Império, a população escrava foi toda classificada como analfabeta; contudo, a análise de um conjunto de fontes documentais pesquisadas sinaliza que esta população não ficou totalmente alheia às diferentes formas de apropriação de leitura e escrita. O estudo destaca ainda o estado educacional atual (censos 2000 e 2010), na perspectiva das relações raciais, sinalizando para um grande quantitativo de pessoas ainda analfabetas em Alcântara, particularmente de pessoas de cor preta ou parda (negras), desagregação esta, por cor ou raça, inexistente, em nível municipal, nos censos anteriores.

UFRJ

2014:

“(AS)SIMETRIA NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ): A RELIGIÃO NO CURRÍCULO”

Vânia Claudia Fernandes

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso, Público e Privado, Federalismo, Escola Pública, laicidade.

RESUMO: O objetivo desta tese consiste em identificar a configuração do Ensino Religioso no ensino fundamental público, em Duque de Caxias, nas redes estadual e municipal do referido município. O estudo parte do pressuposto de que a autonomia garantida pelo modelo federalista que outorgou autonomia aos municípios, a partir da Constituição Federal de 1988 foi determinante para gerar assimetrias nas configurações do Ensino Religioso entre as unidades da federação, o que abre espaços para a inserção da religião na sala de aula e para além dela, para a intolerância religiosa, para a privatização da escola pública, para reduzir a liberdade de crença, para excluir minorias, bem como para o uso de recursos públicos para financiar interesses privados. A partir da análise documental, de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Ensino Religioso, oito docentes das demais disciplinas, seis diretores, seis lideranças do poder público e duas de instâncias privadas vinculadas à religião e da observação direta das aulas de Ensino Religioso e do espaço escolar, em seis escolas, três em cada rede de ensino, foi possível constatar a simetria, a assimetria, os paradoxos e inconsistências dentro das/entre as respectivas redes de ensino. A pesquisa qualitativa demonstrou que as arenas abertas pelo federalismo para a introdução, para a manutenção, para o fortalecimento ou para a perda do espaço do Ensino Religioso, no âmbito das escolas visitadas, pelo menos em Duque de Caxias, não foram ampliadas com a Constituição Federal de 1988 ou mesmo com a elevação do município à condição de ente federado, em que pese sugestão de que o aumento de recursos públicos, no âmbito do município, propiciaram investimentos no Ensino Religioso. Demonstrou ainda que o posicionamento do executivo municipal e estadual, na figura dos secretários de educação e de subsecretários, foi mais decisivo na configuração de tal disciplina.

SEGREGAÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Tiago Lisboa Bartholo

PALAVRAS-CHAVE: Segregação Escolar; Indicadores de Segregação; Burocracia Educacional; Aprendizagem.

RESUMO: O tema central da tese é a distribuição de oportunidades educacionais na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. O estudo usa dados secundários fornecidos pela secretaria municipal de educação para descrever padrões de segregação escolar entre 2004 e 2011. Dois conjuntos principais de dados foram utilizados: a) banco administrativo – banco longitudinal com dados sobre todos os alunos matriculados no ensino fundamental, que contém informações sobre o perfil socioeconômico das famílias e a escola que o aluno está matriculado; b) Prova Rio – banco longitudinal com a informação sobre a proficiência dos alunos nos testes padronizados de Matemática e Português. O estudo investiga duas questões centrais sobre o tema da segregação escolar. A primeira referente ao papel da burocracia e legislação educacional nos níveis de segregação escolar. A segunda parte trata do impacto da segregação escolar no aprendizado dos alunos. As hipóteses testadas ao longo da pesquisa foram extraídas de estudos anteriores na rede pública municipal, e as interpretações apresentadas ao longo da tese estão alicerçadas em pesquisas que entrevistaram professores, diretores, pais e alunos. Há cinco aspectos principais da tese que são inéditos: a) utiliza três indicadores distintos para medir segregação escolar; b) usa dados para toda a população de alunos do ensino fundamental; c) mede o “efeito líquido” de práticas administrativas e da legislação educacional nos níveis de segregação escolar; d) apresenta evidências iniciais sobre o impacto da segregação escolar nos níveis de aprendizado dos alunos (teoria do “efeito mistura”); e) propõe correções para resultados de pesquisas anteriores, que investigaram temas semelhantes da rede municipal do Rio de Janeiro. Em linhas gerais, os modelos sugerem que: 1) as práticas administrativas e a legislação educacional impactam positivamente a segregação entre escolas. Dependendo da variável observada, os modelos explicam até 50% da variação nos níveis de segregação; 2) as evidências iniciais sugerem a plausibilidade da teoria do “efeito mistura” (school-mix effect).

INDEX PARA A INCLUSÃO: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Mara Lago

PALAVRAS-CHAVE: Index para a Inclusão; Inclusão em Educação; Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas; Ensino Médio; Perspectiva Omnilética de Análise.

RESUMO: Esta tese teve como base o desenvolvimento das proposições contidas no Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002) a fim de verificar a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de análise e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira. Os autores do Index apresentam a ideia de inclusão vinculada às possibilidades de participação. Ao invés de focar somente o alunado da educação especial, o Index propõe que sejam detectadas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de qualquer aluno. Trata-se de um processo de autorrevisão a fim de reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade dos estudantes. Para isso, sugere a formação de um grupo coordenador composto por representantes dos segmentos escolares: professores, pais, alunos,

funcionários e equipe diretiva. A investigação consistiu em um estudo de caso qualitativo realizado em uma escola estadual de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. Realizou-se a análise dos dados conforme perspectiva omnilética proposta por Santos (2013), a qual conjuga as dimensões de culturas, políticas e práticas em uma articulação simultaneamente dialética e complexa. Conforme os objetivos específicos, foi possível analisar como a utilização do Index auxiliou a escola a repensar os processos de inclusão/exclusão presentes no cotidiano, a identificar os motivos pelos quais limites e dificuldades se impuseram, a avaliar o Index como um instrumento facilitador. Concluiu-se que o Index é um instrumento fecundo para auxiliar as escolas em um processo de revisão e que a criação e o funcionamento do grupo coordenador tem um enorme potencial de estimular processos inclusivos. Verificou-se, ainda, sua capacidade de promover a inclusão em educação através do incentivo à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva omnilética de análise permitiu vislumbrar a variedade de elementos relacionados a culturas, políticas e práticas inclusivas e excludentes forjadas nas relações micropolíticas que se estabeleceram durante a pesquisa. Constatou-se a complexidade de um ambiente carregado de contradições, mas que contém a abertura necessária para continuar em transformação.

CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO(ESTADO, CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA HEGEMONIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO)

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia; Hegemonia; Programa Educacional Agronegócio na Escola; Associação Brasileira do Agronegócio

RESUMO: A Tese analisou o esforço da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) para a obtenção da hegemonia, tanto entre a própria classe dominante, quanto em relação, sobretudo, à classe dominada. O objetivo foi examinar como a ABAG articulou a formação de seus intelectuais orgânicos ao projeto de hegemonia, visando responder a indagação sobre a atuação da ABAG como um partido do estado maior do capital na atual configuração do bloco histórico dominante. Neste sentido, o trabalho buscou compreender os nexos entre Educação, Classes Sociais e Estado, em seu sentido integral, ou seja, incorporando tanto a Sociedade Política, mas de forma destacada, a Sociedade Civil e seus intelectuais, individuais e coletivos. Foi realizada pesquisa que constituiu no levantamento de documentos produzidos pela ABAG, através de seus informativos, cartilhas, artigos e vídeos. A pesquisa realizou também investigação sobre o Programa Educacional Agronegócio na Escola, organizado pela ABAG em dezenas de Redes Municipais de Educação do estado de São Paulo, através do levantamento de documentos e materiais sobre a ação pedagógica e entrevistas com diferentes sujeitos envolvidos. A pesquisa concluiu que a ABAG cumpre no período recente o papel de partido do Agronegócio. Ao longo das últimas décadas a associação conseguiu realizar a unidade entre algumas das principais frações do capital associadas ao Agronegócio, realizando um duplo trabalho na formação de diferentes níveis de intelectuais orgânicos, capaz, tanto

de inserir seus interesses no interior de Conselhos, Comissões e Ministérios, quanto assimilar os professores da escola pública na região estratégica de Ribeirão Preto (SP).

2015:

A FUNCAÇÃO LEÃO XIII EDUCANDO OS FAVELADOS(1947-1964)

Reginaldo Scheuermann Costa

PALAVRAS-CHAVE: Fundação Leão XIII, favela, educação, hegemonia.

RESUMO: A tese investiga o papel político-pedagógico desempenhado pela Fundação Leão XIII (FLXIII), entre os anos 1947 e 1964, no Rio de Janeiro. Nesse período, a problemática da urbanização e do controle social sobre a população mais explorada e expropriada ganhou dimensões econômicas e políticas, considerando o contexto de ampliação dramática das favelas, o crescimento econômico de base industrial, a instauração do sufrágio enquanto parte do jogo político nacional e o acirramento produzido pela Guerra Fria. A pesquisa buscou compreender a particularidade da Fundação na execução de políticas públicas nas favelas nas áreas de urbanização, serviço social, saúde, destacando os seus projetos educacionais desenvolvidos nas suas escolas, cursos de formação profissional, palestras vocacionais e intervenções religiosas. Além da sua função política de organizar a mobilização local de mutirões e associações de moradores, em oposição aos comunistas, políticos clientelistas e lideranças locais autônomas. Observou-se o seu esforço institucional em contribuir pedagogicamente para a formação do cidadão urbano-industrial das favelas. A principal referência teórica da tese é gramsciana, aporte crucial para analisar a FLXIII como parte fundamental da relação entre sociedade civil e o Estado nas favelas, no tortuoso processo de hegemonia. Como base empírica foram utilizadas as seguintes fontes primárias: o relatório SAGMACS, censos sobre favelas, imprensa católica, grande imprensa carioca, registro oral de moradores das favelas, relato da diretora do setor de Serviço Social da FLXIII, Maria Luiza Moniz de Aragão e a imprensa do PCB. Evidencia-se, assim, o desenvolvimento do campo da educação enquanto fonte produtora de consenso e de disciplinamento nas favelas.

UFRN

2014:

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE INTERPRETAÇÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA

Cavalcante, Maria da Paz

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino; Aprendizagem; Interpretação de textos de história; Consciência histórica crítica

RESUMO: O trabalho – intitulado Ensinar e aprender História na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica – investiga o desencadeamento de um processo formativo teórico e prático desenvolvido com uma professora de História, sua mediação no processo de ensino e de aprendizagem dessa disciplina, relacionados à apropriação da interpretação de textos de história e o desenvolvimento da consciência histórica crítica por educandos, do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Objetiva analisar a relação entre a mediação da atividade docente e a apropriação pelo aluno, desse nível de ensino, da interpretação de textos de história e o desenvolvimento dessa consciência. Optou-se pela pesquisa colaborativa, como estratégia formativa, e se empregou como procedimentos para a formação do saber: Reunião, Ciclos de Estudos Reflexivos, Planejamento (com a docente), Observação efetuada na vida real e portfólio (envolvendo os alunos). A professora se apropriou de aportes da teoria de P. Ya. Galperin e da consciência histórica crítica e desenvolveu um processo de ensino utilizando uma metodologia alicerçada nas construções teóricas desse autor. Os discentes se apropriaram da interpretação de textos de história e demonstraram se encontrar em um processo de desenvolvimento de sua consciência histórica crítica. O desempenho dos educandos ocorreu de modo mais consistente nas interpretações concretizadas em grupos, com orientação da professora e apoio do mapa da atividade. Os processos formativos, realizados na e sobre as atividades docente e discente, revelaram um aprimoramento no desenvolvimento profissional da professora e no saber e saber-fazer dos alunos. Contribuiu, para isso, a reflexão crítica vivenciada na trajetória do processo investigativo. Diante dessas constatações, como necessidades de novas reflexões, a investigação recomenda o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem, em outros anos do Ensino Fundamental, envolvendo a interpretação de textos de história e o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos educandos.

UFSCAR

2014:

A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST : INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGHELLA

Vanderlei Amboni

PALAVRAS-CHAVE: MST, Reforma Agrária, Educação do campo, Acampamento, Escola Itinerante, Organização Escolar.

RESUMO: A tese contém um estudo realizado sobre a Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella. O problema deste estudo situa-se na forma de administrar a escola itinerante no acampamento do MST, cuja contradição está presente no tocante à luta de classes e aos interesses que defende, pois o Brasil é, por excelência, a terra do latifúndio e, com ele, de uma profunda desigualdade social no campo e nas cidades, que podemos caracterizar como apartheid

social. Neste particular, cabe ressaltar que a construção da Escola Itinerante tem história e a história da escola no MST tem a história das lutas por Reforma Agrária. Nestas lutas, o Paraná traz a marca da explosão das lutas de classes no campo, cuja centralidade está na mecanização da agricultura, concentração fundiária e construção das barragens de Salto Santiago e Itaipu, que desalojou mais de 3.000 famílias de suas terras. Na luta pela terra, a região noroeste do Paraná traz a ocupação da terra e a ocupação da escola como espaço de disputa. Tem-se, nesta luta, a ocupação da Fazenda Santa Filomena, em Planaltina do Paraná, e com ela a construção do Acampamento Elias Gonçalves de Meura. Neste acampamento foi construída a Escola Itinerante Carlos Marighella, que nasceu como escola pública no ano de 2004, e iniciou as atividades letivas em um estábulo. Diante disso, nosso propósito foi conhecer esta escola, conhecer sua estrutura interna e as formas de gestão. Assim, nosso objeto é a gestão da escola. Portanto, nos interrogamos: Como se dá a gestão de uma escola do MST na estrutura do Estado capitalista? Há uma gestão autônoma frente ao Estado? Que mecanismos de gestão estão presentes na Escola Itinerante? Que órgãos colegiados estão presentes na estrutura da Escola? Como se dá o controle social na Escola Itinerante? Neste sentido, a gestão da escola é do MST ou há o controle estatal sobre a gestão escolar? Diante destas questões, nossa intenção foi investigar a Escola Itinerante Carlos Marighella tanto nos aspectos organizativos, quanto de gestão, nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, no período de 2004 a 2013. Para tanto, empreendemos uma pesquisa de natureza bibliográfica e de entrevistas. Na pesquisa bibliográfica, as fontes empíricas consultadas foram os textos e obras do MST referentes à educação, bem como os documentos produzidos pelo MEC, SEED e Conselhos Estaduais de Educação pertinentes à Educação do Campo e às Escolas Itinerantes. Além destas, também recorreremos a textos produzidos por diversos pesquisadores que analisaram as Escolas Itinerantes nos diferentes aspectos de estudos. As entrevistas foram realizadas com membros do Setor de Educação do MST, educadores e educandos da EI, agentes públicos e comunidade escolar acampada. Nas reflexões sobre a gestão escolar, apesar de ser uma singularidade como experiência pedagógica, de ser tensionada pelo conflito da terra, a EI não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Ela faz a gestão dual, mas traz na sua organização elementos da escola socialista do trabalho, como auto-organização no processo de formação. Este é o sentido da tese respondido nesta pesquisa.

DIÁLOGOS E TENSÕES: O OLHAR DE PROFESSORAS NEGRAS E BRANCAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Francisca de Lima Constantino

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Identidade negra, Diversidade, Prática docente

RESUMO: Na presente pesquisa, intitula Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição positiva da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar, buscamos compreender, a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas? Nesse sentido, traçamos como objetivos: discutir e consensuar com as professoras um conceito de identidade, que favoreça o desenvolvimento positivo da identidade negra; analisar com as professoras

práticas, materiais e/ou cursos de formação que possam fortalecer a identidade das crianças negras; elaborar sugestões de práticas que fortaleçam a identidade negra, e indicar caminhos que favoreçam a educação das relações étnicas e raciais. Para atender a tais objetivos, a pesquisa configurou-se num estudo teórico, seguido de um estudo de campo. No primeiro, procuramos contemplar leituras em torno da educação das relações étnicas e raciais; dos conceitos de identidade, diversidade, bem como respeito às diferenças; igualdade de diferenças e sua relação com uma educação antirracista e dialógica. Para a compreensão do conceito de identidade, pautamo-nos basicamente em: Giddens; Gomes; Munanga e Castells; quanto à relação entre identidade negra e escola, apoiamo-nos em teóricas(os) da sociologia, da antropologia e da educação. Também nos pautamos em pesquisadoras(es) do Centro Especial de Investigação em Teorias Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) que ajudam na compreensão de uma educação em bases dialógicas e da igualdade de diferenças. Para verificar o que já foi produzido na temática, no Brasil, realizamos uma revisão da produção no SciELO, assim como em alguns Gts da ANPED. O estudo de campo caracterizou-se pelo acompanhamento de grupos de discussão com seis professoras (4 negras e 2 brancas) do ensino fundamental, que desenvolvem práticas dialógicas em suas aulas. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia comunicativa-crítica, que implica um diálogo intersubjetivo entre participantes e pesquisadora e mostra a reflexão dos próprios sujeitos. Foram realizados 5 grupos comunicativos, nos quais as participantes dialogaram sobre temáticas previamente consensuadas em torno da questão de pesquisa. Quanto aos resultados, podemos afirmar que é possível o fortalecimento da identidade negra a partir da prática docente intencional, compromissada e pautada em conhecimento. Para tanto, precisa-se voltar para a valorização da diversidade étnica e racial, estar aberta ao diálogo e promover ações que favoreçam a igualdade de diferenças. A partir dos grupos de discussões, chegamos à conclusão que pensar uma identidade negra positiva no contexto escolar requer a presença negra na escola, ou seja, é preciso ter a história, a cultura e a ancestralidade negra no espaço escolar e romper o silêncio ainda existente sobre a negritude. Também concluímos que as práticas para afirmar a identidade negra precisam ser participativas, ou seja, além do contar histórias sobre a África e os negros brasileiros e fazer o registro das atividades, é fundamental que se tenha a presença de pessoas negras, africanas e indígenas no contexto escolar, que ajudem as crianças negras e brancas a romperem estereótipos postos em nossa sociedade. Outro elemento a ser destacado ao pensarmos a prática docente frente ao debate da valorização da diversidade está nos cursos de formação de professoras(es); tais cursos são apontados como imprescindíveis na compreensão da temática aqui apresentada. Enfim, concluímos que ainda há muito que ser superado quando pensamos a igualdade de diferenças e o racismo brasileiro. A identidade negra apresenta uma complexidade em seu interior que exige mais estudos por parte das(os) pesquisadoras(es) e mais sensibilidade por parte do professorado. Esta é uma temática que não se esgota aqui, assim ficam indagações para serem respondidas em estudos futuros.

TECNOCRACIA CAPITALISTA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.

Flavio Reis dos Santos

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo, Tecnocracia, Saintsimoniano, Vebleniano, Weberiano, Tayloriano, Fayoliano, Keynesiano, Hayekiano

RESUMO: O objetivo central deste estudo é o de explicitar as formulações tecnocráticas utilizadas pelo capitalismo, mediante o emprego do conhecimento técnico e científico do mundo material, para intervir nas estruturas institucionais da sociedade, tendo em vista a (re)organização do sistema socioeconômico, sobretudo em período de crises acentuadas. Estudar as proposições tecnocráticas nos distintos contextos históricos que envolveram as estruturas da sociedade, o Estado e a Educação na realidade capitalista exigiu referenciais teóricos da sociologia, da economia, da educação, da sociologia econômica, da economia política, da história e da economia da educação. Limitamos o nosso universo de análise ao compêndio das teorias que entendemos serem as mais substanciais para a realização da pesquisa, na perspectiva de identificar os princípios e/ou fundamentos que caracterizaram as propostas tecnocráticas para a administração da sociedade e suas implicações para a educação. Dividimos o estudo em quatro momentos distintos: no primeiro estágio, recorreremos aos escritos de Saint Simon e de Thorstein Veblen para caracterizar a tecnocracia em seus aspectos político-sociais; no segundo estágio, concentramos as nossas análises nos estudos de Max Weber e nas proposições de Frederick Taylor e de Henri Fayol, para expressar o caráter político-administrativo da tecnocracia; no terceiro estágio analisamos as teses de John Keynes e as teorias de Theodore Schultz, para exprimir a finalidade político-econômica intervencionista da tecnocracia; e no quarto estágio, examinamos as críticas e proposições de August Von Hayek e de Milton Friedman, para caracterizar a tecnocracia em sua disposição político-econômica liberal. Concluimos que os fundamentos tecnocráticos constituem o conjunto de dispositivos e estratégias racionalmente construídos por intelectuais, altamente especializados em seus campos de atuação, para mediar, fiscalizar, controlar e dirigir a sociedade e suas dinâmicas relações, considerando os seus aspectos e condições econômicas, políticas e sociais, em função das necessidades determinadas pelas realidades históricas que caracterizam o universo capitalista.

OS INTELLECTUAIS DA LIBERTAÇÃO E O INTERCÂMBIO EDUCATIVO : UMA LEITURA GRAMSCIANA DA REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA (1972 - 1986)

Egberto Pereira dos Reis

PALAVRAS-CHAVE: Revista Eclesiástica Brasileira, Princípio Educativo, Guerra de Posição, Intelectuais, Partido, Teologia da Libertação

RESUMO: Esta tese tem como objeto de pesquisa a Revista Eclesiástica Brasileira REB, no recorte de 1972 a 1986, e como um grupo de intelectuais se articulam fundamentados em um ideário, estabelecendo uma proposta educativa junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Levantou-se a hipótese de que o periódico pode ser uma fonte de compreensão e meio difusor da reforma intelectual e moral e também instrumento de busca pela hegemonia. Para tanto, como referencial teórico foi utilizado o pensamento de Antonio Gramsci que, nos Cadernos do Cárcere, desenvolve um precioso estudo sobre revistas. Para Gramsci, a importância dos periódicos supera a questão puramente acadêmica constituída pela dialética da relação entre os intelectuais e operariado.

Utilizou-se principalmente o conceito de guerra de posição para compreender a busca pela hegemonia dentro da Igreja e diante do Estado. Assim, esta tese tem como objetivo explicitar como foi elaborando-se o ideário da Teologia da Libertação, suas principais fontes e os pensamentos e as correntes de oferecerem solidez teórica a essa teologia. Para compreender a questão do princípio educativo, foi analisado, a partir do conceito de guerra de posição, como se travaram as disputas por hegemonia, com relação aos intelectuais da REB, em um enfrentamento com a sociedade civil, e com a própria estrutura eclesial. Dessa forma, o conceito de intelectual orgânico foi o fundamento para identificar os intelectuais que publicaram na revista e atuaram na sociedade civil. A identificação desses atores contribuiu para analisarmos quais disputas realizaram e se, de fato, aconteceu a troca de saberes, produzindo, desta forma, o princípio educativo. A metodologia adotada foi a bibliográfica, tendo como fonte principal a própria revista, nos seus editoriais e artigos. Foi utilizada ainda a análise bibliométrica, como forma de "mensurar" a revista, levantando informações importantes para compreender o tipo de intelectual, sua titulação as temáticas abordadas, formando um grupo com um mesmo viés libertador. A tese procura demonstrar, através da REB, a existência de um grupo de intelectuais, que formam um movimento relativamente coeso, na busca pela libertação política, econômica e social. Para tanto, estabeleceu-se uma relação educativa entre o povo das CEBs e os intelectuais, isto é, o princípio educativo elaborado por Antonio Gramsci. Assim, a experiência educando/educador foi necessária para o intercâmbio de saberes, pois o intelectual aprende com o povo, estabelecendo a reciprocidade educativa. As consequências dessas disputas foram a presença de uma teologia que se tornou referência enquanto produção intelectual e, sobretudo, identificou-se com o povo das CEBs, em um movimento dialético do partido, segundo a noção de Gramsci. Os intelectuais da REB, com o povo das comunidades de base, formaram um partido comprometido com questões sociais, na tentativa de mudar a superestrutura.

MULHERES DA REFORMA AGRÁRIA NA EDUCAÇÃO : OS SIGNIFICADOS EM SER PEDAGOGA DA TERRA

Debora Monteiro do Amaral

PALAVRAS-CHAVE: Processo educativo, Mulheres sem terra, Pedagogia da Terra, Educação Popular

RESUMO: Esta pesquisa investigou atuação de pedagogas da terra formadas no primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo. Fez a discussão da Educação do Campo e do processo de luta dos movimentos sociais para garantir a educação nos assentamentos rurais e que ocorra com qualidade e respeito a esta cultura. O objetivo da pesquisa foi descrever os significados para a vida pessoal e profissional atribuídos por licenciadas do curso de pedagogia da terra da UFSCar e ainda identificar, descrever e analisar processos educativos na prática destas pedagogas da terra, as facilidades e dificuldades encontradas na sua atuação. A metodologia utilizada foi pautada nos princípios da educação popular que, atrelada aos movimentos sociais, se insere nas relações de poder, na luta contra a ordem hegemônica elitista instalada na sociedade. A luta pela emancipação dos sujeitos oprimidos e explorados está no seio dos movimentos sociais, tal como no da educação popular. O referencial teórico-metodológico utilizado foi baseado em Paulo Freire e teóricos da educação popular, com destaque a obras de Carlos Rodrigues de Brandão. A coleta de dados se deu através do levantamento bibliográfico sobre a temática e entrevistas individuais e semi-estruturadas com 7

mulheres egressas do curso. A análise dos dados se deu pela análise de conteúdo que desvelou significados desta formação, tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional destas mulheres. Os resultados apontaram alguns processos educativos, como a conscientização destas mulheres, que passaram a compreender suas histórias de vida ao terem a oportunidade de aprofundar seus estudos em relação ao contexto agrário e da educação do campo, permitindo com isso que elas tivessem outros instrumentos para transformar a realidade em que vivem. Também, através da reflexão entre a teoria (conteúdo) e a prática (experiência de vida), puderam melhorar sua atuação enquanto educadoras, tendo uma postura mais crítica nos espaços onde estão atuando. Os dados também apontam que o comprometimento dessas mulheres com seus assentamentos e com a comunidade aumentou e, elas se sentem responsáveis por colaborar com as pessoas e contribuir com a educação do campo nesses locais. Uma dificuldade encontrada por essas mulheres, apontada pelos dados, é falta de oportunidade de trabalho remunerado nos assentamentos, visto que na maioria deles não há escolas, fazendo com que elas precisem procurar emprego na cidade, não conseguindo desta forma, colocar em prática os ensinamentos referentes à educação do campo que tiveram em sua formação. Os significados de serem pedagogas da terra, desveladas por essas mulheres, demonstram que elas acreditam que homens e mulheres, através da educação, podem transformar suas vidas e assim, transformar a sociedade em que vivem. A pesquisa demonstra que cursos de Pedagogia da Terra vêm para contribuir com a qualificação de pessoas assentadas, possibilitando que estas possam retornar a seus assentamentos e colaborar com o desenvolvimento dos mesmos.

ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO : UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES NORMATIVAS DA UNESCO

Ana Cristina Juvenal da Cruz

PALAVRAS-CHAVE: Antirracismo, UNESCO, Educação

RESUMO: Esta tese objetiva analisar os princípios orientadores e as diretrizes normativas relativas ao tratamento do racismo em matéria de educação da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura UNESCO. A investigação consiste em analisar o modo pelo qual a Organização atribui determinados usos e sentidos à temática racial. Constitui-se em uma abordagem qualitativa de cunho teórico no interior dos estudos sobre relações raciais e educação. Visa diagramar nos documentos os diferentes usos e sentidos do debate acerca da questão racial, tendo por objetivo identificar o processo de construção da educação como uma política antirracista empregada pela UNESCO. Isto foi feito através da análise em perspectiva histórica, dos documentos oficiais da UNESCO buscando identificar com o desenvolvimento dos debates que culminam em instrumentos normativos na gestão relativa à questão racial. Desde a sua constituição a UNESCO publicou documentos e materiais a fim de propiciar uma união intergovernamental entre países de modo a atingir uma paz universal . Essa inclinação da UNESCO frente ao tema se converteu desde logo, em conceitualizar e compreender a questão racial vista, então, como um obstáculo na busca da paz. A educação foi justamente o meio escolhido pela Organização para equacionar esse obstáculo. Neste sentido, pode-se dizer que a UNESCO institui a educação como uma política antirracista. Dar-se-á foco a partir do debate contemporâneo das relações raciais, especialmente no

que se refere aos aspectos da produção racializada das diferentes populações, no que confere a dimensão plural e subjetiva da questão racial.

UFSM

2014:

DOCENTES NEGROS: IMAGINÁRIOS, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Röesch, Isabel Cristina Corrêa

PALAVRAS-CHAVE: Docentes negros, Imaginários, Formação de professores, Ensino Universitário

RESUMO: Esta Tese de Doutorado, intitulada: **DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário**, insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, sob a égide do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). O tema em questão justifica-se pela necessidade de conhecer e ampliar os estudos e pesquisas que envolvem os Docentes Afrodescendentes no Ensino Universitário. O objetivo principal foi pesquisar os Imaginários, Territórios e Fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador. A efetivação dos objetivos propostos nesta investigação contou com as contribuições de Bhabha (1998), Balandier (1997), Dubar (1997, 2005), Munanga (1988), Gomes (2010), Domingues (2007) nos estudos culturais; Bosi (1979, 1999) Meihy (2003), Josso (2010) nas histórias de vida; Ferry (1997), Vasconcelos (2000), Nóvoa (1995), e Tardiff (2002) na formação de professores e os estudos do imaginário realizados por Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2001, 2002, 2007), a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, esta pesquisa busca compreender, através dos imaginários instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos docentes negros sobre a docência no Ensino Universitário. Dessa forma, os dados mostram os Saberes Docentes e os Processos de Formação Profissional nas seguintes categorias: Escolarização (Educação Básica e Estudo e Trabalho), Pessoais (Escolha Profissional, Família, Movimento Negro) e Experiência Profissional (Prática Docente e Pesquisas Desenvolvidas), que, para os coautores, foram as principais instâncias atravessadoras do processo de constituição discursiva de suas identidades profissionais. Neste estudo, utilizei a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica e uma particularidade. Nesse sentido, responde a questões com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores e aspirações. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sobre diferentes circunstâncias, utilizei a metodologia da História

Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações. Em seus relatos, foram reveladas questões como: o imaginário instituinte da ampliação da zona fronteira da condição de exclusão histórica, da escolarização, e da questão étnico-racial em relação às gerações antecedentes dos docentes negros.

2015:

DIALÉTICA DAS DISPUTAS: TRABALHO PEDAGÓGICO A SERVIÇO DA CLASSE TRABALHADORA?

Maraschin, Mariglei Severo

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho pedagógico, Trabalho, Tecnologia, Políticas públicas educacionais, PROEJA

RESUMO: O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós- Graduação em Educação - foi construído a partir da (con)vivência no Kairós - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. A proposta surge da constatação que o aumento de programas que integram a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade EJA, na última década, traz o campo da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos - EJA para o debate educacional, e remete aos professores, gestores e pesquisadores a avaliar e construir diálogos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nestes Programas. Observa-se que tanto as políticas de EJA integradas à EP como o trabalho pedagógico desenvolvido na práxis dos cursos se efetivam em um contexto de dialética das disputas, entendida esta como as diferentes disputas – oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores. Nesse processo, a pesquisa procurou responder a quais sentidos de trabalho, tecnologia e trabalho pedagógico se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional na modalidade EJA dos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas. Como objetivo geral estabeleceu-se investigar, na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos Institutos Federais do RS e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014. Para construir esta pesquisa organizou-se um referencial sobre Trabalho Pedagógico, sobre os sentidos dos conceitos de trabalho, tecnologia e classe trabalhadora, sobre o histórico das políticas de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA, a partir de 2005, mapeando como programas desenvolvidos, o PROEJA Médio, PROEJA FIC, CERTIFIC, PRONATEC EJA e sobre o envolvimento dos

Institutos Federais do RS com tais políticas. Após esse panorama trabalhou-se com a hipótese de que os sentidos críticos do trabalho da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das políticas de EJA integradas à EP e as políticas não estão a serviço da classe trabalhadora, contribuindo para a configuração de um contexto de dialética das disputas. O estudo fundamentou-se no materialismo histórico dialético. A partir das categorias de conteúdo: disputas, sentidos do movimento dos cursos PROEJA RS, sentidos do trabalho pedagógico, sentidos das categorias trabalho e tecnologia, classe trabalhadora, tempo e trabalho pedagógico realizou-se a análise de conteúdo nos discursos produzidos na entrevista com os gestores, grupos focais com professores e equipes, grupos focais com estudantes e grupo de interlocução com professores participantes da pesquisa de seis câmpus dos IFs do RS, dois de cada Instituto. A investigação chegou ao entendimento de que os sentidos do trabalho e da tecnologia não estão evidenciados no trabalho pedagógico das realidades pesquisadas, salvo em uma realidade que se destacou pela efetivação do currículo integrado. Observou-se também que não há mecanismos de participação da classe trabalhadora nos IFs do RS e que são muitas as disputas mapeadas na prática, ficando o questionamento se as disputas são em torno do financiamento, ou se efetivamente são disputas de concepção e de gestão. Percebeu-se que este campo possui várias possibilidades de novos estudos e que o trabalho pedagógico e as reuniões constroem sentido para a política de EP integrada à EJA. Propõe-se, dessa forma, uma ampliação de pauta das políticas públicas educacionais, investimento em trabalho pedagógico. Este trabalho que possibilita ações, relações e transformações e que se configura no contexto da dialética das disputas em que os sentidos críticos e ingênuos de trabalho pedagógico, trabalho e tecnologia se movimentam e se instituem num processo inacabado. Portanto, considerando o sentido produtivo das disputas, acredita-se em uma gestão para o trabalho pedagógico, nas reuniões pedagógicas e no tempo necessário à formação integrada da classe trabalhadora.

RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES

Machado, Fernanda de Camargo

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar, Sensibilização, Deficiência, Neoliberalismo, Governamentalidade.

RESUMO: "Sensibilizar" é um dos verbos mais chamados à conjugação nas atuais políticas de inclusão no Brasil. Vários documentos ressaltam a urgência histórica de acesso, participação e aceitação de todos, especialmente na escola comum, e a convivência entre deficientes e não-deficientes vem sendo promovida com grande destaque na Contemporaneidade. Esta tese propôs problematizações sobre a proveniência, a emergência, o funcionamento e os efeitos desse chamado no país. Para tanto, debruçou-se sobre um conjunto de documentos, que inclui revistas, manuais, testes, cartilhas e campanhas, os quais objetivam conscientizar a comunidade escolar sobre a inclusão de deficientes. O interesse central desta pesquisa foi compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no Brasil. Tal problematização mobilizou ferramentas analíticas desenvolvidas por Michel Foucault, entre as quais, destacam-se: governamentalidade, governo pela verdade e subjetivação. A partir de uma inspiração no método genealógico, buscou-se entender como assumimos as práticas de

sensibilização como diretrizes de autoconduta frente aos deficientes na escola inclusiva. A analítica indicou a produção de uma —pedagogia da sensibilização para a inclusão que busca mobilizar todos e cada um a apostar nos benefícios, nos ganhos, nas vantagens advindas da convivência ativa com os deficientes na escola inclusiva. Nessas condições, foi possível destacar a funcionalidade das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes como práticas de governo de si e dos outros, que vêm se produzindo no deslocamento histórico de um risco de conviver para um risco de não conviver. Ao promover o interesse pela transformação de si, pela parceria entre deficientes e não-deficientes, pelo nivelamento de sua própria performance inclusiva, a pedagogia da sensibilização vem se mostrando indispensável para a consolidação e manutenção do regime de verdade da inclusão. Técnicas de objetivação e subjetivação próprias de outras modalidades de condução das condutas tais como a confissão, a direção da consciência e o exame são remoldadas pelos princípios da cooperação e da concorrência, o que permite visualizar a imanência entre as práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes e a racionalidade neoliberal no Brasil.

2016:

A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE

Souza, Karina Silva Molon de

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem docente, Ensino Superior, Trajetórias, Inclusão, Resiliência docente.

RESUMO: Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A investigação caracteriza-se como narrativa sociocultural baseada na concepção de Bolzan (2001, 2006a, 2009), alicerçada nos estudos de Vygotsky (1996, 2005, 2010), Freitas (1994, 1998, 2002), Bakhtin (1992, 2010, 2011), Werstch (1993) e Connelly e Clandinin (1995). O estudo teve como objetivo compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes Cotistas B, com deficiência, na UFSM. Como instrumentos de pesquisa utilizamos, a legislação da educação inclusiva e a entrevista narrativa semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram doze docentes que lecionam para estudantes Cotistas B no contexto dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A investigação, propôs, também, reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes Cotistas B repercute na aprendizagem da docência; conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que trabalham com a inclusão de Cotistas B e suas implicações na aprendizagem docente; e identificar como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com Cotistas B. A revisão bibliográfica da pesquisa contemplou temas como aprendizagem docente, trajetórias pessoais e

profissionais e resiliência docente. A Tese produzida, neste estudo, é que a aprendizagem da docência universitária, diante de estudantes com deficiência, acontece no cotidiano do trabalho dos professores, alicerçada pelos conhecimentos, saberes e sentimentos oriundos de suas vivências de formação. Os professores que atuam com estudantes Cotistas B, na UFSM, enfrentam um conjunto de desafios/barreiras/problemas diariamente, os quais não se restringem apenas as demandas advindas das deficiências. Tais desafios incidem no trabalho pedagógico e na constituição do ser professor que aprende a docência em novos contextos universitários, nas sociedades contemporâneas. Nesse cenário, os professores estão habilitados em suas áreas de conhecimento específico, mas insuficientemente preparados para a docência universitária. Assim, Ser professor, em contextos emergentes, requer comprometimento docente com os processos de ensino e de aprendizagem nos quais os estudantes Cotistas B estão envolvidos; o que exige a disposição para conviver com o novo e o imprevisível; esforçar-se para romper com as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais relacionadas com a inclusão universitária, a geratividade docente e a vontade em aprender continuamente; por fim, a produção de ações conjuntas/compartilhadas capazes de encetar o protagonismo docente. A resiliência docente é o movimento constitutivo do ser professor que implica na aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos Cotistas B, na Universidade.

PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS MOVIMENTOS DO CAPITAL

Amaral, Cláudia Letícia de Castro do

PALAVRAS-CHAVE: Pertença profissional, Trabalho dos professores, Sindicalização, Práxis.

RESUMO: Este estudo integra-se às pesquisas desenvolvidas pelo Kairós Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, no âmbito da UFSM/SM/RS. O objetivo geral foi analisar o modo como os professores sindicalizados do Colégio Politécnico da UFSM elaboram discursos sobre a pertença profissional, considerando as mediações de seu trabalho e sindicalização e as contradições da totalidade capitalista. O processo de produção de dados aconteceu através da realização de quatro grupos focais, organizados sob o critério de década de ingresso como professor(a) no Colégio Politécnico: décadas de 1970, 1990, 2000 e 2010; já que não há professores sindicalizados ingressantes em 1980. Após a realização desses grupos focais, os dados foram transcritos e analisados, considerando as categorias do método marxista historicidade, mediação, contradição, totalidade e práxis. O passo seguinte foi a socialização das análises em Grupo de Interlocação que contou com dez sujeitos das diferentes décadas. A técnica revelou seu caráter dialético ao evidenciar o movimento de sentidos da subjetividade dos sujeitos em si e entre si, como professores, profissionais, trabalhadores, sindicalizados; com a historicidade do Colégio Politécnico como local de trabalho e, este como espaço de entrecruzamento de políticas, revelando sua relação com a totalidade. As diferentes formas de flexibilização do trabalho indicam o fim da sociedade do emprego, estável com garantias; e apontam para era da empregabilidade, na ótica empreendedora de cada um por si reforçando aspectos individualistas. O quadro ilegítima a perspectiva ideológica dos sujeitos e, particularmente, dos sindicatos; em

privilégio de uma concepção pragmática e conjuntural. Porém, apesar de predominarem motivos instrumentais (FERREIRA, 2007b) para sindicalização, também foram observados sentidos solidários (FERREIRA, 2007b) que relacionam o sindicato ao coletivo e contribuem na elaboração social da pertença profissional dos professores. Igualmente quanto ao trabalho dos professores, observaram-se sentidos pragmáticos, mercadológicos, individualistas; mas também consenso sobre a centralidade do conhecimento e dos estudantes. Para que essa concepção avance no entendimento do trabalho como práxis, pedagógica e política, há a necessidade de formação voltada para objetivos elaborados coletivamente e consubstanciados em um projeto pedagógico comum. Defende-se a tese de que a pertença profissional dos professores é elaborada a partir de seus processos de trabalho e sindicalização e se constitui como práxis político-pedagógica na medida em que esses estabelecem relações dialéticas entre teoria e prática; individual e coletivo.

UNICAMP

2014:

EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES : A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS (1871)

Almeida, Jane Barros

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Luta de Classes; Comuna de Paris

RESUMO: Esta tese realizou uma análise, a partir da relação entre educação e luta de classes, tendo como objeto de estudos a experiência da Educação na Comuna de Paris de 1871. Esta curta experiência foi capaz de revelar a contribuição da educação no processo de construção de uma consciência de classe dos trabalhadores, mediante os debates e disputas políticas em prol de melhores condições de vida e direitos, travados no período anterior à Comuna, a antessala, quando a educação assumiu papel central ao canalizar os elementos de descontentamento e denúncia do projeto aplicado pelo Império de Napoleão III, ao mesmo tempo em que revelou elementos de um novo projeto de sociedade. A experiência da educação na Comuna de Paris foi capaz de apontar rupturas com o projeto de educação republicano, no sentido de indicar elementos para uma educação verdadeiramente democrática, emancipadora, omnilateral, laica, integral, crítica e reflexiva, para ambos os sexos. Assim como resignificou a ideia de público através da educação, desvinculando-o da lógica atribuída pelo particularismo burguês. A educação pública e popular criticou o papel do Estado, delegando aos trabalhadores organizados a tarefa de direção e formulação do novo projeto educacional. Avanços capazes de revelar a importância da educação no interior da luta dos trabalhadores, na construção de um novo projeto societal

COMBATE À POBREZA : A EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Collares, Mirian Elizabet Hahmeyer

PALAVRAS-CHAVE: Programa Bolsa Família; políticas sociais; educação; pobreza.

RESUMO: O presente trabalho trata da investigação sobre os caminhos que levaram o Brasil à construção de um modelo específico de política de combate e/ou erradicação da pobreza e suas relações com as demais políticas sociais, associando metodologias qualitativas e quantitativas, pela construção de quadros analíticos e análise de indicadores resultantes das estratégias adotadas pelo Programa Bolsa Família; revisão bibliográfica contextualizando a implantação das políticas sociais; conceitualização de pobreza em diferentes épocas e cenários, evidenciando as diferentes opções adotadas (modelos de políticas de Renda Mínima ou Imposto Negativo) em países de diferentes tradições em políticas sociais; contextualização da opção brasileira por políticas de transferência de renda com condicionalidades, com coleta e seleção dos indicadores sociais vinculados ao Programa e suas relações com o sistema educacional brasileiro.

2015:

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE : A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA FREIREANA NA SUPERACÃO DOS ESTIGMAS AUTORITÁRIOS NAS RELAÇÕES ESCOLARES NO BRASIL

Alberto, Simão

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Práxis. Emancipação. Democracia. Cidadania. Movimentos sociais. Autoritarismo

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo discutir as relações entre Política, Educação e Sociedade, sob a perspectiva freireana de ensino, visando à superação dos estigmas autoritários das relações escolares no Brasil atual. A pesquisa é bibliográfica e documental, realizada com base nas referências disponíveis no acervo geral de pesquisa na área da Educação, sobretudo em algumas obras de Paulo Freire e na literatura de outros autores que estudam a temática. Aborda os fundamentos filosóficos e históricos da educação brasileira, contextualizações políticas da conjuntura brasileira (1958-1996), período da atuação efetiva de Paulo Freire nas discussões da educação e as implicações da relação autoritária na escola e no autoritarismo político, econômico e cultural. Justifica-se o resgate histórico da trajetória da educação brasileira, definindo a educação emancipatória, educação bancária e alienação. Descreve analiticamente a biografia de Paulo Freire, com a intenção de compreender o significado de seu pensamento pedagógico na tradição política da educação brasileira. Enuncia e esclarece os conceitos

como política, educação, sociedade, desmitificando o estigma da relação autoritária na educação escolar brasileira e seus fundamentos. Parte da questão: Por que somos organicamente autoritários? O pensamento freireano ajudou no entendimento e na análise dos movimentos sociais e dos novos sujeitos emergentes. Apresenta perspectivas e contradições da relação política, educacional e curricular na conjuntura brasileira, com o enfoque nas conquistas sociais e políticas advindas das legítimas e justas reivindicações populares, bem como os inegáveis avanços e limites da educação brasileira recente (1996-2014), uma fase de vida caracterizada pela debilidade física que impossibilitou Paulo Freire de participar intensamente nos debates educacionais e a luta dos diferentes movimentos sociais. Constitui a tipologia da relação pedagógica democrática e participativa, a partir das obras de Paulo Freire e sua contribuição diante da relação autoritária na escola e sociedade.

TAL MÃE, TAL FILHO? : UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE EDUCACIONAL INTERGERACIONAL NO BRASIL EM 1996 E 2012

Longo, Flávia Vitor

Palavras-chave: Educação, Mobilidade, Família, Adolescência, Demografia da Família

RESUMO: A mobilidade educacional intergeracional é definida neste estudo como a diferença de nível educacional encontrada entre mães e filhos. Se a escolaridade dos filhos supera a das mães temos casos de mobilidade intergeracional ascendente. O objetivo deste estudo é explorar quais são os fatores que contribuem para que adolescentes de 16 a 19 anos cujas mães alcançaram no máximo o Ensino Fundamental Incompleto concluam pelo menos o Ensino Fundamental. Os dados são provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1996 e 2012. Por meio de análises descritivas e regressão logística binária observa-se que a cor, a região de residência e a renda tiveram maior influência sobre a mobilidade em 1996 do que em 2012.

2014:

USP

LIMITES E POSSIBILIDADES DA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS POR MEIO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Araújo, Raimundo Luiz Silva

PALAVRAS-CHAVE:

Desigualdade territorial; Educação básica; Federalismo; Financiamento da educação; Fundeb

RESUMO:

O objetivo da pesquisa é verificar os limites e possibilidades de uma política de fundos no financiamento da Educação Básica incidir positivamente na redução das desigualdades territoriais existentes na federação brasileira. O ponto de início é o caráter assimétrico da federação brasileira e a encruzilhada em que o país se encontra diante do enfraquecimento das bases do pacto federativo. Considera-se que o elo mais fraco da corrente federal é o município, justamente o ente mais sobrecarregado com responsabilidades educacionais. Depois de quinze anos de implementação de uma política de fundos (Fundef e Fundeb) tornou-se necessário verificar os seus efeitos na diminuição das desigualdades territoriais. Para testar a validade de políticas redistributivas reguladas pela União e com maior aporte de recursos, foi escolhido como variável o Município Brasileiro. Esta escolha se deve pelo peso relevante que este ente federado possui na prestação de serviços educacionais em nosso país, pela sobrecarga de responsabilidades que lhe foi transferida no processo de municipalização implementado nas últimas décadas e por expressarem, no seu conjunto e na sua diversidade, as assimetrias existentes na federação brasileira. Foi escolhido como pressuposto básico para uma nova política de financiamento a implantação de um padrão mínimo de qualidade e construída uma matriz baseada no conceito de Custo Aluno-Qualidade Inicial. Tanto as atualizações de pesquisas desenvolvidas por Marta Arretche quanto o resultado de quatro simulações de novos formatos para a política de financiamento da educação básica comprovaram que a possibilidade de políticas reguladas pela União reduzirem de forma significativa as desigualdades territoriais depende da dimensão do aporte financeiro do governo federal para o financiamento da educação básica. Ou seja, não é possível implantar um padrão mínimo de qualidade sem que a participação da União cresça de forma consistente.

EXPERIÊNCIA-BRASIL: DIVERSIDADES, DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO

Kowalewski, Daniele Pechuti

PALAVRAS-CHAVE:

Democracia; Educação-Brasil; Diversidade cultural; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Mestiçagens; Michel Foucault; Sociologia educacional

RESUMO:

O tema da mestiçagem sempre faz remissão à pureza. Sua complexidade deriva do embaralhar das origens que seu fruto configura. Questionar aspectos relacionados a esse tema e às permanências não lineares que ele evoca é o principal foco dos escritos aqui reunidos. Trata-se, então, de um olhar perspectivo e genealógico, tal como estabelecido por Foucault, acerca da educação, da alteridade e do Brasil, que tem por alvo ideias que mesclam questões metafísicas e empíricas, como a ascendência e a identidade. Para tanto, dois vetores analíticos foram estabelecidos. O primeiro refere-se à emergência do Brasil como lugar de experiência, definida não como realidade, coisa ou fato que possa ser facilmente objetivada, mas como elemento que se conforma a partir dos discursos de verdade e das práticas concretas que dela emanam. O segundo vetor é o enunciado educar

para a diversidade, responsável por relacionar as abordagens acerca da alteridade aos quatro vértices componentes da experiência- Brasil: natureza, raça, miscigenação e cultura. Conforme se defende, esses dois vetores operam a partir de três pares justapostos, que implicam passado/futuro, global/local, civilização/cultura. A apreensão de tal tendência somente foi possível com base na sistemática investigação do arquivo composto para a pesquisa. A fonte privilegiada embora não exclusiva foram as revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, publicadas entre 1839 e 1945. A partir delas e da combinação com diversas outras fontes, foi possível abarcar os enunciados que relacionam o Brasil perante o mundo e o mundo perante o Brasil, com especial destaque para as questões do convívio e das trocas (simbólicas ou comerciais). Diante disso, essas publicações são retomadas ao longo de todo o trabalho, ainda que o espaço de destaque dado a elas seja o primeiro escrito apresentado. Nele, demonstra-se o ensejo do Instituto em dar sentido à história nacional, com o propósito de decidir o lugar dos indígenas e negros na civilização brasileira, resolver os enigmas de seu passado e cultivar um panteão da memória nacional. Essa construção deveria servir para formar um imenso dossiê sobre o Brasil, que conviria a posteriores pesquisadores e daria subsídio à futura instrução pública. O segundo escrito da tese incide sobre os saberes de médicos, antropólogos, filósofos, educadores e pensadores sociais acerca das mestiçagens, nos âmbitos local e global, no passado e na atualidade. Observou-se a reativação, em tempos hodiernos, dos princípios da antropofagia, dos troncos raciais e das mestiçagens, reconfigurados nas atuais diretrizes educativas, que agora incentivam o aprender a conviver na globalização, tanto pelo enaltecimento das misturas culturais quanto pelo incentivo da afirmação identitária. O último escrito relaciona os princípios do reconhecimento, do multiculturalismo e da representação à democracia contemporânea. Nesse regime de verdade que extrapola as funções políticas, a origem e o direito à voz são problematizados a partir de dois mitos fundadores da prática democrática. O primeiro advém da democracia ateniense e o segundo define a chamada democracia racial brasileira. Ambos serão ladeados e contrapostos a partir da ascendência étnica. Ao longo do trabalho, os três escritos relacionam-se a partir da ordenação proposta do arquivo consultado, que faz emergir o Brasil como país do futuro, da convivência e da educação. Sem prescrição ou promessa, a presente pesquisa, busca mapear a emergência de um novo sujeito cosmopolita global, mestiço culturalmente e afirmado numa identidade, que é modelado com base na experiência-Brasil e em suas lições acerca da história e da civilização

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E O EXTRAORDINÁRIO: TRACOS DE UMA PEDAGOGIA (R)EVOLUCIONÁRIA

Santos, Luciana Eliza dos

PALAVRAS-CHAVE:

Anarquismo; Educação libertária; Educação racionalista; História da educação; Infância

RESUMO:

Esta tese busca expor e tecer ideias pedagógicas oriundas do movimento educacional racionalista libertário europeu, ocorrido entre final do século XIX e início do XX. Este movimento configurou uma rede social que colocou em questão padrões de educação, civilidade, infância, modernidade e possibilitou a concretização de experiências

educacionais antagônicas à escola ordinária. Estes acontecimentos somam um rico conjunto de teorias, práticas pedagógicas e pontos de vista sobre o sentido da educação na sociedade. O foco irradiador do trabalho está na região da Catalunha/Espanha. A tese revisita a experiência da Escola Moderna de Barcelona e sua extensão via atuação política de Francisco Ferrer i Guardia e do grupo social e político internacionalista, com o qual se articulou. A base documental da pesquisa consiste em dois periódicos relacionados diretamente ao racionalismo libertário: o Boletim de la Escuela Moderna e a Revue L'École Rénovée; produzidos no âmbito da Escola Moderna de Barcelona e da Liga Internacional da Educação Racional da Infância. Tais espaços educacionais, sociais e intelectuais foram inéditos ao se fundamentarem no processo de (r)evolução da educação, constituindo bases pedagógicas que questionaram a organização escolar e indicaram caminhos para sua ressignificação.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E TEORIA CRÍTICA: POR UM PROJETO EMANCIPATÓRIO

Vivaldo, Fernando Vicente

PALAVRAS-CHAVE:

Democracia; Direitos humanos; Educação em direitos humanos; Emancipação; Teoria crítica

RESUMO: O presente trabalho trata de democracia, direitos humanos e educação, a partir de uma perspectiva teórica sugerida por autores identificados com a Teoria Crítica tendo como mote principal a discussão sobre emancipação e uma reflexão sobre as potencialidades da Educação em Direitos Humanos se constituir enquanto um projeto emancipatório. Educação aqui é entendida como formação para o exercício de uma vida plena, com autonomia e liberdade, assim como a realização do princípio fundamental dos direitos humanos, que é a dignidade. Parte também de uma avaliação sobre o Brasil real, suas potencialidades tão grandes quanto os problemas cruciais das desigualdades sociais e regionais e, acima de tudo, a permanência do poder oligárquico e de costumes e mentalidades herdeiros de uma história marcada a ferro e fogo por séculos de escravidão. Os pressupostos que serviram como princípios norteadores, são: i) democracia e direitos humanos são indissociáveis, um não existe sem o outro e ambos são processos históricos e dinâmicos; ii) o fundamento dos direitos humanos é o reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano; iii) falar em emancipação supõe, sempre, a ampliação e o aprofundamento de democracia e da cidadania ativa; iv) a pedagogia da emancipação exige a ação do Estado (políticas públicas que garantam a vida digna para todos) mas também a atuação da sociedade em termos de valorização da comunidade e do acesso aos bens e serviços culturais, tanto como fruição como quanto produção. A tese associa direitos humanos e educação numa perspectiva de compreender como, através dessa associação, possa constituir-se uma nova gramática emancipatória.

2015:

EDUCAÇÃO CIDADÃ A DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Carvalho, Jaciara de Sá

PALAVRAS-CHAVE:

Cidadania; Educação a distância; Educação cidadã; Educação para cidadania; Emancipação; Paulo Freire

RESUMO: Esta tese foi motivada por desconfianças quanto à possibilidade de uma Educação emancipadora ser atendida pela modalidade a distância. O trabalho situa a problemática na perspectiva de Educação que orienta o ensino-aprendizagem e não na modalidade em si. E discute condições e desafios para uma Educação emancipadora a distância tendo como recorte a formação para a cidadania, uma das finalidades da Educação de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A formação para a cidadania foi adotada como expressão-chave para a discussão de uma Educação cidadã, comprometida com a formação humana e a construção de novas realidades, contra sua subordinação a fins instrumentais, de caráter utilitário. A investigação, desenvolvida sob uma perspectiva crítica, está fundamentada na filosofia e teoria de conhecimento do educador Paulo Freire, reconhecido em diversos países por suas contribuições para uma Educação democrática e libertadora. O percurso bibliográfico aborda 1) cidadania, pela questão dos direitos, deveres e participação ativa em sociedade, a partir de Freire e sob o paradigma da planetaridade; 2) Educação cidadã, que tem como premissa o compromisso com o processo de conscientização (FREIRE, 1979) pelos sujeitos e exige condições para sua realização, mapeadas em obras de Freire e na experiência do movimento Escola Cidadã; 3) teorias de Educação a Distância, observando questões referentes à autonomia e ao diálogo pelos sujeitos, assim como à estrutura/organização das formações, para identificar a abordagem construtivista crítica em rede como a mais adequada para uma Educação cidadã a distância. Também foram entrevistados oito professores-pesquisadores da modalidade e/ou da inter-relação Educação e tecnologias do Brasil, Portugal e Venezuela. Estes diálogos, relacionados à pesquisa bibliográfica, resultaram em seis condições para uma Educação cidadã a distância, comprometida com a conscientização pelos sujeitos e a construção de uma sociedade de caráter planetário.

ARTE, POLÍTICA, EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Percassi, Jade

PALAVRAS-CHAVE:

Arte; Cultura política; Cultura popular; Educação popular; Movimentos sociais; Participação política; Teatro de grupo

RESUMO: Pretendemos com este trabalho contribuir para evidenciar a atualidade do debate conceitual sobre a educação popular, em diálogo com o fazer artístico e a

intencionalidade política. Para tanto, lançamos mão da observação participante junto a uma iniciativa de grupos de teatro de grupo da cidade de São Paulo, de criação de espaços coletivos de ação e reflexão sobre seu fazer artístico, investigando potencialidades e limites de sua contribuição estética, política e pedagógica para a formação cultural e política - e conscientização - da classe trabalhadora. Nessa trajetória emergiram questões fundamentais para a construção de uma atuação transformadora do ponto de vista estético, das condições materiais, do modo de produção, das formas organizativas dos trabalhadores e trabalhadoras da arte e do teatro, da relação com o público, da interação com movimentos sociais. Tais questionamentos nos remeteram a sua historicidade, identificando continuidades, descontinuidades, contradições e superações em relação a experiências anteriores em que a arte, assim como a educação, como aspectos da cultura estiveram imbricadas em uma estratégia política de transformação social.

IGUALDADE E DIFERENÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A AGENDA DAS DIVERSIDADES NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Carreira, Denise

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo; Diferenças; Direitos humanos; Diversidade; Educação ambiental EJA; Educação do campo; Educação especial; Educação indígena; Educação quilombola; Gênero; Homofobia; Igualdade; Justiça social; Movimentos sociais; Participação; Plano; Nacional de Educação; Políticas educacionais; Qualidade educacional; Racismo

RESUMO: Esta pesquisa aborda as chamadas políticas de diversidade na educação e sua contribuição para o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos e a superação do racismo, do sexismo, da homofobia e das demais desigualdades e discriminações que marcam profundamente a sociedade e a educação brasileiras. Com base nas vozes de gestores/as públicos/as e ativistas da sociedade civil, na análise documental e da execução orçamentária e na experiência política da pesquisadora, é apresentado um balanço sobre os dez anos de existência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão do Ministério da Educação criado no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em especial, buscou-se identificar as provocações e os tensionamentos gerados pelas agendas das diversidades para o atual desenho, funcionamento e institucionalidade das políticas educacionais e sua influência nas concepções de qualidade educacional em disputa nas políticas federais. Essas disputas estiveram presentes nas Conferências Nacionais de Educação e no processo conflitivo de tramitação do novo Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005/2014), analisados neste trabalho. Respalda por convenções e pelas resoluções internacionais das Conferências da ONU e por normativas nacionais, o debate sobre diferenças ganhou espaço na agenda das políticas educacionais brasileiras. Essa discussão foi impulsionada por movimentos sociais negros, indígenas, LGBTs, feministas, de trabalhadores do campo, de pessoas com deficiências, de quilombolas, ambientalistas e por agendas de fronteira na efetividade do direito humano à educação, como a educação de jovens e adultos, a educação em territórios de alta vulnerabilidade social e a educação de pessoas privadas de liberdade, entre outras. Apresenta-se, neste trabalho, uma contribuição teórica ao debate sobre a relação entre qualidade educacional, diferenças e igualdades, com base nas teorias críticas de justiça social. Discutem-se as possibilidades de a noção da

diversidade constituir uma resposta interseccional às múltiplas discriminações e desigualdades que atingem os sujeitos concretos no cotidiano da vida e, especificamente, nas instituições educacionais. Ao final da tese, embasadas na definição do contexto de estratégia política de Stephen Ball e nas contribuições para o aperfeiçoamento das políticas 14 previstas na metodologia de análise das políticas públicas, são apresentadas reflexões comprometidas com a ampliação da capacidade das políticas educacionais no sentido de dar respostas a essas agendas, em uma perspectiva de promoção da justiça na educação no marco dos direitos humanos.

2016:

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Moitinho-Silva, Sara

PALAVRAS-CHAVE:

Classes populares no Rio de Janeiro; Diferença; Direitos humanos; Educação; Escola; Igualdade

RESUMO: Os objetivos deste estudo são: ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos e educação (histórico, conceitos, documentos) e buscar, por meio de entrevistas qualitativas com professores do ensino fundamental, levantar e sistematizar dados e reflexões que possam esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis, para a implantação e consolidação de projetos de educação em direitos humanos em escolas públicas. A pesquisa tem como pressuposto a complexidade dos problemas e soluções diante do ideal da escola democrática e justa, mas, ao mesmo tempo, parte da definição de educação como formação em valores liberdade, igualdade, solidariedade, respeito, justiça, além do ensino com qualidade no cumprimento do dever precípua de abrir o acesso ao aprendizado e a autonomia crítica para a vida no mundo. Foram realizadas entrevistas com 14 professores do município do Rio de Janeiro, do ensino fundamental e médio da rede pública e que trabalham com camadas populares, em zonas de grandes carências e violações dos direitos humanos. As questões foram orientadas para o conhecimento e a análise da percepção dos docentes sobre a temática em causa, com destaque para as relações potencialmente tensas entre o reconhecimento de direitos humanos e as questões da diversidade, do direito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diferença. A reflexão e o debate sobre direitos humanos e educação já têm um acúmulo considerável incluindo documentos oficiais, cursos, seminários e publicações, no âmbito de setores públicos e privados, porém, pouco ainda se sabe sobre a recepção intelectual, pedagógica e também afetiva dessas ideias e práticas nas escolas por meio de depoimentos de professores. Os resultados da investigação mostram que os professores reconhecem a importância dos direitos humanos inseridos no contexto do ensino e das práticas pedagógicas, mas relatam uma série de dificuldades. Há certo consenso sobre a necessidade de formação de professores nos temas transversais dos direitos humanos,

assim como sobre sua inclusão nos currículos das licenciaturas. Já em relação à questão do direito à diferença e do direito à igualdade, os entrevistados demonstram sensibilidade, mas afirmam não possuírem ferramentas teóricas nem apoio interno para lidar com o assunto, que envolve tensões e preconceitos de toda sorte na comunidade escolar. Entre as condições apontadas como necessárias, foram enfatizadas a integração da educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico de cada escola, com respeito às suas singularidades; o processo participativo e o amplo diálogo com todos os membros da comunidade escolar; a importância do empenho de gestores e dirigentes; a valorização do magistério pelos setores públicos e no conjunto da sociedade. A autora pretende, com o presente estudo, contribuir para o debate acadêmico, o debate nas escolas e nas instâncias das políticas educacionais.

HEGEMONIA E EDUCAÇÃO: PROPOSTA GRAMSCIANA DE SUPERACÃO DA SUBALTERNIDADE

Silva, Deise Rosalio

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura; Educação; Estado; Gramsci; Hegemonia; .Subalternidade

RESUMO:

O presente trabalho versou sobre a investigação do léxico gramsciano com o objetivo de identificar os conceitos que influenciaram o delineamento de uma perspectiva educativa e do lugar que ela ocupa no conjunto da obra de Gramsci. Partindo do levantamento quantitativo de palavras e termos que representam conceitos mobilizados pelo autor, buscou-se a compreensão das noções desenvolvidas, a relação entre a recorrência do conceito e sua incidência na conformação de um ideário educativo integrante do projeto de ação política para a superação da subalternidade. A análise centrou-se no conjunto dos Cadernos do cárcere, obra que melhor expressa o apurado exame histórico e as reflexões sobre a delimitação estratégica de luta política desenvolvida pelo autor. Escritos anteriores à prisão, as Cartas do cárcere e produções de comentaristas foram complementares ao estudo. Pensada como parte inerente do seu projeto de transformação social, a concepção educativa não poderia ser plenamente compreendida se deslocada de um conjunto de conceitos produzidos e/ou reformulados por Gramsci ao longo de sua permanência no cárcere, entre os quais se destacam: senso comum, bom senso, religião, filosofia, ideologia, filosofia da práxis, sociedade política, sociedade civil, estrutura, superestrutura, guerra de posição, guerra de movimento, relações de força, transformismo, Oriente, Ocidente, Estado, bloco histórico, revolução passiva, revolução permanente, hegemonia, subalternidade, reforma intelectual e moral, teoria e prática, tradutibilidade, catarse, molecular, vontade coletiva, conformismo, forma e conteúdo, intelectual, partido, cultura e homem. A quantificação do uso dos conceitos nos Cadernos do cárcere sinalizou a relevância, mas não determinou necessariamente o peso da sua importância na construção da concepção pedagógica gramsciana. A ampliação do conceito de Estado e a reformulação e o aprofundamento da teoria de hegemonia compõem a maneira pela qual Gramsci realiza a tradutibilidade do marxismo, enriquecendo-o com uma perspectiva educativa revolucionária concebida como proposta para a superação da subalternidade. A teoria histórica e política elaborada por Gramsci pode ser expressa por

duas díades integradas: hegemonia e educação; teoria e prática. A revolução é pensada como um processo molecular de educação permanente para preservação da hegemonia necessária à conformação de um bloco histórico que deponha a subalternidade.