

CONSELHO ESCOLAR E DIVERSIDADE:
POR UMA ESCOLA MAIS
DEMOCRÁTICA



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes



SEaD – Secretaria de Educação a Distância

Secretária de Educação a Distância – SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Coordenação SEaD-UFSCar

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris



EdUFSCar – Editora da Universidade Federal de São Carlos

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento



Coleção Conselhos Escolares

Maria Cecília Luiz (coordenador-geral) – UFSCar

José Roberto Ribeiro Junior (coordenador adjunto) – SEB/MEC

Cefisa Maria Sabino Aguiar – UFC

Daniela Karine Ramos – UFSC

Eden Ernesto da Silva Lemos – UFRN

Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC

Lucília Augusta Lino de Paula – UFRRJ

Swamy de Paula Lima Soares – UFPB

Walter Pinheiro Barbosa Junior – UFRN

CONSELHO ESCOLAR E DIVERSIDADE: POR UMA ESCOLA MAIS DEMOCRÁTICA

Maria Cecília Luiz
Renata Maria Moschen Nascente
(organizadoras)



EdUFScar

São Carlos, 2013

© 2013, dos autores

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Juliana Carolina Barcelli

Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Ilustração

Catarine Santana Ohnuma

Capa e Projeto Gráfico

Izis Cavalcanti

O objetivo desta obra é o de servir como apoio didático aos cursos oferecidos pela UFSCar. Seu conteúdo está reproduzido conforme solicitado pelo(s) autor(es), sem nenhuma interferência do Conselho Editorial da EdUFSCar.

Universidade Federal de São Carlos

Editora da Universidade Federal de São Carlos

Telefax: (16) 3351-8137

Via Washington Luís, km 235 · CEP: 13565-905 · São Carlos, SP · Brasil

<http://www.editora.ufscar.br> · E-mail: edufscar@ufscar.br · Twitter: @

EdUFSCar

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

C755c Conselho escolar e diversidade : por uma escola mais democrática
/ organizadoras: Maria Cecília Luiz, Renata Maria Moschen
Nascente. — São Carlos : EdUFSCar, 2013.

280 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN: 978-85-7600-340-3

1. Conselhos de educação. 2. Diversidade na escola. 3.
Democratização. 4. Participação. I. Título.

CDD: 379.1531 (20ª)

CDU: 37.014.55

SUMÁRIO

Prefácio.....	9
Apresentação	13

PARTE I – Inclusão e diversidade nos conselhos escolares: cultura, gênero, necessidades especiais e direitos humanos

1 Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola.....	21
Maria Cecília Luiz	
Sandra Aparecida Riscal	
José Roberto Ribeiro Junior	
2 Cultura, diferença e alteridade: diálogos entre a Teoria da Ação Comunicativa e a do Reconhecimento	41
Swamy de Paula Lima Soares	
Ronaldo Martins Gomes	
Lauren Aparecida de Souza Santos	
3 Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares	59
Renata Maria Moschen Nascente	
Ariel Cristina Gatti Vergna	
Rafaela Marchetti	
4 Multiculturalidade na criação de um portal educacional on-line para a integração e formação de conselheiros escolares.....	81
Cibelle Amorim Martins	
Maria Iracema Pinho de Sousa	
Francisco Herbert Lima Vasconcelos	
Márcia Costa Silva Costa	
Aleksandra Previtalli Furquim Pereira	
5 Diversidade: conselho escolar e inclusão do aluno com deficiência	95
Anderson de Lima	
Walkiria Gonçalves Reganhan	

6	Direitos humanos para a diversidade: a contribuição do conselho escolar	105
	Camila Lourenço Morgado	
	Lucéia Maria de Souza Paula	
	Marcela Menochelli Casonato	
	Thais Elena Lotumolo	
7	Os estudos de gênero e seus desafios à área da educação	121
	Edmacy Quirina de Souza	
	Renata Silva Pamplona	
	Nilson Fernandes Dinis	
8	Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças?.....	143
	Renata Maria Moschen Nascente	
	Maria Cristina Luiz Ferrarini	
	Michele Peruchi de Brito	
PARTE II – Conselhos escolares e democratização: funcionamento, participação, formação e trabalho coletivo		
9	Os conselhos escolares no município de São Carlos/SP e a questão da participação dos conselheiros.....	163
	Renata Pierini Ramos	
	Celso Luiz Aparecido Conti	
10	Indicadores de funcionamento dos conselhos escolares de quatro estados brasileiros.....	183
	Juliana Carolina Barcelli	
	Viviane Wellichan	
	Rúbia Nathália Parra	
11	Conselhos de controle social, conselho escolar e trabalho coletivo.....	209
	Débora Cristina Fonseca	
12	Conselhos escolares: possibilidades de vivência da escola democrática.....	235
	Elianeth Dias Kanthack Hernandez	
	Graziela Zambão Abdian	

- 13 Avaliação externa, autoavaliação e conselho escolar: uma tríade necessária 249
Andréia da Cunha Malheiros Santana
José Carlos Rothen
- 14 Conselho Municipal de Educação, conselho escolar e formação continuada: democratização, participação e qualidade de ensino 263
Flávio Caetano da Silva
Maria Cecília Luiz
Ana Lucia Calbaiser da Silva

Prefácio

Não há distinção entre comer e estudar.

Este livro oferece um banquete de ideias. Seus capítulos são pratos preparados com elementos colhidos no fluxo da vida, que desejam nutrir as pessoas que operam a gestão democrática nas secretarias de educação e escolas públicas do Brasil. Ele possui o mérito de ser a primeira obra da **Coleção Conselhos Escolares**, com livros atrelados ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE).

Esse programa foi criado em 2004 pelo Ministério da Educação para semear, cultivar e fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas de educação básica – níveis infantil, fundamental e médio. O programa se enraizou no Brasil por meio de três estratégias fundamentais: i) produção de 12 cadernos didático-pedagógicos, que se constituíram em suas sementes; ii) realização de encontros municipais, intermunicipais, estaduais e nacional, que propiciaram o encontro das pessoas que operavam a gestão democrática, materializando, assim, um cultivo dos conselhos escolares; III) criação e oferta, em parceria com instituições de Ensino Superior, de cursos de formação a distância em conselho escolar para profissionais de secretarias de educação.

Atualmente, essas estratégias têm sido ampliadas, com mais duas ações: i) oferta de curso a distância para conselheiros escolares, inovando pela produção de um material didático audiovisual mais acessível para eles; ii) produção da Coleção Conselhos Escolares, com livros que problematizam e teorizam o processo de criação da cultura democrática no interior das escolas públicas brasileiras.

É nessa configuração que este livro se insere. Em outras palavras, mais do que páginas impressas, encontra-se aqui a materialização de estratégias e teorias para o fortalecimento dos conselhos escolares por meio de práticas vivenciadas nos últimos 30 anos.

Esta obra – que, agora, ganha o mundo – foi construída dentro de uma nova lógica de relação entre as universidades e as secretarias de educação. Encontramos capítulos assinados por professores universitários em conjunto com profissionais das secretarias de educação e pós-graduandos. Assim, o livro rejunta o que estava separado, ou seja, existia um fosso entre a universidade, que deveria “teorizar” a educação, e as secretarias, que deveriam apenas “operar” a educação.

Nas páginas seguintes, intelectuais brasileiros enquanto profissionais de diferentes instituições assumem para si a tarefa de teorizar o processo de experimentação democrática nos sistemas educacionais e nas escolas públicas do Brasil, opinando sobre uma tecnologia de gestão das unidades de ensino: o conselho escolar.

Essa perspectiva é fundamental para o país, que vivencia uma configuração marcada pelo maior período histórico sem uma ditadura. São mais de 30 anos sem que se matem brutalmente pessoas que pensam e interpretam o nosso país.

O título do livro materializa o esforço do conjunto de autores que o produziram, na medida em que relaciona conselho escolar com diversidade, indicando que tal relação é estratégica para qualificar a democracia nas escolas públicas.

A arquitetura da obra evidencia a existência de duas partes que se interpenetram: a primeira é constituída de oito capítulos, em que se problematiza, essencialmente, o conselho escolar como ambiente potencializado para a inclusão sem negar a diversidade; já a segunda é tecida com seis capítulos, que oferecem ao leitor uma panorâmica de práticas problematizadas pela experiência.

Conselho escolar, diversidade e inclusão constituem a tríade deste livro. Os autores compreendem e compartilham ideias que nos permitem conceber a diversidade como uma categoria fundante do processo de reorganização do pensamento político, educacional e cultural brasileiro.

Os autores, com seus artigos, ensaios e relatos de pesquisa, nos convidam a pensar que não basta aceitar a diversidade. É também necessário compreender essa categoria como modo de ser e estar com o mundo e o

fato de que, sem inclusão e convivência com o diferente e móvel, não é possível existir um conselho escolar que proporcione a formulação e execução de um projeto político e pedagógico interferente na vida, no bairro e na cidade em que a escola se localiza. Além disso, vale ressaltar que, sem uma gestão democrática, não há como desenvolver um projeto orientado por esse desejo.

Esta primeira obra da coleção instaura um solo fértil para que outros livros possam aflorar na lógica da teorização a partir das práticas vivenciadas pelos conselhos escolares em terras brasileiras. Assim, podemos dizer que essa nova estratégia do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares qualifica e enraíza a cultura democrática brasileira nas secretarias de educação e escolas públicas.

Ao ler os capítulos, fui tomado da sensação de que um fio de melodia percorria todo o meu corpo, convidando-me a realizar minha vocação ontológica: ser mais com o outro. E, dominado por essa sensação, convido cada leitor a abismar-se nestas páginas, para dialogar com os autores e qualificar sua implicação na tessitura de uma cultura democrática em nosso país. Venha e veja!

Walter Pinheiro Barbosa Junior – professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e consultor do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Início da primavera. Natal, 2013.

Apresentação

Este livro é fruto de um esforço coletivo no sentido de compreender o desafio da democratização da escola, que tem como um dos seus princípios básicos o acolhimento da diversidade, abrangendo os campos cultural, étnico, de gênero e de necessidades especiais e tendo como protagonista o conselho escolar – espaço e tempo privilegiados desse processo.

Pesquisadores, docentes e discentes da Universidade Federal de São Carlos e de outras instituições federais e estaduais se reuniram para compreender as bases teóricas e as possíveis abordagens que permitem à escola acolher a diversidade, rompendo preconceitos e reconhecendo e aceitando o outro, perspectiva que, na visão desses estudiosos, deve ser fomentada no conselho escolar.

Os capítulos que compõem a coletânea trazem contribuições relevantes tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Os aportes teóricos explicitados, trabalhados e refletidos têm o potencial de subsidiar novas pesquisas acerca dos temas centrais – diversidade e conselho escolar – como também outras que estabeleçam uma interlocução com eles. No que se refere à prática educacional, esta publicação pode ser a base de estudos para que equipe e comunidade escolares aprimorem suas percepções e práticas com o objetivo de acolher a diversidade por meio do conselho escolar, aliado na busca de uma escola realmente democrática.

Para contemplar a contento a diversidade e o conselho escolar e suas interlocuções, a obra foi dividida em duas partes. A primeira, *Inclusão e diversidade nos conselhos escolares: cultura, gênero, necessidades especiais e*

direitos humanos, tem como foco as múltiplas relações entre diversidade e conselho escolar com vistas a uma escola mais democrática.

A segunda, *Conselhos escolares e democratização: funcionamento, participação, formação e trabalho coletivo*, refere-se mais especificamente ao conselho escolar, às conquistas mais recentes e às perspectivas desse colegiado, pois muito há ainda que ser feito para seu aprimoramento como instância de democratização da escola e, por extensão, da sociedade.

O capítulo que abre o livro, de autoria de Maria Cecília Luiz, Sandra Aparecida Riscal e José Roberto Ribeiro Junior, aborda a relação entre conselhos escolares e diversidade, apresentando algumas reflexões acerca desse tema e apontando as contribuições proporcionadas por uma abordagem fundada na valorização da diversidade e na dignidade da pessoa humana para a constituição de uma dimensão mais democrática na vida escolar.

O segundo capítulo, de Swamy de Paula Lima Soares, Ronaldo Martins Gomes e Lauren Aparecida de Souza Santos, tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as possíveis relações entre a Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Jurgen Habermas, e a Teoria do Conflito Social, de Axel Honneth, na busca por reconhecimento. Essa discussão constitui-se no ponto de partida para outras questões, tais como *cultura e multiculturalismo* e *diferença e alteridade*, consideradas de uma perspectiva escolar.

Renata Maria Moschen Nascente, Ariel Cristina Gatti Vergna e Rafaela Marchetti tentam responder, no terceiro capítulo, à questão de como a escola acolhe a diversidade. As autoras tecem suas respostas valendo-se de alguns cenários vivenciados em escolas de educação básica que exemplificam dilemas inerentes ao acolhimento da diversidade, problematizando-os com o objetivo de refletir sobre eles e tendo os conselhos escolares como espaços privilegiados em rumo a soluções para as questões e os conflitos referentes ao acolhimento da diversidade em cada unidade escolar.

Multiculturalidade na criação de um portal para a integração e formação de conselheiros escolares em todo o Brasil é o tema do quarto capítulo, desenvolvido pela equipe Cibelle Amorim Martins, Maria Iracema Pinho de Sousa, Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Márcia Costa Silva Costa e Aleksandra Previtalli Furquim Pereira, da Universidade Federal do Ceará. Os autores refletiram a respeito do desafio de criar um material didático para um curso que teria como público-alvo conselheiros escolares de diferentes partes do Brasil, devendo, assim, não apenas considerar mas também ter como eixo norteador a inserção de tais conselheiros no universo da cultura digital, sempre com muito respeito à diversidade cultural existente.

O tema do quinto capítulo, de autoria de Anderson de Lima e Walkiria Gonçalves Reganhan, são diversidade, conselho escolar e inclusão do aluno com deficiência. Propõe-se uma reflexão que envolve as relações entre a inclusão do deficiente na escola pública e o papel do conselho escolar como meio de democratização do espaço da escola na consolidação desse processo.

Camila Lourenço Morgado, Lucécia Maria de Souza Paula, Marcela Menochelli Casonato e Thais Elena Lotumolo tiveram o objetivo de, no sexto capítulo, discutir como o conselho escolar pode contribuir para a garantia do direito à diversidade. Para isso, as autoras propuseram uma discussão teórica acerca da compreensão dos direitos humanos fundamentais para a formação de todos os cidadãos, bem como uma reflexão sobre o direito à educação.

Os estudos de gênero e seus desafios à área da educação constituem-se, no sétimo capítulo, na temática abordada por Edmacy Quirina de Souza, Renata Silva Pamplona e Nilson Fernandes Dinis. Nele, os autores discutiram as contribuições trazidas por esse campo à educação, fazendo uma retrospectiva histórica acerca da constituição da mulher como um ser subordinado e da emergência do conceito de gênero e refletindo ainda sobre as relações de poder-saber que envolvem os sujeitos e a formação de suas identidades sexuais e de gênero.

No oitavo capítulo, “Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças?”, Renata Maria Moschen Nascente, Maria Cristina Luiz Ferrarini e Michele Peruchi de Brito discutem a perspectiva do multiculturalismo e a importância do conselho escolar nessa relação no âmbito da escola.

A segunda parte do livro, *Conselhos escolares e democratização: funcionamento, participação, formação e trabalho coletivo*, é inaugurada pelo nono capítulo, que versa sobre os conselhos escolares no município de São Carlos/SP e a questão da participação dos conselheiros, de autoria de Renata Pierini Ramos e Celso Luiz Aparecido Conti. Baseados em uma pesquisa de mestrado, os autores desenvolveram uma reflexão acerca da participação nos conselhos escolares, concebidos como um instrumento de gestão democrática das escolas.

O décimo capítulo, por sua vez, escrito por Juliana Carolina Barcelli, Viviane Wellichan e Rúbia Nathália Parra, a respeito de indicadores de funcionamento dos conselhos escolares de quatro estados brasileiros, discute, por meio das investigações realizadas durante o curso de extensão Formação

Continuada a Distância em Conselhos Escolares, oferecido em 2011 pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/UFSCar) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), como a gestão democrática vem sendo desenvolvida pelos conselhos escolares de municípios de quatro estados brasileiros, a saber, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Déborá Cristina Fonseca, no capítulo 11, discorre sobre conselho de controle social, conselho escolar e trabalho coletivo e contextualiza esses conselhos como pano de fundo no processo de descentralização e municipalização dos serviços públicos, assegurando o cumprimento do mandato constitucional de participação da comunidade. Assim, ela retoma brevemente o histórico desses conselhos, a fim de compreender o cenário atual e a diversidade de possibilidades de participação no controle e de efetivação de políticas públicas, e discute um caminho possível de trabalho coletivo para o conselho escolar, não restrito a este, porém.

Fundamentando-se em uma pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do Estado de São Paulo no início de 2010, Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Graziela Zambão Abdian apresentam, no capítulo 12, os conselhos escolares como uma possibilidade de vivência da escola democrática, na qual foram analisadas as alternativas de vivência da prática escolar democrática a partir de um processo de formação continuada consolidado nos princípios da dialogicidade problematizadora e da escola como propositora de políticas e práticas na construção de conselhos escolares.

Andréia da Cunha Malheiros Santana e José Carlos Rothen, autores do capítulo 13, sobre avaliação externa, autoavaliação e conselho escolar, constatarem que, atualmente, as escolas são submetidas a diversas avaliações externas e que o conselho escolar é uma importante instância para a discussão dos resultados de tais avaliações e para a criação de instrumentos de autoavaliação que levem em consideração esses resultados. Os autores discutem, assim, o potencial do conselho escolar na implantação de uma autoavaliação que seja reflexo do que a unidade escolar almeja para seus alunos.

Finalmente, a participação como forma de fazer avançar o processo de democratização da educação com qualidade de ensino é o fio condutor do capítulo 14, de autoria de Flávio Caetano da Silva, Maria Cecília Luiz e Ana Lucia Calbaiser da Silva. Eles examinam alguns aspectos presentes na formação continuada em conselhos escolares e de conselheiros municipais

de educação no contexto de dois cursos – ambos oferecidos por meio de convênio firmado entre a UFSCar e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) –, que foram o Pró-conselho: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e o PNFCE: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Organizar esta coletânea foi, ao mesmo tempo, uma tarefa fascinante e desafiadora. *Fascinante* pela relevância das temáticas abordadas para a democratização da escola de educação básica, que objetiva a qualidade social dos processos de ensino e aprendizagem nela engendrados, e também para o desenvolvimento da pesquisa nesse campo; *desafiadora* no sentido de abrigar, em uma mesma obra, uma diversidade muito grande de aportes teóricos, de pesquisas empíricas, enfim, de olhares para a prática educacional.

Contudo, como os temas centrais são a diversidade – que é a riqueza de nossa educação, de nosso país – e o conselho escolar – que é a concretização da busca da democracia em nossas escolas e, por extensão, em nossa sociedade –, estamos imensamente felizes com os resultados deste trabalho, que deverá frutificar outros com o mesmo objetivo utópico: construir uma escola plenamente democrática, acolhendo os alunos em suas diversidades. Trata-se da utopia que nos leva a seguir em frente.

Boa leitura!

As organizadoras,

Maria Cecília Luiz
Renata Maria Moschen Nascente

Parte I

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NOS
CONSELHOS ESCOLARES:
CULTURA, GÊNERO, NECESSIDADES
ESPECIAIS E DIREITOS HUMANOS

Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola

Maria Cecília Luiz

Sandra Aparecida Riscal

José Roberto Ribeiro Junior

Introdução

Esta seção trata da relação entre conselhos escolares e diversidade e seu propósito é apresentar algumas reflexões sobre esse tema decorrentes de ações realizadas nas escolas, com foco mais específico nesse colegiado. Pretende-se apontar as contribuições proporcionadas por uma abordagem fundada na valorização da diversidade e na dignidade da pessoa humana para a constituição de uma dimensão mais democrática na vida escolar.

Nesse sentido, tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre alguns conceitos essenciais para o estudo da diversidade, como cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação, respeito e valorização da diversidade. Esses conceitos fornecem o instrumental analítico básico para abordar as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na escola, que nos remetem a pensar sobre a possibilidade da gestão democrática na escola. A ideia de discutir o conceito de diversidade na escola originou-se, mais especificamente, da percepção da riqueza da diversidade do Brasil, além da reflexão do quanto a diferença e a diversidade podem servir para distinguir grupos, para separar, para discriminar ou segregar, algo que tem nos afligido como educadores.

Ao compreender as várias correlações entre gênero, sexualidade, orientação sexual, etnia e relações raciais, perpassando sempre relações que se

dão dentro da escola, espera-se que se reconheçam a importância, a necessidade e as possibilidades de inclusão desses temas em práticas educativas, por meio da reunião de subsídios para a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade em ambientes escolares, neste capítulo com foco especial no conselho escolar.

Democracia e respeito ao diferente

Os conselhos escolares são parte de um esforço que visa à implantação e implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, através da participação da comunidade escolar e local na vida da escola. Na perspectiva da legislação atual, eles têm como foco a constituição de uma sociedade democrática por meio da participação da comunidade nas instituições públicas. A gestão democrática, princípio sobre o qual se assenta o processo de democratização da educação no país e, particularmente, na escola, tem nos conselhos escolares sua pedra angular, porque é pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola que se implementa a democratização das relações escolares.

Se, por definição, a gestão democrática é o resultado de um trabalho coletivo que tem os conselhos escolares como sua principal instância, a possibilidade de participação coletiva deve se apresentar, necessariamente, como um dos aspectos fundantes da vida escolar. Seu princípio deve nortear o dia a dia da escola, em suas relações cotidianas e na valorização das especificidades e singularidades do contexto histórico e social dessa instituição, de sua comunidade e de suas expectativas de futuro. Por esse motivo, não se pode pensar que seja possível estabelecer um modelo de conselho escolar para todas as escolas. Cada escola é única, sua comunidade é única, e o debate que subsidiará as decisões relativas aos diferentes aspectos de cada escola é único, não podendo ser reproduzido em outro ambiente.

A escola constitui um espaço privilegiado para a implementação de práticas que combatam todos os tipos de discriminação e preconceito, porque abriga, em seu interior, todas as formas de diversidade étnico-racial ou cultural, origem social, gênero, sendo o conselho escolar uma instância que representa os segmentos da escola, mas não toda a diversidade da escola. Ele deve ser a instância que garante a participação e a manifestação dessa diversidade na escola. É necessário, por isso, que se estabeleça uma clara

definição do campo de ação dos conselhos escolares, colocando-os, de fato, como uma instância de caráter deliberativo, normativo, fiscal, mobilizador e inclusive pedagógico na vida escolar, que determina os caminhos das ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas da escola.

A nova forma de organização dos conselhos escolares, decorrente da concepção de gestão democrática, é, ainda, incipiente e encontra obstáculos em práticas tradicionais que consideram os conselhos como órgão assessor de atividades recreativas e financeiras da escola. Essa concepção assistencialista em nada contribui para a constituição da vida escolar como um espaço de respeito às diferenças, porque atua, precisamente, no sentido contrário: ao estabelecer que a participação de todos seja limitada à esfera do trabalho, não consolida um espaço de decisões e permite que poucos continuem tendo o privilégio de determinar o destino dos demais.

Estabelecida como um dos princípios da educação pública pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2006) e pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2013a), a gestão democrática é associada, na legislação educacional (artigo 14 de BRASIL, 2013a), à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e à das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

A concepção de gestão democrática da educação está, indissociavelmente, vinculada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e à organização de ações voltadas para a participação social. A participação política da população tem papel fundamental na formulação das políticas educacionais, em seu planejamento, no processo de tomada de decisões ou ainda na definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos com o objetivo de implementar as deliberações coletivas.

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem-se iniciar práticas democráticas e igualitárias.

O grande problema é que tal concepção tem se firmado como um discurso e tem revelado que o conceito de democracia equivale a um

produto exposto nas prateleiras da mídia. Como mercadoria, a democracia está pronta para ser consumida, seja em projetos governamentais, seminários ou propostas de trabalho. Ela é apresentada como algo que pode ser adquirido, assimilado e posto em uso imediatamente. Nos meios de comunicação televisivos, jornais e revistas especializados, a democracia é vendida como um remédio miraculoso, capaz de solucionar todas as dificuldades da vida escolar. Longe de ser apresentada como um processo que deveria se constituir pelas mudanças das práticas cotidianas da escola, a democracia tornou-se uma fórmula ou um receituário que, ao ser seguido, deve garantir o sucesso social da escola.

É como se bastasse vestir as escolas com uma roupagem democrática para que toda a estrutura e os educadores escolares se tornassem, desse ponto para frente, democráticos. É frequente escutar afirmações como: *Implantaremos a democracia a todo custo, A partir de agora, seremos todos democráticos, ou Agora, que sabemos como funciona, fica mais fácil.* A democracia deixa de ser um processo que, de maneira gradual, conquista espaço por meio de mudanças das práticas cotidianas para se tornar, ironicamente, objeto de imposição.

A democracia e, em particular, a gestão democrática na educação tornaram-se um cobiçado produto de moda, algo que todas as escolas e secretarias municipais e estaduais de educação almejam adquirir para que possam, publicamente, se apresentar como democráticas. Se continuarmos nesses passos, logo teremos selos que certificarão as escolas democráticas, permitindo que se estabeleça um ranking das escolas mais democráticas. O sucesso da democracia como produto social acabou por contaminar todas as esferas sociais e, hoje, dificilmente se aceita que um diretor de escola ou autoridade educacional afirmem que não adotam a democracia como prática em sua escola.

Como a estrutura do pensamento é, também, a estrutura da ação, todos os aspectos simbólicos de que se revestem os discursos sobre a democracia revelam as práticas intersubjetivas do campo escolar. As manifestações discursivas permitem compreender a estratégia de integração e a busca de incorporação de uma estrutura simbólica aceita coletivamente. Por isso, para a compreensão do caráter do discurso veiculado acerca da democracia, é necessário que se entenda o tipo de estratégia social que constitui.

O consenso representado pela democracia como forma de ação política vem exigindo que os diferentes agentes sociais demonstrem publicamente sua adesão. A adoção da democracia parece significar, de maneira pública,

um modo de acumulação de prestígio que confere status àqueles que se mobilizam muito mais para cumprir um ritual do que para exercer a interação democrática.

Assumindo caráter cerimonial, o efeito mobilizador e unificador do discurso democrático, quando voltado para as massas, tende, frequentemente, a tornar-se catarse coletiva, passando a ter a forma de populismo. Quando proferido para autoridades, significa a demonstração de adesão ao modelo político adotado e constitui uma espécie de propaganda pessoal de quem o faz. O discurso democrático pode remeter, assim, à necessidade de reconhecimento dos agentes escolares, quer por parte do coletivo da escola, quer por parte das autoridades superiores. Corresponde, portanto, a uma espécie de marketing pessoal constituído do consenso representado pela opinião geral. Isso significa que é preciso distinguir o discurso democrático, que visa a atender à opinião pública, da ideia de democracia, como processo que instaura a livre e autônoma participação coletiva.

A maneira como a opinião pública se constitui pode ser concebida atualmente como o resultado da circulação dessas opiniões pelos meios de comunicação amplificados pelas novas tecnologias. A sociedade em que vivemos é homogeneizante e burocratizada, em um mundo cujas fronteiras e espaços se contraem com a aceleração da capacidade de comunicação e informação. À medida que aumenta o contato entre uma quantidade cada vez maior de pessoas, mais sensíveis elas se tornam à opinião umas das outras. Riesman (1995) chama esse tipo social, próprio da sociedade contemporânea, de alterdirigido (*other-directed*).

Segundo Riesman (1995), o que caracteriza o tipo social alterdirigido é

que seus contemporâneos são fonte da orientação para o indivíduo – tanto aqueles que lhe são conhecidos quanto aqueles que eles conhecem indiretamente, através de amigos e dos meios de comunicação de massa. Essa fonte, naturalmente, é ‘internalizada’, no sentido de que se implanta bem cedo no indivíduo a dependência em face dela, para a orientação da vida. As metas rumo às quais a pessoa alterdirigida se conduz mudam com essa orientação: apenas o processo mesmo de empenhar-se e o de prestar muita atenção aos sinais dos outros é que permanecem inalterados através da vida (RIESMAN, 1995, p. 86).

A necessidade de estar sempre em comunicação e em dia com as discussões e descobertas cria uma tendência a sensibilizar-se com as expectativas e preferências dos outros. As mudanças sociais são mais rápidas e assoladas

ininterruptamente pelas notícias das novidades e das novas formas de vida. O tipo alterdirigido é, por isso, superficial, amistoso a mudanças sem se deter em nenhuma. O que interessa são aquelas que podem lhe angariar maior prestígio pessoal. Segundo Riesman (1995), nessa sociedade, educação, lazer e serviços caminham conjuntamente em um processo crescente de consumo de palavras e imagens dos novos meios de comunicação de massa. Riesman (1995) observa que,

cada vez mais, as relações com o mundo exterior e consigo são mediadas pelo fluxo das comunicações de massa. Para os tipos alterdirigidos, os acontecimentos políticos são igualmente experimentados através de uma teia de palavras pelas quais os eventos são habitualmente atomizados e personalizados – ou pseudopersonalizados (RIESMAN, 1995, p. 85).

O tipo de caráter descrito por Riesman como alterdirigido parece permitir que se estabeleçam algumas características dos sujeitos que nascem do mundo interativo, dos meios de comunicação de massa, da internet e da informação globalizada. Esse processo contínuo e infinito é tão rápido quanto superficial, pois a finalidade é a informação, a familiarização, não o aprofundamento nem a análise ou a crítica. A voracidade com a qual se procuram e se consomem as informações tem a rapidez da leitura dos textos virtuais, que logo são substituídos por uma nova página acessada e esquecidos no espaço virtual informe. Não cabem nesse processo os procedimentos tradicionais de análise e síntese, mas o estabelecimento pragmático de relações entre a informação acessada e sua utilidade, no conjunto de possibilidades.

O processo educativo, na forma alterdirigida, não é constituído de conteúdos ou conhecimentos formativos, mas da habilidade social de reconhecer e compreender os sinais presentes ou distantes e de acordo com a multiplicidade de fontes que mudam contínua e aceleradamente. O que, aqui, é internalizado não é um ritual ou regras de comportamento, mas uma complexa rede de elementos que permite reconhecer essas mensagens e atender a elas – que, a cada instante, se metamorfoseiam ou desaparecem. Riesman (1995) observa que a ansiedade consumista difusa é a principal alavanca do alterdirigido, e sua orientação é uma espécie de radar, capaz de capturar constantemente os sinais da moda indispensáveis, para sempre “estar por dentro” do que acontece.

É interessante observar que, de acordo com o tipo social alterdirigido, não é a aquisição de conhecimento que caracteriza a educação desse período. A concepção de educação como processo formador do indivíduo é

posta de lado, e o conhecimento é concebido como fator de ascensão social, econômica e de prestígio pessoal. Trata-se de uma nova competência, voltada para saber ao máximo o que os outros fazem ou pensam nas esferas importantes da sociedade. O alterdirigido pretende se parecer com aqueles que se encontram nas esferas dirigentes e vai ao extremo para impedir a aparência de desinformação ou de que “está por fora”. Esse caráter alterdirigido da sociedade contemporânea permite compreender o entusiasmo manifestado pela democracia entre os agentes educacionais.

Tomada como produto social, a democracia é mais uma forma de conformação do que de participação. A competência a conquistar não é a de ser democrático ou de constituir relações democráticas, mas a de adquirir um discurso que se apresente como democrático e seja capaz de demonstrar a adesão pessoal ao discurso oficial. Manuais, cartilhas, palestras e cursos sobre democracia fornecem não a consciência real do que venham a ser as práticas democráticas, mas os certificados e o vocabulário técnico que permitem reproduzir e veicular a concepção de democracia adquirida. Tudo se passa como na história do cego que sabia tudo sobre o mar – ele já o conhecia por histórias e poemas, mas, ao tocá-lo pela primeira vez, não entendeu o porquê de tanto entusiasmo, apenas sentiu a água.

Observadas sob esse prisma, as dificuldades para a implementação da gestão democrática se revelam não mais como uma recusa dessa forma de ação política, mas como um conjunto de práticas que, embora se pense que sejam democráticas, o são somente na instância discursiva.

Os inúmeros cursos, palestras e atividades desenvolvidos acerca do tema, se, por um lado, denotam o interesse sem precedentes, na educação, pelo alcance do projeto democrático, por outro parecem indicar que se acredita que baste uma aula ou a participação em uma atividade sobre democracia para que todos, a partir daí, sejam democráticos. A concepção da democracia como produto revela a perversa condição de espetáculo público, da qual é, agora, revestida. Indica, ainda, a fragilidade dessa concepção democrática, que pode, rapidamente, tornar-se autoritária ou ditatorial caso mudem os rumos da opinião pública. A instauração de um sólido processo democrático demanda tempo de amadurecimento e implica uma mudança de práticas e a implantação de estratégias que garantam o direito de participação coletiva. Sem esses requisitos, sob a aparência de democracia, escondem-se práticas tradicionais, viciadas em autoritarismo.

Esse tem sido um dos aspectos mais recorrentes nos discursos concernentes à gestão democrática nos conselhos escolares, e os mesmos

discursos, infelizmente, acontecem na escola com a exaltação da diversidade. É comum encontrar referências a atividades escolares como painéis, festas e projetos tratando do tema. Entretanto, essa mesma diversidade festejada não é reconhecida no exercício cotidiano da autoridade do diretor ou nas relações dentro do espaço escolar. O respeito à diversidade e diferença não reside apenas na divulgação dessas ideias mas deve também constituir um norte para ações cotidianas na escola, no respeito ao outro, quer seja nas questões de raça, etnia, gênero ou necessidades especiais.

Cultura e diversidade cultural: entender para mudar

O conceito de cultura é um dos mais polissêmicos, podendo se referir desde ao ato de cultivar a terra até ao de cultivar o espírito. De maneira ampla, a cultura pode ser definida como o conjunto de conhecimentos acumulados, comportamentos, instituições, crenças, costumes em uma determinada organização social, constituindo um patrimônio dessa sociedade. Frequentemente, o conceito de *cultura* é associado ao adjetivo *culto*, que, no mundo ocidental, assume a significação de *civilizado*.

Concebida como civilização, a cultura expressaria a consciência que a sociedade ocidental tem de sua superioridade sobre as demais, significando que se julga superior às sociedades que apresentam costumes ou instituições distintas, antigas ou contemporâneas, sem o mesmo padrão de desenvolvimento tecnológico e de comportamento. O desenvolvimento cultural é identificado como processo civilizador. Nessa perspectiva, manifestações culturais diferentes das estabelecidas pelo Ocidente são chamadas de incivilizadas, bárbaras ou anormais simplesmente.

Por isso, esclarecer e definir o que é cultura deve ter lugar importante na vida escolar. Hoje, ao falar em *culturas*, no plural, tendo como referência a cultura negra, a gay, a baiana e a indígena, por exemplo, muitas vezes não se leva em consideração o reconhecimento, no sentido de dar o mesmo valor a essas diferentes expressões culturais. Em geral, ao tratar de tais culturas, nem sempre se pretende atribuir o mesmo status que se confere à cultura ocidental, cujo intuito é o de excelência. Ao contrário, essas culturas acabam recebendo uma "concessão dada", mas são vistas como exóticas ou folclóricas.

Esse tratamento intolerante reflete a posição de superioridade cultural que caracteriza a sociedade ocidental, vista e divulgada pelos meios de comunicação e pelas instituições familiares, religiosas, educacionais e de produção. Tem-se como pressuposto que outras culturas só são aceitáveis

em momentos de diversão ou brincadeiras, nada de sério existindo em seu interior. Ao pensar dessa forma, há uma única cultura capaz de representar a essência do humano e de levar a humanidade ao progresso pleno: a cultura ocidental; as demais são arremedos, isto é, não existe diversidade cultural. Esta é a fonte de todo o preconceito: a certeza da própria superioridade e a incapacidade de lidar com toda e qualquer manifestação cultural que pareça diferente da sua.

É dessa maneira que, em geral, a cultura ocidental lida com o estranho, com o diferente, recusando-lhe atribuir dignidade, e infantiliza e descreve o outro como inapto para a vida civilizada (aos moldes ocidentais). Mais do que não reconhecer o diferente, há a recusa da sua existência, ou seja, o outro, o estranho, é demonizado, perseguido, enxotado e excluído. No entanto, o que a cultura ocidental (que se considera única) mais tem feito para lidar com o estranho é transformá-lo naquilo que ela considera adequado, disciplinando-o, conformando-o, atribuindo-lhe a sua própria forma e anulando, assim, a sua existência cultural. Percebida desse modo, a diversidade cultural torna-se um espetáculo, uma exposição de diferentes e exóticas culturas, em que se espera encontrar os mais grotescos e estranhos costumes.

Essa perspectiva não exprime a diversidade cultural como algo que deva ser respeitado e considerado; as culturas diferentes não possuem o mesmo grau de dignidade nem são postas no mesmo campo de apreciação, com o mesmo status. Para haver diversidade cultural, é necessário que ela se conceba por meio de significados que lhe sejam próprios, e não através da projeção que lhe é feita pela cultura ocidental. A possibilidade de atribuir um novo significado a uma cultura tem início com a própria definição de cultura.

O antropólogo Clifford Geertz (1989) considera a cultura como um sistema simbólico, porque se constitui em teias de signos e significados criados pelos próprios homens,

acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado por teias de significados que ele mesmo teceu, [sendo] a cultura essas teias (GEERTZ, 1989, p. 4).

Nessa mesma direção, Heilborn & Rohden (2009) definem a cultura como

um fenômeno especificamente humano e é fruto da capacidade que os seres humanos têm de dar significado e sentido às suas ações e ao mundo que os rodeia de forma sistemática, racional e estruturada (HEILBORN & ROHDEN, 2009, p. 20).

A cultura é a própria ação de uma sociedade e organizar-se coletivamente dá sentido às experiências da vida individual ou social. Ela constituiu um dos mais importantes aspectos da condição humana, pois o próprio significado do que é ser humano pode mudar de acordo com as práticas sociais dessa ou daquela formação cultural. Isso significa que cada sociedade humana tem uma teia cultural que lhe corresponde, composta de uma prática social própria que a individualiza, isto é, a faz única e se assenta em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, conseguimos compreender por que cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diversos a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. A cultura estabelece a própria ação do homem, que se constitui como ser coletivamente e se realiza como ser humano ao fazer do próprio viver uma arte.

Cada cultura deve ser, portanto, considerada uma experiência única, irreduzível a qualquer outra. Cada sociedade possui seu próprio sistema cultural, constituído em um tempo e espaço que lhe são próprios. Cada cultura desenvolve seu padrão de racionalidade, estabelece o que considera progresso, planeja seu desenvolvimento e vive sua própria experiência. Não devemos fazer como alguns cientistas sociais que atribuem graus de desenvolvimento ou padronizam uma cultura em uma escala quantitativa evolutiva nem mesmo classificá-la de acordo com etapas de processos civilizatórios.

O estabelecimento de um único padrão civilizatório é a negação daquilo que seria a mais impressionante característica humana: a sua capacidade de se constituir de forma diferente, em tempos diferentes e espaços diferentes, de enfrentar a diversidade de problemas e obstáculos impostos pelos eventos históricos de maneira variada e própria em um processo contínuo de reinventar-se e superar-se. Não há trajetórias culturais que não sejam únicas, e a diversidade de experiências e de sentidos atribuídos à própria vida é o maior testemunho da vocação humana para a diversidade.

Colocada dessa maneira, a diversidade cultural não é uma coleção de culturas em diferentes estágios transitórios que está a caminho da civilização ou da apresentação de experimentos civilizatórios malsucedidos, mas da própria manifestação da liberdade humana, a qual, longe de uma trajetória determinada, inventa-se e constitui-se, a cada instante, em diversos espaços, dando origem a situações específicas em sua história coletiva.

Os conceitos de diversidade e de diferença

A possibilidade de o ser humano perceber a si mesmo como humano, como parte da humanidade, deriva da possibilidade de reconhecer-se nos outros e de reconhecer os outros em si mesmo. Isso só se realiza por meio da alteridade, da aceitação e da percepção dos valores do outro no que tange aos seus.

A percepção subjetiva do outro como humano é um tipo de relação que leva o sujeito a considerar no outro aquilo que pondera distinto do humano, e aí está o problema. Cada cultura parece tender a apreciar como específico e definidor do humano aquilo que encontra em si mesma.

É por meio da identidade que se reconhece no outro o que é considerado humano, isto é, as características de raça, costumes, religiosidade e sexualidade têm sido objeto de confronto. Nesse sentido, todas as práticas que não sejam conhecidas, que pareçam estranhas ou entrem em contradição com aquilo que se identifica como verdadeiro são objeto de exclusão.

Essa é uma posição extrema da ortodoxia e do fundamentalismo cultural. A percepção de valores culturais, constituídos historicamente pelos homens e consolidados em suas relações culturais, devem ocorrer como uma manifestação de cada uma das sociedades específicas, e não pode ser tomada como a expressão maior da humanidade inteira. Ao considerar apenas uma herança, uma tradição cultural, uma religião, impõe-se o não humano a todas as demais culturas. É comum representarmos como o auge da evolução de toda a humanidade aquilo que seria o resultado de um progresso, e essa concepção põe para fora do humano, no campo do atraso, da irracionalidade, as demais tradições culturais.

Nos últimos anos deste século, tem havido um esforço internacional em torno dessa discussão de exclusão das demais culturas. O fato de parte expressiva da humanidade não usufruir os benefícios das novas tecnologias tem sido explicado pelo atraso cultural e pelo fraco desempenho dessas culturas com avanços tecnológicos. Tal concepção representa uma forma de recolonização cultural, em que países mais desenvolvidos, por meio das agências internacionais, exercem poder sobre os demais países, impondo essa necessidade de ajustes ao padrão de desenvolvimento tido como ótimo.

Nossa razão é identificadora, ou seja, busca, através da identidade, tornar tudo o que nos é desconhecido em algo conhecido, em algo que possa ser igual a algum elemento que já conhecemos. A nossa razão e nosso processo de entendimento ficam desconfortáveis quando não podem relacionar o

desconhecido a algum elemento já conhecido. O que consideramos irracional nada mais é do que aquilo que resiste a nossa racionalidade identificadora, aquilo que não pode ser reduzido a nenhum esquema apreendido pela razão. O problema é que essa tendência é tomar como verdadeiras apenas as coisas que a razão identifica e considerar como inadequado tudo o que não seja assimilável ao esquema racional. *Inadequado* significa exatamente isto: o que não está em conformidade, que não é ajustado nem apropriado ou conveniente.

O nosso senso comum é herdeiro da cultura ocidental, cuja influência grega aparece na forma como identificamos o racional com o verdadeiro, o justo, o bom e o belo. Encontramos beleza, justiça e bondade em uma ação que julgamos verdadeira, da mesma maneira que consideramos verdadeiro, bom e belo um ato de justiça. Daí buscarmos a beleza interior em alguém cuja aparência não considerou tão bela, mas que se apresenta como alguém bom, justo e verdadeiro. Entretanto, sempre desconfiamos de que alguém cuja aparência nos incomoda, que nos parece feio, gordo e velho, seja capaz de atos ponderados, verdadeiros ou justos. Nosso conceito de bom-senso ou de razão é uma concepção fundada na noção de uniformização e busca da compensação, da homogeneização.

O bom-senso é a arte de harmonizar as diferenças, que passam a ser compreendidas como parte de um todo harmônico. O diferente se apresenta, agora, como parcial, como incompleto. Buscamos, então, a normalização do outro e consideramos todos aqueles que se afastam da norma como desviantes. Aceitar os desvios parece impossível, porque nos obrigaria a voltar o nosso pensamento para nós mesmos, repensar em tudo o que pensamos sobre nós.

Em todo outro, existe o próximo – que é a outra pessoa, esse que não sou eu, que é diferente de mim –, mas que posso compreender, ver e assimilar. No entanto, há, também, o outro radical, inassimilável, incompreensível e inclusive impensável (SKLIAR, 2003).

O alerta é com relação à tentativa de sempre tentar reduzir o outro ao próximo ou de procurar reduzir a dificuldade imposta pela presença desconcertante do outro, com vistas a buscar nele coisas familiares e reconciliar as diferenças, tornando-o passível de ser compreendido e, portanto, aceito. Trata-se de uma forma de reduzir o outro a si mesmo, transformando-o em você mesmo.

O problema é que esse processo de transformar o outro em alguém assimilável sempre deixa um resíduo estranho e ingovernável. Estamos aqui diante da ideia de que a singularidade é irredutível. Cada indivíduo é único

e, em última instância, não poderá jamais ser completamente traduzido ou compreendido pelo outro. Isso vale para cada sujeito em particular e também para um povo, um coletivo cultural. Nunca se chegará à compreensão completa do outro, nenhuma cultura se tornará inteiramente transparente a outra. O maior de todos os crimes culturais é tentar moldá-la a nossa própria semelhança. Lembrando que não se trata de tolerar ou de apiedar-se, mas de considerar o outro simplesmente como outro, diferente, porém com o mesmo direito de existência que nós.

A diversidade cultural e o preconceito

Denominaremos diversidade cultural como as distintas possibilidades de expressão cultural, quer seja de orientação sexual, gênero, faixa etária, raça ou cor, etnia, deficiência, ou qualquer outra. O que deve ser compreendido a respeito do problema da diversidade é que as diferenças não podem ser consideradas um motivo para que as minorias não tenham os mesmos direitos dos demais.

Na sociedade, a dinâmica cultural está diretamente relacionada com a diversidade cultural. Esta se confunde, muitas vezes, com a desigualdade social e com um universo de preconceitos. Há todo um aparato legal e jurídico que promete a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Assim, não basta ser tolerante, o objetivo é respeitar todos os valores culturais e os indivíduos de diversos grupos. Esse reconhecimento possibilitaria uma convivência harmoniosa.

Como já afirmamos, a cultura ocidental moderna sempre tendeu a representar a si mesma como única e as demais culturas como subculturas. Tal posicionamento, chamamos de etnocentrismo, que é o termo usado pela antropologia para descrever o sentimento genérico das pessoas que preferem o modo de vida do seu próprio grupo social ou cultural ao de outros.

É uma visão de mundo para a qual o centro de todos os valores é o próprio grupo ao qual o indivíduo pertence. Nota-se que o etnocentrismo não é uma especificidade da cultura ocidental moderna, ou seja, todas as sociedades, nas mais diferentes épocas, reagiram de forma diferente ao contatar outra cultura, sempre existindo a dificuldade de pensar o outro, o diferente.

No etnocentrismo, são privilegiadas as representações e práticas sociais consideradas normais por uma determinada sociedade, e as demais formas

de expressão cultural são reduzidas à condição de não cultura, pela justificativa da violência e da submissão do outro à condição de colonizado. Ao avaliar o outro e compará-lo a sua própria cultura, acaba reduzindo-o a um estereótipo. O estereótipo consiste na generalização da cultura do outro – em geral, são características tidas como negativas, que resultam na sua depreciação, reduzindo o seu valor e essas mesmas características. Preconceitos e estereótipos estão ligados, e é comum encontrar a manifestação de um preconceito por meio de alguma piada baseada em um estereótipo.

A diversidade e a cultura escolar

O direito às diferenças se constitui da desnaturalização das desigualdades, que devem deixar de ser percebidas como uma perversão às leis da natureza e passar a ser enxergadas como uma constituição legítima da vida social. Essa compreensão exige uma concepção transdisciplinar, algo que não rotule, que passe por cima dos estereótipos e estigmatizações, que separe cada segmento em um campo disciplinar próprio e que recolha, nas diferentes ciências, o saber necessário para compreender a correlação entre as formas de discriminação e estabelecer jeitos para sua superação, construindo maneiras igualmente transdisciplinares de promover a igualdade.

O conhecimento das diferentes possibilidades de manifestação cultural e de comportamentos sexuais é a maneira mais eficiente de demonstração da falência do discurso conservador naturalizado. A disseminação do conhecimento acerca dessas manifestações é um contraponto aos meios de comunicação de massa, que têm se constituído em um dos principais instrumentos de propagação do preconceito

É possível compreender o importante papel da educação e da escola tanto na constituição dos preconceitos e na reprodução de práticas sociais preconceituosas quanto na luta pela superação desses preconceitos. O domínio de livros didáticos e paradidáticos nos quais a figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem contribui para uma imagem de inferioridade feminina, por um lado, e de superioridade masculina, por outro. A escolha das cores, o rosa e o azul, os papéis representados nas brincadeiras, a ausência das crianças negras nas salas de nível mais avançado vão, entre outras questões, demarcando e referendando as posições machistas e racistas que persistem em nossa sociedade.

Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para a

alteração desse processo. A escola abriga em seu interior todas as diferentes formas de diversidade, quer sejam de origem social, sexual, étnico-racial, cultural ou de gênero. É, portanto, um espaço privilegiado na construção dos caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. A escola democrática deve educar para a valorização da diversidade e formar indivíduos capazes de exercer a cidadania com dignidade.

Ressalta-se que esse papel não cabe somente às escolas mas também às políticas públicas, que precisam prevenir, investigar, estimular o debate e punir crimes de ódio baseados em orientação sexual ou identidade de gênero. Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no da ação, ou seja, trata-se de uma atitude.

A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas. Os exemplos relativos às mulheres, aos homossexuais masculinos e femininos, às populações negra e indígena tiveram a intenção não apenas de explicitar que as práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, homofobia e racismo – existem no interior da nossa sociedade mas também de mostrar que essas mesmas práticas vêm sofrendo profundas transformações em função da atuação dos próprios movimentos sociais, feministas, LGBT, negros e indígenas. Tais movimentos têm evidenciado o quanto as discriminações se dão de formas combinadas e sobrepostas, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, negros, indígenas.

A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir maneiras igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade.

Durante muito tempo, a escola foi encarada como local onde deveria prevalecer a homogeneidade cultural. Questões como direitos individuais, diferenças étnicas, culturais, sociais ou de gênero não eram objeto de atenção. Na sala de aula, prevalecia a autoridade inquestionável do professor; na escola, a autoridade do diretor. Tendendo a ignorar as diferenças, a cultura escolar se estabeleceu por meio de um jogo de pressupostos preconceituosos jamais explicitamente enunciados, mas carregados de violência simbólica, cujo resultado era incutir em toda a comunidade escolar práticas sociais impregnadas de preconceitos.

Embora se constituíssem como espaço público, muitos dos problemas eram considerados tabus, porque, acreditava-se, pertenceriam à vida privada, como o racismo, a sexualidade ou o assédio, portanto eram do âmbito da família. A escola, por sua vez, positivista desde sua origem, deveria ser uma instituição ascética que, imaginava-se, privilegiaria a propagação de conhecimentos objetivos e neutros.

Ignorando as diferenças, a escola tornou-se um dos sustentáculos da propagação dos preconceitos. Nos conteúdos escolares, encontravam-se subjacentes padrões identitários de etnia, cultura ou gênero, que excluíam (e ainda excluem) aqueles que não se encontravam na concepção cultural ocidental tradicional. O espaço escolar sempre foi elemento essencial dos processos sociais de estigmatização e discriminação, que devem e podem ser combatidos em benefício de um ambiente mais respeitoso com relação à diversidade e aos direitos humanos.

A concepção adotada aqui baseia-se no princípio de que a possibilidade de criação de um espaço escolar plural passa pelo direito de todos, em suas diferenças, serem reconhecidos como iguais. A diversidade é um dos aspectos fundamentais da atual concepção de direitos humanos.

Característica daquilo que é diverso e, portanto, diferente, a diversidade é um dos aspectos fundamentais da existência humana, e ser diferente constitui um direito de todos os seres humanos. Na esfera escolar, é um tema ainda incipiente e permeado de tensões, rejeições e recusas.

A escola é um espaço de saber-poder que veicula significados e práticas; o reconhecimento do direito a ser diferente exige a compreensão de que não existe o diferente em si; a diferença é o resultado da comparação com o que não é considerado diferente e constitui a norma ou o padrão. Assim, afirmar diferença significa eliminar o padrão homogeneizante, que impõe a negação da diferença.

A noção de diversidade remete, no espaço escolar, quase sempre às questões de gênero e etnia ou aos direitos de minorias, como indígenas ou pessoas com deficiência. Entretanto, o reconhecimento do diferente deve ultrapassar essas distinções, abarcando outras possibilidades de ser e viver, na diversidade de expressões culturais, linguísticas, artísticas ou nas diferenças físicas, que vão desde peso ou altura até modos de vestir e falar. Trata-se de questões que não têm encontrado acolhimento na escola e apenas agora têm experimentado alguma repercussão, com discussões sobre *bullying* ou assédio. São expressões não sistematizadas e não institucionalizadas e, por isso, se encontram marginalizadas nas representações da sociedade;

constituem novas demandas, que devem encontrar na escola uma possibilidade de expressão.

Nesse sentido, o respeito à diversidade deve produzir práticas que não visem a adequar, silenciar, marginalizar ou controlar o diferente (SKLIAR, 2003). A diversidade não é a pluralização do diferente e não pode ser reduzida a estereótipos veiculados pelos meios de comunicação ou pela cultura homogeneizante tradicional. Reconhecer o diferente é reconhecer no estranhamento um importante aspecto pedagógico e expor-se à dificuldade do diálogo, às tensões e aos desentendimentos por ele produzidos.

A diversidade, na escola, não deve aparecer de forma delimitada e institucionalizada, representada pelos trabalhos sobre folclore e dias comemorativos – índio, negro, mulher, entre outros. Passados os dias e tarefas dedicados ao diferente, currículo e atividades retomam a normalidade da homogeneidade esperada. A diversidade apresenta-se, assim, como exceção, e não como a própria condição da existência da cultura escolar.

Em contrapartida, a alteridade – tomada como respeito ao outro, ao diferente – poderia constituir uma nova ética da escola, substituindo a concepção tradicional ao ter a diversidade como direito. A concepção de diversidade aqui exposta pressupõe um processo de desnaturalização das igualdades, por meio da constituição de novos conhecimentos, novas práticas e novas possibilidades e da propagação de uma nova cultura escolar.

Para que mudanças significativas possam vir a ocorrer na vida escolar, é necessário que se compreenda que a escola tem uma vida para além da esfera burocrática e que os conselhos escolares assumem importante papel no reconhecimento da esfera do vivido escolar em suas diferenças e conflitos culturais. Trata-se de um processo que deve possibilitar a compreensão dos efeitos causados pela negação desses direitos na vida coletiva e que deve incentivar a adoção de práticas em que prevaleçam o respeito e a consciência cidadã do diferente.

As práticas dos conselhos constituem um vasto campo de atitudes e hábitos, carentes de uma formalização institucionalizada, e, enquanto tais, pertencem à dimensão do vivido, do cotidiano repetitivo e naturalizado, não se elevando à condição de reflexão. Trata-se de um fazer não pensado ou não factual – para usar uma expressão de Paul Veyne –, o qual exige uma aproximação, através de um processo de familiarização, que a contextualize e permita compreender os significados que assume na cultura da escola (VEYNE, 1983). Veyne observa que as práticas sociais não existem em estado

isolado e puro e só são apreensíveis quando subsumidas no que diz respeito aos conceitos que as tornam inteligíveis. Nessa perspectiva, são os problemas e conceitos que formulamos que recortam as práticas e lhes atribuem um significado.

Em sua expressão básica, as práticas constituem um discurso social e se exprimem por meio de noções não muito claras do senso comum. Essas noções primárias, presentes nos discursos selecionados, serão o objeto do trabalho conceitual.

Considerações finais

O intuito dessa exposição foi apresentar algumas reflexões sobre a relação entre conselhos escolares e diversidade na escola, buscando entender em que medida a permanência de concepções tradicionais é um obstáculo para a constituição de conselhos democráticos que respeitem a diversidade e os direitos humanos na vida escolar.

As práticas dos conselhos escolares, muitas vezes, denotam uma concepção de colegiado baseada em práticas tradicionais de democracia e participação. Noções como ordem, organização, direito, certo e errado não são objeto de discussão na escola, porque são assumidas como naturais. A heterogeneidade da escola é submetida a uma moral homogeneizante. O conselho escolar torna-se, assim, um corpo homogêneo, que, em vez de respeitar a diversidade, encarna um projeto de homogeneidade ordenadora e disciplinadora. Não há o reconhecimento do outro, do diferente, que, nesse projeto, não é sujeito de direito.

Por vezes, a regra é ter a constituição dos conselhos escolares a partir de uma autoridade superior hierárquica – a direção da escola –, que recebe a investidura dos poderes públicos superiores e externos e que, por isso, possui o poder de estabelecer a hierarquia de poderes internos. Trata-se de um corpo homogêneo, hierarquizado e unido sob a autoridade do diretor; assim, o conselho escolar não admite a participação daqueles que não se encontram representados em seu modelo.

O respeito à diversidade aparece como um dos maiores problemas a serem enfrentados nas escolas. Silenciadas durante muito tempo, as diferenças e diversidades sociais, econômicas, étnico-raciais, culturais ou de gênero nunca encontraram espaço para expressão no modelo escolar que se consolidou baseado na concepção positivista. As práticas democráticas oriundas das reuniões do conselho escolar abrem espaço para que, ainda

que gradualmente, a comunidade encontre locais para a expressão das dificuldades impostas à vida escolar pelos preconceitos, discriminação e conflitos identitários. Abrigando diferenças, obrigando os diversos segmentos da comunidade escolar a repensar no seu papel, o conselho escolar tem como uma de suas principais responsabilidades a defesa do direito de ser diferente. Não se trata de uma mera manifestação de respeito por esta ou aquela etnia, ou da integração burocrática de elementos culturais exógenos. Aponta-se aqui para uma mudança das práticas, das ações intencionais que reconheçam o mesmo estatuto de existência às distintas formas de ser.

Tornar a escola um espaço em que se respeite a diversidade e se realizem os direitos humanos constitui, ao mesmo tempo, um desafio e um avanço em uma sociedade tradicionalmente marcada pelas desigualdades e pelo desrespeito ao direito do outro. É nesse aspecto que os conselhos escolares se apresentam como importante instrumento de viabilização de tal projeto. Concebido desde o início como espaço que abriga as diferenças e que traduz as próprias tensões e divergências da escola, em seu interior pode ter início o processo de democratização do espaço escolar. Não se trata apenas de incentivar a discussão do tema dos direitos humanos em palestras e debates mas também de incorporar, no dia a dia da escola, ações contra a discriminação, a violência escolar.

A educação pautada pelos valores de respeito ao ser humano e a sua dignidade visa à formação de uma cultura escolar que prioriza a igualdade, o respeito às diferenças e à diversidade, estabelecendo condições para que os direitos humanos sejam materializados e constituam práticas frequentes na vida escolar.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos de escola*. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.
- HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. Gênero e diversidade na escola: a ampliação do debate. In: BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ, 2009.
- RIESMAN, D. *A multidão solitária*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 out. 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013a.

_____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos de escola*. Conselho escolar e direitos humanos. Brasília: MEC, 2008. (Caderno 11). Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/conselhos_escolares_dh.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013b.

Cultura, diferença e alteridade: diálogos entre a Teoria da Ação Comunicativa e a do Reconhecimento

Swamy de Paula Lima Soares

Ronaldo Martins Gomes

Lauren Aparecida de Souza Santos

Introdução

Esta seção procura aproximar, em uma mesma discussão, referenciais teóricos distintos, acreditando que o diálogo com as diferenças seja importante para o enriquecimento dos conceitos e das distintas visões de mundo que se apresentam em um dado contexto social. Mais ainda: dialogar com referenciais teóricos pode nos ajudar a compreender as complexas relações existentes na realidade, especialmente quando tratamos de temas como identidade, reconhecimento e cultura.

O que será abordado adiante é, sobretudo, a discussão desses conceitos a partir de certa “tradição filosófica”, com repercussão em outros campos do conhecimento, como a sociologia e a educação. Esse, portanto, é um desafio deste capítulo. Aproximar áreas do conhecimento para a compreensão das relações entre identidade, reconhecimento e cultura, indagando sempre em que medida tal discussão pode aparecer no campo da educação, no geral, e no da escola, em particular.

É nesse sentido que pretendemos dialogar com a Teoria da Ação Comunicativa e a Teoria do Reconhecimento, que têm, ao longo dos últimos anos, ganhado espaço nas discussões acadêmicas no âmbito da educação. Decerto, ambas as abordagens põem no centro de seus debates a relação do sujeito com o outro, a construção da ação política a partir da criação de

consensos provisórios e, no caso dos teóricos do “reconhecimento”, a luta pela afirmação de direitos e o respeito às inúmeras diferenças que distinguem os seres humanos.

Logo, diálogo, política e identidade aparecem como temáticas que, de certa forma, sustentam as referidas teorias e que, em geral, despontam como relevantes àqueles que têm a educação como objeto de estudo. Talvez essa seja uma das razões para a intensa disseminação desse debate no campo educacional, incluindo a pós-graduação. Tal característica sugere que diversos pesquisadores da área têm visto nessas mesmas teorias aportes interessantes para a compreensão das relações educacionais em sentido amplo.

Ainda que as teorias da Ação Comunicativa e do Reconhecimento pareçam, inicialmente, contraditórias, há a possibilidade de entendê-las como uma relação de natureza complementar. Nesse sentido, elas podem nos auxiliar a compreender aspectos importantes do universo educativo na perspectiva da diferença e da alteridade.

Para a execução dos propósitos do texto, organizamos a exposição em quatro etapas. Primeiramente, apresentaremos alguns elementos centrais da Teoria da Ação Comunicativa. Em um segundo momento, teceremos considerações gerais sobre a Teoria do Reconhecimento, procurando estabelecer uma aproximação entre as duas abordagens. Em seguida, levantaremos questões referentes ao debate em torno da cultura e da linguagem. A parte final do texto destina-se às possíveis repercussões do debate para a educação, no geral, e para os movimentos de democratização da escola (pelo conselho escolar), em particular.

A Ação Comunicativa, de Jurgen Habermas

Considerado um dos filósofos mais influentes da contemporaneidade, Jurgen Habermas é o nome central nas discussões sobre a Teoria da Ação Comunicativa. Habermas (2010b) propõe o repensar da racionalidade ocidental,¹ criando, para tal, outra via de análise diante dos problemas postos pela racionalidade instrumental do *Cogito, ergo sum*, de Descartes. Essa concepção filosófica se cristalizou, no Ocidente, de Descartes até Kant e tem a subjetividade como centro da análise racional acerca do mundo (HABERMAS, 2002a); ela faz isso partindo de um suposto sujeito autônomo que apreende a realidade distanciado das questões que inquietam os indivíduos em sua humanidade.

1 Cf. Weber (1987).

Para Habermas (2002a), isso é uma falácia, pois retira, hipoteticamente, o pensador da realidade cultural dos indivíduos, desconsiderando os valores morais, os saberes e os preconceitos os quais constituem o sujeito que está, de maneira analítica, participando da realidade e decompondo-a. Ao compreender o ser humano em sua completude, o pensamento habermasiano pretende romper com a idealização e visualiza o ser como concreto, tal qual um corpo presente no mundo.

Habermas (2002a) afirma que “a razão centrada no sujeito é produto de uma separação e usurpação” (HABERMAS, 2002a, p. 438), e esse é um equívoco refletido na racionalidade desenvolvida na modernidade, isto é, a filosofia do sujeito permitiu a construção de um conjunto de ideias sobre ciência e os homens de ciência que não corresponde aos objetivos emancipatórios do iluminismo:

Quando, um dia, a fortaleza da razão centrada no sujeito for demolida, também desabarará o logos, que sustentou, por muito tempo, a interioridade protegida pelo poder, oca por dentro e agressiva por fora (HABERMAS, 2002a, p. 432).

A razão instrumental (HABERMAS, 2002a) é aquela que procura adequar os meios aos fins. Ela se apresenta como uma racionalidade não dialogável, de natureza dominadora, que desumaniza os homens. Para superar o problema da racionalidade instrumental, o intelectual entende que é preciso o desenvolvimento de outra concepção filosófica não mais centrada no sujeito, mas na linguagem como instrumento de diálogo, mediadora da apropriação de entendimento e da criação de consenso:

La racionalidad de las opiniones y las acciones es un tema que tradicionalmente se ha venido tratando en la filosofía. [...] Si las doctrinas filosóficas tienen algo en común, es su intención de pensar el ser o la unidad del mundo por vía de explicitación de las experiencias que hace la razón en el trato consigo misma. Al hablar así, me estoy sirviendo del lenguaje e la filosofía moderna (HABERMAS, 2010b, p. 15).

No agir comunicativo, estão os sujeitos aptos à fala e à ação, que se entendem ou podem se entender intersubjetivamente² a respeito de algo no mundo:

2 Intersubjetividade aqui se refere à comunicação entre sujeitos que se compreendem (mesmo discordando), pois estão situados no mundo da vida, isto é, em um pano de fundo cultural que lhes permite estabelecer diálogo e eventual consenso.

Por racionalidade, entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber falível. [...] Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. [...] A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de validade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002a, p. 437).

Quanto aos pressupostos de validade do discurso, a expressão linguística só será válida se passível de crítica por procedimentos reconhecidos intersubjetivamente pelos envolvidos. Tais pretensões de validade do discurso fazem referência, respectivamente, ao mundo objetivo dos fatos, ao mundo social das normas e ao mundo das experiências subjetivas. Isso porque a comunicação ou fenômeno comunicativo se processam (HABERMAS, 2010b) no mundo da vida, nas condições de veracidade da afirmação (mundo objetivo). Seria, portanto, a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada.

Com relação à correção normativa (mundo social), o autor denomina como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas. A autenticidade e a sinceridade (mundo subjetivo) seriam o conjunto de experiências pessoais às quais apenas o locutor tem acesso privilegiado.

Sobre os atos da fala (PINZANI, 2009), há conceitos como o de *enunciados constataivos* – que relatam ou descrevem um estado de coisas e são, ao mesmo tempo, passíveis de verificação sobre sua natureza – e o de *enunciados performativos* – que são proferidos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e nas vozes afirmativa e ativa e aptos à produção das diferentes ações dos indivíduos. Nesse caso, dizer (discurso) e fazer (atos, ações) seriam noções concomitantes. Habermas (2010b) valoriza o argumento que privilegia a boa comunicação no que diz respeito ao entendimento entre sujeitos, uma vez que a ideia de discurso se baseia na construção lógica de argumentos racionais.

Para sustentar sua teoria, Habermas (2010b) divide a sociedade em dois âmbitos: o sistema e o mundo da vida.³ O sistema é a sociedade no sentido mais amplo, composta de todos os subsistemas: leis, relações econômicas e

3 A expressão *mundo da vida* é um empréstimo da fenomenologia de Edmund Husserl (PINZANI, 2009).

de poder etc.; já o mundo da vida seria o pano de fundo não discutível⁴ das relações sociais.

O que constitui, na visão de Habermas, um problema para o mundo da vida são as relações de poder (política) e as econômicas (exploração), que reificam as relações de mercadorização dos indivíduos e suas relações sociais comunicativas. A sociedade é o mundo da vida de um grupo social.

Logo, a colonização do mundo da vida se dá pelo processo de *deslinguistificação*, ou seja, do uso do poder e do dinheiro que se encontram na esfera sistêmica. É por esse processo que se dá a cisão entre o sistema e o mundo da vida. A expressão *mundo da vida* refere-se, portanto, ao conhecimento acumulado no ambiente de origem, no qual atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos de acordo com espaços sociais e tempos históricos (HABERMAS, 2010b).

Tendo isso em vista, podemos, por ora, concluir que a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida, isto é, reproduz condicionamentos pertinentes à cultura, à sociedade e à pessoa. Entende-se *cultura* como o acervo de conhecimento no qual os atores sociais se suprem de interpretações para a compreensão do mundo (PINTO, 1994); *sociedade*, por sua vez, como o lugar de ordem legítima na qual os atores sociais regulam suas relações nos grupos sociais de pertença; e *pessoa*, por fim, como o conjunto de competências que tornam o sujeito capaz de falar e de agir, capaz de compor sua própria personalidade na interação com seu meio de origem.

Para Habermas (2010b), a colonização do mundo da vida só poderá ser refreada pela razão comunicativa como instrumento de emancipação. Assim, a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa) na perspectiva do entendimento mútuo e da comunicação, transmitindo e renovando o saber cultural acumulado. A coordenação da comunicação, facilitada pela razão comunicativa entre os agentes aptos à fala e à ação, permitiria uma integração social que resultaria na socialização como meio de formação da personalidade individual.

O conflito social na busca por reconhecimento

Axel Honneth pode ser considerado um nome insigne na discussão sobre reconhecimento social. Herdeiro da teoria crítica desenvolvida desde a

4 O pano de fundo não discutível pode ser entendido como a forma na qual os sujeitos reconhecem sua própria cultura, moral e regimentos gerais de seu coletivo.

primeira metade do século XX, o atual presidente do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha, indica, diferentemente de Habermas, que a principal questão é entender os conflitos sociais surgidos na busca pelo reconhecimento (HONNETH, 2003). Essa demanda conduz, necessariamente, à ideia de conflito no interior das sociedades, como possuidoras de uma identidade comum em um universo onde predominam as relações mercadológicas do mundo globalizado.

Honneth (2003) procura trazer a categoria do reconhecimento como ponto central para as explicações das lutas sociais nas sociedades modernas. Tendo como elemento central um complexo diálogo com diversas tradições de pensamento, inclusive a psicologia social, Honneth (2003) levanta a ideia de que existiriam várias esferas de autorreconhecimento e, para usar uma expressão do filósofo canadense Charles Taylor, de não ou falsos reconhecimentos (desrespeito). Para isso, esclarece que as primeiras dimensões de reconhecimento ligadas à construção das identidades individuais se dariam na infância, a partir da relação da criança pequena, desde seu nascimento, com a mãe. Honneth (2003) afirma que, nessa primeira fase, teríamos, claramente, o *amor* como primeira esfera de reconhecimento.

Segundo Saavedra & Sobottka (2008), o autor alemão procura identificar, para cada esfera de reconhecimento, uma forma de desrespeito. No que se refere ao amor, o desrespeito seria manifestado na forma dos maus-tratos (*Mißhandlung*) e da violação (*Vergewaltigung*). A segunda esfera de reconhecimento se daria no âmbito do direito – em outras palavras, Honneth (2003) começa a expandir sua teoria para além do reconhecimento dentro da esfera privada, incluindo-o no campo da esfera pública.

Evidentemente, é na modernidade que esse tipo de reconhecimento passa a fazer sentido, uma vez constituídos os estados de direito. Seguindo ainda o binômio reconhecimento e desrespeito, a forma negativa da segunda esfera seria, justamente, a privação de direitos (*Entrechtung*).

Acerca da terceira esfera de reconhecimento – a solidariedade, constituída no âmbito das comunidades –, Saavedra & Sobottka (2008) esclarecem:

À forma de reconhecimento da solidariedade corresponde a forma de desrespeito da *degradação moral* (*Entwürdigung*) e da *injúria* (*Beleidigung*). Honneth entende que a dimensão da personalidade ameaçada é aquela da *dignidade* (*Würde*). A experiência de desrespeito deve ser encontrada na degradação da *autoestima* (*Selbstschätzung*), ou seja, a pessoa aqui é privada da possibilidade de desenvolver uma estima positiva de si mesma (SAAVEDRA & SOBOTTKA, 2008, p. 15, grifos dos autores).

Percebe-se que, do ponto de vista teórico, Honneth (2003) desenvolve um complexo sistema, que inclui a compreensão das consequências do reconhecimento e do desrespeito na vida das pessoas. Para ele, os movimentos sociais também estão nessa dimensão, na medida em que suas lutas traduzem significados coletivos de desrespeito – no caso das chamadas lutas por reconhecimento).

Honneth (2003) destaca três dimensões fundadoras do reconhecimento, já apontadas por Hegel: a **autoconfiança**, que diz respeito ao modo como o sujeito se percebe socialmente; o **autorrespeito**, como possibilidade de escolha racional entre normas e reconhecimento jurídico; e a **valorização social**, que é o que permite que sejam reconhecidas as qualidades e diferenças entre os indivíduos diante de seu coletivo de convivência. É com esse “instrumental” que Honneth (2003) passa a analisar como a sociedade se desenvolve a partir de princípios e regras. Ele se preocupa com a normatividade característica do desenvolvimento social e moral, tendo as categorias do conflito e do reconhecimento como elementos centrais da análise.

Honneth (2003) utiliza o conceito de intersubjetividade de Hegel na sua clássica análise sobre o contratualismo, bem como a crítica aos aspectos empírico e formal atribuídos ao direito natural. Na perspectiva do direito natural, a natureza humana é considerada do ponto de vista dos comportamentos individuais naturais, que devem ser levados em conta na elaboração de um convívio social racionalmente organizado. Por outro lado, o direito natural parte de uma transcendentalização da razão, prática tida como resultado da purificação das inclinações e dos desejos humanos. É um pressuposto ético, em que o sujeito deve reprimir seus desejos e inclinações.

Honneth (2003) acha interessante que Hegel encontre o mesmo problema nos dois aspectos em se tratando dos direitos, isto é, na suposição de que existam sujeitos isolados e independentes anteriores ao processo de socialização humana. Hegel (HONNETH, 2003), portanto, rejeita essa concepção de direito natural, pois sua intenção é a construção de um estado de totalidade ética segundo o modelo ideal da *pólis* grega.

Para Hegel, esse estado de totalidade ética é constituído, fundamentalmente, como unidade viva entre a liberdade individual e a universal, na qual o espaço social não é o impedimento à liberdade, mas, antes, a realização da liberdade dos indivíduos (a *pólis*). Em outras palavras, “uma sociedade moderna somente é justa se consegue colocar à disposição de todos os seus membros, na mesma medida, as condições para [a] realização da liberdade individual” (HONNETH, 2003, p. 79).

Logo, pelo conflito é que se dá o reconhecimento da própria individualidade. Nesses termos, o reconhecimento – tanto social quanto individual – se dá em etapas sucessivas de reconciliação e conflito. A natureza particular da relação entre os indivíduos é vista como uma forma de vida ética que cria potencial para o desenvolvimento moral, e a luta social passa a ser entendida para além da mera batalha pela autopreservação física.

Nesse sentido, o conflito central não se expressaria em termos de luta por autoconservação, mas por reconhecimento. Na mesma medida, é o conflito que constitui a identidade do indivíduo. É pela luta contínua que surge o reconhecimento, já que as relações conflituosas são o *medium* moral que amplia as relações éticas entre os sujeitos sociais.

Em síntese, a lógica do desenvolvimento moral da sociedade é o conflito, isto é, a luta por reconhecimento que se dá, de acordo com Hegel (HONNETH, 2003), pelas seguintes etapas: família e acesso a bens. A primeira etapa ocorre por meio da relação entre pais e filhos, que se reconhecem, reciprocamente, como sujeitos amantes e carentes. É o momento em que se forma a personalidade individual pelo reconhecimento por parte do outro e pela dependência da proteção de sua sobrevivência.

Já a segunda etapa – o acesso a “bens” – seria o avanço da universalização social, na qual o sujeito sempre busca as relações de troca com outros proprietários e na qual os aspectos práticos da primeira etapa se transformam em pretensões universais de direitos – agora, não mais particulares como na família, mas universais e reguladas contratualmente. Essa relação faz que os indivíduos se reconheçam, reciprocamente, como proprietários de bens, e isso valoriza o direito formal como regulador das relações.

Hegel compreende essas duas etapas como forma natural da eticidade, pois são marcadas pelo princípio da singularidade das relações particulares de uma comunidade. Na sociedade, o indivíduo não é uma “totalidade”; encontra-se, sim, em processo de formalização das comunicações intersubjetivas.

Se considerarmos o papel da ação comunicativa e do conflito em busca do reconhecimento social no âmbito da educação, entenderemos que ambas as teorias podem ser apreendidas de modo subsidiário, uma vez que o “instrumento” indicado para a composição e construção de soluções, naturalmente parciais e precárias, às demandas sociais é o diálogo (HABERMAS, 2010b). Contudo, tal diálogo se justifica apenas diante de um conflito (HONNETH, 2003), que só poderá permitir ser provisoriamente solucionado quando os interlocutores

forem compreendidos como sujeitos. Encontram-se, portanto, a interligação com o reconhecimento do outro, o respeito à alteridade.

Assim sendo, numa perspectiva dialógica, o objetivo não é o de que os atores sociais (indivíduos e/ou grupos) pensem de forma igual, mas que sejam respeitadas as diferenças constituintes de cada singularidade. Em nossa análise, ação comunicativa e conflito pelo reconhecimento são teorias que podem oferecer importantes contribuições às análises e pesquisas na área educacional, sendo, dessa maneira, muito mais complementares do que basicamente excludentes.

Todavia, para aprofundarmos melhor as possíveis consequências desse debate no campo da educação, seria preciso problematizar alguns pontos, como a dimensão cultural, o multiculturalismo e a construção de identidades. Esses pontos aparecem não só como um debate já instituído no âmbito educacional (por exemplo, as implicações da cultura para o currículo) mas apontam também desafios e perspectivas.

Culturas e linguagem: o multiculturalismo como conflito social em busca do reconhecimento identitário

Ao introduzirmos o debate sobre cultura, faz-se necessário esclarecer o assunto de que estamos tratando. O que significa e para que(m) serve determinar uma cultura? Será que é possível isolar uma única cultura? O que faz de uma cultura, além de suas manifestações e características, algo como tal?

Não tendo a mínima pretensão de esgotar o debate que levanta essas questões, poderíamos afirmar que a cultura é uma construção que visa, entre vários outros aspectos, à superação de condições desfavoráveis. A cultura nasce com a necessidade do homem de transformar o mundo e a natureza. Portanto, cultura é tudo aquilo que está para além do natural.

Nessa abordagem, não haveria sentido em falar de uma cultura única e universal, mas de culturas – que representam o modo como grupos humanos acolhem suas relações na existência coletiva. Para isso, existe um “instrumento” fundamental: a linguagem. Os indivíduos formam imagens do mundo e as comunicam, por meio da linguagem, a seus pares.

É através da linguagem como instrumento simbólico que se torna possível o ato de reconhecimento entre determinada ideia e sua imagem. A cultura está totalmente ligada à linguagem, na medida em que esta também interfere, de forma direta, na construção daquilo que se conhece e de que

se fala. É através da linguagem que o mundo é criado; assim, se existisse uma realidade para além da linguagem, ela não poderia ser conhecida.

Então, podemos dizer que a relação entre cultura e linguagem está posta num sistema de diferenças arbitrárias em que cada termo só tem sentido se comparado a outro termo (MACEDO, 2010).

A cultura e a linguagem são, por natureza, produtoras de sentidos, como ressalta Macedo (2010). Tomando o fenómeno conhecido como hibridismo cultural, a autora diz que não há culturas puras; o que há são criações a partir de fragmentos de significações passadas que se movem no espaço e no tempo. As culturas são sempre uma mistura de outras misturas, não existindo uma origem determinante. Com isso, tem-se a ideia de fluxo cultural, que é um movimento incessante de produção de sentidos. Seria em meio a esse fluxo, portanto, que os indivíduos constituiriam para si não identidades rígidas, mas processos de identificação que respeitariam uma ordem ativa e contingente.

O pertencimento a uma "identidade" pode nos garantir, de certa forma, um sentimento de intimidade e proximidade que é confortável. Esse conforto é resposta à tendência de classificação e setorização das coisas, característico também da tradição de pensamento e conhecimento. No entanto, não há como negar que a classificação e a setorização facilitem a comunicação e, por vezes, até a luta política.

O multiculturalismo, por exemplo, apresenta-se como movimento político surgido no contexto estadunidense com o intuito de buscar uma maior participação e reconhecimento de culturas historicamente marginalizadas. Tal fenómeno desponta, sobretudo, no âmbito da discussão curricular por constatar que o currículo escolar tradicional abordava, preponderantemente, questões relacionadas a uma cultura hegemônica de característica branca, ocidental, masculina e heterossexual (SILVA, 2011).

Portanto, ainda que muitos critiquem o modo como determinados grupos sociais se constituem⁵ (por meio do compartilhamento de uma identidade, por exemplo), a existência de lutas setorizadas não só expressa a legitimidade de uma demanda social (reconhecimento) mas também se apresenta como formas importantes de organização política na contemporaneidade.

Vimos que a proposta de Habermas (2010b) de razão comunicativa vem no sentido de propor, diferentemente da razão instrumental – que é homogeneizadora –, uma concepção filosófica mais centrada no sujeito singular e

5 Como a crítica de diversos marxistas à fragmentação das lutas sociais, que, grosso modo, não estariam mais pautadas por um movimento único e organizado de base classista.

na linguagem como instrumento e possibilidade de diálogo. Por isso, Habermas (2010b) propõe uma racionalidade pautada por um saber mediado pela comunicação e pela argumentação, propiciando à linguagem uma importante função no processo de construção de relações.

No sentido da política e da comunicação, surge a possibilidade de ações que podem ser vistas como alternativas de luta em face das imposições homogeneizadoras. Nessa mesma lógica, Honneth (2003) afirma, como ponto central, a importância de entender os conflitos sociais ocasionados pelo reconhecimento. Esse último conceito, como vimos, baseia-se na construção social e coletiva de uma identidade mediada pelo conflito.

Dessa maneira, vemos também o conflito político em espaço social, posto por grupos identitários na reivindicação pública por seus direitos, o que não deixa de ser uma luta por reconhecimento.

Numa crítica à fixação das identidades em políticas diferencialistas, Duschatzky & Skliar (2001) dizem que esse feito corre o risco de conspirar contra o avanço na construção de projetos comuns em detrimento de interesses particulares postos pela identidade. Entretanto, se essa noção de identidade for deslocada para a ideia de reconhecimento – tanto social quanto político –, seguindo o pensamento de Honneth (2003), a ideia da construção de uma identidade fixa e não dialogável, baseada na racionalidade instrumental, seria abandonada, como aponta Habermas (2010b). Isso permitiria pensar um sujeito movente sempre em relação ao outro.

Nesse sentido, o fenômeno do multiculturalismo, oriundo da necessidade de resistência ao processo cultural hegemônico, compôs uma ação, por meio do conflito social, na busca pelo reconhecimento das singularidades (HONNETH, 2003), defendido no nível político. Trata-se de angariar o reconhecimento de identidades (mais coletivas do que individuais) apagadas e ignoradas historicamente pelo sistema.

É possível ainda, sob o resgate da terceira dimensão fundadora do reconhecimento – a de valorização social –, aproximar dessa definição a principal exigência do multiculturalismo, ou seja, a busca pelo reconhecimento a partir das qualidades e diferenças entre os indivíduos ante seu coletivo de convivência social, caminhando contrariamente às normatividades características do desenvolvimento social e moral da sociedade ocidental.

Para Habermas (2010b), os usos de poder decorrentes da cisão entre o sistema e o mundo da vida acarretaram o processo de *deslinguistificação*, ocasionando, em certa medida, a imposição de uma hegemonia cultural explorada

e reforçada em detrimento de “outras culturas”, ao não dialogar com a cultura alheia nem reconhecê-la. A partir daí, pode-se tomar a razão comunicativa como uma possibilidade de emancipação e contenção de processos deterministas, expressando-se na hegemonização cultural, reprodutora de estruturas simbólicas injustas.

A diferença na apreensão da alteridade

As discussões ora apresentadas sobre diferença nos remetem a outro conceito, o de alteridade. Nesse sentido, perguntar-se-ia acerca das tendências sociais de tratamento tanto de um quanto de outro conceito. Souza (2008) diz que a tradicional concepção de identidade é baseada no pensamento platônico – que, na ideia de representação, reconhece o objeto/Ser como tal a partir de suas semelhanças (identidade) ou diferenças com outro.

Logo, seria a razão que tem a função de firmar o que é verdadeiro e, por conseguinte, de estabelecer qual é o mundo de ideias ditas “corretas”. Em outros termos, “submeter, sumariamente, a diferença aos princípios da identidade e da semelhança na representação é selecionar o que nela deverá ser ou não ser reconhecido pela razão” (SOUZA, 2008, p. 96).

Essa já seria uma primeira submissão limitante da razão perante a diferença. A partir da redução do nível de importância, concedido à diferença na construção do pensamento tradicional, é possível iniciar algumas considerações sobre a alteridade.

Gallo (2008b) apresenta duas abordagens a respeito da alteridade, surgidas de perspectivas filosóficas distintas. A primeira abordagem seria tomar o outro como representação, revertendo esse outro a nada mais do que eu mesmo – característica da estrutura tradicional de pensamento, citada acima. Portanto, pensar a alteridade mediada pela representação seria pensar o outro a partir do meu olhar sobre ele, ou seja, pensá-lo como produto do meu pensamento:

Isso significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento. O outro é um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação, isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento (GALLO, 2008b, p. 2).

A segunda abordagem se refere à perspectiva de que ver o outro seria vê-lo em si, como tal, pensá-lo como potência de diferença absoluta (essa diferença seria aquela relativa à diferença pura). Tal questão, contudo, não soluciona tensões sempre existentes entre o eu e o outro. No que concerne a essa perspectiva, Gallo (2008b) resgata uma interessante passagem de Jean-Paul Sartre (apud GALLO, 2008b):

Não se deve supor, porém, que uma moral da 'permissividade' e da tolerância iria respeitar mais a liberdade do Outro: uma vez que existo, estabeleço um limite de fato à liberdade do Outro, sou este limite, e cada um de meus projetos delinea este limite à volta do Outro: a caridade, a permissividade, a tolerância – ou toda atitude abstencionista – são projetos meus que me comprometem e comprometem o outro na sua aquiescência. Realizar a tolerância à volta do Outro é fazer com que este seja arremessado à força em um mundo tolerante. É privá-lo por princípio dessas livres possibilidades de resistência corajosa, de perseverança, de afirmação de si, que ele teria oportunidade de desenvolver em um mundo de intolerância (SARTRE, 1999, p. 507 e 508 apud GALLO, 2008b, p. 6).

As provocações de Sartre (1999) nos fazem questionar a potencialidade do discurso da tolerância. Isso porque esse discurso, por vezes, centra-se tão somente na "aceitação social" da diferença, ou seja, de identidades específicas, a partir de uma delimitação racional, desconsiderando ou escondendo as múltiplas possibilidades de manifestação da diferença no outro e do outro. Em outros termos, o outro sempre estaria "sob permissão", uma vez que não é reconhecido plenamente.

Mas como seria o caminho contrário? O que seria pensar o outro a partir de uma alteridade absoluta?

Longe de querer responder às questões, seria interessante recorrer a algumas reflexões de Gilles Deleuze (1925-1995). Deleuze teve como um de seus maiores interesses reivindicar a diferença como potência primeira, analisando sua submissão e tentando arrancá-la de sua maldição (CRAIA, 2005). Não faria muito sentido para Deleuze delimitar o conceito de diferença, já que, para o filósofo francês, um conceito é sempre um acontecimento, um devir; dessa mesma maneira, o conceito "não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado" (GALLO, 2008a, p. 43). A apreensão dessa diferença – que nunca é dada e está continuamente num movimento de devir – é sempre uma potencialidade infinita de acontecimentos.

Assim, pensar o outro como diferença absoluta seria pensar o outro como eterno devir, e isso pode indicar um meio de pensar a alteridade. No entanto, reconhecemos que, no que se refere a políticas públicas – num plano macropolítico então –, por vezes, são necessárias certas características de ação que, por mais normativas que possam ser, colaboram para um avanço contra o pensamento hegemônico e hierarquizante.

O que, então, fazer perante as políticas de diversidade, aquelas que, apesar do discurso de inclusão, muitas vezes operam por exclusão? Podemos pensá-las como instrumento de constante problematização, principalmente no tocante às identidades e aos arquétipos de sujeitos sociais específicos. Isso pode vir a ser indicador de potencialidades de uma macropolítica que possibilita resistências no âmbito micropolítico, tentando, ao máximo, se distanciar das relações mecânicas geradoras de preconceitos, minimização e indiferença com o outro.

Considerações finais

As discussões sobre reconhecimento, multiculturalismo, diferença, tolerância, política e identidade nos levam a caminhos variados, a perspectivas múltiplas de análise, especialmente quando procuramos fazer ponte entre esses conceitos e a educação.

Este capítulo não se propõe a apresentar uma síntese do debate – muito menos uma síntese no sentido hegeliano, que pressupõe uma espécie de estrutura qualitativamente superior ao conflito anterior –, mas a apontar possibilidades de interpretação. Nesse caso, tanto a Teoria da Ação Comunicativa quanto a do reconhecimento social teriam muito a nos dizer no esforço intelectual de analisar as ações das pessoas no campo educativo.

Portanto, o debate mostra-se relevante não só aos pesquisadores da área mas também àqueles que vivenciam, nas suas mais variadas posições, a prática educativa: gestores, funcionários, professores, pais, estudantes, comunidade. Temas como diálogo, reconhecimento, cultura e alteridade podem (e até devem) sair de um pretensão abstracionismo, colaborando para ajudar na reflexão sobre as nossas práticas e os desafios que surgem a partir delas.

Assumimos a posição de que a teoria social de Habermas (2010b) e a teoria social de Honneth (2003) podem ser de natureza complementar quando pensadas no âmbito da educação, sob a égide do respeito às diferenças que constituem a singularidade dos indivíduos. Podem ajudar também a pensar temas como a alteridade ou o relacionamento dialógico, que reconhece o

outro em sua não semelhança, e a compreensão do valor da cultura na perspectiva do multiculturalismo – por exemplo, respeito e reconhecimento aos direitos das minorias.

Ainda no campo da educação, entendemos que é necessário avançar na construção do diálogo e no reconhecimento não apenas dos sujeitos mas também dos conflitos e demandas que surgem no dia a dia escolar. As relações no interior de uma escola se dão entre sujeitos e agentes sociais que partem de diferentes perspectivas culturais (multiculturalismo), mesmo possuindo uma identidade jurídica oficial e única (brasileiros e brasileiras).

A escola é um espaço de construção da cidadania e de formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013) e um local em que as diferenças exigem um novo olhar para a alteridade, no sentido de reconstrução das relações humanas baseadas no respeito ao outro. Além disso, a perspectiva de unir os pressupostos da ação comunicativa e do conflito na luta por reconhecimento oferece um importante suporte para a utilização dos “espaços” na construção de uma gestão efetivamente democrática.

Tais espaços, entretanto, precisariam ser criados, ocupados e reinventados pelos atores sociais, com o intuito de atribuir sentido à participação. Nesse caso, o desafio seria superar os meros formalismos dos espaços democráticos institucionalizados nas escolas, criando possibilidades a partir da ação e da fala das pessoas. Não estamos tratando de um menosprezo às vias institucionalizadas, que, em geral, são frutos de ações, lutas e conquistas das pessoas em prol da democratização da sociedade. Todavia, é necessário que as ações nesses espaços sejam carregadas de sentido por parte dos atores que agem na escola.

No caso do conselho escolar, sua principal potencialidade está, justamente, em ser um *lugar* de construção do diálogo, do respeito às diferenças, da gestão dos conflitos e do reconhecimento das ações dos sujeitos. Isso significaria criar espaços de participação onde o outro pudesse se apresentar como sujeito importante no processo decisório, evitando relações tuteladas de participação sobretudo quando tratamos dos segmentos que não atuam profissionalmente na escola – como os pais e os estudantes.

É nesse sentido que caberiam algumas perguntas um tanto quanto provocativas: como percebemos a diferença na escola e no conselho escolar? Será que, muitas vezes, damos espaço ao outro somente quando há conveniências em jogo? Em que medida apenas toleramos a diferença sem reconhecê-la plenamente, com a legitimidade que lhe é própria? Como podemos construir

colegiados democráticos que deem espaço ao diálogo franco e verdadeiro, afastando-se do discurso utilitário em relação ao Outro?

Como dito anteriormente, não se trata de um texto de propostas, mas talvez de provocações ao pensamento, a fim de contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de avançarmos na construção da democracia no ambiente escolar. Nossa expectativa é a de que a reflexão que promovemos aqui estimule o interesse e a curiosidade de mais pessoas envolvidas no universo educativo e, coletivamente, construamos a escola que legaremos às gerações futuras.

Referências bibliográficas

- CRAIA, E. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, L. (Org.). *A diferença*. Campinas: UNICAMP, 2005. 222 p.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.
- _____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 2008b.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. Três modelos normativos de democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 36, p. 39-53, 1995.
- _____. *Teoria y praxis: estudios de filosofia social*. 3. ed. Madri: Editorial Tecnos, 1997.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Editora Loyola, 2002b.
- _____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 2.
- _____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010a. v. 1.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II: crítica de razón funcionalista. Madri: Editorial Trotta, 2010b.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MACEDO, E. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PINTO, J. M. R. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas*. Campinas: UNICAMP, 1994.
- PINZANI, A. *Habermas*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 153 p.
- SOUZA, A. A expressão da diferença nas tensões da identidade. *Fórum Identidades*, Sergipe, v. 4, n. 2, p. 91-101, 2008.

SAAVEDRA, G. A.; SOBOTTKA, E. A. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, 2008.

WEBER, M. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madri: Taurus, 1987.

Referência

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2013.

Como a escola acolhe a diversidade? Reflexões sobre cenários e o papel dos conselhos escolares

Renata Maria Moschen Nascente

Ariel Cristina Gatti Vergna

Rafaela Marchetti

Introdução

São muitas as características atribuídas à sociedade neste ainda novo século, sendo complexidade, ambiguidade e incerteza algumas delas. A escola, como uma das instituições mais consolidadas socialmente, contextualiza-se como espaço onde essas características se concretizam, constituindo-se em desafios diários postos às equipes escolares.

Em outras palavras, é inexorável à escola lidar com as diversas problemáticas sociais na medida em que ela não existe no vácuo, não é um microcosmo dentro do social, mas parte integrante dele, abrigando, ao mesmo tempo, a origem e os efeitos dessas problemáticas.

Nesse sentido, é necessário desfazer-se de visões ingênuas e saudosistas referentes à escola – saudosistas na acepção de que a escola, antigamente, era de qualidade, porque atendia uma parcela muito pequena da população, que já trazia para a escola um capital cultural que combinava quase que perfeitamente com a educação oferecida por ela. Há certo consenso quanto ao que era uma educação pensada por poucos e para poucos, com objetivos muito bem definidos. Tendo em vista o fato de que se compreende que, sozinha, a escola não é capaz de mudar os fundamentos de nossa sociedade embora se reconheça que mudanças significativas nela dificilmente ocorrem sem a participação da escola, tais visões eram, também, ingênuas.

No bojo das profundas alterações vivenciadas pela sociedade brasileira nos últimos 30 anos, merece destaque a sua redemocratização, preconizada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013), que já previa em seu texto, entre outros, os princípios educacionais da igualdade de condições para o acesso de todos à escola e a permanência nela e sua gestão democrática.

Tais fundamentos da educação brasileira são reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, com sua promulgação, passa a regulá-los. A legislação tem sido fundamental na construção histórica da gestão democrática em nossas escolas e da garantia ao acesso de toda a população à educação básica e sua permanência nela, que se concretizou por meio da árdua luta da sociedade brasileira por uma educação pública, universalizada e de qualidade, fundamentada na democracia.

Entretanto, ela não significa um fim em si mesma, mas um ponto de partida, pois não basta a garantia legal, é preciso que sistemas educacionais e escolas se apropriem dos princípios recomendados pela lei. Esse é um processo ainda incipiente, apesar da já longa legislação.

Hoje, configura-se, portanto, um quadro potencialmente profícuo para que a gestão democrática, de fato, tome corpo nas escolas públicas de educação básica. Além das garantias legais, há que reconhecer um contexto social, historicamente formado, de tal complexidade no que se refere às problemáticas sociais presentes na escola, no qual talvez uma das únicas possibilidades de sobrevivência institucional seja a gestão democrática.

Um olhar mais detido sobre o dia a dia das escolas comprova que seria quase impossível lidar com essas problemáticas por meio de uma gestão verticalizada, com estrutura fortemente hierarquizada e postura autoritária dos gestores. A sobrevivência da escola como instituição social parece depender, em certa medida, de uma gestão participativa, baseada no fomento da autonomia e na horizontalidade das relações interpessoais, tendo a comunidade como aliada na busca de possíveis caminhos para lidar com tais problemáticas e para alcançar seus objetivos.

E quais seriam os objetivos? São diversos, então o foco deve recair sobre o mais fundamental deles, a saber, a garantia de acesso de toda a população à educação básica de qualidade social e sua permanência nela, isto é, que todos entrem na escola, nela permaneçam e, realmente, nela aprendam, apropriando-se dos conteúdos, competências e habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Ora, se a educação básica é universal – logo, para todos – e, evidentemente, nem todos são iguais ou muito parecidos, como acontecia na escola do passado, é inevitável à escola o acolhimento da diversidade, vista aqui em largo espectro de gênero e etnia, com relação a diferentes faixas etárias, necessidades especiais e culturas. Esse acolhimento talvez seja um dos maiores desafios da escola na atualidade, e, diante dele, há que perguntarmos: como a escola acolhe a diversidade? Como ela lida com o diferente? Como ela provê educação de qualidade social a alunos com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem? A diversidade tem se constituído como transtorno ou como oportunidade para a escola?

Devem-se esclarecer ainda a amplitude e a profundidade do significado de *acolhimento* neste trabalho. *Acolher* aqui não significa apenas alocar, ou seja, matricular e pôr todos na sala de aula, mas também criar condições para que todos sejam incluídos no cumprimento da função essencial da escola: o de que todos, realmente, aprendam.

Entende-se que uma possível resposta ao desafio de acolher a diversidade na escola seja sua reconstrução como comunidade democrática de aprendizagem, baseada na participação de todos os segmentos da equipe escolar e da comunidade de entorno, por meio da criação e do fortalecimento dos colegiados escolares, notadamente o conselho escolar.

Essa premissa constitui-se em volta da ideia de que o acolhimento à diversidade só ocorrerá se, de fato, ele for uma das intenções da escola. Intenção baseada em estudos e reflexões de todos os segmentos envolvidos na busca de caminhos pelos quais seja possível lidar com as dificuldades inerentes ao processo de ensinar crianças, adolescentes e adultos muito diferentes uns dos outros, que trazem consigo culturas e modos de pensar e de se expressar não apenas diversos mas também, frequentemente, antagônicos.

Os conselhos escolares devem ser considerados espaços privilegiados para que as questões e os conflitos relativos ao acolhimento da diversidade em cada unidade escolar sejam analisados e discutidos a fim de que se elaborem respostas e soluções. Essa postura concernente ao acolhimento da diversidade envolve a necessidade de organização e gestão, que pode ser sistematizada por meio do projeto político-pedagógico da escola.

Do ponto de vista operacional, o quadro se constitui da seguinte maneira: o projeto político-pedagógico, documento organizador das ações educativas na escola, tem de ser elaborado, implementado e avaliado por todos

os segmentos participantes do conselho escolar. Tal processo deve ter como um de seus objetivos o acolhimento da diversidade, até porque o sentido de acolhimento adotado neste trabalho exige um planejamento de ações em diversas áreas abrangidas pelo projeto político-pedagógico, que precisa ser repensado e reescrito com foco nas diferentes etapas e necessidades relativas a esse acolhimento.

Explicitados esses princípios norteadores, serão apresentados neste capítulo alguns cenários vivenciados em escolas de educação básica os quais exemplificam algumas questões que dizem respeito ao acolhimento da diversidade, problematizando-os com o objetivo de refletir sobre eles, sugerindo alguns encaminhamentos para que as escolas possam ir, gradativamente, aumentando suas capacidades quanto a esse processo, sendo mais proativas e desenvolvendo ações intencionais, baseadas em estudos e reflexões.

Cenários

Gênero na Educação Infantil

O contexto

A luta iniciada no fim da década de 1970 pela expansão da Educação Infantil, por meio de creches e pré-escolas, perdura até os dias atuais. Tratando-se de parte da educação básica, os direitos das crianças e das famílias a esse atendimento estão garantidos tanto na Constituição Federal (BRASIL, 2013) como na LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Apesar dessas garantias legais e dos esforços dos municípios e da sociedade civil, a universalização desse nível de ensino em nosso país ainda está longe de ser alcançada.

No que se refere ao ensino propriamente dito, de acordo com Faria & Teixeira (2007), apenas recentemente é que o trabalho desenvolvido com crianças de zero a seis anos foi reconhecido na legislação como de caráter educativo, definindo-se normas para a elaboração de propostas pedagógicas às instituições que ofereçam tal atendimento.

O acesso de todas as crianças, independentemente de classe social, gênero, etnia e religião, à educação básica tem gerado, segundo Seffner (2009), alterações nas estruturas escolares, mormente no que concerne aos temas e conteúdos a serem ensinados, às regras de conduta e convívio a serem seguidas e às avaliações, adotadas como formas de retenção ou progressão.

Essas alterações têm demonstrado como as escolas vêm tentando acolher todos os alunos na perspectiva da diversidade.

Como exemplo concreto desse novo quadro educacional, será descrita uma situação-problema ocorrida em uma escola pública de Educação Infantil em um município do interior de São Paulo.

Naquela unidade escolar, há turmas de quatro e cinco anos, divididas em oito salas, sendo três para as turmas de quatro anos e cinco para as turmas de cinco anos. Cada turma tem, aproximadamente, 20 crianças, havendo um professor para cada sala.

Os professores são concursados, titulares de cargo, todos possuindo formação em nível superior, em Pedagogia, com exceção de um, que é formado em Magistério, em nível médio. Há duas merendeiras, responsáveis pela alimentação das crianças, e uma pessoa que realiza o serviço de limpeza. A escola também conta com uma diretora responsável pela administração e suporte pedagógico aos professores, função provida por meio de nomeação pelo executivo municipal.

A escola é mantida em duas casas alugadas pela Prefeitura, adaptadas para esse fim. Os quartos das casas foram transformados em salas de aula e a cozinha de uma delas foi dividida para abrigar o refeitório e um espaço para a preparação da merenda. O parque foi construído recentemente, pois, até o ano de 2012, não existia local algum para as crianças brincarem, apenas a garagem das casas e um parque situado na esquina da escola, de uso comum da comunidade do bairro.

A situação

A situação a ser explicitada ocorreu na sala dos alunos de cinco anos do período da tarde, o que fez que a professora regente da classe refletisse, juntamente com as crianças, sobre a seguinte questão: menino brinca de boneca?

No segundo semestre letivo do ano de 2012, a professora elaborou um projeto, intitulado *Sítio do Sr. Lobato*, com o objetivo de formar uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo o gosto pela leitura e pela escrita por meio de diferentes gêneros textuais.

Primeiramente, realizou-se um breve estudo acerca das obras de Monteiro Lobato e seus personagens. Deu-se início ao projeto pela leitura do livro *As caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 1994), que apresenta os personagens Saci, Cuca e a boneca Emília.

Para trabalhar com a personagem Emília, a professora confeccionou uma boneca de tecido para cada criança da turma. As crianças deveriam levá-la para a casa e, com a ajuda da família, colocar roupinhas produzidas por todos, assim como Tia Nastácia havia feito com a boneca Emília. Tal atividade tinha por objetivo fazer que as crianças pudessem vivenciar o processo de confecção da boneca citado na obra, além de proporcionar aproximação entre as crianças e sua família, uma vez que deveriam trabalhar juntas nessa atividade.

Todas as bonecas, com exceção de uma, voltaram vestidas para a professora, que procurou conversar com a avó da criança que não havia levado a boneca de volta, perguntando-lhe o porquê de a criança, no caso um menino, não ter trazido a boneca vestida. A avó, então, respondeu: “Professora, você não acha estranho dar uma boneca para um menino? A boneca dele, eu joguei fora, porque menino não brinca de boneca!”.

Essa resposta da avó do menino, segundo a professora, levou esta a refletir sobre a condução do projeto. Tal reflexão a motivou a incluir nele uma etapa na qual deveriam ser trabalhados os preconceitos relacionados aos diferentes gêneros. Os resultados dessa nova etapa foram registrados nos portfólios de cada uma das crianças.

A professora iniciou o projeto selecionando a obra *Menino brinca de boneca?* (RIBEIRO, 1998), que aborda, justamente, essa temática de gênero voltada para a primeira infância. O trabalho com esse livro foi desenvolvido nas etapas descritas a seguir.

Primeiramente, realizou-se uma roda de conversa, questionando os alunos sobre se menino brinca de boneca. Várias foram as respostas das crianças, sobretudo no sentido positivo, ressaltando que brincavam tanto com bonecas quanto com carrinhos e que soltavam pipa. Nesse sentido, principalmente os meninos que têm irmãs relataram se engajar em todas as brincadeiras com elas.

Em seguida, trabalhou-se com o livro *Menino brinca de boneca?* durante a hora do conto, que faz parte da rotina da turma, tratando-se de um momento específico para a exploração de variados gêneros textuais. A professora utilizou esse livro para ilustrar as discussões realizadas na roda de conversa. Ele aborda, de forma didática e divertida, as questões relacionadas a gênero, no que se refere a situações cotidianas vistas como pouco usuais – por exemplo, menino brincar de boneca. O próprio título da obra já anuncia tal discussão e vai, gradativamente, desconstruindo esse pré-conceito em seu texto, por meio da narrativa.

Após a leitura do livro, a turma elaborou um texto coletivo, que sintetizava as ideias da discussão. O registro dessa discussão foi feito nos portfólios das crianças, destacando-se o seguinte excerto:

E vimos que podemos brincar tanto de bonecas, bolas, pipas, independentemente de sermos meninos ou meninas, mas o importante mesmo é ser criança!

A professora também explorou algumas obras de Cândido Portinari, principalmente as que mostram um pouco de sua infância. Foi escolhido, então, o quadro *Natália e os Palhacinhos*, pelo fato de retratar uma menina brincando com palhaços, e não com bonecas. Em seguida, cada criança relatou aquilo de que mais gostava de brincar e, coletivamente, elas escolheram a maneira como pintariam os seus trabalhos – uma releitura da obra através da pintura com bolas e recortes de figuras de brinquedos infantis de revistas. Após o término da atividade, em uma roda de conversa, cada criança contou às demais e à professora o porquê de ter recortado determinado brinquedo. Várias crianças recortaram brinquedos considerados de meninos e de meninas e falaram que gostavam de brincar com todos os brinquedos.

Ao fim do trabalho, a professora perguntou ao menino cuja avó tinha se recusado a vestir a boneca se, para ele, havia algum problema em menino brincar de boneca. A resposta foi um tanto surpreendente:

Tia, eu não ligo! Menino pode brincar de boneca e menina, soltar pipa; gosto mesmo é de brincar com meus amigos.

Esse excerto da fala da criança revela dois aspectos importantes: o primeiro é que o preconceito relativo aos gêneros ainda está bastante presente na nossa sociedade, concretizado, frequentemente, por meio da autoridade das gerações anteriores em relação às mais jovens; o segundo é que a educação escolar, neste caso específico por meio de um projeto, pode, intencionalmente, desenvolver ações de desconstrução desses preconceitos.

Na situação descrita, embora a criança não visse problema em brincar de boneca, assumindo um papel comumente atribuído ao gênero feminino, sua família o fez, na medida em que, para tal família, essa brincadeira é inapropriada ao gênero masculino. Por meio de um projeto relativamente simples, a professora deu um passo para a quebra desse preconceito por parte de seus alunos.

O caso relatado remete, ainda, a uma reflexão ampla sobre os gêneros e o modo como acolher as diferenças nesse campo dentro escola.

O conceito de gênero, segundo Felipe & Bello (2009), tem uma trajetória histórica de vasto debate por vários estudiosos associados ao movimento feminista, ressaltando a importância de homens e mulheres serem pensados igualmente.

Ainda de acordo com eles, em nossa sociedade, desenvolve-se uma identidade heterossexual que delimita os comportamentos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, fornece a base para possíveis transgressões, tornando essa identidade uma referência inclusive física aos indivíduos que se conformam à regra de gênero e também àqueles que são considerados transgressores, pois, para eles, também há regras preestabelecidas.

Felipe & Bello (2009) explicitam também a existência de fronteiras, margens ou pontos dos quais tentamos nos afastar, mas que precisam de vigilância constante, sendo necessário que cada um permaneça, no seu lugar, atento às infrações que devem ser permanentemente observadas e combatidas.

Assim, em meio a tais perspectivas da construção dos gêneros masculino e feminino, torna-se importante discutir a forma como os processos homofóbicos vão se formando e se enraizando nas crianças e, desse modo, se disseminando pelas diversas instâncias sociais.

Para eles, as manifestações homofóbicas são elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circulam nas relações adulto-criança, criança-criança, criança-escola, fazendo que os sujeitos infantis internalizem esses saberes em sua vida e se valham deles para se posicionar em relação ao outro. Os mesmos estudiosos exemplificam tais manifestações ao dizerem que alguns pais chegam a pedir às professoras que não permitam que seus filhos brinquem com coisas de meninas, tais como maquiagem, sapatos e fantasias.

Dessa maneira, a questão de gênero na educação está sedimentada sobre a concepção heterossexual, para a qual qualquer desvio de comportamento é tido como uma transgressão. Infelizmente, a escola tem, frequentemente, corroborado essa concepção, formando nossas crianças nessa perspectiva, na qual menino brinca de bola e menina, de boneca.

Para Seffner (2009), o estigma e a discriminação – dos quais a escola como instituição social é produtora e vítima – são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo e, por isso, devem ser propositadamente desconstruídos. Nesse sentido, os movimentos sociais pela diversidade sexual têm se interessado por considerar a escola pública de educação básica como aliada, já que ela é um espaço no qual os alunos podem aprender de forma clara a negociar as regras de convivência em espaços públicos, atitudes necessárias para toda a vida.

A heterogeneidade dentro do espaço escolar deve estimular as crianças a pensarem no coletivo, e não individualmente, respeitando as especificidades e singularidades de cada uma. Nesse quadro, os professores, responsáveis pela sua formação, devem desenvolver estratégias pedagógicas específicas para acolher todas as crianças e as famílias, com suas diferenças, na perspectiva da comunidade democrática de aprendizagem, na qual todos aprendem e ensinam.

Necessidades especiais na Educação Infantil

O contexto

Como dito anteriormente, a Constituição Federal (BRASIL, 2013) e a LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), são marcos fundamentais com relação ao acolhimento da infância pela educação básica em dois aspectos latentes até então, a Educação Infantil e a Educação Especial. A LDB reconhece que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, teve a finalidade de estimular o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, sendo um complemento das ações da família e da sociedade.

Outro marco importante para a educação no país foram os avanços obtidos no campo da Educação Especial, mormente no que se refere aos direitos das crianças com algum tipo de deficiência a terem atendimento especializado e educação de qualidade em condições de equidade em relação a todas as outras.

Ficou determinado na Constituição Federal, em seus artigos 208 e 227 (BRASIL, 2013), que todo deficiente tem direito a uma educação de qualidade, especializada, preferencialmente na rede regular de ensino, a qual deve contar com programas de prevenção e atendimento específico à deficiência física, mental ou sensorial, assim como deve promover a integração social desses educandos, propiciando o bom relacionamento social, o acesso aos bens e serviços coletivos e a superação de obstáculos arquitetônicos e preconceitos.

Além da Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), declara:

É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na Educação Infantil, em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, a ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e

sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2007, p. 16).

Os extratos dos documentos oficiais apresentados ratificam as demandas sociais no que concerne à Educação Infantil e à Educação Especial como partes do direito subjetivo à educação básica. Em outras palavras, o Estado tem tentado, com algumas legislações e políticas públicas, atender às reivindicações sociais nesse campo.

Trata-se de um processo em curso, pois ainda estamos distantes da universalização do atendimento tanto aos que têm necessidades especiais quanto às crianças de zero a cinco anos. Interessante observar aqui que há uma imbricação entre as duas modalidades, uma vez que é na Educação Infantil que se deve iniciar o atendimento aos que precisam da Educação Especial. É de conhecimento comum que, quanto mais cedo forem atendidas em suas especificidades, melhor será o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

Sabe-se que a legislação e as políticas públicas se concretizam nos sistemas de ensino, escolas, salas de aula, formações de professores e metodologias de ensino, o que tem sido observado na Educação Especial, pois constitui um processo relativamente recente.

Na perspectiva da educação inclusiva – na qual o aluno com necessidades especiais deve ser inserido em classes comuns e, de fato, aprender nelas, juntamente com as outras crianças –, tem havido um esforço significativo no sentido de sensibilizar gestores e professores acerca do tema e, de alguma forma, instrumentalizá-los para promover o desenvolvimento dessas crianças por meio de adequações curriculares e abordagens metodológicas específicas.

Apesar dessas conquistas, fruto de árduas lutas, sabe-se que a Educação Especial ainda é objeto de muitas interrogações e de pouca experiência na educação brasileira. Suas peculiaridades e demandas no âmbito da educação básica e as adequações estruturais e pedagógicas necessárias ao atendimento ainda se encontram muito frágeis e passíveis de ajustes até então.

Portanto, hoje, no que se refere à Educação Especial, muito há que ser feito ainda – com destaque para um de seus aspectos fundamentais, o acolhimento do aluno com necessidades especiais na escola por práticas inclusivas.

Contextualizando tal acolhimento na perspectiva da diversidade, a seguir, serão apresentadas e discutidas duas situações-problema ocorridas em uma escola da rede privada de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo. Ambas envolvem crianças da Educação Infantil, com necessidades especiais em atividades de ensino de Língua Inglesa.

A escola

A unidade escolar em questão se situa no município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, e atende um público de classe média. Abrange, em sua estrutura, a Educação Infantil, com crianças de zero a seis anos, e o Ensino Fundamental I. Além das disciplinas regulares previstas pelo sistema de ensino adotado pela escola, tais como Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, há a oferta de atividades extracurriculares, como Inglês, Informática e Iniciação Musical, presentes em todos os anos, desde o Infantil I.

A escola conta com um sistema de ensino apostilado em todas as fases, desde o primeiro ano da Educação Infantil. O material foi escolhido em razão de sua abordagem, na qual as apostilas possibilitam, à medida do avanço dos alunos, retomadas e comparações entre novos conteúdos e aqueles já abordados nas séries anteriores.

As aulas são ministradas de forma tradicional, na qual o professor coloca-se como centro da sala e regente das atividades propostas. Os alunos são dispostos em carteiras individuais. No caso da Educação Infantil, as crianças são avaliadas continuamente, mediante o comportamento e o desempenho nas atividades realizadas em sala, não lhes sendo atribuídas notas relativas aos seus rendimentos; em vez disso, um relatório pedagógico é entregue aos pais ao fim de cada mês.

Todos os professores regentes de classe têm formação superior em Pedagogia, e os professores das atividades extras são obrigatoriamente graduados na licenciatura correlata à atividade administrada.

Do ponto de vista físico, a escola possui uma arquitetura plana, salas de aula bem iluminadas e adequadas a cada faixa etária. Há um refeitório, onde as crianças fazem as refeições diárias e um lanche por período. No entanto, a escola ainda apresenta obstáculos para o acesso de crianças com algum tipo de deficiência: os banheiros não são adaptados, e elas não têm segurança para se locomover no pátio, por causa da irregularidade do piso.

Os sujeitos no contexto escolar

As situações-problema apresentadas e discutidas ocorreram em salas da Educação Infantil III e IV, em períodos opostos.

O primeiro sujeito, que será chamado aqui de MS, está no Infantil IV, período da manhã, e tem seis anos de idade. Ele sofre de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que se caracteriza por dificuldades nas interações sociais recíprocas, tais como o autismo e as psicoses infantis. Normalmente, crianças com esse transtorno demonstram um padrão de comunicação estereotipado e repetitivo, bem como falta de interesse por atividades diferentes das de sua rotina. Custa a elas iniciar e desenvolver uma conversa, além de apresentar aversão ao toque, o que identifica seu isolamento (OMS, 1993).

O tratamento da professora regular com relação a essa criança tende a ser o mesmo que é dispensado às demais. MS senta-se normalmente na sala e realiza as mesmas atividades, apostiladas, que os outros alunos. Nota-se, porém, que existem algumas peculiaridades: a criança, por exemplo, não é autorizada a ficar com o estojo sobre a mesa, em razão de sua agressividade, e não é convidada a terminar a atividade quando perde o interesse. A professora não lhe dá uma atenção diferenciada nem explicações específicas.

Ainda assim, segundo o relato da coordenadora, MS tem apresentado uma grande melhora desde o ingresso na escola, no início do ano de 2012. Foi relatado que, antes, quando a criança frequentava outra escola da rede privada da cidade, ela passava todo o período sentada em frente a uma televisão, pois as professoras não sabiam como lidar com suas necessidades especiais. Hoje, contudo, MS já manifesta um comportamento muito mais sociável, conseguindo se comunicar com as outras crianças e com as professoras e demonstrando certo interesse nessas interações.

Já o segundo sujeito, aqui denominado de LF, estuda no Infantil III, período da tarde. Também tem seis anos de idade e sofre de paralisia cerebral, decorrente da falta de oxigênio durante o parto. Toda a parte cognitiva e física da criança está comprometida, bem como sua postura, característica desse tipo de desordem. Tal quadro clínico obriga a criança a usar um assento especial em sala de aula, trazido de sua casa, e a locomover-se em cadeira de rodas, sendo, portanto, bastante dependente das demais pessoas a sua volta.

Além disso, essa é a primeira experiência de LF em um ambiente escolar, logo ele não passou pelas primeiras etapas da Educação Infantil, o que

dificulta seu desenvolvimento em sala de aula. O sujeito chora muito ao longo das aulas, pedindo sempre a atenção do adulto e não aceitando a presença dos colegas. No entanto, diferentemente do primeiro caso, a professora regente, ao administrar ao sujeito as mesmas atividades daquelas dadas aos demais, senta-se ao lado da criança para auxiliá-la no seu desenvolvimento.

A aula de Inglês: situações-problema

Assim como as outras atividades oferecidas pela escola, a aula de Inglês é apostilada, o que, normalmente, delimita o andamento das aulas, dificultando a exploração de atividades lúdicas. Os alunos recebem o material, e uma atividade é realizada por aula, abrangendo apenas campos lexicais, isto é, vocabulário sobre determinados tópicos. No período matutino, somente alguns alunos participam dessa atividade. Em decorrência desse fato, os alunos das salas Infantil III e IV têm essa aula juntos.

A primeira situação que merece destaque aqui corresponde a um dia em que o sujeito MS sofreu uma mudança abrupta de humor. Em razão de as duas turmas terem aula ao mesmo tempo, a sala é dividida ao meio, cada série ficando de um lado. Nesse caso específico, os alunos do Infantil IV estavam aprendendo acerca de animais e os colegas do Infantil III, acerca de três frutas: maçã, pera e laranja. A professora, frequentemente, tenta integrar as turmas de modo que todos aprendam ambos os vocabulários propostos e só se separem no momento de realizar as atividades específicas de cada apostila.

No decorrer da aula em destaque, o sujeito MS começa a fazer sua atividade, mas logo perde o interesse e a deixa de lado, mostrando-se mais interessado em aprender sobre as frutas. Apesar dos constantes chamados da professora para a atividade que lhe era proposta, a criança não aceitava e pedia:

Fruits... tia... As fruits... não! As fruits!

Ao perceber que não poderia ter a mesma atividade, MS passa a gritar cada vez mais, chorando muito. Na tentativa de acalmar a criança, a professora ofereceu novas estratégias para conseguir atenção, desde brincar com jogos de montar até ir ao banheiro e beber água. Nada conquistava a atenção do sujeito MS, que, confuso, derrubou a cadeira e começou a gritar ainda mais e a pedir:

Banheiro, não! As fruits... Lego... Sai... Mamã...

A situação só se resolveu quando sua professora regular chegou à sala e começou a gritar com a criança, puxando-a pelo braço e levando-a para brincar fora da sala. Embora tenham se assustado, as demais crianças não evitaram MS quando voltou à sala, já mais calmo.

Outra situação a ser destacada ocorreu no período da tarde. Como foi explicado em momento anterior, essa é a primeira inserção de LF em um ambiente escolar, longe da mãe. Em função dessa peculiaridade, a criança sempre chora nas aulas regulares e nas aulas extras. A recomendação da escola para lidar com esse problema se constituiu em não dar atenção ao choro da criança, recompensando-a se ela não chorasse, por meio de um abraço, uma estrela no quadro ou um gesto comemorativo.

Além disso, a escola adotou a medida de não contatar a mãe da criança quando de uma mudança de humor e choro contínuo. O objetivo era mostrar para o sujeito LF que ele continuaria na escola, bem como todas as crianças, até o fim do período.

Então, notou-se uma mudança no comportamento dessa criança: gradativamente, ela foi parando de chorar. Percebeu-se também que seus colegas de turma acabaram por aceitar mais a sua presença, tanto que, frequentemente, as meninas o abraçam e os meninos pedem sua ajuda para guardar os materiais.

No entanto, em função da transferência da figura materna para a professora regular, toda vez que esta precisava se ausentar da sala ou sair do campo de visão do aluno, LF sentia muito medo e começava a chorar, dificultando o andamento de todo o trabalho realizado durante as aulas extras.

Com o tempo, esse quadro foi se amenizando, pois LF passou a se distrair muito mais nas aulas, em virtude da aproximação com os colegas. Mesmo assim, ficou combinado entre a professora regular e os professores das aulas extras que a primeira não se ausentaria da sala durante tais aulas, para que LF não sofresse alteração de humor.

LF foi aprendendo a pronunciar palavras simples, tais como *hello*, *bye*, *teacher*, *dog*, *cat* e *elephant*, sempre atento à presença de sua professora regente em sala. Curiosamente, em uma das aulas, essa professora precisou se ausentar da sala a fim de resolver um problema. O sujeito LF notou que ela saiu, mas continuou fazendo a atividade; assim que ela retornou, LF afirmou:

Tia, Mar... Hoje... não chorei.

As situações-problema apresentadas se distinguem tanto nas suas especificidades quanto na abordagem e conduta dos docentes envolvidos. Ambas evidenciam um ponto que ainda incomoda muitos educadores: a falta de formação para acolher adequadamente os alunos com necessidades especiais, apesar da aparente abundância de oferta de cursos e materiais nesse campo.

Na primeira situação, notou-se que a professora regente da turma costumava lidar com as crianças de forma homogênea, não sendo contempladas as necessidades especiais de MS. Ela trabalhava com ele da mesma maneira que com os outros alunos, não lhe oferecendo um acompanhamento mais específico. A professora assumiu não ter conhecimento sobre a melhor abordagem de tratamento para o caso do aluno. Assim, ela optou por tratar a criança da mesma forma que as outras, com o objetivo de não evidenciar suas dificuldades.

Já no segundo caso, observou-se uma abordagem distinta por parte da professora regente de classe. Ela se propôs a acompanhar especificamente LF, adequando atividades, buscando amenizar suas dificuldades e fazendo que se sentisse parte da turma. A respeito do choro excessivo, ela decidiu, em conjunto com a direção da escola, não acostumar a criança a um tratamento exclusivo, demonstrando-lhe limites e uma ordem a ser cumprida. Como já explicado, sempre que o sujeito LF hesitava em chorar, era-lhe oferecido um reforço positivo, como um abraço, uma palavra de carinho ou uma estrela no quadro.

Nesse ponto, cabe uma reflexão: será que existe um método específico e adequado ao tratamento de crianças com algum tipo de deficiência? Segundo Espíndola (2013), uma das principais discussões acerca da Educação Especial está na abordagem pedagógica adotada pelos professores. A Secretaria de Educação Especial (SEESP), por meio da elaboração de um documento próprio, estabelece que o trabalho educativo dos professores deve seguir os princípios de normalização, integração e individualização, isto é, oferecer à criança com necessidades especiais as mesmas condições educacionais que às outras crianças, inserir esse público no cotidiano da sala de aula e respeitar as subjetividades de cada uma delas (BRASIL, 2007).

De acordo com Kassir (2011), na história da educação brasileira, sempre houve a tendência a separar os alunos em categorias pelo seu desempenho: fortes e fracos, normais e diferentes, capazes ou não de realizar uma determinada tarefa. Para Rozek (2009), essa educação ainda tem servido de palco para o desenvolvimento de muitos modismos, que, como explica a autora,

propagam novas técnicas e estratégias supostamente adequadas à inclusão da diversidade, instrumentalizando professores para lidarem com as dificuldades das crianças com necessidades especiais no dia a dia da sala de aula.

No entanto, vale mencionar que muitas das práticas oferecidas como modelos tendem a considerar a diferença ainda como algo exótico, expondo-a numa vitrine, outorgando à escola o título de instituição inclusiva, mas que, na prática, acaba excluindo os alunos com necessidades especiais.

Um ambiente inclusivo, segundo Kassir (2011), é um local capaz de oferecer à criança especial uma educação de qualidade, bem como, quando necessário, um atendimento pedagógico especializado que se contextualize nas práticas escolares adotadas pela estrutura escolar em questão e que também seja suplementar às ações efetuadas por ela, de modo que a criança receba uma atenção adequada ao seu desenvolvimento escolar.

Marchetti (2008) atenta para o fato de que a formação infantil ocorre por meio de uma ação participativa na rede de relações sociais, ou seja, mostra-se necessário conviver com pessoas, adultos ou crianças, para que se possam desenvolver conhecimentos e hábitos de convívio social coletivamente.

Segundo Voltarelli (2013), a Educação Infantil é um campo em constante construção que não possui um único caminho. A diversidade e a riqueza de possibilidades no tratamento das crianças traduzem a complexidade da docência em atuar com esse público, bem como a falta de preparo em muitas situações. Trata-se, portanto, de um processo ainda em estruturação.

Por conseguinte, nota-se que existe um descompasso entre a produção legal e acadêmica, tanto com relação à Educação Infantil quanto com relação à Educação Especial, e a realidade das salas de aula no que diz respeito ao acolhimento das crianças com necessidades especiais nesse nível de ensino. Há, ainda, a falta de informação e formação por parte dos professores, funcionários e pais de alunos, o que, muitas vezes, inviabiliza o processo de inclusão dessas crianças.

Em tempo, cabe, também, questionar o papel da Educação Infantil apostilada, que tem por objetivo estruturar o ensino e as aulas, engessando o professor, restrito aos conteúdos e às abordagens propostos pelo material didático. Essa forma de estruturar o ensino e a aprendizagem é muito pouco promissora no que concerne ao acolhimento da diversidade, pois as adequações necessárias a esse processo são frequentemente barradas em função da obrigação do cumprimento do programa estabelecido pelo sistema de ensino adotado pela escola.

Questiona-se, então, como está sendo acolhida a diversidade no que se refere às necessidades especiais de muitos alunos na educação básica. Aparentemente, muito tem sido feito quanto ao aprimoramento da Educação Especial, porém há, ainda, muito que desenvolver nessa área. Trata-se de uma demanda urgente, a fim de que todas as crianças tenham o direito a uma educação de qualidade, como a lei lhes garante, mas que, ainda, está longe de ocorrer na prática.

A escola acolhe a diversidade: conselhos escolares como espaço de diálogo e de ações cooperativas

Os cenários apresentados e discutidos fornecem exemplos das possibilidades e das dificuldades experimentadas pelas escolas no que se refere ao acolhimento à diversidade. Eles dimensionaram as questões inicialmente propostas, ilustrando de que modo esse acolhimento tem ocorrido e de que modo as escolas têm tentado lidar com o diferente e prover educação de qualidade a todos os alunos. Demonstrem ainda de que forma a diversidade na escola pode ser experimentada como um transtorno ou uma oportunidade, dependendo de como ela é concebida e vivenciada.

Numa perspectiva propositiva com relação a essa questão, talvez um dos primeiros passos a serem dados pelas equipes escolares na busca de aumentar o escopo do acolhimento à diversidade possa ocorrer por meio de dimensões que são básicas ao fomento da participação e da autonomia de acordo com os princípios da gestão democrática: a dialógica e a de ações cooperativas (PUIG et al., 2000). O pressuposto é o de que o acolhimento à diversidade é parte integrante essencial desses princípios. Também é possível estabelecer que não será viável uma gestão democrática se não houver atenção e ações concretas por parte das escolas diante da diversidade.

Considera-se, assim, que o cultivo dessas dimensões, indissociavelmente imbricadas, pelas equipes escolares deve ocorrer em todos os tempos e espaços possíveis no espírito de uma comunidade democrática de aprendizagem, na qual todos aprendem e todos ensinam. Tal processo de aprendizagem coletiva desenvolve-se na interlocução entre diálogo e projetos coletivos, pois, se a escola fica apenas na dimensão do diálogo – por mais aberto e democrático que este seja –, ela desemboca em um verbalismo vazio, no qual muito se discute e pouco ou nada se resolve, situação bastante comum nas escolas de educação básica.

Ao contrário, centrar os esforços da escola só na implementação de projetos, isto é, na dimensão das ações, limita a equipe escolar à execução de ações planejadas por outras pessoas, o que também é recorrente, acima de tudo no que diz respeito às problemáticas elementares envolvidas pela diversidade, tais como relações entre os gêneros e etnias e as especificidades do atendimento aos alunos com necessidades especiais. O que temos visto é uma verdadeira “enxurrada” de textos normativos e prescritivos, tanto na forma de legislação como na de diretrizes curriculares, elaborados pelos sistemas estaduais e municipais a serem postos em prática pelas escolas, sem a participação significativa das comunidades escolares nesse processo.

Portanto, para conseguir apropriar-se, de fato, dessas proposições e acolher a diversidade autônoma e participativamente, devem-se buscar espaços e tempos escolares para estudar, analisar, discutir, pensar e compreender as diferenças entre os alunos, destacando-se os tempos e espaços propiciados pelos conselhos escolares. Neles, devem ser propostos estudos e reflexões sobre as questões referentes às diferenças inerentes aos gêneros, às etnias, necessidades especiais e culturas.

Tais reflexões precisam ser oportunizadas pelo currículo, transversalmente em todas as disciplinas, e concretizadas em planos de ensino e de aula para que se desenvolvam uma educação inclusiva e uma escola proativa no que concerne às dificuldades relativas à inclusão de todos. Mais especificamente, não é mais possível esperar que a diversidade bata à porta da escola para só então, em seguida, pensar em maneiras de inclusão. Gradativamente, a escola deve se preparar para ela, ao mesmo tempo que a acolhe.

Os conselhos escolares não são os únicos espaços e tempos escolares para o diálogo com relação à diversidade; ao contrário, há outros, tais como reuniões de pais e de professores, discussões em sala de aula, encontros para planejamento, que devem funcionar como coadjuvantes, no sentido da coleta de informações e realização de estudos que alimentem o diálogo nos conselhos.

A dimensão das ações cooperativas também atravessa todos os tempos e espaços escolares, principalmente os conselhos escolares, constituindo-se na dimensão dialógica por meio de ações refletidas e acordadas, pois, na comunidade democrática de aprendizagem, todos pensam e todos agem.

As ações cooperativas engendradas nos conselhos têm o potencial de se ramificar, abrangendo desde a mais elementar atividade em sala de aula – passando pelas sequências didáticas, pelas adequações curriculares, pelas rotinas de trabalho, pelas normas de conduta, pelos atendimentos e encaminhamentos dados pela secretaria e pela equipe gestora e pelos projetos inter

e transdisciplinares que envolvem toda a escola – até a elaboração de pautas de discussão e reivindicação a serem encaminhadas aos órgãos centrais dos sistemas, além das ações relacionadas aos campos financeiro e de infraestrutura escolar, fundamentais para o atendimento à diversidade. É também nos conselhos escolares que se avaliam a efetividade e a eficácia das ações voltadas a esse atendimento – avaliações que retroalimentam tanto as dimensões dialógicas quanto as de ações cooperativas.

Nessa altura da discussão sobre como a escola acolhe a diversidade, é importante esclarecer que não se trata de negar, pura e simplesmente, uma norma ou instrução elaboradas pelos sistemas, mas de estudá-las para compreendê-las, aceitando-as, questionando-as ou negando-as e, em caso de aceitação, adequando-as e até recriando-as de acordo com as diversidades apresentadas pelos alunos.

Vale enfatizar que cabe aos sistemas criar oportunidades de interlocução, de autêntico diálogo – através dos conselhos escolares de cada escola e entre conselhos de diferentes escolas – para o exame, a adequação, a (re) elaboração, a implementação e a avaliação desses documentos, pois, assim como os segmentos aprendem entre eles no conselho de uma escola, diferentes conselhos desenvolvem diferentes ideias e procedimentos no que se refere ao acolhimento da diversidade. Logo, uns aprendem com os outros, em trocas de experiência, no compartilhamento de saberes.

Portanto, o desenvolvimento das duas dimensões, a dialógica e a de ações cooperativas, coletivamente, em uma perspectiva de horizontalidade na escola, nos conselhos escolares e em quaisquer tempos e espaços possíveis, parece necessário e promissor na elaboração de condutas, procedimentos, estratégias, enfim, de caminhos com o objetivo de acolher a diversidade, desconstruindo – ainda que gradativamente – a identidade da escola como instituição excludente.

Trata-se de um processo transformador, que vai para além do aprimoramento das condições de ensino e aprendizagem convencionais, englobando, como se fosse um elemento catalisador do que a escola é e do que ela pode vir a ser, o sentido social e cultural dessa mesma escola no mundo atual e suas múltiplas funções e papéis.

Considerações finais

A questão-título deste capítulo, referente ao modo como a escola de educação básica acolhe a diversidade, deve ter sido, ao menos parcialmente,

respondida por meio das reflexões sobre os cenários apresentados e das possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos e ações acerca do tema reconhecidos nos conselhos escolares.

Os cenários demonstraram que a escola acolhe a diversidade de acordo com sua gestão pedagógica, com a formação de seus professores e com o nível de participação dos membros das comunidades escolares. Eles demonstraram ainda que a legislação e a pesquisa acadêmica têm influenciado a elaboração de diretrizes sobre como a escola deve trabalhar as diferenças relativas a gêneros, etnias, necessidades especiais e culturas, mas que, em cada escola, é preciso redimensionar e até reelaborar essas diretrizes segundo suas peculiaridades.

O papel dos conselhos escolares nessa reconstrução, por cada escola, do que se tem produzido com relação à diversidade é fundamental. Como já foi dito – alimentado por informações, discussões, reflexões e estudos realizados em outros tempos e espaços escolares –, o conselho escolar constitui-se como organizador de tudo isso e como elaborador das ações intencionalmente planejadas e postas em prática para acolher a diversidade; é responsável também por avaliar se essas ações estão, de fato, conduzindo ao alcance desse objetivo.

Espera-se que, com este trabalho, tenha sido possível mostrar que são essenciais e urgentes esforços coletivos no sentido de que o acolhimento à diversidade na escola pública de educação básica seja estudado, preparado e pensado para que ele não consista em um transtorno, mas em mais uma oportunidade de aprendizagem para a escola, a fim de que todos os alunos tenham uma educação de qualidade social, dentro dos princípios da gestão democrática.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. In: GODÓI, A. M. (Org.). *Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FARIA, V. L. B.; TEIXEIRA, F. R. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas*. Brasília: SECAD, 2009.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

LOBATO, J. B. R. M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCHETTI, R. *O trabalho com a estimulação precoce com crianças com síndrome de Down na educação infantil*. Jaboticabal: Faculdades São Luiz, 2008.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: *descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

PUG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, M. *Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

ROZEK, M. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, 2009.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

VOLTARELLI, M. *Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?* São Carlos: UFSCar, 2013.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2013.

ESPÍNDOLA, Y. X. Educação especial: desafios em busca da inclusão. *Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 100, p. 57-61, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7616/0>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

Multiculturalidade na criação de um portal educacional on-line para a integração e formação de conselheiros escolares

Cibelle Amorim Martins

Maria Iracema Pinho de Sousa

Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Márcia Costa Silva Costa

Aleksandra Previtalli Furquim Pereira

Introdução

Fazemos parte de um país de grande dimensão territorial, com uma história marcada pela diversidade cultural: um Brasil de identidades múltiplas, paisagens que diferem umas das outras drasticamente; um país dividido em regiões, cada qual com suas peculiaridades culturais.

Em virtude das transformações influenciadas pela difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), passamos a interagir mais com diversas culturas e somos levados a refletir sobre a construção de um diálogo que seja orientado pelo respeito às diferenças, valorizando cada região, independentemente das características que diferenciem umas das outras. O respeito e a valorização às multiculturas tornam-se ainda mais importantes quando se trata de processos educativos.

Esse foi o grande desafio posto à Universidade Federal do Ceará (UFC), pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PN-FCE). Coube-nos a missão de criar o material didático de um curso que teria como público-alvo conselheiros escolares de todo o Brasil.

Como o conselho escolar é um colegiado constituído de representantes de segmentos das comunidades escolar e local, percebemos o duplo

desafio que a produção de tal material nos impunha. Além de representar, minimamente, a multiculturalidade característica do Brasil, teríamos que utilizar uma linguagem acessível e adequada aos variados perfis que encontrássemos nos segmentos.

Nesse sentido, com base na coleção dos 12 cadernos do PNFCE, foram criados personagens, cenários e ilustrações, que resultaram em aulas no formato de desenho de animação.

No decorrer do processo de criação dos personagens e demais elementos de composição dos cenários e cenas, deparamo-nos com vários debates acerca da caracterização desses elementos, sobretudo no que se referia à identidade do material – uma identidade que, fundamentalmente, precisava carregar a multiculturalidade brasileira. Houve um cuidado constante para que o perfil de cada personagem não fosse estereotipado e, ao mesmo tempo, para que representasse um pouco das múltiplas faces dos participantes da formação.

No entanto, essa ação não foi tarefa fácil, e ainda se reconhecem grandes dificuldades e limitações. Além da dimensão cultural, procurou-se pensar na identidade visual, conferindo-lhe ludicidade. Levou-se em conta o fato de que o conselho escolar é composto de diversos segmentos, entre os quais familiares, estudantes de faixa etária variada, professores e demais funcionários da escola, comunidade em geral e direção.

O projeto inicial contou com a realização de um curso piloto, do qual participaram quatro estados brasileiros: Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. Ao todo, foram 160 cursistas, todos conselheiros escolares. Apesar dos bons resultados obtidos, há, ainda, um grande caminho a percorrer.

A ampliação do projeto vai além de avaliar o desempenho dos cursistas, a interface do curso, as ferramentas de interação, os encontros presenciais, o material didático utilizado. Pretende-se criar uma grande rede democrática de diálogo e troca de experiências – uma ampla comunidade de aprendizagem que fomente processos de interação dentro de uma atmosfera multicultural. Para isso, faz-se necessário pensar em como os recursos midiáticos podem contribuir de modo a respeitar as diferentes culturas inerentes à sociedade brasileira e, mais especificamente, as múltiplas configurações existentes na composição dos conselhos escolares.

Atualmente, está em andamento, por meio do Grupo de Pesquisa e Ensino em Formação Tecnológica Educacional (GPEGE-UFC), a produção de aulas animadas para mais dois módulos, que denominamos de *módulos*

temáticos. O curso piloto Formação de Conselheiros Escolares contou com um módulo introdutório, no qual se realiza uma abordagem mais geral das principais temáticas contidas na coleção dos 12 cadernos impressos do PNFCE.

Esse material, ainda hoje, constitui uma base importante para a produção de outros materiais, como as próprias animações, os jogos educativos digitais, o portal, a rede social, entre tantos outros recursos. Conceitos fundamentais para o fortalecimento da gestão democrática são abordados pelos cadernos e contemplados nos novos materiais didáticos.

Além das animações para os demais módulos, passamos para uma nova fase do projeto com a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que pudesse compreender a diversidade cultural tão presente no povo brasileiro. Esse AVA, que chamamos de *portal*, deve hospedar cursos para a formação de conselheiros escolares de todo o território nacional.

Um dos objetivos com a criação do portal é oferecer mecanismos e ferramentas que auxiliem em processos de integração, interação e qualificação da atuação dos segmentos representativos que compõem o conselho escolar. Mais do que um ambiente virtual, tal espaço tem sido pensado como um ambiente intercultural que fortalece a política de gestão democrática – disseminada, ultimamente, pelas escolas públicas através do PNFCE.

O Instituto UFC Virtual, unidade acadêmica da UFC responsável pela criação e execução da formação para conselheiros escolares, visa a oferecer um espaço em que todos possam se sentir contemplados em suas culturas, identificando-se com o ambiente e apropriando-se dele, para interagir e aprender virtualmente.

Como bem observa Barbosa (2013), “somos brasileiros, e nossa característica essencial é a diversidade” (BARBOSA, 2013, p. 39). Então, qualquer ação em âmbito nacional precisa trazer consigo essa essência. Analisar como esse ambiente deve ser estruturado, para viabilizar as experiências e aprendizagens, é a direção seguida pelo projeto de construção do portal. Juntamente com o portal, pretende-se também criar uma rede social para os conselheiros.

“Brasil, meu Brasil brasileiro”

A vida em sociedade se caracteriza pela existência de valores, símbolos e representações cotidianas para aspectos relacionados às diversas áreas

que envolvem o interesse e a ação humanos. Poderíamos descrever amplamente essas áreas, porém nos deteremos em apenas citar algumas delas com o intuito de visualizarmos a amplitude cultural de uma nação tal qual a brasileira, como educação, saúde, transporte, política, lazer, diálogo e convivência social na família, na religião ou mesmo nos espaços públicos de uma maneira geral.

A ciência tem permitido ao pensamento individual e coletivo compreender noções de causa e efeito, de lei, de espaço e tempo, de vida, de consciência e muitos outros conceitos complexos, e o próprio reconhecimento da ideia de sociedade tem se mostrado como uma obra coletiva. O conceito de cultura (*culture*, em inglês) pode ser compreendido como um todo complexo, que inclui desde conhecimentos, passando por crenças, artes, leis, costumes, até qualquer capacidade adquirida pelo humano enquanto membro de uma sociedade – essa é a definição de Tylor (1871).

A relação existente entre cultura e sociedade é inevitável e imprescindível, sobretudo quanto à necessidade de considerar aspectos concernentes à diversidade cultural de qualquer sociedade. É natural que a sociedade, em seus modos peculiares de organização social, produza diferentes formas de comunicação, relacionamento, conhecimento, transmissão de saberes, entre outros movimentos.

O reconhecimento dessa diversidade supõe, em princípios relativos aos direitos políticos, “que os atores sociais se sintam parte de uma sociedade política mais abrangente do que aquela definida pelo seu pertencimento à rede de sociabilidades primárias (família, etnia, religião etc.)” (MONTERO, 1996, p. 104).

A sociedade brasileira traz, em sua essência, a presença étnica e cultural de povos de várias origens, o que, para muitos autores de cunho antropológico e também sociológico, configura-se como resultante do processo de miscigenação a que se submeteu tal população. A herança portuguesa trouxe consigo, para o solo brasileiro, por ocasião do processo de colonização, a integração genética – resultado, também, da miscigenação secular entre povos europeus, judeus e africanos.

No território brasileiro, todas essas origens genéticas tiveram incursão sobre os índios aqui viventes, fato que, ao longo de mais de cinco séculos, deu origem à vasta, complexa e rica cultura brasileira existente. O conceito de cultura, de acordo com Laraia (2004), apresenta-se como antropológico no sentido de que é inerente às sociedades em seus determinismos biológicos, geográficos e históricos. Portanto, a sociedade brasileira se formou da

existência de sua população nativa, da invasão de seus colonizadores e da relação que se estabeleceu desde então entre os povos que se constituíram dessa mistura.

Lançar os olhos para a cultura brasileira sob qualquer aspecto é no mínimo desafiador. Podemos nos aventurar a refletir sobre tal cultura no âmbito educacional. Cada sociedade possui um tipo ideal de homem e, para convencionar esse tipo ideal, ela se utiliza da educação, que é transmitida, inicialmente, por meio da família.

Desse modo, “educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 2010, p. 36). Assim, podemos afirmar que o indivíduo vivendo em sociedade só se faz homem pelos atributos transmitidos socialmente através da educação.

Em se tratando da sociedade brasileira, ao longo de muitos séculos, a educação foi gerenciada pelos padres jesuítas, com a autorização da coroa portuguesa, quando o sistema governamental ainda se dava por meio da monarquia. Década após década, a sociedade brasileira testemunhou a cultura da desigualdade e da exclusão educacional para a maioria de sua população, composta de índios e de descendentes de portugueses bem como de outras nações que migraram para cá, incluindo descendentes de negros vindos da África, para o trabalho escravo.

O momento contemporâneo, vivenciado por toda a sociedade global, baseia-se no modelo capitalista, que tenta tornar semelhantes os modos de vida, trabalho, comunicação, entre outros aspectos peculiares às diversas sociedades no que diz respeito à educação, e que requer a observância de aspectos relativos à identidade, à hegemonia e à diversidade no tocante à cultura, o que abre espaço para uma educação voltada mais para a cidadania, os direitos humanos, a igualdade e a tolerância entre os diferentes e múltiplos grupos no todo social.

Como analisa Montero (1996), “pensar as relações entre cultura e democracia em um mundo no qual se estreitam as redes de intercâmbio de ideias, pessoas, coisas e capitais é uma tarefa extremamente complexa” (MONTERO, 1996, p. 89).

Valores sobre o modo de vida social parecem emergir para a importância que a cultura de paz, a integração entre os grupos sociais têm, não somente viabilizando uma convivência pacífica entre a sociedade brasileira mas também respeitando uma espécie de transnacionalidade na convivência social.

Ao pensar em uma democracia cultural que dê voz às minorias, Montero (1996) diz que o convívio democrático só é possível com a diferença social,

ética e cultural. Nesse contexto idealizado, não deve existir a supremacia de uma dada cultura, o que preconiza uma educação multicultural, em que todos precisam ser respeitados em suas identidades e individualidades dentro do coletivo social.

A realidade da educação brasileira não pode negar a grande desigualdade entre os membros de uma sociedade complexa, que apresenta enormes problemas para educar sua população. O analfabetismo ainda se faz presente em parte considerável da sociedade brasileira segundo censos demográficos, e vale salientar o fato de que uma geração que não possui o hábito da leitura não possui muitos atributos para influenciar educacionalmente as gerações seguintes. Há não apenas a leitura da imagem pelas telas de computador ou de qualquer outro tipo mas também a dos próprios problemas sociais.

As várias cores que “pintam” a identidade brasileira advêm de uma mistura étnica que comporta muitas nacionalidades. Para viabilizar a concepção de um espaço em que todas essas culturas possam se integrar e interagir, torna-se necessário ir às raízes do povo brasileiro, em busca não só de compreender os processos de miscigenação como também de reconhecer e legitimar a coexistência de vários povos dentro do Brasil.

Ao nos referirmos à diversidade cultural, não poderemos deixar de observar outros aspectos que integram a diversidade nas manifestações coletivas. Poderíamos nos referir à diversidade de gênero, à de etnia, à de orientação sexual e religiosa ou a muitas outras (não citadas aqui), tendo em vista que a maioria étnica, cultural ou ideológica de uma sociedade não caracteriza o seu todo. Consideramos que as minorias também façam parte das manifestações coletivas.

Integrando para interagir

Em todos os grupos sociais, existem movimentos de diferenciação e assemelhação entre seus membros; é como um ritual de pertencimento, para ser aceito em determinada comunidade. Com o advento da Internet e a emergência de uma cibercultura,¹ essa busca por identificações tornou-se ainda

1 A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. Compreendemos tais esferas como campos legítimos de pesquisa e formação, atribuindo-lhes o status de redes educativas (SANTOS, 2011).

mais latente. Novos espaços emergem da cibercultura, em que há a presença predominante de dispositivos digitais nas interações sociais – é o denominado *ciberespaço*.

O *ciberespaço*² é um universo de culturas a navegar por entre as redes sociodigitais, em que indivíduos e grupos se encontram, compartilham informações, discutem interesses comuns e buscam identificações entre suas ideologias e seus objetivos. Ao tentar integrar um grupo de pessoas numa determinada comunidade virtual, a princípio se pensa nas afinidades e no elo as quais unem as pessoas que vão trocar informações e experiências, visando a objetivos semelhantes. Contudo, há casos em que o conflito, os diferentes pontos de vista é que viabilizam a organização e o funcionamento de certas comunidades – o conselho escolar, por exemplo.

As práticas desenvolvidas entre os conselheiros escolares se orientam pelo sentido de várias vozes, com necessidades e olhares diversos acerca do problema. Respeitar a diversidade não implica, obrigatoriamente, buscar consensos e congruências, mas saber lidar e agir com fatores que, embora divergentes, são, em igual medida, importantes e complementares. Esse é um movimento indispensável à formação política e cidadã dos sujeitos, sobretudo para satisfazer as vozes que costumam ser deixadas em segundo plano historicamente.

Para que se desenvolva uma gestão democrática na escola, devem-se considerar as dimensões políticas e culturais dos vários atores que participam da prática educativa. Se, antes, tais atores permaneciam no anonimato, agora é fundamental fazer ouvir a sua voz e exigir o reconhecimento de suas contribuições para a sociedade e, de forma mais específica, para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade.

Os espaços de integração desses sujeitos devem disponibilizar recursos que os ajudem a organizar suas ideias dentro do diálogo a ser estabelecido com o coletivo. Tais ideias estão carregadas de uma visão de mundo e deles mesmos, o que determina, em parte, aquilo que eles definem como sua identidade.

De acordo com Castells (1999), essa identidade não é apenas de resistência mas também de projeto, pois os atores sociais, “utilizando-se de

2 “O *ciberespaço* é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 2000, p. 17).

qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição numa sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 24). Integrar os conselheiros escolares a um espaço virtual exige, antes de tudo, estabelecer um canal com sua identidade, reconhecendo-a como condição indispensável a sua existência e interação com o mundo e com as pessoas.

Mesmo sabendo que tal identidade não é fixa e imutável, é uma premissa oferecer um ambiente onde se possa manifestar o estado do *eu*. Esta seria uma primeira condição para, mais adiante, haver interação: a afirmação do sujeito dentro do complexo conjunto de organizações sociais, políticas, econômicas e culturais.

No palco do diálogo democrático, em que todos podem e devem participar dos processos de decisão, cada um ocupa o lugar de protagonista e é, então, incluído no centro das discussões. Existem, portanto, vários centros ou um círculo de culturas que devem destacar três aspectos importantes: a expressiva articulação e o envolvimento de todos os atores partícipes da prática educativa, o reconhecimento dos protagonismos multiculturais no diálogo democrático e a influência dos segmentos representativos nos rumos da educação.

Os desafios da contemporaneidade direcionam, pois, o desenvolvimento de projetos que estejam sob a lente da multiculturalidade. Tendo em vista que se pretende criar uma rede sociodigital como lugar de diálogo entre os diferentes, estamos seguindo na direção de práticas democráticas. É imperativo estabelecer uma relação entre a diversidade cultural e os agentes de transformação da sociedade para direcionar seus interesses e necessidades por intermédio de processos de participação.

Nesse sentido, o portal é desenvolvido para que os conselheiros escolares possam ampliar o seu campo de comunicação e, por conseguinte, o potencial de transformação da realidade, traçando novos percursos históricos, sociais, políticos e educacionais.

O protagonismo dos segmentos representativos em sua dimensão política vai ao encontro dos saberes culturais, tecnológicos e científicos, que devem servir como base para a construção de uma sociedade democrática. Para tanto, entende-se que a sociedade em rede (NEVES, 2010) – que se estabelece atualmente – pode auxiliar na atuação política e democrática dos diversos grupos de interesse, descentralizando o poder. Notamos que talvez esteja nos faltando, por meio dos processos formativos da educação,

direcionar as aprendizagens para uma inteligência social que considere a diversidade cultural um importante e necessário veículo de transformação social. Fernández (2013) explica o seguinte:

Assim, é fácil deduzir que o olhar é, socialmente, inteligente quando se converte em uma permanente busca dirigida por um projeto social, intra e interpessoal. Nós não trabalhamos com suposições; estabelecemos o que queremos na forma de projeto social. Os sentidos, em geral, são sempre seletivos. E tudo é sintetizado em uma expressão humana por excelência: procurar saber. E saber que devemos estar conscientes. Essa é uma das principais barreiras sociais que dividem as chances de desenvolver uma inteligência social eficiente (FERNÁNDEZ, 2013, p. 186).

As mudanças a que assistimos hoje nos processos políticos anunciam a emergência de uma cidadania que é exercida não somente nos espaços públicos mas também na Internet. Bustamante (2010) fala de uma *ciudadania digital* e a conceitua como aquela que se apropria da tecnologia, sendo empregada para fins de excelência técnica e de relevância social.

Qualquer mudança de paradigma que leve à melhoria das condições de vida do ser humano em qualquer esfera social é, pois, relevante, devendo ser imediatamente considerada como o exercício de uma cidadania equitativa, em todas as suas dimensões. O exercício dessa cidadania se dá quando se reduz a distância entre a “voz” dos cidadãos (BUSTAMANTE, 2010) e as decisões políticas, levando em conta as diversidades, sejam de gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião ou de qualquer outra natureza.

Os múltiplos olhares em torno de um problema, não importando a esfera social, inclusive a educacional, enriquecem o campo de possibilidades para sua resolução. A qualidade da democracia, sobretudo a dos processos participativos, é “uma tentativa de disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, por uma tentativa de ampliação da gramática social e de incorporação de novos atores ou de novos temas à política” (SOUSA SANTOS & AVRITZER, 2002, p. 56).

Nesse sentido, uma sociedade democrática é aquela que busca integrar os diversos atores nos processos participativos. Deve-se, portanto, abrir espaço para o diálogo entre as diversidades, ouvir suas necessidades e interesses específicos.

Logo, para que os interesses culminem na igualdade de direitos, espaços, méritos, oportunidades, possibilidades, um segmento representativo não pode subjugar o outro.

Interagindo para aprender

Além dos interesses em comum que ligam as pessoas de uma comunidade virtual específica, muitos ambientes são criados com o propósito de promover aprendizagens. Não são simples comunidades de encontros e trocas, mas de construção de conhecimentos específicos com relação a objetivos predeterminados.

Para tanto, ao se apropriar das ferramentas disponibilizadas no portal, como a própria rede social, amplia-se, por conseguinte, o espaço de diálogo e de participação dos conselheiros escolares, que podem assumir importantes papéis na gestão democrática da escola. Nesse contexto, o portal procura tecer uma rede educativa, reconhecendo o status de comunidade de aprendizagem em busca de uma educação com mais qualidade.

A formação dos conselheiros escolares para a prática da gestão democrática e participativa demanda novas aprendizagens, baseadas na capacidade dos indivíduos de dialogar e de trocar ideias e experiências, intensificando a articulação entre os conselhos escolares com vistas ao exercício da cidadania, ao fortalecimento da gestão democrática e à melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

A participação dos conselheiros em âmbito nacional conta, hoje, com espaços e tempos quase sem limites, exercendo uma influência significativa na expansão dos conselhos escolares. Essa nova dinâmica de relações no universo digital se traduz em transformações também na possibilidade de pôr em evidência as diversidades, fazendo as práticas sociais na Internet adquirirem amplitude, que passaram de ações localizadas a ações de alcance global.

Almeida (2006) observa que, ao chegarmos à era eletrônica, produzimos um novo instrumento, “capaz de estender o sensorio humano, plugá-lo com mais rapidez ao mundo e aos demais coabitantes da aldeia global e, na sua esteira, trazer mudanças significativas no *modus vivendi* planetário” (ALMEIDA, 2006, p. 2, grifo nosso).

Com o crescimento exponencial da Internet e das TDICs, novos conceitos emergiram (NEVES, 2010), novos significados foram dados às ações dos sujeitos na sociedade, fazendo-se necessário considerá-los inerentes à Sociedade da Informação e do Conhecimento. Os conselheiros escolares estão inseridos nessa conjuntura e, apropriando-se de ferramentas adequadas, podem exercer um papel relevante ao atuar em uma rede de aprendizagem. Nesse sentido, pensar no alargamento do espaço de atuação social

e política dos conselheiros na atualidade já sugere relacioná-los “a usos e aplicações digitais” (NEVES, 2010, p. 146). A autora observa que

a Internet permitiu o acesso a um extenso manancial de informação e facilitou uma rápida comunicação (assíncrona e síncrona) a baixo custo. É o símbolo de uma nova Era, a Sociedade da Informação e do Conhecimento, a Sociedade em Rede, entre outras nomenclaturas. Novas dimensões e apropriações de espaço e tempo surgem, pois a mobilidade e a ubiquidade das TICs fazem diminuir estrangimentos espaçotemporais. Assim, usufruindo essas características, os movimentos sociais e os agentes políticos utilizaram progressivamente a Internet como instrumento privilegiado para agir, informar, recrutar, organizar, dominar e contradominar (CASTELLS, 2001 apud NEVES, 2010, p. 147).

Observamos um fenômeno social influenciado pelas TDICs através do qual mais e mais pessoas protagonizam movimentos que, antes, permaneciam à margem da sociedade. Tal fenômeno tem tomado forma depois do advento do ciberespaço, em que milhões de pessoas trocam informações na rede mundial e produzem e distribuem conteúdos, desenvolvendo novas práticas sociais. Nesse vasto espaço de compartilhamento de informações, notam-se uma ampliação das possibilidades de livre expressão de ideias e a construção e manutenção da ação política, o que sinaliza um rompimento de bases tradicionalmente dominantes no controle do poder.

Em busca de valorizar o papel do conselheiro na atual política de gestão democrática, nos aspectos culturais e políticos, representativos de um momento contemporâneo (FERREIRA, 2000), não se podem perder de vista as potencialidades inerentes às TDICs no que diz respeito aos processos de aprendizagem.

A criação de uma comunidade global ou mesmo aldeia global (MCLUHAN, 1998) vem ao encontro da difusão de ideias, da democratização dos meios de comunicação. Isso não significa perder de vista o controle sobre o local, mas aprender a pensar globalmente para agir localmente.

A atuação dos conselheiros escolares está em fase de desenvolvimento, precisando transpor muitos obstáculos e superar um dificultoso percurso, e a Internet enquanto mídia histórica constitui um forte veículo de ampliação dessa atuação à medida que alarga o compartilhamento de experiências e intensifica o diálogo com outros contextos e cenários educacionais.

Tanto pelas possibilidades de interação quanto pelas questões valorativas que podem ser agregadas ao espaço virtual, a Internet e os ambientes

que nela são criados podem contribuir para a formação dos conselheiros e para a melhoria do funcionamento do conselho escolar. Diante disso, trazemos a necessidade de pôr em pauta, na execução de qualquer projeto de formação, questões acerca de diversidade e tecnologias digitais, no sentido de propor recursos educativos que relacionem tais valores culturais ao uso dessas mesmas tecnologias.

Considerações finais

A sociedade se encontra hoje com o grande desafio de lidar com a rápida transformação das tecnologias de informação e comunicação e com as novas questões que emergem das relações influenciadas pela intensificação da interação entre diversas culturas. Temáticas que envolvem os direitos humanos universais, o exercício da cidadania, a ação política na sociedade ocupam a mesa dos debates em tempos de crescimento da cibercultura.

As redes sociais enquanto mídias educativas e históricas visam a contribuir para a orientação da identidade cultural de homens e mulheres em uma sociedade que se pretende construir de forma democrática. Tais ferramentas podem e devem não apenas apresentar os protagonismos políticos mas também, acima de tudo, expor sua diversidade no que se refere aos gêneros, às etnias, às visões de mundo e contextualizar, social e culturalmente, os limites e as possibilidades dos sujeitos, considerando-os nem aquém nem além – porém em igualdade quanto às suas existências – e observando as dificuldades e suas superações na perspectiva da construção epistemológica da ação política em termos históricos e educacionais.

O uso democrático de redes sociodigitais pode contribuir para que a sociedade intensifique a reflexão sobre homens e mulheres em sua condição social e histórica como indivíduos que viveram obstáculos e superaram dificuldades e desigualdades. Nesse contexto, é preciso transpor as barreiras históricas e culturais que, durante séculos, definiram (e ainda definem) os papéis e as atuações dos vários grupos étnicos.

Depois de séculos de muitas lutas, esperamos, no tempo futuro, a emergência de uma nova visão acerca das estruturas estabelecidas e das estatísticas que revelam uma discrepância pertinente àqueles grupos que detêm o poder e tomam as decisões em detrimento de grupos excluídos e marginalizados.

Ficam enunciados, então, essas provocações e o desafio para os construtores do saber do amanhã e para seus projetos de formação, com vistas ao

fortalecimento dos conselhos escolares e à conseqüente melhoria da qualidade da educação pública brasileira, especialmente através do uso criativo de recursos tecnológicos, que estão em constante aprimoramento.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. L. Mídia, educação e cidadania na Aldeia Global: para que mundo estamos educando? *Unirevista*, Ijuí, v. 1, n. 3, 2006.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.
- BARBOSA, W. P. J. Um conselho para o cotidiano. In: VASCONCELOS, F. H. L.; SOARES, S. P. L.; MARTINS, C. A.; AGUIAR, C. M. S. (Org.). *Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- BUSTAMANTE, J. Poder comunicativo, ecossistemas digitais. In: SILVEIRA, S. A. (Org.). *Cidadania e redes sociais*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede – era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010. 136 p.
- FERREIRA, M. M. História do tempo presente: desafios. *Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. 117 p.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000. 264 p.
- McLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- MONTERO, P. Cultura e democracia no processo da globalização. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 44, p. 89-114, 1996.
- NEVES, B. B. Cidadania digital? Das cidades digitais a Barack Obama. Uma abordagem crítica. In: MORGADO, I. S.; ROSAS, A. (Org.). *Cidadania digital*. Covilhã: LabCom Books, 2010.
- SANTOS, E. *Cibercultura: o que muda na educação? Salto para o futuro*, Rio de Janeiro, ano 21, 2011.
- SOUSA SANTOS, B.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82, v. 1.

Referência

- FERNÁNDEZ, J. A. C. *Inteligencia digital: introducción a la noosfera digital*. Disponível em: <<http://www.joseantonioicobena.com/wp-content/uploads/2007/05/INTELIGENCIA%20DIGITAL-LIBRO-EDICI%D3N%20MAYO%202007.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

Diversidade: conselho escolar e inclusão do aluno com deficiência

Anderson de Lima

Walkiria Gonçalves Reganhan

Introdução

A perspectiva recente de uma escola inclusiva trouxe para o interior desta uma considerável ampliação do seu papel enquanto instituição social responsável pela educação das novas gerações. Trata-se da democratização do ensino, do espaço escolar e de todas as suas possibilidades, de modo a nele incluir, irrevogavelmente, o deficiente; trata-se da garantia dos direitos antes negados àqueles que são também cidadãos e se inserem em definitivo no processo formativo escolar.

Surge no espaço da escola a oportunidade de convivência de todos, fazendo da diferença um aprendizado que se consolida como fundamento de uma educação mais democrática, de todos e para todos.

Assim, a legislação construída em nosso país nos últimos anos vem corroborar os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca, dando prosseguimento a uma caminhada histórica na construção de uma escola inclusiva e democrática, capaz de atender a criança deficiente ao possibilitar a ela oportunidades de aprendizado, desenvolvimento e cidadania, bem como a todos os seus usuários.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmou o compromisso com a Educação para Todos e reconheceu e analisou as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque na educação integradora, a fim de atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994).

No Brasil, a Constituição da República Federativa (BRASIL, 2013a), influenciada pelas discussões do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1981, explicitou a responsabilidade do poder público com relação à pessoa com deficiência e conferiu ao Ministério Público atribuição para atuar em casos de discriminação.

Essa lei dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua inserção social e outras providências, tornando obrigatória a aceitação de alunos deficientes na escola brasileira (BRASIL, 2013a).

No artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96 (BRASIL, 1996), entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A discussão a respeito da necessidade de adequação das escolas precourosou a responsabilidade de atender às determinações legais da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A legislação existente garantiu o direito de todos os alunos, entre os quais aquele com alguma necessidade educacional especial, de frequentar escola regular com condições adequadas ao ensino e com acesso aos conteúdos em todos os níveis, etapas e modalidades.

A discussão de tais leis dentro da escola torna-se urgente. Acredita-se que o conselho escolar possa garantir a busca pelos recursos necessários para que a inserção do aluno deficiente aconteça de forma efetiva e signifique uma mudança de paradigma na cultura escolar.

Espera-se, no presente texto, abordar a reflexão que envolve as relações entre a inclusão do deficiente na escola pública e o papel do conselho escolar na consolidação desse processo enquanto meio de democratização do espaço da escola.

Inclusão no contexto escolar

A partir da perspectiva de inclusão, é importante garantir, no campo da educação, propostas de ensino de qualidade para todos, independentemente das necessidades do aluno.

As garantias de acesso à escola tendem a possibilitar que as crianças com deficiência passem a ter as mesmas oportunidades que são oferecidas a todos. A mudança da prática em sala de aula é fundamental para que ocorra a permanência – efetiva e de qualidade – de alunos com deficiência no ensino regular.

O professor deve atender às necessidades e peculiaridades do seu aluno, de sorte que se torna fundamental apresentar flexibilidade na atuação para promover adequações em alguns ou em vários aspectos do seu planejamento de ensino (GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996).

Ao conhecer um aluno, com suas potencialidades e dificuldades, faz-se necessário verificar as opções de recursos e estratégias disponíveis a fim de estabelecer um trabalho educacional eficaz.

A mudança deve ocorrer na escola inclusiva, que precisa ser aberta à diversidade, com propostas curriculares adaptadas às necessidades dos alunos (PELOSI, 2003).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2013b) salientam que

cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva [...]. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (BRASIL, 2013b, p. 20).

Uma prática pedagógica adequada poderia propiciar uma maior interação, confiança nas diferenças e respeito por elas. É neste contexto – de mudança, adequação e reconstrução do fazer da escola – que o conselho escolar assume papel decisivo no processo de reformulação das práticas que serão propostas. Tais fatores seriam indispensáveis para uma troca sábia e construtiva entre professor e aluno, de modo a promover um ensino mais flexível e um aluno motivado a aprender, com as diferentes oportunidades oferecidas. Representado no conselho escolar, o aluno, assim como os membros dos demais segmentos da escola, passa a agir, coletivamente, na caracterização de uma escola inclusiva.

Para que exista, de fato, uma proposta de inclusão, é preciso ter uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, de forma que as adaptações ocorram, especificamente, em cada unidade escolar. A inclusão do deficiente inicia-se pela aceitação da condição de deficiente, e não por uma tentativa de normalização (OMOTE, 1999).

Garantir uma educação de qualidade para todos implica não somente a aceitação mas também a valorização das diferenças.

As discussões envolvendo os direitos das pessoas com deficiência no Brasil ganharam impulso significativo na década de 1980. Desse processo de mobilização, resultou um conjunto de direitos estabelecidos pela Constituição de 1988, alguns deles expressos na Lei 7.853/89 – posteriormente regulamentada pelo Decreto 3.298/99.

No artigo 4º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fica garantido “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O capítulo V da Educação Especial, no artigo 58, comenta a referida lei, explicitando: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996).

Em estudo realizado por Reganhan (2001), na cidade de Marília, a realidade vislumbrada, contudo, ainda não era bem essa. A autora concluiu, nesse trabalho, que o processo de ensino e aprendizagem pensado para uma escola inclusiva foi dificultado devido à falta de 1) formação apropriada dos professores, 2) recursos adequados e 3) profissionais especializados dentro da escola.

Um fator importante a realidade da escola se modificar e para a inclusão não trazer uma exclusão é a aquisição de instrumentos, tão especiais quanto as necessidades dos alunos. Para Capovilla et al. (1998), tais instrumentos favorecem a participação do aluno no processo de aprendizagem e nas atividades específicas, como escrever e falar (CAPOVILLA et al., 1998).

A aquisição de instrumentos variados para o ensino também foi apontada pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 59, inciso I, que assegura aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atendê-los” (BRASIL, 1996).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os currículos deverão ajustar-se, em todos os locais de ensino, às condições do educando com necessidades educacionais especiais. Cabem aos estabelecimentos de ensino a organização e a operacionalização dos currículos escolares em seu projeto pedagógico, incluindo as devidas disposições para o atendimento das necessidades especiais dos alunos. Mais uma vez, o conselho escolar, como lugar do debate e da decisão, ganha relevância na perspectiva da adequação curricular e da escola como um todo, ajustando-a ao aspecto legal e às demandas que surgem da comunidade na qual se insere.

Não há por que haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um único que seja capaz de prover educação a todo o seu alunado.

Para que esse sistema unificado seja assegurado, a legislação mais atual voltada para a Educação Especial garante as Diretrizes Operacionais de Educação Especial (BRASIL, 2008), por meio do Decreto 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2008).

De acordo com essas diretrizes, no artigo 5º, o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola em período que não seja o da escolarização, não substituindo as classes regulares, ou em centros de atendimento educacional especializado conveniados à Secretaria de Educação.

A elaboração e execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os professores do ensino regular e a família e em colaboração com os demais serviços setoriais (BRASIL, 2010).

A proposição de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela relação de trabalho que se impõe com a atuação do professor especializado combinada com os recursos e adequações que possibilitarão uma educação de qualidade para todos. Lutar e conquistar esses recursos é papel da escola, é demanda do conselho escolar.

Conselho escolar no contexto inclusivo

A busca por uma escola de todos e para todos traz consigo a ideia de inclusão e valorização do humano. A inclusão, como forma de construção de cidadania, passa pelo acesso à escola e pela permanência nela enquanto principal instituição responsável pela educação, requisito para o exercício do papel cidadão. Trata-se de um direito garantido constitucionalmente, que abarca o ser humano de modo indistinto e amplo.

A escola verdadeiramente voltada à formação do indivíduo-cidadão se vê, hoje, inserida em um contexto social mais amplo, de reivindicação de direitos e de consolidação de uma sociedade que se faz cada vez mais responsável pelos rumos sociopolítico-econômico-ambientais que a determinam. A cidadania torna-se, portanto, condição da própria existência humana, e

a participação, enquanto prática, assume papel de alta relevância na perspectiva de efetivação do exercício da cidadania. Implica, assim, a tomada de decisão, a deliberação, a construção coletiva.

A escola – espaço primeiro de convivência e de vivência de regras, de organização social coletiva – oferece, por sua própria dinâmica, a possibilidade de experimentação e efetivação da cidadania via participação democrática de todos aqueles que a compõem.

O conselho escolar, nesse contexto, assume relevância significativa para a viabilização dessa prática de cidadania ao agregar a representatividade dos segmentos que constituem o universo escolar e dar a eles a voz e a vez no processo de construção de uma educação mais democrática, porque cidadã, porque, essencialmente, participativa.

O deficiente, ao ser incluído, ao se tornar partícipe do dia a dia da escola, toma seu lugar e se faz ouvido nesse processo, que, além de político, é social, é transformador da realidade que encontramos hoje na escola pública.

É no conselho escolar que a democracia e a cidadania se complementam e se consolidam pela participação igualitária de todos (profissionais, comunidade, alunos), no esforço da construção de uma escola de qualidade.

É considerando a força do poder local no processo de construção das políticas públicas e, portanto, de afirmação do Estado Democrático e de Direito que o conselho escolar representa instância privilegiada de discussão de questões que dizem respeito à vida das pessoas, da escola, da comunidade e, num plano mais amplo, da própria sociedade (BRASIL, 2008, p. 66).

O conselho escolar abriga, no contexto da inclusão e da garantia de direitos do cidadão, o papel fundamental de alicerçar ações que assegurem, no interior da escola, uma educação de qualidade, socialmente referenciada, capaz de democratizar o conhecimento e possibilitar que todas as necessidades decorrentes da inclusão do deficiente possam ser, de fato, atendidas e trabalhadas a fim de lhe assegurar as melhores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Ao exercer suas funções (consulta, mobilização, deliberação, fiscalização), o conselho escolar viabiliza e potencializa a capacidade de reivindicação de uma escola para todos e, nesse processo, canaliza a ação de todos os envolvidos para a construção de ações que possam gerar as condições necessárias ao acesso e à permanência – com aprendizado, desenvolvimento, integração, sem restrições ou nenhum tipo de segregação – do aluno deficiente.

Para tanto, é na relação desse colegiado com outras instituições e com o próprio poder público que vão sendo conquistadas as condições para o atendimento educacional especializado. Incluir significa, acima de tudo, dar todas as condições à disposição para uma educação integral do aluno deficiente.

A atuação articuladora entre a escola, a comunidade e outras instituições sociais confere ao conselho escolar poder social, possibilitando-lhe agir como interlocutor de diferentes instâncias da educação e da própria sociedade.

Enquanto força social, o conselho escolar pode influenciar as políticas educacionais e os projetos da escola, propondo ações inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, para a democratização da gestão e para a garantia dos direitos humanos (BRASIL, 2008, p. 88).

Nesse contexto, todavia, não é possível deixar todas as demandas apenas nas mãos do conselho escolar, mas contar com a força desse colegiado na luta histórica por uma escola mais democrática. Mais do que buscar condições (materiais, profissionais, físicas), o conselho, na medida em que envolve todos os segmentos do universo escolar, é, também, o canal de construção de uma cultura inclusiva na escola – um espaço de debate que abarca a reflexão sobre o papel da escola e do atendimento educacional especializado no contexto da inclusão, um espaço viável para a mudança e a desmistificação diante das barreiras sociais e culturais que se impõem ao acesso à escola e à permanência da criança deficiente nela.

Trata-se de uma nova perspectiva a ser construída, sabendo que “a educação como um Direito Humano nos impõe considerar a diferença como um de seus indicadores. O reconhecimento das diferenças é um elemento indispensável ao respeito à pessoa humana” (BRASIL, 2008, p. 81).

Como espaço de convivência e aprendizado, a escola compreende um pluralismo e um multiculturalismo que lhe são próprios e fazem desse lugar o lugar do aprendizado do respeito ao outro, ao diferente, do respeito à divergência e à compreensão da multiplicidade que envolvem o ser humano em suas relações pessoais e no mundo em que vive. A prática da cidadania e a busca por uma escola e uma sociedade mais democráticas passam por esse aprendizado, pela ética e pela ação solidária que nos caracterizam enquanto humanidade e que revestem o papel da escola de uma importância ainda maior. Nela, serão construídas e estimuladas as possibilidades de um

convívio harmônico entre as diferenças, as limitações e os anseios daqueles que dela fazem parte.

No conselho escolar, dada sua constituição, estão postos, em princípio, todos os pontos de vista, representados por seus membros e expostos de modo a gerar, no debate, a busca por consensos que possam significar a procura pela qualidade do trabalho da e na escola. Nele, serão articulados meios capazes de valorizar a pluralidade da escola em favor da constituição de uma educação que represente os anseios e necessidades que se colocam socialmente e que adentram seu universo no dia a dia da sala de aula.

Incluir, no contexto da escola pública, significa, enfim, admitir que as diferenças são a grande riqueza que envolve a vida humana. Ao pensarmos na democratização das relações na escola (e fora dela), é preciso aprender a conviver, a ouvir e a dizer, com vistas a uma educação para todos. Portanto, pensar a educação inclusiva na escola consiste

na consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, com processos comunicativos que visem a promover a democracia. Por isso, o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de sujeitos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele (LUIZ, SILVA & GOMES, 2010, p. 88).

Inclusão e conselho escolar ganham um valor único no contexto da democratização da escola, complementam-se e revestem-se de sentido enquanto caminhos na busca pela escola de qualidade para todos, que há tanto almejamos.

Considerações finais

A importância da inclusão e da valorização das diferenças no interior da escola fica clara na medida em que nos deparamos com a legislação ora citada e pensamos em sua relação com a democratização da escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem, gradativamente, ganhando relevância como meio de inclusão e viabilização de uma escola para todos, que faz da diferença seu foco de atuação.

Nesse processo histórico e irrevogável, o conselho escolar – colegiado da democratização do universo escolar – ganha papel fundamental, torna-se responsável pela atuação e pela transformação de uma realidade que perdura e que deve e precisa ser modificada:

- a passagem de uma cultura segregadora, excludente para a inclusão plena do deficiente;
- a superação de práticas modelares, intocáveis na busca por meios e recursos que auxiliem, viabilizem o trabalho educacional decorrente da prática inclusiva;
- a proposição de um currículo acessível, que se faça capaz de atender às necessidades mais variadas advindas do aluno incluído, abandonando, portanto, a estagnação de um currículo único e inflexível;
- a criação de espaços de debate e parceria da escola com outras instituições e organizações que auxiliem na inclusão e a tenham como foco importante, fazendo da escola um espaço de todos, e não mais uma instituição isolada, detentora única do conhecimento;
- em lugar de uma avaliação quantitativa, focada em propósitos fixos que não consideram as peculiaridades de cada aluno para uma avaliação processual, a promoção do respeito às limitações e a valorização das potencialidades de cada um e de todos.

O conselho escolar ganha, então, ainda mais importância. Nele, vemos a possibilidade de construção real de uma escola inclusiva, garantida pelos diferentes segmentos que a compõem e que são, de fato, os grandes artífices desse processo de transformação que vivenciamos atualmente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 out. 1989.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1).

_____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselho escolar e direitos humanos. Brasília: MEC, 2008. (Caderno 11).

CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C.; DUDUCHI, M.; CHARIN, S.; RAPHAEL, W. D. Recursos tecnológicos para inclusão escolar de paralisados cerebrais e surdos. In: CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, C. (Org.). *Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar*. São Paulo: EDUNISC, 1998. p. 388-394.

- GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999.
- LUIZ, M. C.; SILVA, A. L.; GOMES, R. M. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 1, p. 4-13, 1999.
- PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 63-75.
- REGANHAN, W. G. *Inclusão de aluno com deficiência no ensino regular*. 2001. 96 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

Referências

- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013a.
- _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013b.

Direitos humanos para a diversidade: a contribuição do conselho escolar

Camila Lourenço Morgado

Lucécia Maria de Souza Paula

Marcela Menochelli Casonato

Thais Elena Lotumolo

Introdução

Apresentamos neste capítulo debate sobre a diversidade presente nas instituições educacionais, bem como o relevante papel dos conselhos escolares na garantia desse direito nas escolas. Partimos da ideia de que os conselhos de escola são órgãos colegiados, compostos da comunidade local e escolar, que possuem funções administrativas, financeiras e político-pedagógicas. Além disso, promovem ações para auxiliar a escola a atingir seus objetivos, sendo um espaço de decisão e participação que constrói um ambiente democrático e coletivo. “São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2013a, p. 35).

Todos os seres humanos, sem distinção, têm direitos garantidos por lei. Tais leis são fruto de um processo sócio-histórico e sociocultural construído por meio de reivindicações e lutas dos movimentos sociais, de acordo com as necessidades de cada época e com a finalidade de assegurar melhores condições de vida. Disso, nascem os direitos humanos, que podem ser definidos como

direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, entre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia,

ao lazer, ao meio ambiente, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (BRASIL, 2003).

A importância de ter garantidos esses direitos é fundamental para a democracia e para o Estado Democrático de Direito, além do efetivo exercício da cidadania e do respeito à dignidade humana, sem distinção entre pessoas. Cabe ressaltar que o direito à educação é essencial na formação dos sujeitos para o convívio social.

O direito à educação está presente na legislação brasileira, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal. A observação de tais documentos oferece meios de compreensão acerca da estruturação da educação, caracterizada pela gratuidade, qualidade, oferta regular e garantia de permanência. Dessa forma, destaca-se a presença dos conselhos de escola como órgãos atuantes na promoção do direito à educação a todos os envolvidos nos ambientes educacionais.

No atual contexto, é notável que ações tenham sido pensadas a fim de os direitos dos cidadãos serem assegurados em todas as instituições sociais. No ambiente escolar, o caminho ideal para a garantia desses direitos diz respeito à efetivação de uma educação em direitos humanos, a qual deve ser promovida com o auxílio de todos os protagonistas que fazem parte da realidade escolar, juntamente com outros mecanismos atuantes dentro da escola, o conselho de escola, por exemplo.

Nessa perspectiva, é fundamental utilizar o espaço de tal colegiado para pensar ações que visam a efetivar essa educação em direitos humanos dentro do espaço escolar, bem como para discutir questões relacionadas à diversidade cultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, entre outros). Assim, nota-se que o conselho de escola é um espaço muito importante para a consolidação desse princípio educativo, que busca garantir que as diferenças e potencialidades dos indivíduos sejam respeitadas.

Atuantes nesse debate são o respeito e a garantia do direito à diversidade, articulados no cotidiano escolar e no movimento promovido pelos conselhos de escola. A diversidade é social e historicamente construída por meio das relações sociais de poder, e, para contemplá-la, é preciso reconhecê-la e mitigar conceitos excludentes. Reconhecida como um Direito Humano fundamental e prevista em lei, a diversidade ainda não é totalmente respeitada em vários espaços sociais. A escola como espaço de convivência com todos os tipos de diferença é o local privilegiado para a discussão e sensibilização dos educandos acerca dos direitos humanos e da diversidade.

Diante do exposto, discutiremos os direitos humanos fundamentais, bem como o direito à educação e à diversidade nas instituições educacionais. Além disso, compartilharemos quanto os conselhos de escola são órgãos integrantes e fortalecedores da garantia de tais direitos, trabalhando em busca da conscientização de sujeitos que exercitem seus direitos essenciais.

Direitos humanos

Atualmente, nota-se um processo de democratização na maioria dos países, porém, em períodos anteriores e ainda recentes, pode-se perceber, ao analisar a história, que muitos deles passaram por regimes autoritários, fato em transformação à medida que governos de tradição democrática se tornam cada vez mais adeptos dos direitos humanos.

Como se sabe, todos os seres humanos têm seus direitos, garantidos por lei; não por acaso, o reconhecimento dos direitos humanos é fruto de um processo sócio-histórico e sociocultural construído por meio de reivindicações e lutas – uma conquista que se deu de modo gradual, conforme as necessidades de cada época e por indivíduos e grupos que buscavam melhores condições de vida. Em três principais momentos históricos, abordaram-se questões dos direitos humanos:

- *Bill of Rights* ou Declaração de Direitos (Inglaterra, 1689), que promoveram a divisão entre poderes, proporcionando, ainda que de forma indireta, a proteção de direitos fundamentais;
- Declaração de Direitos da Virgínia (Estados Unidos, 1776), tendo sido o primeiro documento a reconhecer a existência de direitos pertencentes a todos os seres humanos, pois compreendia o ser humano como livre e com seus direitos assegurados;
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa (França, 1789), primeiro documento da França divulgando as ideias da Revolução Francesa, que tinha como lema *liberdade, igualdade e fraternidade*.

Mais recentemente, no século XX, merecem destaque a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição Alemã de 1919, que tinham o intuito de inserir não apenas os direitos sociais mas também os civis e os políticos.

A constituição dos direitos humanos ocorre historicamente, através do reconhecimento do cidadão de cada país, e culmina no reconhecimento dos direitos das pessoas na comunidade internacional. Para assegurá-los, foi proclamada, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas. Esse ato colaborou para mudanças em lugares nos quais, por motivos diversos, pessoas que viviam indignamente pudessem ter seus direitos garantidos.

A igualdade de direitos humanos compartilha valores segundo os quais todos os seres humanos são considerados cidadãos, possuindo direitos igualitários e, se necessário for, devendo ser protegidos pelo Estado. Os direitos humanos, que são universais, cabem a todos e quaisquer indivíduos:

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido de que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido de que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens [...]. Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens, e positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo fim os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 1992, p. 28-30).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promove, a partir de então, os direitos assegurados por lei. A igualdade, a liberdade e a dignidade caracterizam um ser humano com direito ao seu desenvolvimento, ou seja, o direito humano é fundamental para a garantia da vida em sociedade.

Dalmo Dallari (2008 apud HANNA, D'ALMEIDA & EYNG, 2013) apresenta os direitos humanos em categorias. A igualdade, a liberdade política, os direitos sociais, os direitos econômicos, os direitos ao progresso, à moradia e ao trabalho, entre outros, são elencados para expressar a ideia de uma vida digna.

No Brasil, esses direitos também estão assegurados e podem ser encontrados na Constituição Federal de 1988 e na legislação complementar em vigor, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013c) apresenta tais direitos, como pode ser visto no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência e exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2013c).

O principal direito é a vida, e ninguém deve ser privado dele; além disso, a Constituição garante o acesso à saúde, à educação, à moradia, ao salário justo, à cultura e dignidade, à participação política e à convivência familiar e comunitária.

Presentes no cotidiano, os direitos humanos se formam de um conjunto de direitos que, de acordo com vários documentos internacionais e nacionais, são expressos de maneiras civis, políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Dentre os direitos humanos civis e políticos, podem ser destacados: à vida, ao de não ser torturado, ao de ir e vir, à segurança, ao de votar e ser votado, ao de reunião e ao de organizar partidos políticos e participar deles. Pelo que se tem como direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais, pode-se compreender o seguinte: à moradia, ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer, a um meio ambiente protegido e à conservação da biodiversidade.

A existência de tais direitos é fundamental para a democracia e o Estado Democrático de Direito, para a realização do exercício de cidadania e para o respeito à dignidade humana. É importante compreender que os direitos humanos não fazem distinção entre as pessoas. Além disso, é necessário ainda entender que *todos têm direito a ter seus direitos e a ser respeitados*, lembrando que, dessa forma, do mesmo modo como se geram deveres, promovem-se ainda mais as responsabilidades. Para que os direitos humanos sejam, de fato, uma realidade, é preciso que as pessoas exerçam sua cidadania de maneira ativa, garantindo seus espaços democráticos de participação.

Direito à educação, e atuação dos conselhos escolares

Partindo da ideia de que os direitos humanos adentram o âmbito civil, político, econômico, cultural, social, ambiental, entre outros, e de que eles são direitos essenciais para a vida de qualquer sujeito inserido em sociedade, é possível compreender a importância do estímulo ao conhecimento e debate acerca desse assunto. Para tanto, o trecho a seguir afirma que os direitos

humanos estão presentes em todas as situações vivenciadas pelos sujeitos, integradas a relações estabelecidas no campo político e democrático.

A base dos direitos humanos é a democracia, compreendendo que é um regime que vai além do âmbito político (regime político que emana do povo), mas que se insere também no campo social, e deve se consolidar como uma cultura que esteja presente em todas as relações sociais e institucionais (BRASIL, 2013b, p. 18).

Diante da relevância dos direitos humanos, é pertinente focalizar o direito à educação, essencial para a composição de uma sociedade menos desigual e excludente e mais auxiliadora na edificação de sujeitos que saibam se posicionar perante o meio em que vivem. Para que o direito à educação seja preservado e praticado, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013c) destaca que o Estado deve prezar a garantia da educação aos sujeitos, e, por sua vez, a família, a comunidade escolar e os profissionais das instituições de ensino também devem estar presentes e atuantes para a promoção desse direito. Abaixo, compartilha-se o texto na íntegra.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013c).

Segundo Gentili (2009), o direito à educação, como retratado no artigo anterior, é uma forma de promover uma sociedade mais justa e igualitária. O direito à educação é meio de origem de práticas de respeito, de liberdade e de aceitação do pluralismo de opiniões e concepções. Some-se a isso a importância revelada na formação de sujeitos que exerçam a cidadania e estejam aptos ao trabalho, isto é, a ajudar no progresso e desenvolvimento da sociedade em que atuam.

Para que tais desejos sejam concretizados, o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 estabelece algumas condições para que o ensino seja ministrado. A seguir, retrata-se a ideia de igualdade de acesso às instituições educativas e permanência nelas, bem como a liberdade de aprender, o respeito à diversidade de pensamentos, a busca de qualidade no ensino e a prática de uma gestão democrática.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nela;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2013c).

Em face de tais assertivas, cabe questionar a sua real prática nas instituições educativas, assim como as dificuldades e adversidades próprias dos ambientes de ensino e aprendizagem para a sua vivência no cotidiano. Para auxiliar na construção de um ambiente favorável ao exercício do direito à educação, o conselho escolar é um órgão atuante, já que possui meios de prezar a observação da garantia desse direito e dos princípios que regem o ensino a todos os integrantes do cenário escolar.

Um conselho escolar presente nas unidades educativas apresenta-se em uma posição promissora, uma vez que incentiva os integrantes do meio educacional a refletirem sobre a gestão democrática e a liberdade e igualdade de condições ofertadas aos seus alunos. Além disso, é um meio promissor para ressaltar a necessidade de criação de um ambiente que instale um espaço de discussão e reflexão sobre uma escola com cultura voltada para a atenção aos direitos humanos (BRASIL, 2013b).

O direito à educação permite que os sujeitos se transformem e se desenvolvam em um movimento de construção de progressos pessoais e para a sociedade, propicia a mobilização social, o exercício profissional e o questionamento diante de políticas públicas originadas pelo Estado e estimula todos a serem participativos (BASILIO, 2009).

Vindo ao encontro dessa finalidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 esclarece, em seu artigo 1º, a presença da educação tanto na vida familiar quanto nas instituições e movimentos promovidos pela sociedade.

Art. 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2013d).

A garantia da educação, um direito social, é condição para a construção da história de vida de cada sujeito; ela atua diretamente na liberdade de pensamentos e de críticas, caminhando para além de um direito e englobando o interesse da sociedade na constituição de sujeitos que exercitem a cidadania. Dessa forma, é dever do Estado a promoção do bem comum e da preservação da vida social através de uma educação gratuita e de qualidade (BASILIO, 2009).

Articulada com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 destaca a ideia de preparação do ser humano para a cidadania e de uma prática voltada para o trabalho.

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013d).

Assim, Conti & Silva (2010) salientam que os conselhos escolares são um espaço de atuação sobre a qualidade do ensino ofertado, na melhoria do processo educativo e na visualização de possibilidades de emancipação dos sujeitos. São órgãos colegiados que possuem uma posição de destaque para estimular o debate acerca da legislação educacional e promover, por meio de uma gestão participativa e democrática, o questionamento a respeito do papel do Estado, da família e da comunidade escolar com relação ao posicionamento perante o direito à educação.

Segundo Rocha (2008), os direitos sociais, entre eles a educação, não se limitam somente ao acesso mas devem permitir também a oferta regular e a permanência significativa das pessoas nos espaços escolares. Para tanto, cabem ao cidadão a observação e a exigência desse direito, exercitando um controle social por intermédio de meios jurídicos constitucionalmente efetivados.

Somando-se a isso, a oferta do direito à educação deve ser qualificada pela qualidade, já que não é suficiente apenas o provimento dos bens sociais; pelo contrário, eles demandam excelência. Rocha (2008) contribui para o debate ao apontar que os direitos sociais – como a cultura, a habitação e a educação – são a base para a manutenção dos direitos individuais, caracterizados pela liberdade, igualdade e vida digna.

A educação vai além de um projeto educacional ou práticas de ensino; é uma experiência cultural e da vida em sociedade, influenciando a vida de cada sujeito para a construção de um exercício democrático. Para a efetivação de

direitos – como os relacionados à educação especificamente –, os conselhos escolares são mecanismos de promoção de ambientes democráticos que proporcionam espaços de discussão sobre tais necessidades e garantias.

O aparecimento dos CEs, nas décadas finais do século XX, deve ser comemorado como evento denotativo da profunda ânsia pela constituição de uma sociedade – e de uma escola pública – justa, democrática e que atenda aos interesses das maiorias (CONTI & SILVA, 2010, p. 60).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ressalta a maneira como as organizações escolares devem se estruturar, trazendo para discussão a presença de uma gestão democrática articulada com a efetiva participação dos profissionais da educação no projeto escolar e nos conselhos de escola.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2013d).

Nesse sentido, alguns trechos das legislações compartilhadas trazem para discussão a necessidade de efetivação dos direitos, entre eles o direito à educação, considerando as maneiras de estruturação do ensino, as finalidades educativas, bem como o estímulo a uma gestão democrática e participativa dos sujeitos nos ambientes escolares. Os conselhos escolares são órgãos atuantes nessa discussão, uma vez que podem fomentar meios de garantia dos direitos, como uma educação voltada para a observação e exercício dos direitos humanos.

A diversidade e o papel do conselho de escola

Adentrando a discussão sobre o direito à diversidade, Sacristán (2002) contribuiu para essa temática ao compartilhar que o conceito de diversidade tem ligação direta com a necessidade dos povos e das pessoas de exercer sua autodeterminação livremente. Existem também a relação com a

democracia e a necessidade da administração coletiva das realidades sociais e do respeito às liberdades básicas. Nesse contexto, podemos afirmar que as diferenças são naturais e que, portanto, não devem ser negadas.

Gomes (2013) assevera que a diversidade não diz respeito apenas ao que pode ser observado *a olho nu*, pois, no momento em que passamos a considerá-la a partir de uma visão cultural e política, surgem dois aspectos, a saber, os empiricamente observáveis e as diferenças construídas historicamente, por meio das relações sociais e de poder. De acordo com a autora, quando falamos de diversidade, devemos não somente ter o reconhecimento do outro mas também pensar a relação estabelecida entre os demais, vistos como diferentes diante do nosso grupo.

Consideramos as semelhanças e diferenças, partindo sempre de uma comparação. Tal comparação, por sua vez, é feita de um padrão próximo a nossa visão de mundo, que pode ser de comportamento, classe social ou gênero, entre outros. Ainda segundo Gomes (2013), a discussão sobre diversidade precisa abranger uma dimensão política, uma vez que a diversidade diz respeito às relações sociais e, por isso, está diretamente ligada às relações de poder:

Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas também implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas e questionar a nossa visão de democracia (GOMES, 2013, p. 1).

Para Candau (2005), ao reconhecer as diferenças, questionamos conceitos homogêneos, tidos como estáveis e permanentes, que excluem e diferem os sujeitos. Dentro dessa realidade, é necessário que algumas certezas socialmente construídas enfraqueçam e desapareçam, e, para que isso ocorra, precisamos assumir a multiplicidade na sociedade como um todo. Todavia, a discussão acerca da diversidade não pode se restringir à percepção do diferente e do tolerante, antes disso é necessário compreender como essa diferença e os jogos de poder estabelecidos por ela despontam (NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA, 2013).

Costa (2008) nos mostra que identidade e diferença não são distintos; pelo contrário, são inseparáveis, produzindo-se pela linguagem e construindo-se por meio de um discurso. Assim, precisamos entender exatamente como se produzem, institucional e historicamente. O discurso tem a capacidade de controlar,

classificar e ordenar, desse modo é incapaz de acompanhar as mudanças e transformações sociais que determinam a padronização e marginalização de alguns grupos sociais. NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA (2013) nos demonstram que

os professores e as professoras que percebem em sua ação pedagógica como os conceitos de gênero, de raça e de etnia são socialmente construídos e discursivamente usados para marginalizar o 'outro' estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que 'eu' e o 'outro' temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais (NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA, 2013, p. 3).

Tenório & Gasparin (2013) afirmam que a escola também constitui essa sociedade diversa; dessa maneira, ela deve compreender essas questões, além de apontar formas de convivência mais democráticas. Trata-se de uma complexa relação entre educação e cultura, que carece de debates e reflexões, a fim de produzir ações para traduzir na prática atitudes que reconheçam a diversidade cultural e social, gerando, assim, respeito entre os sujeitos.

De acordo com Gomes (2013), a escola precisa se adequar às profundas mudanças sociais que estão ocorrendo atualmente, já que ainda carrega muitas idealizações, sobretudo a respeito dos alunos e professores. Para a autora, o estabelecimento de padrões sociais, culturais e cognitivos não garante uma educação democrática de qualidade, só contribui cada vez mais para a exclusão.

Contudo, não é nesse movimento apenas que a escola convive com a diversidade – não se trata somente de um tema, mas de uma constituição humana. A diversidade é, para a educação, um dado social composto ao longo da história, e Gomes (2013) ainda diz que, para refletir sobre a diversidade no âmbito educacional, é necessário reconhecer, aceitar e respeitar as diferenças, enfim, colocá-las no centro do processo educativo.

A diversidade dentro do contexto pedagógico não é algo simples, exigindo que se reconheçam as diferenças e se estabeleçam padrões de respeito, o que garante direitos sociais e éticos. Para que ocorram avanços em práticas educacionais capazes de compreender tal diversidade, é preciso romper com o conceito de padronização que vigora no campo educacional. A educação para a diversidade consiste em explorar as diferenças, agindo como um grupo e adotando práticas que considerem as diferenças naturais (GOMES, 2013).

Reconhecer as diferenças não é algo fácil, trata-se de um desafio, pois nos obriga a repensar nossas ações e valores. Dentro da escola, não é diferente. Assim, o melhor caminho para o estabelecimento da valorização e do respeito à diversidade no espaço escolar são o diálogo e a participação, proporcionando trocas de experiência e práticas educacionais democráticas.

Entendemos que a melhor forma de garantir esse diálogo sobre a participação no tocante à diversidade na escola é consolidar uma educação em direitos humanos que “não discrimin[e], que promov[a] o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos” (DIAS, 2008, p. 2) e, ainda, que “garant[a] dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2013e, p. 31).

No entanto, sabemos que educar em direitos humanos, assim como em outras formas de promoção do ato educativo, não se trata de impor uma educação que aconteça em qualquer espaço, qualquer momento ou a qualquer custo. É necessário transformar a escola em um espaço formativo que auxilie os sujeitos envolvidos nesse processo a enxergarem a si mesmos e aos outros como sociais e históricos, produtores de cultura, ou seja, que compreendam que cada um traz consigo os saberes advindos de sua comunidade e que estes devem ser considerados e respeitados a fim de que seu processo educativo não fique prejudicado.

Para tanto, tal ideal educativo só pode ser consolidado na escola com a colaboração dos diferentes protagonistas (professores, diretor, funcionários, alunos, pais, comunidade) que atuam nessa instituição, isto é, com um comprometimento de todos os que participam ativamente do contexto escolar. Entretanto, a escola em si, por não dar conta dessa tarefa desafiadora, deve “fomentar e apoiar diversas formas de organização estudantil como espaços para o fortalecimento dos princípios de direitos humanos” (DIAS, 2008, p. 5).

Compreendemos que é fundamental abordar tal temática nas pautas de discussão dos grêmios estudantis, das associações de pais e mestres e, principalmente, dos conselhos escolares, visto que o CE é um órgão colegiado que abarca os sujeitos envolvidos no processo educativo e que tem por finalidade garantir a participação de todos nas tomadas de decisão da escola.

Em outras palavras, o conselho representa uma “instância privilegiada de discussão de questões que dizem respeito à vida das pessoas, da escola, da comunidade e, num plano mais amplo, da própria sociedade” (BRASIL, 2013b, p. 67).

Todavia, o espaço do conselho escolar não pode ser utilizado para a promoção de reflexões que contribuam ainda mais para as discriminações financeiras, raciais, de gênero ou etnia que permeiam a escola, mas de modo que tal colegiado, segundo Brasil (2013b), construa uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos integrantes do processo educativo, no intuito de considerar suas necessidades e potencialidades. Assim, o conselho escolar, ao lado da escola, precisa realizar

ações educativas que visem a fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para o enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos (DIAS, 2008, p. 3).

Com vistas a garantir essas ações, o conselho enquanto órgão que interfere em todos os assuntos referentes à escola deve defender que sejam englobados, na proposta curricular e também no projeto político-pedagógico da escola, temas relacionados à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, deficiência, entre outros). Além disso, juntamente com a equipe escolar e os conselheiros, deve elaborar projetos de natureza artístico-culturais a fim de combater todos os tipos de preconceito e discriminação que atravessam o ambiente escolar.

Em outras palavras, esse colegiado tem de promover meios de valorizar “as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira” (DIAS, 2008, p. 3).

Segundo Dias (2008), outras medidas, como a elaboração de cartilhas, cartazes e até mesmo livros, podem ser realizadas em prol da consolidação de uma educação voltada para os direitos humanos, respeitando a diversidade cultural que permeia a escola. Podem-se promover também momentos de estudo e reflexão com o intuito de formar professores, gestores, funcionários, pais, alunos e comunidade para que estes se tornem multiplicadores de tal cultura fora da escola.

O conselho escolar como órgão articulador entre escola, comunidade e outras instituições sociais também precisa levar essa discussão para “além dos muros da escola”, isto é, deve-se articular com o Ministério Público, com o Conselho Tutelar e com o Conselho da Criança e do Adolescente, de maneira que, juntos, elaborem projetos, discussões e espaços que objetivem trabalhar

a educação em direitos humanos, buscando difundir a diversidade sociocultural para além da escola. Tal ação seria muito positiva, pois estaria contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitadora das diferenças sociais, culturais, financeiras, entre outras.

Em síntese, compreendemos, nesta breve discussão, que o conselho de escola é um órgão privilegiado para a consolidação de um princípio educativo que garanta que os sujeitos sejam respeitados em suas diferenças e potencialidades, já que, conforme Brasil (2013b), tal órgão participa diretamente da construção e reconstrução do projeto político-pedagógico da escola e, portanto, pode intervir a fim de que sejam incluídas temáticas relativas a gênero, raça, religião, orientação sexual e etnia nesse documento.

Finalizando, são inúmeras as maneiras e possibilidades de o conselho de escola, juntamente com a Escola, contribuir para a construção de uma educação em direitos humanos que defenda os direitos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, isto é, que garanta que sejam respeitadas suas diferenças.

Todavia, conforme aponta Dias (2008), para que isso ocorra, é fundamental que haja um conselho escolar exercendo ativamente esse importante papel, haja vista que, quanto maior a participação de tal colegiado nessa questão, maiores as chances de “formarmos crianças e adolescentes em um ambiente escolar acolhedor, não violento, que respeite as diferenças, estimulando atitudes de tolerância e de paz” (DIAS, 2008, p. 6).

Considerações finais

Por meio das discussões promovidas neste capítulo, buscamos integrar os conselhos escolares à garantia do direito à diversidade dentro das instituições de ensino. Ademais, destacamos a importância de um debate sobre os direitos humanos, inseridos em diversos campos, a saber, o político, o econômico, o social e o cultural. A escola, como instituição educativa responsável por definir práticas pedagógicas, necessita compreender as diferenças e indicar formas mais democráticas de convivência.

O reconhecimento da diversidade consiste no rompimento com muitas práticas padronizadas e historicamente constituídas no ambiente escolar; desse modo, trata-se de algo sobremaneira trabalhoso. O melhor caminho para o estabelecimento do respeito às diferenças no contexto escolar são o diálogo e a educação em direitos humanos, buscando, assim, respeito entre os sujeitos.

Além disso, indispensável é a garantia do direito à educação envolvida pela permanência, qualidade e gratuidade nas escolas. Destaca-se que a garantia desses direitos possui relação direta com a atuação dos conselhos escolares – colegiado que promove a construção coletiva de espaços democráticos e participativos.

A garantia dos direitos humanos é fruto de um processo gradual sócio-histórico-cultural, construído através das lutas dos movimentos sociais. Tais direitos são universais, destinados à preservação do ser humano, ou seja, os direitos humanos cabem a todo e qualquer ser humano, de forma que tenha dignidade e possa ser respeitado integralmente. Nesse sentido, todas as pessoas têm direito a ter seus direitos e a ser respeitadas.

Em face desse estudo, entendemos que a promoção de uma educação pautada pelos direitos humanos na escola deve ser um compromisso de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, juntamente com o conselho de escola. Esta união – escola e órgão colegiado – possibilita a elaboração de ações que visem a determinar esse ideal educativo, bem como contribui para a garantia de que os sujeitos sejam respeitados em suas diferenças.

Referências bibliográficas

- BASILIO, D. R. *Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1988*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: SEDH/MEC, 2003.
- CANAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CONTI, C.; SILVA, F. C. Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 59-70.
- COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, M. N. T.; SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A. (Org.). *Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos*. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2008. v. 2.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- ROCHA, L. E. *Educação e direito: uma luta cidadã*. 2008. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R.; CARMEN, M.; GAVILÁN, P.; SACRISTÁN, J. G.; GINÉ, N.; RODRIGUEZ, F. L.; MONTÓN, M. J.; ONRUBIA, J.; PÉREZ, C. P.; SANMARTI, N.; SENTIS, F.; TIRADO, V.; VIEIRA, A. M. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Referências

- BRASIL. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013a.
- _____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselho escolar e direitos humanos. Brasília: MEC, 2008. (Caderno 11). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/exec/conselhos_escolares_dh.pdf.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013b.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013c.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013d.
- _____. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013e.
- GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. *Mulheres negras: do umbigo para o mundo*, 1999. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- HANNA, P. C. M.; D'ALMEIDA, M. L. P. K.; EYNG, A. M. Diversidade e direitos humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3217_1599.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.
- NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufscbr/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- TENÓRIO, A. F.; GASPARIN, J. L. Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1912_1112.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

Os estudos de gênero e seus desafios à área da educação

Edmacy Quirina de Souza
Renata Silva Pamplona
Nilson Fernandes Dinis

Introdução

Falar de mulher, gênero, teoria feminista e diferenças, em um primeiro momento, parece algo corriqueiro, pois, cotidianamente, na mídia, depara-se com discussões sobre esses temas. A realidade, porém, é bem mais complexa do que aparenta, haja vista a presença de práticas sexistas com relação à mulher, mesmo no século XXI, após tantas conquistas realizadas pelo movimento feminista.

Atualmente, no meio acadêmico e na mídia, fala-se muito dos aspectos culturais presentes nos conceitos de diferença, de diversidade, de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, mas a crescente discussão não inibe tentativas de biologização e a naturalização de tais conceitos, a exemplo das discussões acerca de sexo e sexualidade, que ocorrem tanto na família quanto na escola.

Ao naturalizar determinadas identidades e excluir outras, grupos minoritários, que têm sua cultura negada, são levados a um estado de invisibilidade social e política e ao silenciamento. Assim, mesmo na contemporaneidade, permanece, às vezes, a antiga concepção fragmentada, baseada no modelo ocidental cristão e patriarcal, em que a mulher é tida como um ser inferior, cujo papel está restrito a sua capacidade reprodutiva, em que a sexualidade é vista de uma forma biológica, anatômica e descritiva.

O olhar seletivo que se constrói para o diferente, para o que foge à regra na vida cotidiana opera de maneira classificatória e hierarquizada. No dia a dia, aprende-se a olhar, e esse olhar se torna um modo de diferenciação, estabelecendo fronteiras entre o normal e o anormal, o visível e o invisível, o homem e a mulher, e construindo, assim, uma concepção binária e excludente do diferente. Essa concepção se normaliza e, à medida que o faz, naturaliza-se, tornando quase imperceptível sua construção em um contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, buscamos discutir as contribuições trazidas pelo campo de estudos de gênero à educação, fazendo uma breve retrospectiva histórica a respeito da constituição da mulher como um ser subordinado e da emergência do conceito de gênero, e refletir sobre as relações de poder-saber que envolvem os sujeitos e a constituição de suas identidades sexuais e de gênero.

A categoria mulher e os estudos de gênero: um pouco de história

Por vivermos em uma sociedade que é pautada por concepções binárias e excludentes – a exemplo dos conceitos de adulto-criança, heterossexual-homossexual, homem-mulher –, também se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino do que é próprio do gênero feminino, de modo que essas características pareçam naturais e imutáveis.

Dessa forma, a pesquisadora Marlene Strey (2003) afirma que, a partir da concepção de dois gêneros diferentes, passa a haver uma hierarquia de gênero, que descreve uma situação na qual o poder e o controle social sobre o trabalho, os recursos e os produtos são associados à masculinidade, de modo que, no Brasil, por exemplo, produziu-se um sistema de organização social baseado na figura do *masculino* – provedor das riquezas, comandante do sistema, responsável pela Igreja etc. É claro que tal hierarquia de gênero altera-se com todo o movimento da sociedade, mas os preconceitos da sociedade machista ainda encontram-se fortemente marcados na formação social dos sujeitos.

A história é identificada pela eliminação do outro, do diferente, quer seja simbólica, quer seja fisicamente. A própria sociedade constrói, por meio de discursos, os conceitos de saudável, de belo, de gênero, de mulher, de raça e de sexualidade, e ela mesma elimina o que foge à regra, o que não se enquadra na norma instituída. Há marcas dessa história de preconceito e discriminação em tudo o que seja diferente, em tudo o que não se encaixe nos padrões hegemônicos estabelecidos. Incorporamos esses

padrões, os consideramos normais e, então, acabamos naturalizando-os e normatizando-os.

O preconceito com relação à mulher está impregnado no pensamento científico, religioso e também político – instituições tidas como saberes legítimos para falar e determinar o “certo” e o “errado”.

Ao longo da história, esses saberes controlaram a participação feminina, reforçaram a divisão sexual do trabalho e reafirmaram o papel exclusivamente doméstico e materno da mulher. O ser humano do sexo masculino, de acordo com esse pensamento, foi e ainda é considerado o centro do universo, o único ser capaz de pensar, impor justiça e governar o mundo. Nessa perspectiva, segundo a pesquisadora Valerie Walkerdine (1995),

se a masculinidade é compreendida em termos de um conjunto de instintos básicos (primitivo, animal) a serem mantidos no lugar apenas através da influência civilizadora da razão, a Mulher deve, também, ser domesticada – seus poderes animais, a sua sexualidade devem ser subordinados a um modelo de cultivo natural que proteja a razão. Contudo, a mulher é sistematicamente posicionada, governada e regulada [...] (WALKERDINE, 1995, p. 213).

Reconhecer as diferenças de tratamento entre homens e mulheres – embora seja um passo importante para estabelecer a existência de uma diversidade cultural, social, sexual e de gênero – não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas excluídas de nossa sociedade.

A historiadora americana Joan Scott (1998a) afirma que

a invisibilidade da experiência se torna, então, evidência para o fato da diferença, em vez de se tornar uma forma de explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera e como e de que maneira constitui sujeitos que veem e atuam no mundo (SCOTT, 1998a, p. 302).

Uma atitude pautada pela diversidade de gênero e de sexualidade deve ter como princípio uma política de identidade e de diferença; não bastam as declarações benévolas de bondade no que diz respeito à diferença, há de pôr em seu centro uma teoria que permita, além de reconhecer e celebrar a diferença, questioná-la constantemente a fim de perceber como se constitui por meio dos discursos e das experiências.

Como afirma Scott (1998a), “não são indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos que são constituídos pela experiência” (SCOTT, 1998a, p. 304). Tal sujeito vai se constituindo cotidianamente, experienciando e vivendo, em um processo contínuo de formação.

Nesse sentido, a invisibilidade e o silêncio da mulher são experiências e heranças históricas. Na Grécia Antiga, por exemplo, a mulher assumia posição semelhante à de um escravo, pois, assim como este, ela executava trabalhos manuais e não tinha a possibilidade de se expressar livremente. Atividades consideradas mais nobres, como a filosofia, a política, as artes, não poderiam fazer parte do seu mundo, já que, sendo inferior ao homem, não era permitido a ela exercer o pensamento e a fala no espaço público nem, muito menos, ter uma participação ativa na produção do conhecimento.

Então, com base nas várias abordagens, reflexões e tentativas da mulher de busca por dignidade diante das demandas sociais, surgiram, no fim dos anos de 1960, no mundo acadêmico e com pesquisadoras feministas, estudos sobre gênero com o intento de, através dos chamados estudos acerca de mulheres, desnaturalizar a condição subordinada da mulher na sociedade.

Quando se falava em gênero, a compreensão semântica levava, inicialmente, à distinção entre macho e fêmea, isto é, à separação gramatical do sexo dos seres. Posteriormente, passa-se a compreendê-lo como um campo de estudos sobre as mulheres. A relação de gênero passa a se caracterizar como uma forma de distinguir a mulher do homem de maneira que se levem em conta não apenas os aspectos biológicos mas também os culturais, que variam de sociedade para sociedade e de época para época.

O sexo é, originalmente, a condição orgânica e biológica caracterizada por diferenças físicas, ou seja, o que distingue o macho da fêmea. Todavia, o sexo, na compreensão mais contemporânea dos estudos de gênero, também é entendido como algo social e culturalmente construído.

Scott (1995) discute gênero como uma categoria útil, cujo conceito sofreu várias alterações no decorrer da história – ora “compreendido como um meio de classificar os fenômenos” na perspectiva gramatical; ora “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”; ora como uma forma de sublinhar “o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” ou até mesmo como “sinônimo de ‘mulheres’” (SCOTT, 1995, p. 3).

Com o objetivo de historicizar e melhor compreender a categoria *mulher*, desenvolve-se, com esses estudos, uma análise sobre a substituição do termo *mulher* pelo termo *gênero*, que tende a ter maior aceitabilidade

política do feminismo, entendendo que é a sociedade, e não a biologia, que determina como devemos nos comportar e quais as nossas possibilidades, limites e experiências.

Numa perspectiva histórica, o feminismo despontou em tempos e contextos diferenciados, a fim de superar os processos de subordinação histórica da mulher. Foram várias as gerações ou ondas que caracterizaram o pensamento feminista.

A antropóloga Adriana Piscitelli, no texto *Recriando a (categoria) mulher*, estabelece uma discussão panorâmica concernente ao movimento feminista, à mulher e ao conceito de gênero e também ao modo como esse mesmo movimento foi sendo criado e recriado nos debates produzidos pela contemporaneidade – muitos dos quais perpassados por tensões, inicialmente embasados nos estudos acerca da mulher ou da divisão social do trabalho.

A *primeira onda do feminismo* caracterizou-se como um estudo de mulheres. O século XIX traz em seu bojo discussões sobre a cidadania e a igualdade de direitos, que acabaram impulsionando a mobilização feminista, geralmente composta de mulheres das classes média e alta da sociedade – entre as décadas de 1920 e 1930 em vários países da Europa e da América do Norte –, as quais “conseguiram [...] romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais, particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação” (PISCITELLI, 2013, p. 2).

Essa ideia de *direitos iguais* desencadearia o tema central do discurso feminista após os anos de 1960, cuja inquietação era saber por que a subordinação da mulher se sustentava mesmo sabendo que ela não é nem natural nem justa. Dentre as várias abordagens feministas com relação a gênero, destacaram-se as teorias que tentavam explicar as origens do patriarcado, “concentra[ndo] sua atenção na subordinação das mulheres e encontra[ndo] a explicação para esse fato na ‘necessidade’ de o macho dominar as mulheres” (SCOTT, 1995, p. 4). As teorias do patriarcado questionam a desigualdade entre homens e mulheres.

No fim dos anos de 1960, entra em cena a *segunda onda do feminismo*, objetivando uma luta pela diferença que esteve presente também no meio acadêmico. As feministas, no contexto do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), formam uma geração de protesto, que dará origem à disseminação do seu pensamento e à construção de conhecimento, visto que tal construção era essencialmente masculina.

A escritora francesa Simone de Beauvoir, na obra *O segundo sexo*, argumenta que todo ser humano do sexo feminino não é necessariamente mulher, pois ser mulher é uma construção, e não um dado da natureza. Tal discurso possibilitou a essa geração de feministas novas discussões sobre o tema.

O feminismo radical acredita que, “para liberar as mulheres, é necessário derrotar o patriarcado” (PISCITELLI, 2013, p. 4), pois foi com essa instituição que a mulher passou a viver em um regime de completa subordinação. Esse enfoque feminista apresentava uma preocupação com a origem e as causas da opressão feminina. No entanto, é preciso entender que não basta buscar uma explicação para a sujeição feminina; faz-se necessário desnaturalizar essa opressão.

Essa segunda abordagem feminista, acerca da constituição da mulher e de gênero, se situa no seio da tradição marxista, como discute Scott (1995):

Os primeiros debates entre as feministas marxistas giravam em torno dos mesmos problemas: a rejeição do essencialismo daqueles que defendem que ‘as exigências da reprodução biológica’ determinam a divisão sexual do trabalho pelo capitalismo; o caráter fútil da integração dos ‘modos de reprodução’ nos debates sobre os modos de reprodução (a reprodução permanece uma categoria de oposição e não assume um estatuto equivalente no modo de produção); o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam diretamente as relações de gênero e o de que, de fato, a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais (SCOTT, 1995, p. 5 e 6).

O feminismo no Brasil vem na esteira dessa segunda onda, pois foi no período da ditadura militar, a partir da década de 1960, que muitas mulheres e muitos homens criaram dinâmicas e diferentes formas de luta, como grupos de estudo e produção intelectual. As demandas também não eram mais apenas das mulheres de classe alta ou média mas também das de classe popular, de organizações de bairro, do movimento de lésbicas e gays, por exemplo.

Para Cynthia Andersen Sarti (2004), “embora influenciado pelas experiências europeias e norte-americanas, o início do feminismo brasileiro dos anos 1970 foi significativamente marcado pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar” (SARTI, 2004, p. 36). Ainda tratando do movimento feminista no Brasil, Mariza Corrêa (2001) lembra que

o movimento feminista no Brasil contemporâneo, que teve sua maior expressão na década de 1970, esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época: movimentos populares – que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades (CORRÊA, 2001, p. 13).

Piscitelli (2013) ressalta que é comum contrapor os “estudos sobre mulheres” aos “estudos de gênero”, assim como ainda há confusão em considerar *gênero* sinônimo de *mulher*. Apesar de o conceito de gênero ter se desenvolvido na esteira dos *estudos sobre mulher*, compartilhando vários dos seus pressupostos, os estudos atuais buscam superar tal visão ao entender que tanto o conceito de mulher quanto o de homem são construções culturais.

Entre o fim da década de 1970 e o início da de 1980, há uma ampla discussão e disseminação do conceito de gênero, em que este ganha um novo olhar.

Nesse novo cenário, ecoa a *terceira onda feminista*, a qual considera que o conceito de gênero como estudo de mulheres teve seu papel, mas que, hoje, já não dá conta das novas demandas sociais, pois as questões que envolvem as mulheres não interessam apenas às mulheres, também a toda a sociedade. Nesses novos discursos, nasce uma busca epistemológica, e não só descritiva, para as questões que abarcam o feminismo dessa geração.

Os trabalhos da filósofa Judith Butler, da antropóloga Gayle Rubin, da historiadora Joan Scott e do filósofo Michel Foucault, entre outros, vão contribuir para essa nova virada epistemológica e discursiva dos conceitos e campos teóricos sobre sexo, sexualidade e gênero. Nas gerações feministas anteriores, ainda havia o essencialismo do feminino e do sexo, ou seja, as condições histórico-culturais se sobrepunham aos aspectos biológicos, específicos de cada gênero.

Na terceira onda do movimento feminista, porém, a batalha era analisar, a partir da contribuição das teorias pós-estruturalistas, os próprios binarismos homem-mulher, dominante-dominado/a, ativa/o-passiva/o, o que vai desencadear também novas estratégias de resistência.

De acordo com essa nova visão, Scott (1998b) assegura que, quando se fala de gênero, está-se referindo ao discurso da diferença dos sexos, e não apenas às ideias, mas também

às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é um

instrumento de ordenação do mundo e, mesmo não sendo anterior à organização social, inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é, antes, uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998b, s/p).

Com base nesse movimento, compreende-se que as próprias contingências da cultura é que produzem as categorias e os sujeitos, que são identificados como héteros, homossexuais, mulheres, homens. Como argumenta Richard Miskolci (2005):

a prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio delas, também as desigualdades entre os gêneros. Toda vez que separamos grupos nesses dois polos, o feminino e o masculino, contribuimos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres (MISKOLCI, 2005, p. 14).

O sistema sexo/gênero em Gayle Rubin

No texto *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, publicado em 1975, a autora Gayle Rubin discute, à luz das ideias de Lévi-Strauss e Freud, os conceitos de sexo e gênero, entendendo o conceito de gênero como diferente do de mulher e envolvendo relações de poder. A autora aborda como diferentes grupos sociais lidam com as questões masculinas e femininas e as interpretam e o que significa ser homem ou mulher na nossa sociedade. Ao discorrer sobre uma teoria política da sexualidade, Rubin lança novas bases para uma análise da sexualidade, de modo que ultrapasse a mercantilização das relações de produção (enfoque marxista) e siga na direção das diferentes formas de poder no que diz respeito ao sujeito e à sociedade.

Rubin (2013) questiona as relações que convertem uma fêmea da espécie humana em uma mulher domesticada. Nesse primeiro momento, ela

estabelece a separação entre a categoria fêmea (natureza) e a categoria mulher (construída culturalmente), para mostrar que a categoria mulher não é dada pela natureza, pela biologia, mas que se constrói nas relações sociais e culturais, pois são tais contextos que dão significado às suas existências e experiências.

Rubin (2013) adota também a terminologia “sistema de sexo/gênero”, entendido como “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, na qual essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 2013, p. 2). O objetivo de Rubin é, justamente, desconstruir essa visão binária de sexo e gênero, homem e mulher, homo e hétero.

A autora discute a opressão da mulher na sociedade com base na dinâmica capitalista do pensamento marxista e demonstra as limitações dessa teoria. Para Rubin (2013), Marx, mesmo tendo discutido a opressão das classes – que são tidas como “forças de trabalho de reserva para o capitalismo, [...] que os salários geralmente mais baixos das mulheres fornecem uma mais-valia” (RUBIN, 2013, p. 3) –, não analisou a opressão vivida pelas mulheres, muito menos as diferentes atribuições sociais do trabalho entre homens e mulheres.

Com essas discussões, Rubin retoma as ideias de Engels acerca da subordinação da mulher através dos *sistemas de parentesco*, entendidos como “idioma de interação social, organizando a atividade econômica, política e cerimonial, bem como a sexual” (RUBIN, 2013, p. 7).

Tais sistemas variam de uma cultura para outra e, muitas vezes, até determinam a pessoa com quem alguém deve ou não se casar, as trocas de bens, tudo segundo o grau de parentesco entre os sujeitos. Para a autora, “Lévi-Strauss vê a essência do sistema de parentesco consistindo na troca das mulheres entre homens, ele constrói uma implícita teoria da opressão sexual” (RUBIN, 2013, p. 7).

Nesse sistema de parentesco, há a troca não só de bens, propriedades, dotes mas também de mulheres propriamente. Muitas famílias pagam suas dívidas com filhas ou até mesmo as oferecem para se casar com filhos de famílias mais abastadas.

Segundo Rubin (2013), “os casamentos são a mais fundamental forma de troca de presentes, na qual as mulheres são os mais preciosos dentre eles” (RUBIN, 2013, p. 9). De acordo com esse ponto de vista, a mulher é como uma mercadoria, podendo ser trocada, sem diferir de um saco de alimento ou de um vaso de prata ou ouro.

Rubin (2013) compreende que “troca de mulheres” é um conceito “sedutor, poderoso e atrativo” na medida em que coloca “a opressão das mulheres dentro de sistemas sociais em lugar da biologia”. Ainda para ela, “troca de mulheres” é uma abreviação para expressar que as relações sociais de um sistema de parentesco especificam que os homens têm certos direitos sobre suas parentas, mas que as mulheres não têm os mesmos direitos sobre elas mesmas, tampouco sobre seus parentes do sexo masculino.

Nesse sentido, troca de mulheres “é uma percepção profunda de um sistema no qual as mulheres não têm direitos plenos sobre elas próprias” (RUBIN, 2013, p. 10) e muito menos sobre o outro.

Outra chave de discussão à qual Rubin tece críticas baseia-se no enfoque psicanalítico, segundo o qual as práticas clínicas relacionadas aos desvios de conduta e às perversões objetivam reverter esse quadro e recuperar os indivíduos. As políticas de transformação da lei moral em lei científica possibilitaram a imposição de uma convenção sexual sobre os indivíduos “anormais”. A sexualidade da criança, por sua vez, passou a ser concebida por meio de estágios de desenvolvimento, “que, de algum modo, perduram o rumo de seu objetivo “biológico”” (RUBIN, 2013, p. 13).

Por fim, Rubin (2013) sugere o desenvolvimento de uma “economia política” do sexo, ao propor uma “análise marxista dos sistemas sexo/gênero”, pois tais sistemas “não são emanações a-históricas da mente humana; eles são produtos da atividade humana histórica” (RUBIN, 2013, p. 13). As correntes que teorizavam acerca da diferenciação sexo/gênero são amplamente criticadas; essas concepções tomavam o sexo, assim como o corpo, como algo natural e, portanto, a-histórico.

Com Rubin, é dado outro sentido à concepção de gênero, cuja compreensão se funda numa perspectiva analítica e embasa-se em outro paradigma teórico, fazendo emergir uma epistemologia de gênero.

Nessa perspectiva, os estudos de Rubin possibilitaram mudança no rumo para a desnaturalização das desigualdades de gênero e para a constituição do sexo. Tanto um quanto outro são construtos socioculturais.

As contribuições de Foucault: as relações de saber-poder e o dispositivo da sexualidade

A obra *História da sexualidade I: a vontade de saber*, do filósofo francês Michel Foucault, foi publicada em 1976, um ano depois de *O tráfico de mulheres*, de Gayle Rubin.

Nessa fase genealógica de seu pensamento, o autor sai de um modelo histórico e epistêmico, quebrando a lógica clássica de fazer conhecimento, e apresenta as correlações de forças existentes nessas produções intelectuais na sociedade através de vários dispositivos inventados por ele. Ao falar de dispositivo, esclareça-se e entenda-se que tal termo se caracteriza, para Foucault (1979), como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos dos dispositivos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

O dispositivo estabelece essa rede de relações entre vários elementos de forma discursiva.

Em seu estudo a respeito da sexualidade, Foucault (1988) mostra a invenção do conceito de sexualidade como uma forma de poder-saber e argumenta que os discursos de que a sexualidade foi reprimida na história da humanidade e de que não se deveria tratar dela são um mito, pois, na verdade, falou-se mais do que nunca em sexo. O autor deixa claro o domínio das relações de poder existentes na sociedade ao falar e produzir saberes sobre o sexo e descreve as relações de rede poder-saber que se constituíram em dispositivo da sexualidade – dispositivo histórico e de controle das populações.

Para Foucault (1988), “a história dos últimos séculos nas sociedades ocidentais não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo” (FOUCAULT, 1988, p. 91) sobre a sexualidade. Para ele, houve uma explosão discursiva do sexo, e não da censura, como muitos acreditavam, confirmando como poder e desejo se articulavam. Ainda para ele, a sexualidade não é natural, tampouco imutável. Trata-se de uma construção social e histórica acerca de como os indivíduos sentem e experimentam o corpo, os desejos e as relações.

No entanto, por meio da propagação de regimes de verdade e olhares sobre o sujeito, a sexualidade torna-se um dispositivo de controle – de corpos e modos de existência e de populações.

Em *A vontade de saber*, Foucault (1988) assegura que o poder não é exclusivamente repressor, uma vez que há inúmeras relações de poder que se tramam de forma lateral e de baixo para cima, localizadas nos saberes com

relação ao indivíduo, ao seu corpo, ao seu comportamento, e que visam, sobretudo, ao comportamento sexual. Sexo não é aquilo que se reprime, mas aquilo que se confessa o tempo todo; revelação de verdade sobre si, mas secreta e recôndita, que, vindo à luz, libertaria o sujeito das amarras individuais e ocultas, levando-o ao julgamento dos saberes autorizados (médicos, psicólogos, religiosos etc.).

As confissões se deslocam do confessionário para os consultórios de psicologia, para o divã dos/as analistas e se espalham pelos discursos cotidianos. Fala-se e confessa-se sua sexualidade hoje mais do que nunca. Os discursos a respeito do sexo proliferam, pois favorecem aqueles que o utilizam (FOUCAULT, 1988), promovendo, assim, uma tecnologia do sexo.

Por isso, a sexualidade não é uma pulsão nem está sob uma lei. Ela é um dispositivo que arma estratégias de relação de forças, localizáveis nos saberes médicos, psicológicos, pedagógicos, em todos aqueles saberes que, ao visar ao que é mesmo o indivíduo, acabam tendo efeito de poder, de modo a discipliná-lo, corrigi-lo, normalizá-lo, encaixá-lo em uma instituição.

Nesse sentido, a obra de Foucault se apresenta como uma transgressão aos saberes e poderes instituídos e discute a autoridade dos discursos – entendidos aqui como práticas de descrever, compreender e, ao mesmo tempo, produzir as coisas às quais eles se referem:

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, delimita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 111).

Quem tem o direito de falar sobre sexo/sexualidade? Quais saberes são autorizados e quais são subalternizados? Quais os regimes de verdade que marcam a sociedade? Esses discursos de autoridades manifestam relações de saber-poder, os quais se constituem em processos de luta permanente, como um devir.

Nessas construções subjetivas e discursivas dos sujeitos e ainda em referência aos discursos produzidos, inventados pela sociedade, Scott (1998a) alerta:

[...] há conflitos entre sistemas discursivos, contradições dentro de cada um deles, significados múltiplos possíveis para os conceitos que eles utilizam. E sujeitos são, de fato, agentes. Eles não são indivíduos unificados, autônomos, exercendo a vontade livre, mas sujeitos cuja atuação é constituída através de situações e status que lhes são conferidos. Ser um sujeito significa ser 'sujeito para definir condições de existência, condições de atributo e condições de exercício'. Essas condições permitem escolhas, muito embora elas não sejam ilimitadas. Sujeitos são constituídos discursivamente e experiência é um acontecimento linguístico (não acontece fora de significados estabelecidos), mas nenhum deles está confinado a uma ordem fixa de significado. Uma vez que o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva, bem como individual [...]. Experiência é a história de um sujeito (SCOTT, 1998a, p. 320).

Conforme o enfoque foucaultiano, a sexualidade e, podemos acrescentar, as relações de gênero se constituem em invenções da humanidade, e, a cada passo, esses elementos mudam de lugar. Portanto, não existem conceitos, ideias, saberes seguros nem isentos das experiências. O conhecimento não é linear, os conceitos não são predeterminados; eles são um permanente discurso.

Ao falar de sexualidade, de discursos, está-se falando de corpo, já que um dos objetos da análise foucaultiana está associado às transformações de certas práticas de instituições, como prisão, hospital, hospício e até mesmo escola, denominadas por ele de *instituições de sequestro*, que produzem saber-poder pelo disciplinamento dos *corpos dóceis*.

Foucault (1987) refere-se "ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (FOUCAULT, 1987, p. 117), tornando-se dispositivo de novos mecanismos de poder e de novas formas de saber numa correlação de lutas.

Nesse sentido, fabricar corpos dóceis não significa obediência cega, mas corpos maleáveis, que podem ser moldados e manipulados, conformando o indivíduo. Esse era o papel dos saberes autorizados a falar de sexo.

Ainda tratando de disciplina e corpo, de acordo com Foucault (1987), o

corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também, igualmente, uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam [...]. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta

as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Assim, o poder manifesto nas diversas instituições destacadas por Foucault não se caracteriza como essencialmente repressivo, mas produtivo. O que ele faz é produzir, por intermédio de práticas normativas e culturais e discursos científicos, as maneiras como experimentamos e concebemos nossa realidade.

Os discursos sobre sexo, homem, mulher e infância favorecem mecanismos de poder em instituições, em grupos sociais e na medicina, pois os sujeitos se apoiam em saberes técnicos, autorizados a descrever, analisar e classificar o desempenho de cada indivíduo na sociedade.

No que se refere às relações de poder que envolvem a sexualidade, é preciso entender que Foucault não propôs criar uma Teoria do Poder,¹ mas uma análise do poder. Segundo uma visão analítica do poder, mexe-se com todas as substâncias, tendo em vista que o poder não é localizável, não é uma receita, não vem de cima para baixo, mas se dá numa correlação de forças, manifestando-se em toda parte.

Nessa perspectiva, não há uma teoria geral do poder, uma vez que teoria é provisório. O poder é uma máquina social que se dissemina por toda a estrutura social; o poder, de acordo com essa visão, não trabalha por repressão nem por ideologia, mas produz, capacita, agiliza e potencializa.

Há ainda uma concepção de poder ligada ao direito, à lei e à soberania, uma forma externa, homogênea e negativa de poder, em que um manda e o outro obedece, um fala e o outro escuta. As clássicas relações dominante e dominado/a, patrão/patroa e empregado/a, professor/a e aluno/a, homem e mulher, adulto e criança constituem relações binárias e fragmentadas do que é poder. No modelo liberal ou jurídico, ele era concebido como uma mercadoria, sendo considerado como algo que poderia ser possuído e negociado, tal como se negocia mesmo uma mercadoria.

Contra essa concepção, Foucault (1988) afirma que o poder só existe quando exercido, formando uma rede densa que atravessa o conjunto da sociedade.

1 Essa teoria deve ser entendida como o poder que se impõe, que castiga, que reprime; a partir das leis e normas jurídicas, concepção jurídica de soberania – nessa perspectiva, se “vê” o poder como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Poder tido por força, repressão ou ideologia por instituições como Igreja, Estado e Exército.

Foucault (1988) ainda analisa que o poder, por ser compreendido como uma rede instável de práticas, institui diversas possibilidades de resistência, dessa forma a resistência é parte de tais práticas e de suas dinâmicas, nunca estando numa posição de exterioridade. A resistência é inerente às relações de poder.

Ademais, o dispositivo da sexualidade, o sexo, o gênero, a mulher não se constituem em algo dado, natural e imutável, mas numa construção histórica e social acerca dos modos de sentir e experienciar o corpo, os desejos e as relações. Pela difusão de regimes de verdade e de olhares sobre o sujeito, tais elementos tornam-se dispositivos de controle de corpos, de saber-poder e de formas de existência dos indivíduos, haja vista que “não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota na tentativa de sujeitá-la e, muitas vezes, fracassa em dominá-la inteiramente” (FOUCAULT, 1988, p. 114).

Assim, a disciplina, o controle, a sexualidade são dispositivos que armam estratégias de relação de forças, localizáveis nos discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, higienistas, em todos aqueles saberes que, ao visar ao que é o indivíduo, acabam tendo efeito de poder, no sentido de discipliná-lo, corrigi-lo, encaixá-lo numa norma.

Os indivíduos passam, então, a ser produzidos como normais e anormais ao psiquiatrizar os ditos “pervertidos”, escrutinizar o corpo da mulher, socializar a condução de procriação e, por fim, pedagogizar a criança de modo que mães/pais e profissionais das áreas da educação e da medicina começassem a vigiar o sexo infantil naquilo que Foucault chamou de *guerra contra o onanismo*.

Os estudos de gênero e a educação

Apesar de o magistério ter se tornado uma profissão eminentemente feminina no decorrer da segunda metade do século XX, a presença predominante de mulheres na área da educação nem sempre resulta em estratégias de combate a uma educação sexista. O acesso das mulheres à educação foi, certamente, um passo importante na constituição de uma sociedade mais democrática, mas não o suficiente para superar práticas sexistas ainda existentes em nossa sociedade.

Como ressalta a pesquisadora espanhola Monserrat Moreno (1999), práticas sexistas nos levam a pensar de modo androcêntrico, pondo o homem

como forma universal de referência e fazendo-nos crer que não haja outras perspectivas para observar o mundo.

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente essa metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), que domina os meios de comunicação de massa, que detém o poder legislativo, que governa a sociedade, que tem em suas mãos os principais meios de produção e que é dona e senhora da técnica e da ciência (MORENO, 1999, p. 23).

O androcentrismo torna-se uma perspectiva difícil de ser superada, pois a própria mulher contribui às vezes – consciente ou inconscientemente – para seu funcionamento. Moreno (1999) lembra, provocativamente, que a mulher “mesma participa do pensamento androcêntrico e tem, inconscientemente, aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora” (MORENO, 1999, p. 25).

Se pensarmos no papel predominante da mulher na área da educação e no quanto a própria área da educação tem contribuído para uma visão conservadora das identidades sexuais e de gênero, poderemos entender melhor a provocação da autora.

A instituição escolar produz, também, essas categorias normatizantes de feminino e masculino, uma vez que manteve, durante muitos anos, uma educação sexista, com algumas escolas apenas para meninas e outras apenas para meninos. Contudo, devemos ficar atentos/as a outras formas mais sutis de controle.

Como aponta Monserrat Moreno (1999), “o fato de o ensino ter se tornado misto leva qualquer observador ingênuo a acreditar que a escola aboliu a discriminação sexista” (MORENO, 1999, p. 37).

Todavia, se fizermos uma análise mais rigorosa, será possível afirmar que é justamente no ensino misto que aparecem os processos de discriminação e exclusão entre os gêneros, visto que, agora, estão juntas pessoas de diferentes categorias de gênero, não podendo apresentar o mesmo comportamento, a exemplo das brincadeiras tidas como socialmente corretas para meninas e para meninos; o uso discriminado das cores, como vermelho e rosa para o

gênero feminino e azul para o masculino; as representações dos livros didáticos, que costumam retratar e demarcar as atividades ligadas ao masculino e ao feminino; e mesmo o uso discriminado do banheiro. Também é o caso da linguagem que é feita, na maioria das vezes no masculino plural, ainda que haja mais alunas do que alunos.

Aprender a expressar-se no masculino é, segundo Moreno (1999), uma das primeiras experiências escolares dirigidas ao gênero feminino. Por meio dela, a menina deve aprender

sua identidade sexolinguística para, imediatamente, renunciar a ela. Permanecerá, durante toda a sua vida, diante de uma ambiguidade de expressão com a qual acabará acostumando-se, com o sentimento de que ocupa um lugar provisório no idioma – lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer, no horizonte do discurso, um indivíduo do sexo masculino, seja qual for a espécie a que ele pertença (MORENO, 1999, p. 38).

Essa aprendizagem é tão duradoura que persiste às vezes mesmo no meio acadêmico. Como ressalta Louro (1999), é “muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: ‘eu, como pesquisador [...]’. Afinal, muitos comentariam que isso é ‘normal’” (LOURO, 1999, p. 66).

Tal tipo de atitude linguística é quase sempre justificado pelas regras gramaticais, sobretudo as das línguas latinas. No entanto, essa proposição esquece que essas regras foram produzidas também por uma visão androcêntrica de mundo, cuja universalidade é dificilmente questionada no universo escolar.

As consequências das práticas sexistas impostas às mulheres são processuais e contínuas, já que as marcas infligidas a elas vão desde o aprendizado dessas condutas ditas adequadas às meninas – ensinadas nas famílias e reiteradas insistentemente nos espaços de Educação Infantil até a vida adulta.

A menina, ainda nos dias atuais, aprende que deve, como forma de definir sua identidade de gênero, ser meiga, sensível, feminina, cordata e, acima de tudo, amparada em suas fragilidades, o que contribui para ramificações sexistas de ordem diversa. Ser meiga é, também, não se posicionar, não questionar e confrontar e, assim, assumir o lugar da constante espera pelo outro – o Masculino, o habilitado e capaz de atender a mulher em sua fragilidade e doçura.

Desde cedo, isso é reforçado pelas professoras de Educação Infantil, por meio de diferenciadas metodologias de ensino, como a apresentação de

canções populares, filmes e brincadeiras que tragam a mulher numa dimensão romântica e a produzam sempre como a frágil donzela à espera de seu salvador.

Desse modo, ela só poderá, a exemplo do clássico conto de fadas *A bela adormecida*, ser despertada pelo beijo do príncipe, que lhe oferecerá uma vida feliz e apaziguada de quaisquer infortúnios para sempre, como é expresso na canção popular *A linda rosa juvenil* (2013):

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
 E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
 E o tempo passou a correr, a correr, a correr
 E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
 E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
 Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
 Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei (A LINDA ROSA JUVENIL, 2013, s/p).

A glória e o prestígio recaem, então, sobre a figura do rei, príncipe, homem. No entanto, esta dimensão – a de uma realidade cor-de-rosa e feliz – contrasta com a crescente violência contra mulheres praticada por seus companheiros e ex-companheiros, porque elas, ao romper com esse lugar da fragilidade e da acolhida pela representação masculina, recebem como resposta a sua impetuosidade, ao seu enfrentamento à ordem convencionalmente estabelecida na cultura violências diversas, tais como maus-tratos, espancamentos ou mesmo a morte, o que reforça a necessidade de a escola pensar alternativas para a discussão de gênero em suas práticas pedagógicas. Os filmes de donzelas à espera do príncipe encantado não parecem mais condizentes com a posição exercida pela mulher na contemporaneidade.

Assim, as professoras e professores talvez devam optar por práticas que levem os meninos e meninas a pensar as múltiplas possibilidades de ser homem e mulher e os variados e coexistentes papéis que podem ser desempenhados por tais sujeitos e ainda suscitar a sensibilidade de alunas e alunos para o fato de que “a inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2010, p. 11).

Os essencialismos e naturalizações atribuídas à mulher precisam ser incansável e rotineiramente questionados no contexto escolar – uma vez que, se é através das práticas sociais que somos produzida/os e regulada/os, então temos de questionar as verdades aí cristalizadas e arquitetadas. Não se deve esquecer que a escola é lugar primordial tanto para a construção de verdades e normatizações quanto para sua desconstrução. De acordo com Jimena Furlani (2001),

os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens, negros, brancas, indígenas, gays, heterossexuais, negras, lésbicas... Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas, a Escola) que realizam pedagogias da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas quanto permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas (FURLANI, 2009, p. 321).

Ao discorrer sobre o papel da mulher enquanto educadora, Valerie Walkerdine (1995) afirma

que a sujeição das mulheres como professoras se relaciona com a exclusão da razão [...] [durante] um período considerável da história europeia e ocidental, quando as mulheres representavam o Outro da Razão: elas continham o irracional (WALKERDINE, 1995, p. 213).

Assim, talvez a mulher educadora necessitar, recorrentemente, afirmar seu lugar e sua capacidade de raciocínio a cega, em muitos momentos, para o fato de que também contribui para a construção de práticas sexistas e, dessa forma, deixa de atuar em face da necessária desconstrução dos procedimentos de exclusão que lhe foram imputados historicamente.

Essa perspectiva é corroborada por Monserrat Moreno (1999), ao asseverar que, ainda hoje, a matemática é predominantemente tida como coisa de homem, sendo as garotas discriminadas quando apresentam habilidades nessa área de saber. Se vão bem, são classificadas como esforçadas, persistentes, por superar as limitações cognitivas de seu gênero; se não vão, são consideradas incapazes e inferiores aos garotos.

Então, ao mesmo tempo, de maneira paradoxal, a mulher vê-se, numa cultura androcêntrica, duplamente culpabilizada, pois “ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante” (WALKERDINE, 1995, p. 213) – o que remete à discussão das práticas de violência endereçadas às mulheres e demonstra de que modo esse lugar da autonomia feminina funciona como uma afronta e ameaça à própria dimensão da masculinidade sustentada pela estrutura patriarcal.

Um possível enfrentamento a ser realizado no cenário escolar capaz de traçar rotas de fuga ao sexismo e às discriminações aos quais, historicamente, as mulheres são submetidas deve abranger práticas que busquem questionar a estrutura curricular adotada, assim como toda a constituição linguística e discursiva que por ali perpassa. De acordo com Louro (2008), é importante que educadores e educadoras saibam como

se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2008, p. 47).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), o currículo é sempre resultado de uma seleção bastante parcial, intencional, implicada em relações de poder, buscando, em uma instância, produzir sujeitos considerados ideais segundo os interesses específicos de cada sociedade, já que, “no fundo das teorias do currículo, está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2011, p. 15).

Nesse sentido, pensar práticas pedagógicas que contemplem a discussão de gênero nos currículos só será possível se professores e professoras estiverem atentos/as às articulações entre saber, identidade e poder que por ali transitam constantemente, prestando atenção no fato de que, se o currículo se estrutura de uma epistemologia dominante, “é a expressão da cosmovisão masculina” (SILVA, 2011, p. 94).

Assim, a constituição das masculinidades deve ser permanentemente posta em questão, porque gênero não é o estudo de mulheres, antes implica a relação com a constituição masculina, com a produção do sujeito homem.

Para Silva (2011), “em termos curriculares, pode-se perguntar: como o currículo está implicado na formação dessa masculinidade?” (SILVA, 2011, p. 96). Nesse viés, nota-se que pensar um currículo que rompa com

as práticas sexistas é, também, considerar as conexões que produzem as masculinidades atreladas aos tradicionais valores patriarcais.

O grande desafio que a instituição escolar talvez deva assumir ao lidar com a relação gênero e educação é partir do entendimento de que se trata, por um lado, de um lugar de instabilidades, multiplicidades, precariedades e incertezas. Dessa forma, as soluções pontuais, a clareza, os modelos e as receitas prontos certamente não fazem parte desse território, marcado por microscópicas relações de poder.

Por outro, é um espaço que possibilita o inventar de outras mulheres, outros homens, que – embora não transitem por palácios e contos encantados nem vivam felizes para sempre – podem, cotidianamente, reinventar diferentes experiências, pautadas por parcerias e sensibilidade, sem que a Mulher, para ser Grande, precise, como afirma um ditado popular, permanecer atrás de um grande e bem-sucedido Homem.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p. 13-30, 2001.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. p. 293-324.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 41-52.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.
- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmar as diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*. Campinas: UNICAMP, 1999.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 12, v. 2, p. 35-50, 2004.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- _____. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, p. 297-325, 1998a.
- _____. Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998b.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREY, M. N. Gênero. In: JACQUES, M. G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, M. G.; GUARESCHI, P. A.; CARLOS, S. A.; FONSECA, T. M. G. (Org.). *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 181-198.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

Referências

A LINDA ROSA JUVENIL. Disponível em: <<http://letras.mus.br/temas-infantis/1453221/>>. Acesso em: 01 maio 2013.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: UNICAMP, 2002. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013.

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/88386877/Gayle-Rubin-A-Trafico-de-Mulheres-notas-sobre-a-economia-politica-do-sexo>>. Acesso em: 01 maio 2013.

Diversidade cultural na escola: existe equidade sem respeito às diferenças?

Renata Maria Moschen Nascente

Maria Cristina Luiz Ferrarini

Michele Peruchi de Brito

Introdução

Durante algum tempo, fazer ciência significava qualificar dados da realidade e garantir a generalidade e a objetividade do conhecimento. Nesse processo, com a preocupação voltada ao saber científico – do cognoscível como representação do real –, esqueciam-se o sujeito do conhecimento, sua subjetividade, seus condicionamentos histórico-sociais. A ideia de unidade das ciências, naturais e sociais (já que elas partilham da mesma fundamentação lógica e metodológica), foi um esforço que não resultou em acordos, uma vez que o cientificismo não leva em conta que tanto o processo de percepção quanto o pensamento têm seus próprios mecanismos de produção.

É óbvio que o sujeito do conhecimento é, também, um ser da natureza e, como tal, possui um corpo dotado de estrutura biológica programada geneticamente, de maneira a continuar a espécie. No entanto, segundo Nilda Teves (2002), esse corpo não é uma máquina, um instrumento que registra as informações do mundo exterior na forma de um decalque. Ao contrário, sua especificidade se situa exatamente no processo relacional entre sujeito e mundo, que procede da sua existência concreta de sentir, pensar, agir, sonhar, imaginar, desejar, seduzir.

Por isso, podemos questionar a ideia de fazer ciência apenas com o intuito de identificar as regularidades dos fenômenos e elaborar equações que as expressem como se fôssemos descrever o mundo a partir de uma única visão, de uma única linguagem.

Balandier (1997 apud TEVES, 2002) reconhece que nem mesmo “a natureza é linear, que o caos não é apenas o enigma que precisa ser decifrado” (BALANDIER, 1997 apud TEVES, 2002, p. 59). Assim, inferimos que todo ser está em constante organização, numa incessante turbulência em que se entrecruzam a ordem e a desordem. Isso deveria implicar novas representações acerca do conhecimento e das ciências em geral.

As abordagens compreensivas, como as que remetem ao imaginário social, vêm oferecendo aos pesquisadores e cientistas sociais uma opção para entender os processos que regulam a vida em estudos das sociedades modernas, tornando-se necessárias à investigação do invisível que existe na realidade social. Nessa perspectiva, os acontecimentos são vistos como algo em construção, que foge à percepção imediata do pesquisador. Segundo Teves (2002), a partir dessas concepções, teóricos como Castoriadis, Morin, Balandier, Durand, Bathers, Lefebvre¹ e outros trazem a importância dos estudos do imaginário social para as ciências sociais.

Teves (2002) afirma que, para os grupos sociais, o imaginário representa verdades e, na busca do conhecimento, muitas vezes o real aparece como mentiroso, ilegítimo e até odioso. Dessa forma, o imaginário, por sua própria lógica, tudo pode justificar – afinal, ele serve de alívio à opressão e à violência do real.

De acordo com a autora, nem sempre o imaginário social é a aproximação dos *quereres coletivos*. Por ser um sistema simbólico, ele reflete e integra as práticas sociais nas quais há um encontro entre ideias diversas e entendimento, crença e ritualização diferentes. Assim, conforme comportamentos, identificação e distribuição de papéis, esse imaginário passa a existir como algo que transforma e representa o que significa ser verdadeiro para o grupo.

Dessa maneira, as relações hierárquicas da sociedade são concebidas por intermédio dos cotidianos ritualizados e, por sua vez, fazem-nos acreditar que tais relações se estabeleçam de modo natural. Por causa do imaginário social, as relações de poder acabam sendo protegidas contra aqueles que pensam o contrário.

Para Lefebvre (1991), as organizações modernas se concretizam sem o uso necessário de coerção física, graças a essas “imposições” sociais. Como produção discursiva, o imaginário social se expressa mediante gestos de

1 Citados por Nilda Teves (2002), esses autores realizam estudos acerca do imaginário social.

linguagem enunciativos, sonoros e pictóricos, e suas falas podem assumir dimensão religiosa, filosófica, política, arquitetônica. Para Castoriadis (1982), “imaginário é criação incessante e essencialmente indeterminada (social – histórica e psíquica) de figuras, de formas, de imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa” (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

Os violentos processos de segregação, infelizmente ainda tão comuns em nossa sociedade e geradores de inúmeros conflitos, legitimam a luta por relações de equidade nas diversas instâncias sociais. Dessa forma, o sentido de equidade abriga, neste trabalho, os conceitos de igualdade e de diferença.

Nesse sentido, todos devem ser tratados de modo equânime e justo, respeitando-se suas características e peculiaridades individuais e subjetivas, em busca de uma sociedade mais solidária e pacífica.

Portanto, o desafio da garantia da equidade, baseada no conceito de igualdade, está posto e deve ser enfrentado por todos nós. Há que evitar que concepções segregativas – relativas a classes sociais, credos, etnias, gêneros e outras, que surgem e se reproduzem todos os dias – imobilizem esforços para assegurar direitos e deveres iguais de acordo com as especificidades de cada um.

Interessante é observar que, no bojo dos movimentos recentes de promoção da igualdade e do fortalecimento dos direitos humanos, tem se constituído um movimento de homogeneização dos indivíduos, no qual se tenta neutralizar diferenças, vistas como indesejadas, pois, erroneamente, os conceitos de igualdade e de diferença são tidos como antagônicos, quando, na verdade, são coadjuvantes na caminhada para uma sociedade plural e democrática. Nesse contexto, a finalidade deste trabalho é discutir o respeito às diferenças, que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. A diversidade cultural diz respeito ao conjunto, à multiplicidade de identidades e à não aceitação da homogeneização instalada nas práticas sociais.

Diversidade cultural: perspectivas e definições

A defesa da legitimidade da diversidade cultural, embora seja antiga, começou a avolumar-se a partir de mobilizações de grupos sociais que reivindicavam seus direitos civis, na década de 1960. Essas lutas sociais travadas no campo político tornaram-se o berço do multiculturalismo. Vários autores mantêm distintas posições com relação às diferentes concepções e

propostas do multiculturalismo, mas, devido à complexidade do tema, não será possível abordá-las em sua totalidade, o que fugiria ao escopo deste capítulo – que é o de refletir sobre algumas questões associadas às interfaces da diversidade e sobre as possibilidades de trabalhá-la na escola.

Refletir sobre cultura, multiculturalismo, diversidade cultural e diferença é uma tarefa complexa, uma vez que, ao adentrarmos o campo semântico, encontraremos múltiplos significados para cada uma dessas palavras – alguns ambíguos, outros inclusive contraditórios –, atribuídos ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Acreditamos, como Castaño, Moyano & Del Castillo (1997), que a concepção que temos de cultura origine e norteie as ações a serem desenvolvidas na escola; conseqüentemente, antes de elaborarmos tais ações, é preciso pensar de forma crítica nas acepções de cultura. Nesse sentido, refletir sobre o conceito de cultura é imprescindível.

A palavra *cultura* é polissêmica, teve, ao longo do tempo, diferentes acepções e pode ser empregada com diferentes intenções, até mesmo para desencadear atitudes preconceituosas e discriminatórias. Para ilustrar, apontamos a concepção derivada do senso comum, que relaciona cultura aos processos de educação com a finalidade de rotular os sujeitos: cultos, aqueles que “têm cultura”, e incultos, aqueles que “não têm cultura”.

Os diferentes conceitos de cultura nos fazem imaginar se seja possível conceber a ideia de cultura como algo perfeitamente definido. Todavia, como veremos adiante e de acordo com Castaño, Moyano & Del Castillo (1997), o fato é que a observação de práticas culturais cotidianas nos mostra as dificuldades, a quase impossibilidade de definir claramente uma cultura.

A palavra *cultura* é latina e se origina do verbo *colo*, que significa *cultivo do solo*. Segundo Vila Nova (2000), na linguagem própria da sociologia, “cultura é tudo o que resulta da criação humana. A cultura, portanto, tanto compreende ideias quanto artefatos” (VILA NOVA, 2000, p. 45). Esse conceito, por ser abrangente, abarca inclusive alguns dos significados atribuídos ao termo cultura pelo senso comum: *um vasto conhecimento erudito e/ou as realizações no campo da arte, ciência e filosofia*.

Nessa acepção, a cultura é considerada pertencente ao domínio artificial e convencional. Artificial por fazer parte do ambiente originado da intervenção humana no mundo natural, que compreende todos os tipos de conhecimento próprios de um povo, suas técnicas de manejo e alteração da natureza, princípios, crenças, normas, ou seja, tudo o que homens e

mulheres precisaram criar e desenvolver para que pudessem se adaptar às circunstâncias ambientais. Convencional porque, ao mesmo tempo, a cultura é o próprio ambiente social (VILA NOVA, 2000).

Diferentemente, Woodward (2008) define cultura como os *sistemas de significados partilhados entre membros de uma sociedade* e enfatiza o aspecto imaterial da cultura: o significado, a interpretação. Para a autora, cada cultura classifica o mundo de forma distinta e, a partir dessa classificação, propicia possibilidades de estabelecer significados e sentidos aos respectivos mundos sociais.

Tendo como objetivo manter alguma ordem social, os membros de uma sociedade compartilham certo grau de consenso, e esses sistemas de significados partilhados são, na verdade, o que se entende por cultura (WOODWARD, 2008). Nessa concepção, a cultura estabelece um forte vínculo social, uma vez que aproxima aqueles que compartilham as mesmas representações do mundo.

Tanto a definição centrada nas realizações humanas como a que enfatiza o aspecto imaterial acabam por preferir a diversidade ao considerar que cada cultura constitui-se em um todo homogêneo, isto é, que todos os sujeitos inseridos em determinado espaço social e/ou geográfico possuem o mesmo discurso, os mesmos valores, a mesma cultura. Em outros termos, desconsideram que o discurso predominante é estabelecido por determinados grupos que se constituem maioria ou que estão no poder e menosprezam a existência de outros grupos inseridos nesse contexto que não compactuam com o discurso hegemônico.

Para Castaño, Moyano & Del Castillo (1997), os sistemas de significados partilhados definem a identidade de uma cultura, e não a cultura em si, pois esses autores consideram que o significado e a realidade de uma cultura são algo mais complexo que a sua identidade. É interessante notar que, quando nos definimos aos *outros*, àqueles que não pertencem ao nosso grupo, utilizamos uma série de referências que nos assemelham aos indivíduos do grupo ao qual pertencemos. Por meio de um discurso homogeneizado, selecionamos determinadas características pertinentes à formação de "um genérico 'nós social'" (SACRISTÁN, 2002, p. 100). Provavelmente, não utilizaríamos essas mesmas referências para nos definir como indivíduos.

Em contrapartida, se empregássemos as mesmas referências que nos descrevem como indivíduos para nos definir como membros de um grupo, os outros membros do grupo fariam objeções, uma vez que não se sentiriam

representados por essas referências de caráter pessoal. Por isso, ao nos definirmos como um grupo perante outro, “não invocamos as diferenças que existem dentro de ‘nós’ [do nosso grupo] que geram diversidade dentro dele, mas, pelo contrário, nós invocamos as semelhanças que nos aproximam” (CASTAÑO, MOYANO & DEL CASTILLO, 1997, p. 238, tradução nossa).

Nesse sentido, a cultura é capaz de aproximar ou distanciar os sujeitos, podendo tanto unir quanto dividir. Isso porque o modo como percebemos os outros está relacionado à imagem que temos de cultura. Se considerarmos que a cultura se resume às formas culturais dominantes de um grupo social, esperamos que todos os sujeitos sejam idênticos a nós.

Contudo, se considerarmos a cultura como o resultado de diferentes traços culturais – porque cada indivíduo integrante do grupo possui uma trajetória histórica particular –, teremos consciência de que os sujeitos, mesmo sendo “continuadores de ‘outros’” (SACRISTÁN, 2002, p. 100), podem ser semelhantes a nós.

Seria possível projetar determinada *cultura* – no sentido de um único universo de representações legitimadas pelo consenso e tidas como modelo – em cada um dos indivíduos que, formalmente, pertencem a ela? Será que reconheceríamos, nos comportamentos, ações ou atividades nas quais esses indivíduos realizam uma reprodução de tal cultura? Essa seria uma tarefa impossível, pois cada indivíduo elabora, a sua maneira, a cultura à qual pertence, manifestando essa versão individual por meio de comportamentos e manifestações específicas, que podem divergir do que foi dado como certo no discurso homogeneizado (CASTAÑO, MOYANO & DEL CASTILLO, 1997).

Dessa forma, cada indivíduo possui sua versão pessoal e subjetiva da cultura que lhe é atribuída, e essa versão é diferente daquela constituída pelos outros que compõem o seu grupo.

Para Castaño, Moyano & Del Castillo (1997), é impossível delimitar onde começa ou termina cada cultura, por isso afirmam que “é necessário insistir em um conceito de cultura como algo difuso, inacabado e em constante movimento” (CASTAÑO, MOYANO & DEL CASTILLO, 1997, p. 234, tradução nossa). Os membros de um grupo cultural têm uma identidade, mas que não corresponde à cultura desse grupo, pois apenas descreve a versão e a visão que compartilham. O processo de constituição da identidade de um grupo realiza-se, principalmente, perante o *outro*: a partir de enfrentamentos e tensões, ela é forjada, mantida e transformada constantemente.

As sociedades modernas são compostas da diversidade, e esse é um dos motivos pelos quais a educação multicultural é um enorme desafio para

educadores e educadoras, já que discussões e reflexões sobre esse assunto são imprescindíveis.

Entretanto, será que essa pluralidade cultural é característica exclusiva das sociedades modernas? Se analisarmos a história da espécie humana desde a sua adaptação ao mundo natural, observaremos que a pluralidade é historicamente construída. Vários sistemas de cultura foram criados pelos ancestrais nômades dos seres humanos, em virtude da necessidade que tinham de se adaptar a novos ambientes. Esses diferentes grupos humanos reagem de diversas e intrincadas formas ao se encontrar enquanto viajavam.

Dissertar sobre o tema nos trouxe à memória as imagens do filme *A guerra do fogo* (1981), que acreditamos serem oportunas para ilustrar os encontros dos primitivos ancestrais humanos. O primeiro clã exibido no filme, após ter a sua fonte de fogo extinta por não dominar a técnica de produzi-lo, envia três de seus integrantes em busca de nova fonte. A viagem leva-os a encontrar bandos e tribos com diferentes conhecimentos, os quais acabaram sendo assimilados.

Como no filme, os encontros dos nossos ancestrais eram marcados pela curiosidade e podiam culminar em “comércio, colaboração, festa, alegria, união, aculturação, criação de comunidade, assimilação, prevenção, violência e negociação” (BALLENGEE-MORRIS, DANIEL & STUHR, 2005, p. 266). Em outras palavras, as interações entre os primeiros grupos humanos geravam novas culturas.

Nessa perspectiva, pensar que um indivíduo poderia pertencer exclusivamente a uma única cultura ou que um grupo socialmente constituído poderia ser monocultural acaba sendo discutível, pois, sem dúvida alguma, todos nós estamos vinculados a vários grupos culturais de maneira simultânea.

O multiculturalismo e as estratégias multiculturais

O assunto multiculturalismo é um universo complexo e pode ser visto por diversos ângulos. Segundo Gonçalves & Silva (1998), opositores e defensores do multiculturalismo assumem diversas posições a seu respeito, não havendo consenso nem mesmo entre aqueles que estão contra o movimento ou a favor dele. Dos que se opõem, uns consideram a proposta política “ingênua e leviana porque parte de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais” (GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 14); outros temem que o movimento incite a fragmentação social, o que resultaria na desintegração nacional.

Da mesma forma, não existe acordo entre os que defendem o movimento. Há um grupo que compreende o multiculturalismo como estratégia política de integração social e que valoriza a pluralidade, mas seus integrantes se dividem ao divergirem quanto à necessidade ou não de manter, em âmbito nacional, um núcleo comum de valores.

Outro grupo que defende o multiculturalismo o considera “uma espécie de corpo teórico” (GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 15), que deve nortear os diversos tipos de produção do conhecimento, gerados e transmitidos tanto pelas instituições organizadoras da cultura (escolas, universidades, museus, entre outras) quanto pelos veículos de comunicação de massa. Candau (2008) reforça essa premissa, explicando que “uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e pelo social, pela produção de conhecimentos, pela militância e pelas políticas públicas” (CANDAU, 2008, p. 49).

Com o intuito de sistematizar essas diferentes visões, diversos autores, dos quais destacamos McLaren (1997), Hall (2003) e Candau (2008), classificam e definem alguns tipos de multiculturalismo. De acordo com McLaren (1997), existem quatro formas de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o liberal de esquerda e o crítico de resistência. Embora essas formas se misturem na realidade social, o autor transcodificou e mapeou tais multiculturalismos com o objetivo de auxiliar no estudo das “múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada” (MCLAREN, 1997, p. 110).

O *multiculturalismo conservador*, também denominado *empresarial*, é aquele cuja visão colonialista descende diretamente da herança de doutrinas da supremacia branca. Nessa visão, a África é retratada como um continente selvagem e bárbaro, habitado por criaturas inferiores, privadas das graças redentoras da civilização ocidental.

Essa postura pode ser visualizada nas teorias evolucionistas que apoiam o ideário estadunidense do “destino manifesto” – crença de que o expansionismo americano seja o cumprimento de vontade divina –, da benevolência imperial e do expansionismo cristão. As representações que pactuam com essa visão são aquelas estereotipadas, que retratam os africanos como escravos/as ou serviçais. McLaren (1997) ainda esclarece:

Mesmo que se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens culturais inferiores’ e ‘carência de fortes valores de orientação familiar’.

Essa posição 'ambientalista' ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não (McLAREN, 1997, p. 113).

McLaren (1997) explicita diversas razões pelas quais esse tipo de multiculturalismo deve ser rejeitado, das quais destacamos duas: a utilização da *cultura branca* como medida de referência (invisível) – por meio da qual todas as outras etnias são julgadas – e o emprego do termo *diversidade* para esconder a ideologia de assimilação, que consiste em “acrescentar” os grupos étnicos à cultura dominante, mediante a condição de eles, primeiramente, assimilarem e aceitarem as normas da cultura hegemônica.

Nesse sentido, McLaren (1997) ainda destaca que alguns programas educacionais estadunidenses os quais apoiam diretrizes que têm como base o multiculturalismo conservador: a) exigem, de todos os jovens, padrões de desempenho pertencentes ao capital cultural da elite anglo-americana; b) são a favor da adoção da língua inglesa como única língua oficial dos Estados Unidos; c) fazem oposição a programas educacionais bilíngues; d) priorizam o conhecimento elitizado, que é valorizado pela classe média branca norte-americana; e) não questionam o discurso e as práticas culturais e sociais dos regimes dominantes, que, vinculados à dominação global, difundem ideias racistas, classistas, sexistas e homofóbicas.

O *multiculturalismo humanista liberal* fundamenta-se na igualdade intelectual, na equivalência cognitiva dos seres humanos – independentemente da etnia. Assim, aqueles que corroboram a visão liberal não consideram que exista igualdade de oportunidades sociais e educacionais brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e de outras etnias, o que as impede de competir em condições de igualdade no mercado capitalista.

O que difere essa concepção daquela conservadora é que, como a desigualdade está centrada nas condições econômicas e socioculturais, e não na etnia, tais condições podem ser alteradas e reformadas com a finalidade de obterem uma igualdade relativa. McLaren (1997) tece uma crítica à visão liberal ao considerar que

essa visão resulta, frequentemente, em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas (McLAREN, 1997, p. 120).

O *multiculturalismo humanista liberal de esquerda* enfatiza que a diferença cultural não deve ser ignorada e enaltece a importância da diferença dos “comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais” (McLAREN, 1997, p. 120) que se originam da diversidade cultural.

No entanto, o autor aponta dois problemas com relação à visão liberal de esquerda. O primeiro diz respeito à tendência daqueles que apoiam essa perspectiva a essencializar as diferenças culturais e, ao ter as diferenças como uma questão de “essência”, a desconsiderar as condições históricas, sociais, culturais e também aquelas referentes às relações de poder. O segundo diz respeito à formação da identidade política, pois, na concepção humanista liberal de esquerda, aspectos pessoais, classe, etnia, gênero e experiências são considerados mais importantes que a teoria, como se fossem suficientes para conferir legitimidade aos argumentos.

As experiências são relevantes na formação da identidade política, mas McLaren (1997) ressalta que a autoridade acadêmica “tem sido substituída por um elitismo populista baseado nos papéis de identidade da pessoa que está realizando o trabalho” (McLAREN, 1997, p. 122).

O *multiculturalismo crítico e de resistência*, segundo McLaren (1997), é fundamentado a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, na qual se enfatiza o papel que a língua e a representação desempenham na construção do significado e da identidade. O *insight* pós-estruturalista no qual o autor está embasado estabelece-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna, qual seja:

[...] arquipélago de disciplinas que está disperso no oceano da teoria social – que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser[em] temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro das lutas discursivas e históricas particulares (McLAREN, 1997, p. 122).

O multiculturalismo crítico e de resistência, defendido por McLaren, também denominado *pós-modernizado* ou *pós-colonial* (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN, 2007), não apenas focaliza a diversidade cultural e de identidade nem só os discursos pelos quais as identidades e as próprias diferenças são formadas mas também pretende afirmar a diversidade dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social, de modo que as relações sociais, culturais e institucionais sejam transformadas.

Do ponto de vista de Hall (2003), o termo *multiculturalismo* pode tanto ter uma significação plural – quando utilizado para se referir às diferentes

estratégias e políticas adotadas para gerir problemas de diversidade e multiplicidade advindos das sociedades multiculturais – quanto ser utilizado no singular, para significar “a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais” (HALL, 2003, p. 52).

Hall (2003) classifica os multiculturalismos, a partir de Goldberg (1994 apud HALL, 2003), em conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo (público ou privado) e crítico ou “revolucionário”, explicando que

o multiculturalismo conservador [...] insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao mainstream, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal [...]. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem nenhuma necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, visando aos interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou ‘revolucionário’ enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência [...] (HALL, 2003, p. 53, grifos nossos).

Para Candau (2008), o multiculturalismo pode ser abordado a partir de três perspectivas: a assimilacionista, a diferencialista ou plural e a interativa, também denominada intercultural. As duas primeiras são mais frequentemente encontradas nas sociedades do século XXI.

O ponto de partida do *multiculturalismo assimilacionista* são a sociedade multicultural e seus problemas, entre eles a privação que alguns grupos minoritários sofrem ao não terem acesso a determinados bens, serviços e direitos básicos. Uma política na perspectiva assimilacionista pretende integrar todos os diferentes grupos na sociedade e incorporá-los à cultura hegemônica.

Segundo Candau (2008), uma educação pautada por essa perspectiva promove a universalização da escolarização, mas não questiona “o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 50), portanto as escolas não questionam seus valores, conteúdos ou estratégias, apenas permitem a inclusão daqueles que ainda não tinham acesso a elas.

O *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural* alegam que qualquer política de assimilação acaba negando ou ocultando as diferenças, por isso propõem que elas, em determinado contexto, sejam enfatizadas de modo que as expressões das distintas identidades reconheçam-se e manifestem-se.

Nessa abordagem, privilegia-se o desenvolvimento de comunidades culturais homogêneas – bairros, escolas, igrejas e outras – organizadas de forma particular. Candau (2008) adverte, porém, que, “na prática, em muitas sociedades atuais, terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais” (CANDAU, 2008, p. 51, grifo do autor).

O *multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade* é uma proposta mais aberta, que considera tanto a importância das políticas de igualdade como a das de identidade. Nesse sentido, esse tipo de multiculturalismo é mais apropriado para o desenvolvimento de sociedades democráticas e inclusivas. Essa perspectiva diverge da posição diferencialista ao considerar que os diferentes grupos de determinado contexto devem, deliberadamente, inter-relacionar-se, rompendo, desse modo, com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

Nessa concepção, as raízes das culturas são tidas como históricas mas também dinâmicas, não estáticas e, portanto, em contínua elaboração, construção e reconstrução. Os que apoiam tal perspectiva sustentam o conceito de que não existem *culturas puras*, partindo do pressuposto de que os intensos processos de hibridização cultural vivenciados na atualidade (século XXI) propiciam a formação de identidades abertas, permanentemente em construção.

De acordo com Candau (2008), a educação nessa perspectiva promove o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e a negociação cultural para “favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2008, p. 52). Ao tratarmos do multiculturalismo, em qualquer instância (acadêmica, social ou política), é imprescindível explicitar o sentido que estamos dando ao termo, que, como vimos, é polissêmico e passível de muitas interpretações, razão pela qual é inclusive adjetivado.

No âmbito escolar, ao planejar ações que serão desenvolvidas, é preciso examinar o nosso ponto de partida, isto é, questionar: como estão sendo direcionados e resolvidos os atuais problemas relacionados à diversidade na escola? Somente depois desse diagnóstico e a partir da definição da perspectiva que se pretende assumir – que, a nosso entender, deve ser feita

dialógica e coletivamente – é que se começa a planejar ações e políticas que serão pautadas pela visão do multiculturalismo eleito.

Escola, diversidade cultural e multiculturalismo

Conforme Ballengee-Morris, Daniel & Stuhr (2005), educação multicultural é um conceito, uma filosofia e um processo que se originou das lutas dos movimentos sociais nos Estados Unidos, na década de 1960 – mais especificamente, o movimento dos negros, que exigiam o reconhecimento dos direitos civis de todas as pessoas, e o movimento estudantil, marcado por reivindicações que almejavam o fim do tratamento desigual gerador de mecanismos de exclusão. A essa época, acrescentam-se ainda as questões advindas da intensa migração de trabalhadores à procura de melhores condições de vida.

A educação multicultural foi, na época, e continua sendo um processo educacional que propõe reformas com a finalidade de criar oportunidades igualitárias para que todos e todas, independentemente da identidade cultural – grupo social, etnia, identidade de gênero, cultura, crença religiosa, orientação sexual –, possam obter sucesso escolar.

Segundo Candau (2005), cabe à escola a difícil tarefa de trabalhar a negação da padronização, ao mesmo tempo que luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade. A igualdade que se pretende trabalhar na escola não está alicerçada apenas no reconhecimento dos direitos básicos de todos e todas mas também no das diferenças, pois, como as pessoas não são idênticas, precisam ter suas diferenças reconhecidas e consideradas inclusive no decorrer do processo de conquista da igualdade.

Certamente, uma das funções da escola é a transmissão dos conteúdos culturais, e, por conseguinte, ela se torna um instrumento de reprodução social. No entanto, esse papel pode ser desempenhado em uma perspectiva dialógica, de modo que a difusão cultural possa promover a compreensão de como se dão as relações de poder e de como elas se reproduzem na sociedade.

Embora, em muitas ocasiões, a realidade pareça intransponível e imutável, é inegável que sua reprodução se dá por meio dos próprios indivíduos. Em outras palavras, o sistema ao qual somos submetidos foi e continua sendo criado e reproduzido por homens e mulheres, e, para que haja a transformação desse sistema, é preciso que cada um compreenda de que

forma tem colaborado para sua reprodução. É nesse aspecto que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade, cooperando para que os sujeitos se tornem, gradativamente, mais conscientes da realidade e das possibilidades de mudança.

Logo, a escola – lócus do ensino e da aprendizagem – deve promover encontros em uma perspectiva multicultural e, gradual e pacificamente, desconstruir as desigualdades, injustiças, abandonos, estratégias e procedimentos homogeneizadores. Como instância social, a escola é dinâmica e múltipla e, por ser espaço de confluências, também histórica, capaz, então, de contribuir para a formação de uma sociedade mais rica e complexa em termos culturais, com mais possibilidades de promover os ideais de igualdade (sem homogeneizar), de respeito e de solidariedade.

Diversidade cultural e os espaços democráticos na escola

Quando escola e sociedade caminham rumo à democracia, há que buscar a equidade como um denominador comum nas relações de poder. Um dos riscos na busca desse objetivo é a tendência homogeneizante, já explicitada neste texto. Subverter essa tendência reconhecendo e acolhendo as diferenças entre as individualidades presentes no espaço escolar tem sido um desafio cotidiano às equipes escolares.

Um primeiro passo nessa caminhada são o reconhecimento e a valorização da comunidade pela equipe escolar, para que, unidas, equipe e comunidade possam, de maneira efetiva, colaborar para que a escola venha a ser um local de encontro e construção de culturas, de desenvolvimento global do ser humano e, conseqüentemente, de pleno exercício da democracia.

Na perspectiva de uma gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece duas formas relevantes na organização do trabalho escolar: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Conselho Escolar (CE), assegurando “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996, p. 56) às escolas públicas.

Bouffleuer (1998) entende que “a ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional” (BOUFFLEUER, 1998, p. 10), portanto trata-se da intencionalidade de um coletivo de sujeitos. Ao concordar com essa afirmativa, sabe-se que a ação educativa não se reduz a apenas um componente curricular mas deve ser responsável também por conduzir as questões

diretamente pertinentes ao universo escolar e à realidade do entorno. É daí que surgem as condições para a construção da democracia no âmbito escolar. Tais ações intencionais precisam acontecer em espaços que caracterizem a vida escolar, como a construção coletiva do projeto político-pedagógico, das ações democráticas dentro do conselho escolar, entre outros.

Uma instituição escolar permite que estudantes se apropriem do patrimônio cultural da humanidade pela transmissão de conteúdos e por exemplos práticos adotados na solução das distintas situações que se projetam no dia a dia. Assim, esses alunos, muitas vezes, aprendem e apreendem mais vivenciando exemplos concretos de atitudes democráticas do que lendo textos teóricos a respeito da democracia.

Paulo Freire (1994) também propõe uma aprendizagem da democracia por meio do seu exercício e da sua própria existência, “aprendendo democracia pela prática da participação” (FREIRE, 1994, p. 117) – uma pedagogia democrática, de educação para e pela democracia, através de práticas dialógicas e do exercício da participação, contra a passividade e com tomada de decisão voltada para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1967).

Compreende-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) consiste nos atos de planejar e pensar o que vai ser realizado com antecedência, de acordo com as intenções e possibilidades de seus elaboradores. A dimensão política refere-se às finalidades da escola. As dimensões política e pedagógica são indissociáveis, porque é na prática pedagógica que se efetua o caráter político da escola. Se o PPP for elaborado só por especialistas, ele não representará as aspirações e objetivos da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo no qual são discutidos os objetivos, as prioridades e os problemas a serem superados pelo coletivo.

Assim, a participação e a busca da autonomia têm de ser garantidas em todos os espaços e tempos escolares: salas de aula, reuniões e formações de professores, secretaria e reuniões com os pais, daí a centralidade dos colegiados. Grêmios estudantis, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar (CE) são instâncias privilegiadas do fomento tanto da participação quanto da autonomia. Segundo esse pressuposto, o conselho escolar tem se constituído como o principal espaço e tempo escolar no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP.

Para tornar exequível um projeto de democratização no ambiente escolar, é necessário que se visualizem instrumentos para a construção de alternativas que fortaleçam um modelo cultural democrático na escola.

Neste capítulo, optou-se pelo conselho escolar como ferramenta para essa finalidade. A existência humana implica a conjugação de verbos como compreender, aprender e apreender, raciocinar, atuar, contemplar, transcender etc., e é para dar conta desse conjunto de ações que a escola, enquanto condutora dos atos intencionais, educa e ensina os seres humanos durante certo período da vida.

A possibilidade de construir, por meio do diálogo, um espaço em que sujeitos sejam capazes de falar e agir no ambiente escolar torna o conselho escolar um colegiado que pode atingir o ideal de uma construção efetivamente democrática, com o objetivo de solucionar questões pertinentes ao universo escolar e a sua realidade de entorno. Um modelo de ação que adote o diálogo e a construção coletiva como instrumento de democratização poderá atender à necessidade de uma educação verdadeiramente democrática.

O conselho escolar é um aliado fundamental para a construção da democracia no país de forma ampla e no âmbito escolar de forma específica. Assim como também é certo que a simples elaboração de dispositivos legais não é suficiente para tornar um conselho de escola ativo e operante, como é necessário.

Considerações finais

Na tentativa de responder ao questionamento gerador deste texto, referente à possibilidade de existência da equidade sem respeito às diferenças, após a discussão teórica levada a efeito pode-se responder negativamente: a equidade só é possível pelo e no respeito às diferenças. E mais, a equidade – que não significa igualar a todos, mas atender todos dentro dos princípios da igualdade e da diferença – não pode ser promovida sem que, na escola, seja desenvolvida uma perspectiva multicultural, abrigando a diversidade. Trata-se de uma tarefa hercúlea, mas factível, a ser engendrada nos âmbitos do conselho escolar e do projeto político-pedagógico.

Espera-se, assim, que, com este trabalho, tenha sido possível contribuir para a escola nessa tarefa, por meio de uma discussão conceitual sobre igualdade, diferença, multiculturalismo e diversidade cultural. Tal discussão deve, ainda, possibilitar a pesquisadores, professores e gestores novas perspectivas acerca de como o conselho escolar constitui-se em um espaço de defesa dos interesses coletivos ampla e humanamente, em um exercício de

alteridade, fazendo que cada sujeito seja visto como um ser único e, portanto, com direito a sua própria identidade.

Referências bibliográficas

- BALLENGEE-MORRIS, C.; DANIEL, V. A. H.; STUHR, P. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 264-276.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- CANAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CASTAÑO, F. J. G.; MOYANO, R. A. P.; DEL CASTILLO, A. M. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 13, 1997.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 120 p.
- HALL, S. A questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. p. 51-100.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997. 239 p.
- SACRISTÁN, J. G. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. In: _____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 99-144.
- TEVES, N. Imaginário social, identidade e memória. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VILA NOVA, S. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas, 2000.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. 133 p.

Filme

A GUERRA do fogo. (La guerre du feu). Produção de Véra Belmont, Jacques Dorfmann, Denis Héroux e John Kemeny. Direção de Jean Jaques Annaud. França: Stéphan Films, 1981. 1 DVD (125 min), son., color.

Parte II

CONSELHOS ESCOLARES
E DEMOCRATIZAÇÃO:
FUNCIONAMENTO, PARTICIPAÇÃO,
FORMAÇÃO E TRABALHO COLETIVO

Os conselhos escolares no município de São Carlos/SP e a questão da participação dos conselheiros

Renata Pierini Ramos

Celso Luiz Aparecido Conti

Introdução

Propomos neste texto uma reflexão acerca da participação nos Conselhos Escolares (CEs), vistos como instrumento de gestão democrática das escolas. Para tanto, utilizamos alguns dados de pesquisa¹ relativos ao tema – coletados por meio de um questionário aplicado a um conselheiro de cada segmento representado oficialmente no CE (diretor, professor, servidor técnico de apoio, pai de aluno ou responsável) das unidades municipais de ensino de São Carlos/SP, num universo de 300 pessoas, com 171 retornos (57%).

Os respondentes assinalaram, numa lista de 32 fatores, os que mais facilitam e os que mais dificultam a participação dos conselheiros. Para efeito de análise, os referidos fatores foram agrupados em algumas categorias, tendo por base os seus conteúdos, sobretudo de duas naturezas: operacional e política, que se mostraram complementares, intimamente imbricados e igualmente relevantes.

1 Os referidos dados foram obtidos por ocasião da pesquisa de mestrado de Renata Pierini Ramos, sob orientação de Celso Luiz Aparecido Conti, desenvolvida no PPGE-UFSCar e concluída em 2013, com o título *Conselho escolar e gestão democrática: análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos*. Cabe frisar que a forma de sistematização dos dados e, por conseguinte, as análises efetuadas aqui não coincidem com aquelas da pesquisa anterior, ainda que os dois autores tenham participado de ambas.

A gestão democrática da escola e os conselhos escolares

Tem havido, nos últimos tempos, um movimento em favor da gestão democrática da educação e, em particular, da escola, traduzido na consagração de tal princípio na legislação, na implementação de políticas públicas e também em ações concretas, por todos os cantos do país.

As conquistas acima referidas, no plano legal, devem ser compreendidas no panorama da luta de diferentes setores, em especial de educadores, em prol da ampliação dos espaços democráticos de participação. Por isso, foram possíveis avanços significativos, sendo o maior deles a consagração do princípio da gestão democrática da educação na Constituição de 1988, com reflexos na legislação infraconstitucional, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2013a) e nos Planos Nacionais de Educação, só para citar as leis federais mais relevantes nessa área.

Parece ter ganhado corpo a ideia de que, “sem escola democrática, não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (TRAGTENBERG, 2002, p. 8).

De acordo com Luck (2013), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto” (LUCK, 2013, p. 15). Se há controvérsia a respeito de tal conceito, isso se dá mais ainda em torno do adjetivo *democrática*, que o acompanha.

Desse modo, há duas ordens de problema a serem enfrentadas. A primeira está relacionada à distância existente entre o imperativo de lei, por meio de princípios, diretrizes e normas, e a realidade da organização da gestão democrática, no sistema educacional brasileiro. É verdade que a escola, outrora vista como um local de decisão tomada apenas por educadores, hoje se vê compartilhando espaços com alunos, seus pais e comunidade em geral.

Apesar disso, as formulações teóricas, muitas vezes, dissociam-se da prática. Para Vieira (2005), o modelo de gestão pautado pela descentralização representa um importante desafio em termos de sua concretização, por exemplo, no cotidiano da escola.

A segunda tem a ver com uma compreensão mínima do que significa *gestão democrática da educação*, o que nos obriga a articular alguns elementos teóricos capazes de jogar luz sobre essa questão. De partida, podemos dizer que uma escola democrática deve garantir acesso, permanência e

qualidade. Além disso, deve proporcionar uma formação para a cidadania, o que implica possibilitar vivências democráticas aos alunos.

Por isso, a concepção de democracia na educação envolve, entre outras coisas, o estabelecimento de mecanismos legais de participação política que levem em conta a diversidade regional e nacional e que afetem toda a vida escolar, incluindo questões curriculares e pedagógicas, que constituem o seu núcleo mais importante.

A propósito disso, a participação em si, desvinculada da tarefa fundamental da escola – de ensinar e ensinar bem seus alunos –, não é suficiente. É importante reconhecer a articulação entre uma coisa e outra, entre participação e êxito no processo ensino-aprendizagem, como demonstram determinados estudos, por exemplo, o Aprova Brasil – realizado pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a fim de identificar os fatores presentes em algumas escolas responsáveis por colocá-las no topo do ranking anual produzido pelo exame oficial do MEC, denominado Prova Brasil. Foram 33 escolas pesquisadas, todas com perfil típico daquelas que costumam fracassar quando submetidas a esse tipo de exame externo. As escolas se destacaram por obter nota acima da média nacional.

Depois de analisadas, ressaltaram-se alguns fatores comuns e preponderantes em todas as unidades escolares, a saber: as práticas pedagógicas, a importância do professor, a gestão democrática, a participação da comunidade escolar e dos alunos e as parcerias externas. O compartilhamento de decisões entre poder público e sociedade civil aparece como algo que merece destaque (BRASIL, 2007).

Considerando o momento econômico, social, político e cultural atual, a melhoria do processo ensino-aprendizagem passa pela boa relação entre escola e comunidade, cabendo à equipe gestora da escola, em especial o diretor escolar, uma das tarefas mais relevantes nesse sentido. Os desafios postos à escola são grandiosos e de naturezas diversas, e tal parceria vem ao encontro de soluções plausíveis e concretas de forma muito mais criativa. Segundo Nogueira (2005), o bom gestor não se confunde com aquele que domina ou que apenas administra, devendo ser um bom dirigente, um bom governante.

Na esteira do movimento de ampliação da participação, com vistas à gestão democrática da educação, e levando em conta as formas de compreendê-la e de melhor traduzi-la em ações concretas, algumas iniciativas ganharam relevo, como é o caso da eleição do diretor das unidades escolares e do fortalecimento dos CEs.

Em muitos estados e municípios, a escolha dos dirigentes escolares passou a se dar por votação direta da comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos. Muitos estudos indicam coisas muito distintas a respeito de cada experiência, salientando desde aspectos muito positivos até aqueles muito negativos.

O Caderno 5, publicação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, referindo-se ao tema, assinala que “a eleição, por si só, não é a garantia da democratização da gestão; é necessário referendar essa modalidade de escolha como um importante instrumento, a ser associado a outros, para o exercício democrático” (BRASIL, 2004b, p. 38). Sem aprofundar esse debate, o que cabe salientar é que as várias medidas não podem prescindir de outras, igualmente relevantes.

Por isso, estamos longe de consenso acerca do assunto. Na CONAE de 2010 (Conferência Nacional de Educação), por exemplo, oscilavam as tendências de eleição direta e de concurso público para preenchimento do cargo, numa e noutra etapa. De qualquer modo, há avanços. Não se vê mais defesa da indicação política, ainda que se trate de prática comum – situação em que o diretor se coloca, muitas vezes, como preposto das oligarquias no poder local.

Com relação aos CEs, a LDB, em seu artigo 14, inciso II, fala da participação da comunidade escolar e local nesse órgão colegiado ou em equivalentes. Também o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) propõe, em uma de suas metas, a criação de CE nos estabelecimentos oficiais que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2013b).

Isso aponta para a necessidade da sua existência em cada unidade escolar e induz ações das mais variadas na direção do seu fortalecimento. No âmbito federal, por exemplo, há, no MEC, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a), criado pela Portaria Ministerial 2.896/04 (BRASIL, 2004c); no âmbito municipal, muitos municípios, sobretudo aqueles que instituíram seus próprios sistemas de ensino, já regulamentaram o funcionamento dos seus CEs e efetivaram ações voltadas para a sua real atuação nas escolas. Enfim, existe um movimento no sentido de fazer que a legislação encontre eco na realidade concreta da gestão da escola pública.

Na seção abaixo, traremos outros elementos importantes para melhor dimensionar o movimento de fortalecimento dos CEs, que vem ocorrendo em diversos níveis de governo e de variadas maneiras.

Os conselhos escolares no município de São Carlos/SP

No município de São Carlos, a primeira legislação referente aos CEs é de 1998. Trata-se do Regimento Escolar Municipal, baseado em lei estadual – Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (BRASIL, 2013d). Tal regimento implanta os CEs, mas não os regulamenta suficientemente. Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou a Portaria X, de 20 de fevereiro de 2001 (SÃO CARLOS, 2001), regulamentando o seu funcionamento, agora no âmbito do Sistema Municipal de Educação, com mais autonomia em relação ao Estado.

Após a implantação de um CE em todas as unidades de ensino, nos diferentes níveis, é assinado, em 5 de fevereiro de 2003, o Decreto 11 (SÃO CARLOS, 2003), substituindo a Portaria X (SÃO CARLOS, 2001). O CE vai, então, se firmando, no plano legal, como um colegiado de caráter deliberativo composto de representantes da equipe escolar e da comunidade usuária, o que assegura a paridade na representação e a função de membro nato ao diretor de escola, mesmo que vedada a condição de presidente do CE (SÃO CARLOS, 2003).

Em meados de 2006, a SME encaminha para a aprovação da Câmara dos Vereadores a Lei nº 13.795, de 4 de maio de 2006 (SÃO CARLOS, 2006a), que estrutura a educação pública municipal. No ano seguinte, em 13 de junho de 2007, em substituição do Decreto 11 (SÃO CARLOS, 2003), são aprovados o 203 (SÃO CARLOS, 2007) e, depois, em 30 de março de 2012, o 118 (SÃO CARLOS, 2012). As várias edições do decreto visavam a garantir que as dificuldades encontradas para a implementação do CE e para o seu efetivo funcionamento fossem minimizadas.

Para além da legislação, é válido destacar que um conjunto de ações também tem sido implementado no município, a fim de fortalecer os CEs. Em 2006 e 2007, por exemplo, alguns professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), juntamente com representantes da própria SME, ofereceram minicursos com vistas à capacitação dos conselheiros.

Outra medida, de muito maior envergadura, é o programa Escola Nossa, criado no ano de 2005 em virtude de São Carlos ter assumido o compromisso com a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, devendo, por isso, implementar ações coerentes com os princípios estabelecidos por tal associação.

Conhecida como AICE, a Associação Internacional de Cidades Educadoras congrega uma rede de cidades que promovem a educação tomando como base todas as possibilidades do território urbano. Esses princípios começaram a ser discutidos em 1990 – a partir do 1º Congresso Internacional das Cidades

Educadoras, sediado em Barcelona (Espanha) – por um grupo de representantes locais de cidades que compactuaram com o objetivo comum de desenvolver, juntos, projetos que visassem a melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, tendo a escola como espaço comunitário e a cidade como um grande espaço educador. O lema era aprender na cidade e com a cidade, valorizando o aprendizado vivencial e priorizando a formação de valores.

Ao longo da gestão municipal 2009-2012, o programa Escola Nossa estendeu sua atuação para três macrocampos: educação integral, fortalecimento da relação comunidade-escola e fortalecimento dos conselhos escolares.

Para a execução das atividades, foram formadas duas equipes na SME: uma para atuar internamente, na Coordenação, e a outra, externamente, nas escolas e na comunidade em geral. Tal equipe externa foi composta de 24 gestores comunitários em educação, que são docentes os quais atuam com o objetivo principal de fortalecer os vínculos da comunidade com a escola, favorecendo o compartilhamento de decisões e fomentando a gestão democrática das unidades escolares.

Num determinado momento, com o propósito de melhor organizar as ações voltadas ao efetivo fortalecimento dos conselhos escolares, definiram-se quatro *eixos estruturantes*, a saber: *legislação, eleição, formação e acompanhamento*. Eles foram pensados como eixos de sustentação, alicerces que se tornou necessário para a concretização do objetivo do programa.

Mais recentemente, vêm ocorrendo outras ações de maneira articulada com aquelas de responsabilidade das outras esferas de governo (estadual e federal). O programa de fortalecimento dos conselhos escolares, referido na seção anterior, tem capitaneado tais ações, já que seu objetivo é desenvolver ações de fomento à implantação e ao fortalecimento do CE nas escolas públicas de educação básica, estimulando o exercício da cidadania, a participação plena de todos e, sobretudo, a gestão democrática. Uma das iniciativas do programa foi elaborar cadernos instrucionais (BRASIL, 2013c) com conteúdos práticos que favorecessem a formação dos conselheiros; eles abordam vários temas, como sugerem os 13 títulos publicados.

O primeiro deles, chamado, informalmente, de Caderno 0 (Zero), é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e traz uma reflexão sobre a importância desse colegiado, além de subsídios para a compreensão do papel dos CEs na gestão da educação pública.

Outra iniciativa tem sido a ampliação das suas ações em termos de qualificação dos conselheiros por meio de encontros nacionais para técnicos

de secretarias de educação, municipais e estaduais, investindo, assim, em capacitações presenciais e trocas de experiência entre os participantes.

Por fim, cabe destaque especial aos cursos de capacitação a distância, também voltados para os técnicos de secretarias de educação, a cargo das universidades federais. Em São Carlos, alguns técnicos da SME participaram de todos os encontros nacionais e muitos outros foram alunos de um desses cursos oferecidos pela UFSCar. Alguns gestores comunitários, por terem sido alunos do curso, passaram, depois, a ser tutores dele, atuando, dessa forma, como formadores.

Saliente-se também outra ação, agora com parceria entre o MEC, a UFSCar, a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e várias secretarias municipais de educação, incluindo a de São Carlos. Trata-se do **I Encontro Estadual de São Paulo de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, realizado em São Carlos, na UFSCar, em 28 e 29 de fevereiro de 2012, que contou com a participação de inúmeros municípios e, aproximadamente, 600 pessoas. O êxito do evento motivou a realização do II Encontro Estadual de São Paulo de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, realizado em São José do Rio Preto, nos dias 16 e 17 de maio de 2013, que contou, em média, com o mesmo número de participantes do encontro anterior.

Falamos de todas essas ações para demonstrar certa sinergia entre elas, algo bastante importante para que as transformações se deem de modo mais rápido e eficaz na direção de uma gestão mais democrática da educação, da escola. O entrelaçamento de políticas públicas e de outras ações, de iniciativa dos educadores, nas três esferas governamentais, tem-se constituído num processo de fortalecimento mútuo – um exemplo de como se pode avançar na perspectiva da cooperação entre os diferentes níveis de governo, tema tão debatido hoje.

Todas as ações, ao mesmo tempo, dependem da participação e têm como finalidade estimulá-la, requisito da gestão democrática. Por isso mesmo, resolvemos realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar os principais fatores que interferem positiva ou negativamente na participação dos conselheiros no conselho escolar das unidades de ensino do município de São Carlos.

Fatores que interferem na participação nos conselheiros escolares

Nesta seção, faremos uma análise dos dados da pesquisa, obtidos por meio de um questionário contendo 32 questões fechadas, aplicada aos

conselheiros representantes de cada segmento, em cada escola, na seguinte proporção: um diretor, um servidor técnico de apoio, dois pais e/ou responsáveis e dois professores. Envolveram-se oito Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs),² que atendem do 5º ao 9º ano, e 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Dos 300 questionários distribuídos, retornaram 171, representando 57%. Do *agrupamento A*, foram 14 questionários de diretor, 13 questionários de servidor técnico de apoio, 30 questionários de pais e 27 questionários de professor; do *agrupamento B*, foram 16 questionários de diretor, 13 questionários de servidor técnico de apoio, 31 questionários de pais e 27 questionários de professor.

Os dados foram tabulados e apresentados em termos percentuais, conforme os gráficos 1 e 2.

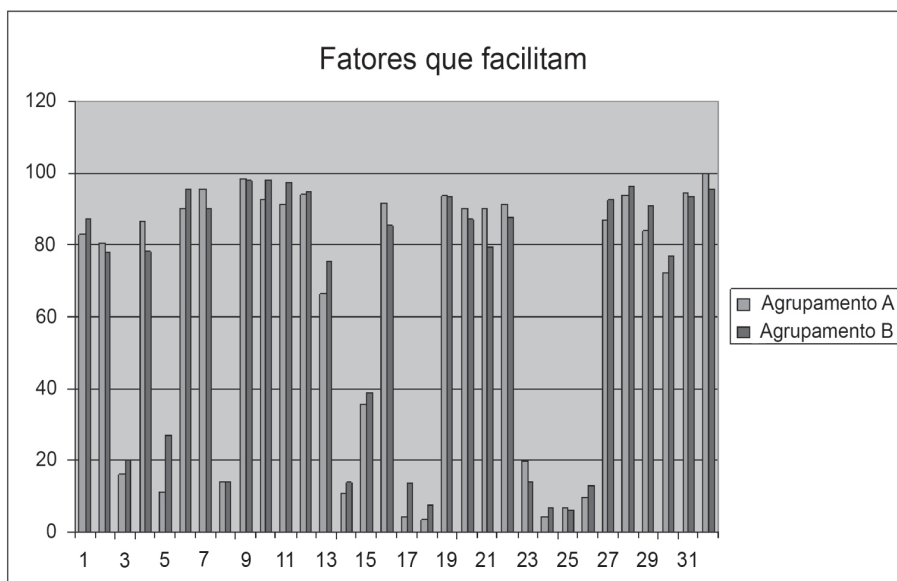


Gráfico 1 Fatores que facilitam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios.

² Apenas uma EMEB não quis participar da pesquisa.

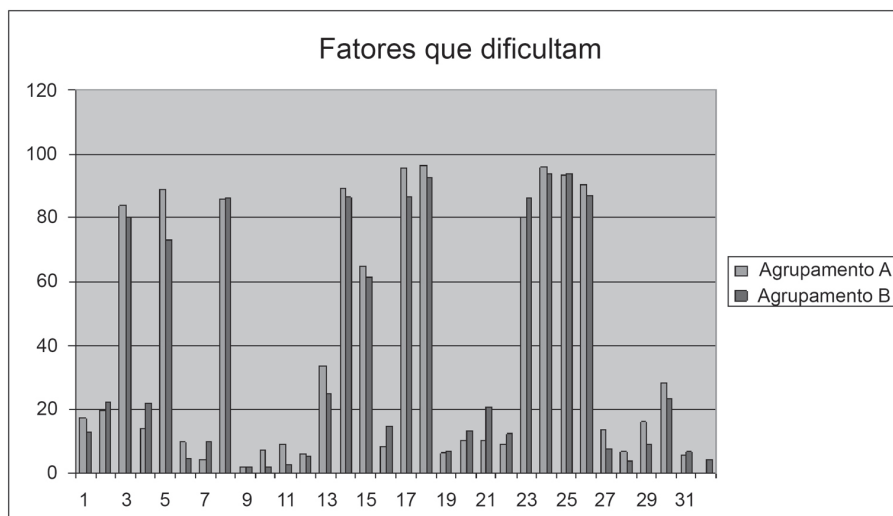


Gráfico 2 Fatores que dificultam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios.

Note-se ainda que os gráficos apresentam dois agrupamentos (A e B); o *agrupamento A* representa o conjunto de escolas consideradas – pelos gestores comunitários educacionais em consulta prévia feita pelos pesquisadores – de alto nível de participação, enquanto o *B* representa aquelas tidas como de baixo nível de participação.

Para cada um dos 32 aspectos mencionados aos respondentes pelo entrevistador, eles os classificaram como *fatores que facilitavam* a participação (Gráfico 1) no CE ou como *fatores que dificultavam* tal participação (Gráfico 2). A soma dos percentuais das respostas é que compõem os gráficos acima.

Perceba que um gráfico é quase que a imagem invertida do outro, indicando a concentração dos mesmos aspectos, considerados como sendo bastante facilitadores e bastante dificultadores. Outros fatores situam-se numa zona intermédia, não sendo considerados, extraordinariamente, nem como facilitadores nem como dificultadores.

Por tal razão, selecionamos somente os *fatores facilitadores* e os *fatores dificultadores* com 90% a 100% de escolhas em pelo menos um dos dois agrupamentos de escola (A – alto nível de participação e B – baixo nível de participação), agrupando-os, ainda, em categorias para efeito de análise (Quadro 1).

Quadro 1 Fatores facilitadores e dificultadores da participação no conselho escolar com 90% a 100% de escolhas em pelo menos um dos dois agrupamentos de escola (A – alto nível de participação e B – baixo nível de participação), reunidos em categorias de análise.

Fatores facilitadores*	Fatores dificultadores
<p>Categoria A</p> <ul style="list-style-type: none"> – Horário das reuniões – Frequência das reuniões – Tempo para convocação – Conhecimento da pauta – Atuação do presidente – Conhecimento dos direitos e deveres dos conselheiros – Reuniões que alcançam resultados práticos – Cumprimento das deliberações – Acompanhamento dos encaminhamentos 	<p>Categoria B</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reuniões fictícias – Reuniões extensas
<p>Categoria C</p> <ul style="list-style-type: none"> – Engajamento e compreensão quanto à função do conselho escolar – Troca de experiências entre os conselheiros – Campanhas de mobilização – Eleição com discussão de propostas – Autonomia nas decisões – Ações que fortalecem a relação da comunidade com a escola – Utilização da escola como um equipamento público – Incentivo e investimento quanto à participação – Legislação atualizada 	<p>Categoria D</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interesses particulares que se sobrepõem aos interesses coletivos – Timidez – Conformismo – Imposição de ideias – Desequilíbrio de poder – Gestor escolar autoritário – Receio de arriscar opiniões

* Os números que antecedem cada um dos fatores acima, da coluna da esquerda e da coluna da direita, são aqueles que aparecem na linha horizontal dos gráficos 1 e 2.

As categorias A e B sintetizam conteúdos de natureza operacional, relacionados ao bom funcionamento do CE, que tem a ver com sua eficiência e eficácia. As categorias C e D dizem respeito mais diretamente às questões hierárquicas, de desequilíbrio de poder nas relações entre os conselheiros.

Feitos esses esclarecimentos, passaremos à etapa de análise dos dados informados no Quadro 1 não sem, antes, indicar dois aspectos também

importantes revelados pela pesquisa. A princípio, os dados foram organizados por segmento (diretor, professores, pais e servidores) e por escola. Verificou-se, no entanto, que tal critério de organização não era relevante, dada a homogeneidade das respostas obtidas.

Em outras palavras, os mesmos *fatores facilitadores* e *dificultadores* da participação são indicados por diretores, professores, pais e servidores. Isso causou, inicialmente, certa surpresa por algumas razões, já que é comum supor a existência de dificuldades muito maiores para determinados segmentos participarem do que para outros. Por exemplo, presume-se que os pais, por estarem mais distantes do cotidiano da escola – em virtude de jornada de trabalho incompatível com o horário de reuniões dos CEs, entre outras questões –, não tenham a mesma facilidade de participação dos diretores ou dos professores.

O segundo aspecto relevante foi o fato de as escolas consideradas de alto nível de participação (*agrupamento A*) ressaltarem, praticamente, os mesmos *fatores facilitadores* e *aqueles dificultadores* das escolas tidas como de baixo nível de participação (*agrupamento B*). Apesar das mesmas dificuldades e facilidades em participar do CE, os vários segmentos (das escolas mais participativas e menos participativas) participam de maneira diferente. Dito de outro modo, os mesmos *fatores*, num agrupamento e noutro, produzem efeitos diferenciados em termos de participação.

Passemos, agora, à análise dos dados do Quadro 1, começando pelo cruzamento das categorias **A-B**, relativas aos aspectos considerados de natureza operacional, digamos assim, no que tange ao modo de funcionamento do CE. É considerado extremamente importante o respeito com o tempo necessário para a convocação dos conselheiros, com o horário das reuniões e a frequência a elas e com o conhecimento prévio da pauta. Isso tudo vem associado a uma boa atuação do presidente e a um bom nível de conhecimento dos direitos e deveres dos conselheiros.

A boa condução das reuniões revela-se, portanto, um *fator facilitador* fundamental. A equipe de gestão da escola (não só o diretor) tem a importante tarefa de cuidar para que isso ocorra de forma adequada, seja quando ela está representada na função de presidência do CE, seja quando a presidência é ocupada por um representante de outro segmento, principalmente pais de alunos.

Na cidade de São Carlos, a presidência do CE é vedada ao diretor da unidade escolar, pondo em evidência ainda maior essa preocupação. Ele

não pode estar à frente, mas deve ficar ao lado do presidente para auxiliá-lo da melhor maneira possível.

Reuniões fictícias, por exemplo, têm sido prática recorrente em muitas escolas. Por um lado, isso, aparentemente, não causa tantos problemas, porque se presume que haja uma conveniência por parte da maioria, que não se incomoda com tal expediente. A convivência quase que forçada gera algum tipo de constrangimento e discordância, embora nem sempre isso seja verbalizado.

Por outro, o descuido com algumas formalidades ou o excesso de formalismos dão lugar a problemas de participação. Assim, as reuniões dos CEs se convertem numa espécie de rito burocrático, no qual as pessoas não se sentem suficientemente à vontade para manifestar suas opiniões, seus desejos. Fica a mensagem subliminar de que a reunião tem de ser feita por exigência de uma norma que deve ser cumprida.

Além disso, em certas circunstâncias, o caráter muito formal assusta as pessoas, como é comum verificar em relatos, mormente os de pais de alunos. O peso da institucionalidade reveste as pessoas de um certo poder e também as torna vulneráveis, amedrontadas. Há vontade de se engajar, de participar, mas não há muita disposição para penetrar na esfera institucional, marcada pelo formalismo, pelo preto no branco, pelo carimbo, pela assinatura etc.

Diferentemente, as relações muito frouxas – sem um mínimo de formalidade, de institucionalidade – produzem consequências opostas, algo como um “faz de conta”, de modo que os conselheiros não se sentem ocupantes de um lugar legítimo, de um lugar que lhes confere algum poder para opinarem e decidirem coisas primordiais da vida da escola.

Entre a reunião fictícia ou malconduzida e a reunião muito formal, quase que ritualística, espera-se um meio-termo capaz de torná-la verdadeiramente eficaz, capaz de conduzir a resultados práticos, a ações concretas. Em outras palavras, eficiência e eficácia são duas facetas interligadas, não se podendo se descuidar de nenhuma delas.

Agora, tratemos do cruzamento das categorias **C-D**. É possível observar a importância atribuída à relação da escola com a comunidade como forma de mobilizá-la, incentivá-la e conscientizá-la a respeito da participação. Destaca-se ainda o papel positivo da informação, em especial o da legislação que rege o funcionamento da unidade escolar e do próprio CE.

Na escola, as informações relacionadas ao seu cotidiano são muito dinâmicas; novos conhecimentos são produzidos a todo momento e processualmente.

Em função disso, cabe a ela fornecer informações claras e precisas associadas a questões fundamentais da sua rotina, minimizando os efeitos negativos da desinformação – que, às vezes, chegam a gerar boatos os quais, num certo sentido, desarticulam a escola e dificultam a coesão, a firmeza de propósitos, a coordenação de ações e o ambiente de respeito e cumplicidade.

No polo oposto, como elementos negativos, estão as relações hierárquicas e de poder, capazes de provocar inibição e conformismo. Isso nos remete, necessariamente, à questão da democratização da escola, assunto de muitas facetas, entre elas a cultura política autoritária, cuja influência, na educação, é muito grande.

Há, ainda, um mercado patrimonialismo, uma apropriação do conhecimento dito especializado e dos certificados e títulos acadêmicos como verdadeiros escudos de proteção contra a participação dos supostamente menos preparados para intervir na vida da escola. Algumas pessoas, portanto, pela falta de uma suposta qualificação, são “desautorizadas” a participar, seja porque não possuem as credenciais próprias, seja porque não são suficientemente informadas, e sabemos, com relação a esse particular, que, de fato, os segmentos representados pelos profissionais da escola, sobretudo diretores e professores, têm muito mais informações – por exemplo e consequentemente, poder – do que os demais, como os servidores e, acima de tudo, os pais dos alunos.

Segundo Bobbio, Matteucci & Pasquino (2009), a palavra *poder* designa capacidade ou possibilidade de ação de indivíduos, grupos humanos, objetos ou até mesmo fenômenos naturais. Em sentido social,

o poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceitual pode ir desde a capacidade geral de agir até a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito mas também o objeto do poder social (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 2009, p. 933).

Inúmeras são as formas de estabelecer as relações de poder entre as pessoas, que podem ser reveladas ou veladas, e, em ambos os casos, o prejuízo é grande para as relações interpessoais presentes nos diferentes espaços, como nos de deliberação.

O poder, para Lebrun (1984),

não é um ser, alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixa escapar. É o nome atribuído a um conjunto de relações

que formigam por toda parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, pátrio poder, poder do policial, do psicanalista, do padre, entre outros) (LEBRUN, 1984, p. 20).

Muitas vezes, teme-se o envolvimento dos pais nas discussões por causa da eventual eloquência e até agressividade com que tentam impor vontades particulares, em detrimento dos interesses da escola. Dessa forma, alguns gestores escolares evitam ouvi-los, com o receio de perder espaço e autoridade, ou o controle da situação, agindo, assim, contra a escola, e não a favor dela.

Para avançar na direção da gestão democrática da escola, é imprescindível o fortalecimento de relações mais horizontais nos processos de participação. Como ressalta Paro (2008), “é necessário que se estabeleça uma relação de cooperação que ultrapasse a condição de dar ordens para a colaboração de todos os que buscam os mesmos objetivos envolvidos” (PARO, 2008, p. 7).

Isso requer uma reflexão crítica acerca da nossa própria cultura política, na qual a relação Eu-Outro se apresenta de maneira muito assimétrica. A propósito, destacamos dois excertos de Freire bastante pertinentes, de obras distintas:

É impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas pobres, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola, sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos delas (FREIRE, 2001, p. 127).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2005, p. 31).

Toro (2000), também atento aos elementos mais amplos e constitutivos da nossa formação política, sustenta a tese de que a baixa participação decorre de uma baixa atuação política dos segmentos sociais e de um constante esvaziamento da dimensão pública do Estado e propõe quatro importantes ações de mobilização da sociedade civil com vistas à participação. São elas:

Construção de um projeto de nação, sobretudo em sociedades de baixa participação política; ampliação da democracia por meio da formação e do fortalecimento de uma cultura cidadã e democrática entre os indivíduos; reinstitucionalização da dimensão pública da sociedade, visando ao aumento da igualdade e ao fortalecimento da governabilidade; contribuição para a viabilização de uma democracia cultural, fortalecendo a identidade e a igual importância dos diferentes símbolos e sentidos da diversidade social (TORO, 2000, p. 36).

Dessa forma, reforça-se a ideia de restituição do âmbito público à medida que se busca incentivar a inserção da sociedade civil nas principais discussões político-sociais empreendidas pelo Estado.

As relações no interior da escola e da escola com o seu meio externo, seu entorno não devem ser marcadas pela subordinação, mas pela busca da autonomia da escola, compreendida como “resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (BARROSO, 1996, p. 18). Sem autonomia, não é possível falar em democracia.

Na verdade, embora nem toda autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia (BARROSO, 2004, p. 74).

Os dados apresentados no Quadro 1 dão uma boa mostra dos *fatores facilitadores* e dos *dificultadores* da participação dos conselheiros. Eles apontam caminhos a trilhar, que passam por lugares como o da competência técnica – necessária para a boa condução dos trabalhos do CE – e por aqueles muito mais complexos, como o da nossa cultura política arraigada, com traços autoritários, patrimonialistas etc. Avançar na gestão democrática da escola requer, contudo, superar tais obstáculos e construir uma escola mais autônoma, feita por todas as pessoas que a integram, capazes de dialogar em torno de objetivos comuns.

Considerações finais

Neste capítulo, partimos de dois pressupostos básicos: a gestão democrática da escola pública no Brasil estar avançando, seja no plano da legislação, seja no das ações concretas, em muitos lugares e por iniciativa

tanto dos governos, em seus diferentes níveis, quanto da sociedade civil, representada, especialmente, pelos educadores; e o CE ser um instrumento relevante dessa democratização da gestão.

Reconhecemos, todavia, que ainda há muito a avançar nessa direção, com destaque para a participação mais efetiva nos CEs – principal questão explorada aqui com base nos dados da pesquisa. As análises apontam para duas naturezas de fatores relacionados à participação.

Uma delas abrange aspectos de ordem operacional, atinentes ao bom funcionamento do CE: mais eficiência – reuniões mais bem preparadas e mais bem conduzidas – e mais eficácia – resultados mais efetivos, concretos. A outra diz respeito à dimensão política, isto é, às relações hierárquicas de poder estabelecidas entre os conselheiros.

Assim, o que se vê é a indicação clara de certo equilíbrio entre os fatores de natureza operacional (11 fatores) e os de natureza política (16 fatores) interferindo nos processos de participação. Isso revela a necessidade de agir tanto num plano quanto no outro, sem cair na falsa dicotomia entre técnica e política, entre competência e compromisso – debate já feito por muito tempo e de maneira muito intensa nos meios educacionais.

Há, sem dúvida, a necessidade de uma análise crítica do funcionamento do CE, baseando-se em marcos capazes de situá-lo no universo macro do país, seja do ponto de vista estrutural, seja do conjuntural, o que envolve uma refinada análise da cultura política em que se insere a escola no Brasil.

Diversamente, não se pode desprezar o potencial transformador de uma prática institucional e política inerente a uma boa gestão pública, que ultrapassa o *laissez-faire* e o acentuado gerencialismo, tão em voga nos dias atuais. A contemporaneidade exige da gestão pública comprometimento político e técnico, parâmetros de uma ação que dirige e governa, ou seja, que dá sentido e se abre para a participação de muitos, tantos quanto possível.

Articulando todos esses aspectos, urdindo todos os fios, caminharemos mais rapidamente em direção a um tipo de gestão democrática que mistura representação fortalecida de maneira institucional e outros modos de participação, sem que o instituído e o instituinte se choquem, como realidades opostas, incompatíveis e indesejáveis.

No que concerne, particularmente, ao CE, avançamos do ponto de vista legal e estamos avançando do ponto de vista das ações concretas. Fala-se do CE, deseja-se o CE talvez de forma inédita. No entanto, é preciso perceber que as razões para isso são várias e que as intenções não são sempre as mesmas; existe uma espécie de cortina de fumaça a ser desfeita, e, à medida

que isso ocorrer, conflitos poderão vir à tona com mais força, sendo necessário lidar com eles como se faz nas democracias mais robustas e compreendê-los como parte fundamental da dinâmica social e como único caminho a ser trilhado com segurança, justiça e igualdade na diversidade.

Referências bibliográficas

- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988.
- _____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004a. (Caderno 1).
- _____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: MEC, 2004b. (Caderno 5).
- _____. Portaria ministerial nº 2.896, de 16 de setembro de 2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2004c.
- _____. *Aprova Brasil: o direito de aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.
- _____. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 2009.
- CONTI, C.; LUIZ, M. C. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 17, n. 29, p. 33-50, 2007.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LEBRUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).
- NOGUEIRA, M. A. *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.
- RAMOS, R. P. *Conselho escolar e gestão democrática: análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SÃO CARLOS (Estado de São Paulo). Portaria X, de 20 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos conselhos de escola nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da rede municipal de educação de São Carlos. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2001.
- _____. Decreto municipal nº 11, de 5 de fevereiro de 2003. Institui o conselho de escola na rede municipal de educação de São Carlos e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2003.
- _____. Lei nº 13.795, de 4 de maio de 2006. Cria o sistema municipal de ensino. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2006a.

_____. Lei nº 13.889, de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o plano de carreira e remuneração para os professores da educação e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2006b.

_____. Decreto nº 203, de 13 de junho de 2007. Regulamenta o artigo 10 da Lei municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, que institui o conselho de escola na rede municipal de educação de São Carlos, e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2007.

_____. Decreto nº 118, de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o conselho de escola e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2012.

_____. *Conheça São Carlos: história do município*. *Prefeitura Municipal de São Carlos*, São Paulo, 2013.

TORO, B. O papel do terceiro setor em sociedade de baixa renda. In: LOSCHPE, E. 3º setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TRAGTENBERG, M. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: SEDUC. (Org.). *Novos paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

Referências

AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras). *Carta das cidades educadoras*: proposta definitiva. Genebra, 2004. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?idoc=84472>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2013a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 jul. 2013b.

_____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661>. Acesso em: 30 jul. 2013c.

_____. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do magistério paulista e dá providências correlatas. *Assessoria Técnico-Legislativa*, São Paulo, 27 dez. 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013d.

LUCK, H. *A dimensão participativa da gestão escolar*. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

Gráficos

Gráfico 1 Fatores que facilitam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios. Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 Fatores que dificultam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios. Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro

Quadro 1 Fatores facilitadores e dificultadores da participação no conselho escolar com 90% a 100% de escolhas em pelo menos um dos dois agrupamentos de escola (A – alto nível de participação e B – baixo nível de participação), reunidos em categorias de análise. Fonte: elaborado pelos autores.

Indicadores de funcionamento dos conselhos escolares de quatro estados brasileiros

Juliana Carolina Barcelli
Viviane Wellichan
Rúbia Nathália Parra

Introdução

O princípio de gestão democrática presume articular dentro do espaço escolar mecanismos de participação, visando ao compartilhamento e à corresponsabilização nos momentos de decisão, bem como à descentralização do poder, conforme previsto no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 2013b). Mais do que ser amparada por prescrições legais, a gestão democrática, para ser concretizada, precisa ser compreendida como um processo político que necessita de práticas cooperativas entre as pessoas que compõem o ambiente escolar.

Essa cooperação, para ser atingida, requer o exercício do diálogo, pois, além de possibilitar que as diferenças sejam respeitadas, a liberdade de expressão, considerada e o convívio democrático, vivenciado, é o meio pelo qual as pessoas são convidadas a, juntas, construir ações que objetivem a melhoria da qualidade do ensino e o aumento das aprendizagens dos estudantes. Ao exercitar a participação na gestão escolar, criam-se formas de elaboração coletiva do projeto político-pedagógico com o intuito de construir um plano que tenha a *cara da escola* e que cumpra com a função social dessa instituição: “construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” (BRASIL, 2013e, p. 17).

Com a intenção de cumprir essa função, o coletivo deve refletir sobre os problemas da unidade de ensino e criar ações de melhoria à medida que considera os distintos olhares de seus envolvidos. Para tanto, torna-se essencial romper com práticas centralizadoras de gestão, que, quando não ajudam na administração das organizações e sobressaem aos objetivos da escola, dificultam o trabalho político e pedagógico da educação.

Uma das formas de descentralizar a gestão das escolas públicas seria o funcionamento de Conselhos Escolares (CEs), uma vez que são colegiados que podem contribuir para o aumento da participação da comunidade nos processos decisórios. Tido como um dos espaços de participação e integração dos diferentes segmentos da escola (gestores, professores, demais funcionários, alunos, familiares e comunidade), o CE pressupõe a partilha de diversos olhares e de inúmeras vivências para a construção de acordos provisórios que visem a melhorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes.

Trazer para a gestão da escola a comunidade de seu entorno e os demais integrantes da comunidade escolar, descentralizando o poder de decisão das mãos do diretor e das dos coordenadores pedagógicos, implica perder o medo de mostrar *a cara da escola*, com suas dificuldades e seus sucessos, o que significa que as pessoas da escola precisam conhecer a importância e os objetivos da instituição para que haja mais participação no ambiente escolar.

Para isso, é necessário que a gestão da escola seja transparente e tenha objetivos definidos e construídos coletivamente, a fim de materializar a educação de qualidade almejada.

Por meio de investigações desempenhadas durante o curso de extensão denominado Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares, oferecido em 2011 pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd/UFSCar) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, este capítulo discutirá como a gestão democrática estava sendo desenvolvida pelos conselhos escolares de municípios de quatro estados brasileiros (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul),¹ como as secretarias municipais e estaduais de educação estavam atuando para fortalecer o colegiado nas escolas a que atendiam, como as instituições escolares estavam trabalhando a importância do compartilhamento de decisões de maneira a promover espaços democráticos

1 Os quatro estados participaram do curso de extensão oferecido pela UFSCar.

na realidade escolar e quais eram suas importâncias para possibilitar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes de escola pública.

Assim, analisaram-se as respostas dos alunos desse curso de extensão, dadas a um questionário informativo realizado durante a primeira fase dessa formação continuada.

Tal questionário pretendeu levar os cursistas a refletirem sobre as políticas públicas municipais, estaduais e federais que amparavam os conselhos escolares fortalecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação com os estudos dos cinco primeiros cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e possibilitou-lhes entender um pouco mais acerca do funcionamento dos CEs de sua realidade, considerando que esse colegiado seria uma forma de fomentar a gestão democrática nas escolas.

A partir desse diagnóstico com os cursistas, configuraram-se algumas investigações, que serão discutidas sucintamente neste capítulo do livro. Portanto, os resultados obtidos dessa pesquisa são dados analisados pelas informações expostas pelos cursistas, segundo seus pontos de vista, que participaram do curso de extensão durante oito meses, isto é, os dados levantados a partir das colocações escritas dos cursistas não foram coletados diretamente nas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como não foram observados diretamente na prática de atuação dos conselhos escolares dessas cidades pela equipe de estudos da UFSCar.

Desse modo, os dados pautam-se pelas perspectivas dos cursistas, que trabalhavam em secretarias municipais e/ou estaduais de educação, assim como em escolas públicas no período de oferta do curso de extensão.

Quando o curso de extensão foi ofertado – no início do ano de 2011 –, havia, em sua primeira fase, 492 municípios, representados por 1.296 cursistas matriculados e distribuídos entre municípios de grande porte (população igual a 500.000 habitantes ou maior), de médio porte (população entre 100.000 e 499.000 habitantes) e de pequeno porte (população igual a 99.000 habitantes ou menor), divisão baseada no Censo-2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). A representatividade de cursistas que responderam ao questionário foi de 571. O critério utilizado para selecionar os dados que fariam parte dessas investigações foi escolher um questionário por município participante.

Assim, da amostra inicial, chegou-se ao seguinte subconjunto: 111 municípios do Estado de São Paulo, 60 cidades do Estado do Paraná, 46 municípios do Estado de Santa Catarina e 73 do Rio Grande do Sul, totalizando 290 cidades.

Esse questionário continha cinco questões, subdivididas em itens, num total de 56 perguntas, que foram, posteriormente, classificadas em duas categorias de análise para vislumbrar melhor o vasto universo de dados, sendo elas:

1. *realidade local e estrutura educacional dos municípios e estados*, o que ajudou a demonstrar as aproximações e as disparidades entre os municípios dos quatro estados selecionados, com a intenção de compreender melhor as especificidades das quatro realidades ilustradas no que tange à localização, à economia, aos partidos políticos que estavam no governo desses municípios, aos espaços culturais e educacionais, ao número de escolas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, à formação dos técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, à concepção de educação tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, à aquisição de material apostilado e ao ano de municipalização das cidades participantes dessa investigação. Tais particularidades darão margem ao aprofundamento da compreensão de funcionamento dos CEs, objeto de estudos da próxima categoria de análise;
2. *avaliação dos conselhos escolares com relação à legislação*, ao papel do colegiado, ao seu funcionamento e ao apoio das secretarias municipais e estaduais de educação no fortalecimento do CE nas escolas públicas.

As informações analisadas mostraram, de acordo com as interpretações dos cursistas, como os conselhos escolares estavam funcionando e quais eram as importâncias de fortalecimento desses colegiados nas escolas públicas.

Divergências em respostas, que mostraram disparidades nas afirmações dos cursistas do mesmo município, permitiram compreender melhor as realidades peculiares das secretarias municipais e estaduais de educação, bem como evidenciaram que há certos municípios que possuem cursistas vinculados tanto ao sistema municipal quanto à rede estadual de educação, o que, também, é extremamente revelador em âmbitos diferenciados do campo da educação.

As disparidades e as dificuldades de compreensão no que diz respeito à relevância da atuação dos conselhos escolares para a melhoria do ensino e das aprendizagens dos estudantes demonstraram que práticas de formação permanente – não apenas em cursos mas também no cotidiano das escolas – podem contribuir para o fortalecimento do CE e da gestão democrática.

Apesar de grande parte dos técnicos e dirigentes participantes do curso ofertado em 2011 saber destacar as funções do conselho escolar, ainda se possui muita dificuldade para materializar princípios democráticos nas escolas, já que o Brasil vivenciou e ainda vivencia uma cultura centralizadora e de pouca participação.

Resultados parciais e algumas reflexões sobre a realidade local, e a estrutura educacional de municípios brasileiros

Como já apontado, visa-se a relacionar as semelhanças e as diferenças entre as realidades dos quatro estados brasileiros supracitados, bem como a vislumbrar as especificidades de suas estruturas educacionais. No que diz respeito à realidade local, destacam-se como mais relevantes cinco tópicos pertinentes às características dos municípios desses estados, quais sejam: localização geográfica, atividades econômicas, partido político no governo e, finalmente, espaços educacionais e culturais.

Considerando a localização geográfica dos quatro estados brasileiros, verificou-se que os municípios dos estados de São Paulo (região norte: 13,5%; região noroeste: 16,2%; região oeste: 16,2%), de Santa Catarina (região norte: 21,7%; região oeste: 32,6%) e do Paraná (região norte: 26,7%; região oeste: 16,6%), em sua maioria, concentravam-se em regiões entre norte e oeste dos territórios, com São Paulo (15,3%) e Santa Catarina (15,2%) possuindo um grande percentual de cidades também na região leste. No Rio Grande do Sul, no entanto, as cidades concentravam-se entre as regiões norte (26,7%), leste (13,7%) e sul (17,8%) do Estado.

Averiguamos ainda que, apesar das diversidades econômicas existentes entre os estados, as cidades participantes baseavam-se, predominantemente, em atividades agropecuárias: São Paulo com um percentual de 62,2% de sua economia girando em torno da área agropecuária, Paraná com 75%, Santa Catarina com 65,2% e Rio Grande do Sul com 75,3%, evidenciando que o Brasil, embora tenha avançado na industrialização desde a década de 1950 – durante o governo presidencial de Juscelino Kubitschek de Oliveira na implantação do Plano de Metas, que estimulou o crescimento do setor de energia e transporte –, ainda depende do agronegócio para manter o saldo comercial positivo da economia do país (LANDIM, 2013).

Para poder classificar os governantes e respectivos partidos políticos, utilizou-se o mapeamento ideológico de Figueiredo & Limongi (1996), que

ajudou a identificar PT, PPS, PSB e PDT² como partidos de esquerda; PMDB, PTB, PV e PP como de ideologia de centro; e PSDB, DEM, PSD e PR como de direita.

Dos 97,3% de respostas obtidas no Estado de São Paulo, de acordo com os critérios de Figueiredo & Limongi (1996), 27% dos governos estavam representados por partidos políticos de esquerda; 32,4%, de centro; e 37,9%, de direita. Já dos 95% de respostas do Estado do Paraná, constatou-se que 30% de seus governantes pertenciam a partidos políticos de esquerda; 44,9%, de centro; e 20,1%, de direita. Santa Catarina evidenciou, em 100% de suas respostas, que os partidos políticos contavam com 13% de governantes de ideologia de esquerda, 56,6% de centro e 30,4% de direita. Dos 98,6% de respostas do Rio Grande do Sul, 28,8% dos governantes pertenciam a partidos de esquerda; 65,7%, de centro; e 4,1%, de direita.

Chamam atenção os fatos de que dois estados, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, eram governados por partidos de ideologia de centro e de que o Paraná contava com maior número de governantes pertencentes a partidos de esquerda e São Paulo, de direita, observando uma diversidade política e partidária que pode fomentar maneiras específicas de gerir a educação.

No que se refere às possibilidades de espaço de cultura e lazer que o município proporcionava, a maioria das respostas dos estados de São Paulo (64%), Paraná (70%), Santa Catarina (41,3 %) e Rio Grande do Sul (63%) indicou museus, centros culturais, casarões, teatros/anfiteatros, cinemas, salas de informática, ginásios e clubes. Demonstrou-se também que Santa Catarina contava com 43,5% de eventos (culturais e religiosos), oficinas e danças; São Paulo, com 16,2%; Paraná, com 16,7%; e Rio Grande do Sul, com 20,5%. Destaca-se um grande percentual de municípios de três estados que não apresentavam nenhum tipo de espaço cultural, sendo São Paulo com 5,4%, Santa Catarina com 4,3% e Rio Grande do Sul com 4,1%.

2 A partir das agremiações apontadas nas investigações realizadas para esta análise de dados é que se puderam classificar os grupos com ideologia de esquerda, pautada por uma sociedade mais igualitária, sendo eles: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Social Democrático (PSD) e Partido Democrático Trabalhista (PDT); os de ideologia de centro, nem próximos aos capitalistas extremados nem aos socialistas radicais, como: Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Verde (PV) e Partido Progressista (PP); e os de direita, com ideologia mais conservadora e liberal, tais como: Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Democratas (DEM), Partido Social Democrático (PSD) e Partido da República (PR).

Quanto aos espaços educacionais, a maioria das respostas dos quatro estados fez referência às escolas de educação básica (municipais, estaduais, privadas e filantrópicas), sendo São Paulo com 45% das respostas, Paraná com 51,7%, Santa Catarina com 71,7% e Rio Grande do Sul com 56,1%.

Outro ponto bastante frequente entre os estados foi a existência de bibliotecas, gibitecas e/ou centros de ciências, sendo São Paulo com 19%, Paraná com 10%, Santa Catarina com 6,5% e Rio Grande do Sul com 9,6%. A existência de faculdades e universidades de ensino presencial e a distância (São Paulo: 5,4%; Paraná: 8,3%; Santa Catarina: 2,2%; e Rio Grande do Sul: 12,3%) foi revelada como maior que a de escolas técnicas (São Paulo: 2,7%; Paraná: 1,7%; Santa Catarina: não houve menção à existência dessa modalidade de ensino; e Rio Grande do Sul: 1,4%).

Observa-se que a preocupação com a formação em ensino superior mostrou um gradativo crescimento, principalmente durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em virtude das reformas na educação superior brasileira, tendo como exemplos a criação e proliferação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e a expansão de vagas da educação superior pública com o Programa Universidade para Todos (PROUNI). É válido ressaltar que houve um grande percentual de respostas não sabendo demonstrar quais seriam esses espaços educacionais (São Paulo: 26,1%; Paraná: 28,3%; Santa Catarina: 19,6%; e Rio Grande do Sul: 19,2%), provavelmente pelo fato de os cursistas terem adotado como sinônimos os espaços culturais e os educacionais ou por não terem conhecimento exato dos espaços educacionais com os quais o município contava.

Considerou-se também, para esta investigação, a estrutura educacional dos municípios referente a seis tópicos: verificar se as secretarias municipais e estaduais de educação eram constituídas como redes ou sistemas de ensino; atentar para a formação dos técnicos dessas secretarias de educação; saber o número de unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental a que as secretarias atendiam; vislumbrar a concepção de Educação Infantil e de Ensino Fundamental das secretarias de educação; identificar o uso ou não de material apostilado disponibilizado pelas empresas ligadas ao ensino privado; e averiguar se as cidades estudadas tinham ou não passado pelo processo de municipalização e, se sim, o período em que tal processo teria ocorrido.

Inicia-se o mapeamento da estrutura de ensino das secretarias municipais e estaduais de educação com o intuito de investigar se as cidades possuíam sistemas de ensino ou se eram configuradas como redes.

O resultado desse levantamento apresentou um equilíbrio entre os estados nos quais predominava a implementação de sistemas (Santa Catarina: 78,3%; Rio Grande do Sul 58,9%) em relação aos que são, em sua maioria, redes (São Paulo: 48,6%; Paraná: 61,7%). Pelo fato de várias cidades de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul apresentarem um número significativo de estrutura própria de educação, evidencia-se, nesta amostra de pesquisa, que são estados com certa autonomia quanto à construção de suas organizações de ensino se comparados aos de São Paulo e do Paraná, que mostraram ter, total ou parcialmente, vínculo com a Secretaria Estadual de Educação.

Com relação à formação dos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, obteve-se que o Estado de São Paulo possuía, de maneira equiparada, formados em graduação (46,8%) e pós-graduação (46,8%), tendo a maioria dos técnicos pedagógicos formação em Pedagogia ou Psicologia com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) em Educação, sobressaindo as áreas de gestão e psicopedagogia. Além disso, 0,9% dos técnicos tinham apenas formação em Magistério, enquanto 4,6% não souberam destacar a formação desses profissionais.

O Estado do Paraná possuía maior número de pós-graduados (71,7%) do que de graduados (23,3%); a maioria dos técnicos pedagógicos tinha formação em Pedagogia ou História com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) em Educação, sobretudo nas áreas de gestão e educação infantil. Apenas 5% não souberam identificar a formação dos técnicos.

O Estado de Santa Catarina também possuía maior número de pós-graduados (80,4%) atuando como técnicos das secretarias de educação em comparação ao de graduados (10,9%), tendo a maioria dos técnicos pedagógicos formação em Pedagogia ou Psicologia com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) em Educação, sobretudo nas áreas de gestão e educação infantil. Somente 8,7% não indicaram a formação desses técnicos.

O Rio Grande do Sul também apresentava técnicos com pós-graduação (56,2%) em maior número se comparado ao dos que possuíam apenas graduação (34,2%), tendo a maioria dos técnicos pedagógicos formação em Pedagogia ou Psicologia com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) em Educação, destacando-se as áreas de gestão e educação infantil. Só 1,4% desses profissionais tinham formação técnica e 8,2% não souberam responder ao questionamento.

Observou-se que, nos quatro estados, há uma preocupação grande com especializar os profissionais das secretarias municipais e estadual de educação nas áreas de educação infantil e de gestão escolar, o que demonstra a crescente valorização da educação de tais profissionais e a complexidade de atuação nessas áreas.

Na busca pela visualização do universo de escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, constatamos que os quatro estados atendiam mais ao Ensino Fundamental (Rio Grande do Sul: 82,2%; Santa Catarina: 73,9%; Paraná: 70%; e São Paulo: 46%) do que à Educação Infantil (São Paulo: 36,9%; Paraná: 20%; Santa Catarina: 19,6%; e Rio Grande do Sul: 10,9%). Com relação ao atendimento igualitário das duas modalidades de ensino, os números mostram que o Estado de São Paulo possuía um índice maior, totalizando 14,4%, com Santa Catarina em seguida (6,5%), depois Paraná (5%) e, por fim, Rio Grande do Sul (4,1%).

Obteve-se, no que concerne à concepção de Educação Infantil adotada pelos municípios do Estado de São Paulo, 93,7% de respostas. Entre as concepções informadas, 39,6% dos municípios indicaram ter uma concepção voltada ao desenvolvimento dos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural/formação integral; 19,8%, voltada ao sociointeracionismo e/ou construtivismo;³ 18%, inspirada pelos princípios de liberdade e de solidariedade humanas, preparando a personalidade do indivíduo para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho; 10%, baseada nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, do Ministério da Educação (MEC); 3,6%, baseada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e 2,7%, constituída de parceria com a família.

Nessa mesma questão, obtivemos os seguintes dados com relação aos 91,7% de respostas do Estado do Paraná: 46,7% possuíam uma concepção centrada em teorias sociointeracionistas e/ou construtivistas; 30% tinham uma concepção baseada no desenvolvimento dos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural/formação integral; 6,7% estavam pautadas pelos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, também do MEC; 5% inspiravam-se nos princípios de liberdade e de solidariedade humanas, preparando a personalidade do indivíduo para o exercício da

3 Corrente teórica que defende a perspectiva de que os conhecimentos são adquiridos permanentemente quando as pessoas se relacionam de maneira mútua com outros indivíduos e o meio.

cidadania e qualificando-o para o trabalho; e 3,3% consideravam a parceria com a família como o principal pilar de uma Educação Infantil fortalecida.

Dos 87% de respostas do Estado de Santa Catarina, obtivemos as seguintes afirmações no que diz respeito à concepção de Educação Infantil: 28,3% estavam pautadas pelos princípios de liberdade e de solidariedade humanas, preparando a personalidade do indivíduo para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho; 26,1%, pelo desenvolvimento dos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural/formação integral; 19,6%, voltadas para teorias sociointeracionistas e/ou construtivistas; 6,5%, centradas na parceria da escola com a família; 4,3%, baseadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e 2,2%, fundamentadas nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil.

Já o Estado do Rio Grande do Sul apresentou, em seus 91,8% de respostas, que a concepção de Educação Infantil baseava-se: 37% no desenvolvimento dos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico, moral e sociocultural/formação integral; 30,1% em teorias sociointeracionistas e/ou construtivistas; 8,2% na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; 7% nos princípios de liberdade e de solidariedade humanas, preparando a personalidade do indivíduo para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho; 5,4% nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil; 2,7% na parceria da escola com a família; e 1,4% na perspectiva montessoriana.⁴

Perguntou-se também qual era a concepção de educação adotada para o Ensino Fundamental. No Estado de São Paulo, dos 89,2% de respostas obtidas, 24,3% pautaram-se por práticas sociointeracionistas e/ou construtivistas; 19,8% afirmaram estar inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; 15,3% basearam-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Lei Estadual 444/85 (SÃO PAULO, 1985); 10,8%, na formação de cidadãos participativos, reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que vivem; 7,2%, nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 5,4% visaram à formação integral do aluno; 3,6% acreditaram

4 Perspectiva teórica que se baseia na aprendizagem individual e coletiva a partir do envolvimento dos indivíduos em estímulos externos. Nessa corrente teórica, o sujeito é responsável pelos seus próprios atos no processo pedagógico.

que o fortalecimento do vínculo com a família seria o caminho de vigorar a educação fundamental; 1,8% pautaram-se pela visão da criança como agente do processo educativo, resultado do processo histórico e produtora da história; e 1% repetiram a concepção do material pedagógico apostilado.

Nessa mesma indagação, o Estado do Paraná, em seus 90% de respostas, evidenciou: 35% de concepções de educação voltadas à perspectiva sociointeracionista e/ou construtivista; 15%, à criança como agente do processo educativo, resultado do processo histórico e produtora da história; outros 15% baseavam-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na lei estadual; 10% pautavam-se pela formação de cidadãos participativos, reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que vivem; 8,3% inspiravam-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; 5% baseavam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais; e 1,7%, na formação integral do aluno.

O Estado de Santa Catarina mostrou, em 87% de suas respostas, que 43,5% das concepções de Ensino Fundamental pautavam-se pela perspectiva sociointeracionista e/ou construtivista; 19,6% inspiravam-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; 15,2% baseavam-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na lei estadual; 4,3% focavam a formação de cidadãos participativos, reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que vivem; 2,2% baseavam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais; e outros 2,2% centravam-se na concepção da criança como agente do processo educativo, resultado do processo histórico e produtora da história.

Já o Estado do Rio Grande do Sul apresentou os seguintes dados entre os 91,8% de respostas: 22% de concepções sociointeracionistas e/ou construtivistas; 19,2% de concepções inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; outros 19,2% focavam a formação de cidadãos participativos, reflexivos, capazes de atuar na sociedade em que vivem; 13,7% baseavam-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na lei estadual; 8,2% visavam à formação integral do aluno; 5,4% baseavam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais; e 1,4%

acreditavam em uma concepção que evitasse a evasão e que pudesse melhorar o Ensino Fundamental.

Alguns cursistas que, em 2011, eram técnicos das secretarias municipais e/ou estaduais de educação e aqueles que atuavam nas escolas municipais ou estaduais como diretores ou professores não souberam identificar quais seriam as concepções de Educação Infantil (São Paulo: 4,5%; Paraná: 8,3%; Santa Catarina: 10,8%; e Rio Grande do Sul: 6,8%) e de Ensino Fundamental (São Paulo: 9%; Paraná: 8,3%; Santa Catarina: 10,8%; e Rio Grande do Sul: 10,9%) adotadas pelas secretarias de educação e pelas escolas dos respectivos municípios, abrindo espaço para a seguinte reflexão: os objetivos da educação e de suas modalidades de ensino são compreendidos pelos profissionais da educação?

Se os especialistas na área educacional apresentam dificuldades de compreensão das concepções de educação referentes às diferentes modalidades de ensino, essas fragilidades acabam refletindo a questão do envolvimento da comunidade com a escola, visto que, sem entender o sentido de existência das escolas e da educação, pouco se pode remeter à importância de possuir qualidade no ensino e na aprendizagem por meio da participação dos distintos segmentos que constituem o ambiente escolar. Além disso, a concepção de educação no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo evidenciou, segundo a visão dos cursistas, a adoção, nas escolas, dos princípios educacionais de materiais apostilados, apontando a relatividade da autonomia da educação na parceria com sistemas privados de ensino.

Obtivemos 58,6% de respostas positivas nos municípios do Estado de São Paulo com relação ao uso de material apostilado e 40,5% de respostas negativas, tendo 0,9% não respondido a esse questionamento. Nas cidades do Estado do Paraná, os percentuais são outros, pois 70% das respostas destacaram que os municípios não utilizavam material apostilado da rede privada de ensino, enquanto 30% afirmaram o contrário. Esse mesmo quadro se apresentou nos estados de Santa Catarina (*utilizava: 78,3%; não utilizava: 21,7%*) e Rio Grande do Sul (*utilizava: 86,3%; não utilizava: 13,7%*).

Por fim, analisaram-se as respostas dos cursistas com relação ao ano de municipalização das cidades. As respostas obtidas no Estado de São Paulo revelaram que 59,5% dos municípios realizaram o processo de municipalização na década de 1990; 31,5%, entre 2000 e 2010; e 5,4% ainda não o haviam iniciado. No Estado do Paraná, esses percentuais foram de 8,3% na década de 1980; 61,6% na década de 1990; e 3,3% entre os anos de 2000 e 2010. Em

Santa Catarina, os dados revelaram que 47,8% dos municípios foram municipalizados na década de 1990; 13,1%, entre os anos de 2000 e 2010; e 4,3% ainda não tinham se municipalizado. No Rio Grande do Sul, obtiveram-se 6,8% de respostas afirmando que seus processos de municipalização ocorreram antes da década de 1980; 4,1%, na década de 1980; 22%, na década de 1990; 12,3%, entre os anos de 2000 e 2010; e outros 12,3% não haviam se municipalizado ainda.

Segundo Cain (2009), com o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental, na década de 1990, grande parte das cidades brasileiras passou por esse processo e, assim, lutou pela tentativa de distribuir e compartilhar funções administrativas entre os níveis estaduais de governo com o intuito de possibilitar aos municípios uma maior autonomia no que tange a práticas de gestão pública.

Dessa maneira, o gestor escolar passou a assumir a responsabilidade de administrar também os recursos dos estabelecimentos de ensino. Tal processo, desse modo, pôde trazer mais autonomia aos municípios e se configurou no sentido contrário, pois as cidades, com vistas a atender melhor às peculiaridades das escolas, buscaram parcerias com a rede privada.

Logo, a gestão privada incluiu-se na gestão pública, visando, por vezes, a interesses que não eram de ordem coletiva e dificultando, portanto, a democratização da gestão escolar.

Apreciações referentes aos conselhos escolares dos quatro estados considerados

Com o objetivo de vislumbrar o funcionamento dos conselhos escolares dos quatro estados pesquisados, neste tópico evidenciam-se os seguintes pontos: a legislação própria dos municípios desses estados que ampara a existência e o fortalecimento de ação dos CEs; o diretor ser ou não membro nato desse órgão; o funcionamento ativo ou não desse colegiado e a frequência de suas reuniões; o papel do conselho escolar; e o apoio das secretarias municipais e estaduais de educação no fortalecimento dos CEs nas escolas públicas.

A partir dos 74% de respostas que indicaram quais seriam as normas que regulamentavam os conselhos escolares, verificou-se, no Estado de São Paulo, que: 39,6% dos municípios tinham uma lei, no âmbito municipal, que considerava a importância e a forma de funcionamento de tal colegiado nas

escolas públicas; 10,9% destacaram haver um regimento comum às unidades escolares municipais, indicando certo grau de autonomia de cada escola para estruturar processos próprios de sistemas eleitorais, de representatividade e de levantamento de objetivos desse colegiado; 9% afirmaram existir um decreto municipal; 4,5%, uma portaria; 3,6% não obtiveram acesso a essa informação; e 6,4% não souberam responder exatamente. É válido destacar que 11% dos municípios desse Estado afirmaram que não tinham uma legislação própria que regesse o funcionamento dos CEs.

Nas cidades do Estado do Paraná, percebeu-se, pelos 68,3% de respostas que sinalizaram quais seriam as normas de regulamentação dos CEs, que: 25% tinham uma lei municipal; 11,7%, uma resolução; 8,3%, um decreto; 3,3%, um estatuto; 1,7%, um ato administrativo; outros 1,7% não apresentavam conhecimento sobre o assunto; 5% não tiveram acesso a essa informação; e 11,6% não souberam responder ao questionamento. Destaca-se que 16,7% responderam não ter uma norma específica que amparasse seus conselhos escolares.

Os dados de Santa Catarina (52,1%), por sua vez, evidenciaram que: 26% possuíam uma lei municipal de regulamentação dos CEs; 21,7%, um decreto municipal; 2,2%, uma portaria; e outros 2,2% não obtiveram acesso a esse dado – destacando que 13% dos municípios sinalizaram não possuir uma norma municipal específica de regulamentação dos CEs.

No Estado do Rio Grande do Sul, dos 68,4% de respostas que indicaram possuir uma legislação própria do município que amparasse o funcionamento e a estruturação dos conselhos escolares: 58,9% afirmaram ser uma lei; 5,4%, um decreto; e 4,1%, uma portaria – evidenciando que 16,4% das respostas indicaram não possuir uma lei específica.

Percebe-se, a partir desses dados, que grande parte das cidades desses estados possuía uma legislação própria que regulamentava os CEs, o que manifesta que a preocupação com a ampliação da autonomia e com a valorização de uma cultura específica de cada unidade escolar (cultura interna) e de cada cidade (cultura externa) vem se ampliando no campo da educação, já que os significados partilhados entre as pessoas que estruturam a cultura organizacional de cada escola e as variáveis externas da cultura municipal interferem de maneira mais significativa na identidade das unidades de ensino e propiciam um olhar diferenciado para cada situação, isto é, uma legislação municipal pode incluir aspectos específicos de determinada realidade que podem não ser promovidos por prescrições legais de âmbito federal e estadual.

No entanto, verifica-se que há, ainda, municípios dentro desses estados que dependem de jurisdições macroeducacionais para implementar e fortalecer colegiados que trabalham como espaços de deliberações coletivas (NÓVOA, 1999).

Outro aspecto abordado diz respeito ao fato de o diretor ser ou não membro nato do conselho escolar. Dos 94,6% de respostas obtidas no Estado de São Paulo, 39,6% afirmaram que o diretor de escola era membro nato do CE e 55% disseram que o diretor não era membro nato desse colegiado. No Estado do Paraná, por sua vez, 96,7% das respostas mostraram que 26,7% dos municípios tinham o diretor como membro nato do CE e 70% afirmaram que o diretor não seria membro nato. Em Santa Catarina, dos 95,7% de respostas, 43,5% destacaram que o diretor era membro nato do CE e 52,2%, que o diretor não era membro nato desse colegiado. No Estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, dos 94,5% de respostas obtidas, 47,9% evidenciaram que o diretor era membro nato do CE e 46,6%, que o diretor não era membro nato. Com exceção do Estado do Paraná, os dados sinalizaram que o fato de o diretor ser o líder da escola não significava, necessariamente, que seria membro nato do CE.

Segundo Riscal (2010) e Fernandes & Ramos (2013), a postura centralizadora de colegiados da escola reflete determinações de políticas públicas que ainda buscam o papel de liderança na figura do diretor, o que pode dificultar a descentralização de decisões e mostrar práticas de conselhos escolares pouco fortalecidas, já que o poder de decisão final acaba obedecendo a uma hierarquização vertical, em que o diretor é um profissional que trabalha e recebe para exercer seu ofício: controlar e melhorar a educação escolar.

Por esse motivo, vale atentar: o fato de o diretor ser membro nato do CE não significa que ele deva manipular integrantes do colegiado em prol de seus interesses ou a partir de sua visão de escola. Torna-se importante o dirigente escolar participar das decisões para demonstrar ao coletivo aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos particulares da unidade de ensino que possam amparar as deliberações tomadas pelos diferentes segmentos que precisam pensar o espaço escolar.

Questionou-se se os conselhos escolares eram espaços ativos ou pouco ativos dentro do rol de decisões realizadas pela escola. Nos municípios do Estado de São Paulo, verificou-se que 21,6% das respostas indicaram que o CE era um órgão bastante ativo, porém o número mais alarmante foram os 59,5% de respostas apontando que o CE seria um colegiado pouco ativo,

com as seguintes justificativas: desconhecimento de sua função e do poder de atuação do órgão colegiado; falta de interesse dos segmentos que compõem os CEs, bem como ausência de incentivo deles quanto à participação; falta de compromisso dos pais com a vida escolar dos filhos; centralização de decisões pela equipe pedagógica, principalmente pela figura do gestor; falta de formação e capacitação dos membros; pouca disponibilidade dos pais para participar das reuniões; ausência de cultura de participação; e falta de tempo e comprometimento por parte de todos os segmentos da escola. Além disso, 11,7% de respostas apresentaram dados divergentes, justificando as respostas *pouco ativo* com o desconhecimento da função do CE e da falta de interesse para participar das decisões do colegiado.

No Estado do Paraná, 10% dos entrevistados disseram que os CEs eram ativos em seu município; 8,3% responderam que não tinha conselho escolar; e 1,7% não tiveram acesso aos dados. A maioria (66,6%) respondeu que o conselho era pouco ativo, justificando suas afirmativas com a falta de interesse dos segmentos que compõem os CEs, de conhecimento dos profissionais da educação, de capacitação de seus integrantes, de conscientização e de abertura da escola à participação; a ausência de mobilização do gestor escolar para que o conselho funcione; a valorização de outras esferas escolares; a centralização de decisões da equipe pedagógica; e a pouca disponibilidade dos pais para participar das reuniões.

No Estado de Santa Catarina, 10,9% responderam que os CEs eram ativos; 17,4%, que não havia conselho escolar em seu município; 45,6% responderam que não se aplicava, com a justificativa de que o município ainda não tinha CE; e 2,2% apresentaram divergências em suas respostas. Das respostas obtidas, 23,9% responderam que os CEs eram pouco ativos, apresentando justificativas como o desconhecimento da função e do poder de atuação do colegiado; a falta de interesse dos segmentos que compõem o CE, bem como a ausência de incentivo quanto à participação; a centralização de decisões pela equipe pedagógica, principalmente pelo gestor; a ausência de conselhos escolares; e a falta de tempo e comprometimento por parte de todos os segmentos da escola e da comunidade.

No Estado do Rio Grande do Sul, 6,8% dos CEs estavam ativos, segundo os dados dos cursistas; 8,2% disseram não ter conselho escolar; 2,7% não tiveram acesso a essa informação; 28,9% responderam que não se aplicava; 5,5% não souberam responder; e 2,7% apresentaram divergências em suas respostas. Com relação a esse mesmo Estado, 45,2% responderam que o CE era pouco ativo porque: existia certo desconhecimento de sua função;

havia falta de interesse dos segmentos que compõem o CE, bem como ausência de incentivo quanto à participação; faltava capacitação aos seus integrantes; ocorria a centralização de decisões pela equipe pedagógica; faltava conscientização quanto à importância de participação nesse colegiado; havia pouco interesse dos integrantes da escola; não ocorria mobilização por parte do gestor; os pais tinham pouca disponibilidade para participar das reuniões.

Observou-se, a partir dos apontamentos dos cursistas, que, quando os conselhos escolares eram considerados ativos, não se obtinham justificativas para sua forma de atuação nas escolas, mas, quando os CEs eram avaliados como pouco ativos – e isso, infelizmente, foi apontado na maioria das respostas –, as afirmativas evidenciaram que os profissionais da educação monopolizavam as decisões ocorridas nas reuniões, desestimulando, assim, a participação dos outros segmentos da escola. Além disso, os familiares acabavam não participando das reuniões dos CEs por falta de tempo para (re)pensar a escola e por desconhecimento das importâncias e formas de participação nesse colegiado (GOHN, 2006).

Ainda com relação ao funcionamento dos CEs, perguntamos de que maneira ocorriam as reuniões. No Estado de São Paulo, obtiveram-se as seguintes afirmativas: 34,3% dos entrevistados alegaram que as reuniões ocorriam bimestralmente; 10,8% disseram que as reuniões do conselho ocorriam mensalmente; 8,1% responderam que aconteciam esporadicamente; 4,5%, que frequentemente; 2,7% responderam que as reuniões eram feitas semestralmente; 1,8%, que trimestralmente; 0,9% alegaram que, em seu município, não havia conselhos escolares; outros 0,9% responderam que as reuniões estavam previstas em calendário escolar, porém sem indicação da periodicidade; 5,4% afirmaram que não ocorriam reuniões; 16,1% não especificaram a periodicidade; 10,8% apresentaram divergências nas respostas; e 3,6% responderam que não se aplicava.

No Estado do Paraná, 15% disseram que as reuniões ocorriam de acordo com a necessidade; 11,6% alegaram que as reuniões aconteciam mensalmente; 10% responderam que as reuniões não eram frequentes; outros 10% responderam que as reuniões ocorriam bimestralmente; 1,7%, que aconteciam três reuniões anuais; 1,7%, que uma reunião por ano; outros 1,7% alegaram não haver reuniões; 8,3% declararam que não havia conselhos escolares em seu município; outros 1,7% não souberam responder; 10% responderam

que não se aplicava; 11,6% apresentaram divergências em suas respostas; e 16,7% não especificaram a periodicidade das reuniões do CE.

No Estado de Santa Catarina, por sua vez, 21,7% alegaram que não havia conselhos escolares em seu município; 8,7% disseram que as reuniões aconteciam mensalmente; 4,3% responderam que as reuniões ocorriam bimestralmente; outros 4,3% responderam que esporadicamente; 45,7% responderam que não se aplicava; 2,2% apresentaram divergências em suas respostas; e 13,1% não especificaram.

No Estado do Rio Grande do Sul, 19,2% afirmaram que as reuniões aconteciam mensalmente; 9,6%, que de acordo com a necessidade; 5,5% responderam que aconteciam trimestralmente; 4,1% alegaram não haver reuniões; 2,7% responderam que as reuniões ocorriam frequentemente; outros 2,7%, que bimestralmente; 1,4%, que quinzenalmente; 1,4%, que esporadicamente; outros 1,4% não souberam responder; 13,7% alegaram que não havia conselhos escolares em seu município; 23,2% responderam que não se aplicava; 2,7% apresentaram divergências nas respostas; 1,4% não obtiveram acesso aos dados; e 11% não especificaram a periodicidade das reuniões do CE.

É extraordinário verificar que, em alguns municípios desses quatro estados, não ocorriam reuniões de conselhos escolares e que, quando aconteciam, eram muito distantes uma da outra. Embora não tenha sido possível examinar os motivos pelos quais a periodicidade das reuniões era tão espaçada, verificou-se que, mesmo muitos municípios possuindo conselho escolar, ainda é difícil propiciar a participação dos diferentes segmentos das escolas nas decisões, visto que poucos encontros são realizados.

Segundo Gohn (2006), mais do que implantar um colegiado que possa pensar, estruturar e prezar os objetivos da escola, há a necessidade de constituir espaços que realmente cumpram com a função de compartilhamento da gestão escolar e que considerem as formas de participação em colegiados de acordo com a disponibilidade de seus integrantes. Isso significa pensar em horários flexíveis para reuniões, de maneira a, de fato, promover a participação da comunidade escolar e também da comunidade de entorno.

Outro questionamento também realizado foi se as secretarias municipais e estaduais tinham ou não implementado ações para fortalecer os CEs nos municípios. Em São Paulo, percebeu-se que: 24,3% das respostas apontaram que as secretarias não vinham implementando ações para fomentar esse colegiado e 8,1% apresentaram divergências nas respostas. A maioria (67,6%) respondeu que as secretarias vinham, sim, realizando ações, por meio de capacitação em cursos de formação; reuniões para incentivar a participação

em cursos de capacitação; efetivação da participação dos conselheiros no conselho escolar; acompanhamento de reuniões do CE; divulgação de reuniões do CE através de panfletos explicativos; constituição de leis instituindo os CEs na rede municipal; estabelecimento de parceria com o instituto Paulo Freire; conscientização dos gestores, professores, funcionários e pais; e construção do plano de gestão. Grande parte dos municípios que afirmaram que ações estavam sendo implementadas pelas secretarias de educação (33,3%) não especificou as que estavam sendo desenvolvidas.

No Estado do Paraná, detectou-se que 45% das secretarias de educação, segundo os cursistas, não haviam implementado ações para fortalecer o CE, e 5% apresentaram divergências em suas respostas. A maioria das respostas (50%) indicou que as secretarias de educação estavam implementando ações como capacitação em cursos de formação; elaboração do Plano de Ações Articuladas; realização de reuniões incentivando a participação em cursos de capacitação; efetivação da participação dos conselheiros; e convocação de reuniões com os integrantes dos CEs para levantar problemas e encontrar soluções. O entrave é que 43,3% das respostas positivas com relação às ações das secretarias para fomentar os CEs não indicaram como estariam sendo realizadas essas intervenções.

No Estado de Santa Catarina, 36,9% responderam que não vinham ocorrendo ações das secretarias para fortalecer os CEs e 4,4% apresentaram divergências em suas respostas. Outra vez, grande parte dos municípios (58,7%), segundo os pontos de vista dos cursistas, alegou que as secretarias municipais e estadual de educação estavam implementando ações para fomentar os conselhos por meio de capacitação em cursos de formação e reuniões que incentivariam a participação nesses cursos. No entanto, 40,7% não especificaram as ações que estavam sendo desenvolvidas.

No Estado do Rio Grande do Sul, 39,7% dos municípios afirmaram que as secretarias de educação não estavam desenvolvendo ações para fortalecer os CEs, 1,4% apresentaram divergências nas respostas e 1,4% relataram que não havia conselho escolar. Dos 57,5% de afirmações de implementação de ações para fomentar os conselhos escolares por parte das secretarias municipais e estadual de educação, as respostas mais recorrentes foram: realização de capacitação em cursos de formação; elaboração do Plano de Ações Articuladas; convocação de reuniões que incentivassem a participação em cursos; efetivação da participação dos conselheiros; realização de reuniões com os integrantes dos CEs para levantar problemas e encontrar soluções; e realização de

estudos a partir dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Entretanto, 33,3% não responderam os tipos de ação que estavam sendo desenvolvidos pelas secretarias de educação.

Observa-se que, nos quatro estados, apesar de a maioria sinalizar que as secretarias de educação, sejam elas municipais ou estaduais, estavam desenvolvendo ações para fortalecer os conselhos escolares, parte significativa dessas respostas revelou que tais ações não eram conhecidas, já que pouco foram evidenciadas pelos cursistas, permitindo concluir que havia, nesses municípios, uma “cultura de aparências”, uma vez que o curso, em 2011, trabalhou, sobretudo, com técnicos e dirigentes de secretarias municipais e estaduais de educação. Termos como *convocação*, *implementação*, *efetivação* e *elaboração* foram bastante utilizados, levando-nos a considerar que as secretarias de educação se preocupavam muito mais com cumprir os artigos legais do que com criar ações que realmente fomentassem o conselho escolar.

Verifica-se que grande parte das ações das secretarias de educação estava voltada ao estímulo de participação em cursos de formação continuada – em alguns casos, foi citado o próprio curso de extensão oferecido pela parceria UFSCar-MEC. Outras respostas indicaram ações pouco laboriosas, tais como: efetivação da participação dos conselheiros no conselho escolar; acompanhamento de reunião do CE; e conscientização dos gestores, professores, funcionários e pais. Nota-se, assim, que são intenções que não permitem a efetivação de ações concretas. As respostas que afirmaram que não ocorria apoio das secretarias para fortalecer o CE mostraram que o município não abrigava conselho escolar e que, por isso, ações não eram construídas.

Questionou-se também qual seria o papel principal do conselho escolar na visão desses alunos/cursistas. No Estado de São Paulo, a maioria das respostas pautou-se pelos seguintes dados: 30,5% na função deliberativa; 26,8% na consultiva; 21,3% na fiscalizadora; 8,4% na mobilizadora; 1,3% na normativa; 0,4% na de acompanhamento; e 0,4% na executiva. Obtiveram-se 6,7% de respostas apresentando divergências; 2,9% não especificando a função; e 1,3% dizendo que não se aplicava.

No Estado do Paraná, o papel do conselho consistia em: 23,2% no deliberativo; 23,8% no consultivo; 23,8% no fiscalizador; 3,2% no mobilizador; 11,2% no avaliador; 0,6% no financeiro; 0,6% no esportivo; 0,6% no cultural. Ainda nesse sentido, 5% apresentaram divergências nas respostas; 1,2% responderam que não se aplicava; 6,2% não especificaram; e 0,6% responderam que sua implantação estava em andamento.

No Estado de Santa Catarina, o papel do conselho escolar consistia, de acordo com a visão dos cursistas, em: 25,5% no deliberativo; 17,8% no consultivo; 16,7% no fiscalizador; 15,6% no mobilizador; 3,3% no normativo; 1,1% no avaliativo. Nessa mesma direção, 1,1% afirmaram que não havia conselho escolar; 15,6% responderam que não se aplicava; 2,2% apresentaram divergências nas respostas; e 1,1% não especificaram a função do colegiado.

Quanto ao papel do CE no Estado do Rio Grande do Sul, consistia em: 30,5% no deliberativo; 26,8% no consultivo; 21,3% no fiscalizador; 8,4% no mobilizador; 1,3% no normativo; 0,4% no de acompanhamento; e 0,4% no executivo – 6,7% apresentaram divergências nas respostas; 2,9% não especificaram; e 1,3% responderam que não se aplicava.

A partir das respostas, verifica-se que o papel consultivo do CE era visto, pelos cursistas, como um momento de pensar em propostas pedagógicas que auxiliassem na aprendizagem dos alunos, de ajudar a equipe gestora nas questões administrativas da escola, de ser mediador entre escola e comunidade e de participar da construção e deliberação do projeto político-pedagógico.

No que se refere à função deliberativa, segundo as respostas dos cursistas, o papel do CE era o de auxiliar o gestor nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas, instituir normas internas para a escola e planejar e elaborar atividades como a construção do projeto político-pedagógico. O papel fiscalizador foi entendido, em sua maioria, como forma de acompanhar o trabalho pedagógico, examinar e resolver problemas, garantir o cumprimento das normas da escola e seguir o processo de ensino-aprendizagem.

Já a função mobilizadora constituiu-se, basicamente, na articulação entre comunidade e escola. As outras funções não foram descritas pelos cursistas, e isso pode ser justificado com o fato de os cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares trabalharem especificamente com as quatro funções destacadas nas respostas do questionário. Tais funções evidenciam que os CEs não são apenas mais um meio de controle financeiro e disciplinar, pois

contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos mas também dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira (BRASIL, 2004, p. 36).

Com exceção do Estado do Paraná, vale ressaltar que a função deliberativa era a principal atribuição do CE, seguida da função consultiva e fiscalizadora. A questão da mobilização, que pressupõe fortalecer a comunicação da escola com sua comunidade – apesar de ser o primeiro passo para estabelecer a gestão democrática da escola –, pouco foi considerada pelos cursistas.

Considerações finais

Compreender a organização escolar como algo que possui influência das políticas públicas é entender a complexidade de um sistema de controle e encontrar caminhos para deter uma autonomia, ainda que limitada, de ação sobre a organização. Essa autonomia pode ser apreendida na construção do projeto político-pedagógico, que permite determinar as ações que melhorem a aprendizagem dos conteúdos escolares e a troca de experiências nas relações socioculturais entre pessoas da escola, assim como pode evitar a permanência de ações clientelistas na organização ao priorizar, nesse documento, o bem comum da instituição.

Em outras palavras, uma organização democrática e de qualidade deve prezar a aprendizagem dos conteúdos escolares e a formação humana dos alunos. Conforme Soares (2005 apud ABRUCIO, 2010), “o sistema escolar deve garantir condições para o aprendizado do alunado, verdadeiro portador dos direitos básicos associados à educação” (SOARES, 2005 apud ABRUCIO, 2010, p. 245).

Segundo Abrucio (2010), para atingir metas e superar falhas contidas no organograma burocrático e centralizador da escola, é preciso garantir, também via políticas públicas, a divisão de responsabilidades entre os agentes escolares. No entanto, só com a criação de legislações, não se asseguram as transformações necessárias para promover a gestão democrática nas escolas. Afinal, o campo macroeducacional pode estar repleto de “boas intenções”, mas é nas relações da microsfera que se estabelecem modificações.

Para Quaglio (2009), o *diálogo* é um meio de *problematizar* o que está instituído, favorecendo o desencadeamento de mudanças na educação, visto que é a partir dele “que se problematiza, critica-se e, criticando, inserem-se [as pessoas] na realidade, como verdadeiros [portadores de] transformações” (QUAGLIO, 2009, p. 148, grifos nossos).

Ficou evidente que a maioria dos municípios participantes desse curso de extensão pertencia ao Estado de São Paulo embora o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares venha fazendo parceria com

outras universidades federais também aptas a ofertar essa formação. Portanto, observou-se, em cursos até mesmo de outras modalidades,⁵ que houve uma ampliação das ofertas de formação que se preocupa com discutir e fomentar a gestão democrática nas escolas.

Grande parte dos cursistas participantes da formação continuada em conselhos escolares encontrava-se em regiões mais distantes da capital do respectivo Estado, já que houve ofertas anteriores do mesmo curso⁶ abrangendo a formação de profissionais das secretarias municipais e/ou estadual de educação próximas à capital de seu Estado.

Viu-se que os quatro estados brasileiros analisados contavam, como principal fonte de economia, com o setor agropecuário – apesar de o Brasil ser um país em crescente desenvolvimento industrial. Notou-se também que, com exceção do Estado do Paraná, os partidos políticos que governavam os municípios em 2011 eram de ideologia de centro-direita.

No que se refere à formação dos profissionais das secretarias tanto municipais quanto estaduais de educação, constatou-se que a maioria possuía graduação e/ou pós-graduação, o que destaca a importância da atualização do educador para agir na complexidade do âmbito educacional. As cidades e suas escolas estavam já com um sistema próprio de ensino e com o processo de municipalização constituído, pois a busca pela autonomia cresceu nas últimas décadas. Outro aspecto bastante interessante foi o fato de, nos últimos anos, o número de vagas para instituições de ensino superior no país ter aumentado.

Ainda que os quatro estados tenham indicado que havia legislações próprias para o regulamento dos conselhos escolares nos respectivos municípios, verificou-se um percentual significativo sinalizando a ausência desse amparo legal, ao mesmo tempo que se detectou que algumas cidades não sabiam exatamente que legislação seria essa, o que evidencia que possuir suporte legal não é sinônimo de práticas de fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas.

Acredita-se que a gestão escolar necessite do apoio de políticas públicas para suprir as dificuldades de administração das escolas, propondo cursos de formação continuada a todos os agentes que compõem o espaço

5 Formações como a Especialização em Gestão Escolar (Escola de Gestores e Coordenação Pedagógica) e o Curso de Extensão para Conselheiros Municipais (PRADIME).

6 Na própria Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – campus São Carlos/SP), na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal do Ceará (UFC).

escolar. Entretanto, ao “romper com regras e normas rígidas demais e permitindo espaços reflexivos, estaremos proporcionando maior entendimento a respeito da participação e da importância de construí-la de forma coletiva” (CONTI, LUIZ & SILVA, 2010, p. 64, grifo nosso).

Atestou-se ainda que os conselhos escolares amparados legalmente pelos municípios e/ou existentes nas unidades públicas de ensino, segundo os cursistas, apresentavam muitas dificuldades de atuação, sendo o principal percalço a falta de conhecimento acerca do poder de atuação do colegiado nas decisões de melhoria para os espaços escolares.

O que pode estar colaborando para esse quadro aparentemente negativo de gestão compartilhada é a inconsistência sobre a definição das concepções de Educação Infantil e de Ensino Fundamental das escolas dos municípios em questão, já que, quando não se conhecem os objetivos da escola, fica mais difícil concretizá-los.

Libâneo (2001) procura mostrar que é preciso existir certa coerência entre os objetivos proclamados pela instituição e sua cultura organizacional para que ocorram práticas de gestão partilhada nas escolas. Nesse sentido, são as pessoas que põem em prática aquilo que almejam alcançar. Se for uma educação de qualidade, Libâneo (2001) acredita ser necessário que a comunidade escolar estabeleça esforços na direção de uma gestão democrático-participativa, na qual as decisões são discutidas com o coletivo e expostas publicamente.

A pouca participação nos conselhos escolares, apontada de maneira enfática pelos quatro estados, também pode ser justificada com o fato de o diretor ser o principal gestor da educação escolar, visto que é uma função remunerada e, por isso, vista pelos demais segmentos da escola como responsável, então, pelos seus sucessos e fracassos.

As práticas de participação em colegiados, de acordo com os dados dos estados analisados, mostraram que, quando acontecem, são pró-forma, já que os espaços de decisões coletivas da escola, em vez de se abrirem para escutar as contribuições da comunidade de entorno, tornam-se um mecanismo de controle do Estado, ainda mais quando a escola possui muitos cargos por indicação (os chamados *cargos de confiança*), mormente nas funções de gestão escolar, fazendo que esses profissionais atuem para agradar às exigências de políticas educacionais, e não para atender às solicitações da comunidade e dos alunos.

Segundo Riscal (2010), a relação entre os integrantes da escola demonstra um clientelismo que move a política dessa instituição: os laços se firmam

por questões de lealdade, subordinando os objetivos da educação às demandas de instâncias que trabalham para atender às políticas do Estado. Isso foi constatado nas respostas dadas pelos cursistas, exatamente quando afirmaram que as secretarias municipais e estaduais estavam implementando ações de fortalecimento dos conselhos escolares – embora não soubessem que medidas seriam essas.

O que se averiguou, portanto, foi uma cultura de aparências, na qual se defende que há espaços de participação coletiva na escola e políticas públicas de incentivo à gestão democrática, não sendo feitas, porém, ações para trabalhar a democracia, o que reafirma práticas centralizadoras.

Contudo, percebeu-se que, apesar das dificuldades para a concretização de ações democráticas nas escolas, tanto as secretarias municipais quanto as estaduais de educação vêm se mobilizando para fomentar espaços nos quais ocorra uma maior participação das comunidades escolar e local nos processos deliberativos da escola e, assim, promova-se uma discussão mais ampla de melhoria da educação.

Como já se sabe, a escola é, também, um espaço de problematização, em que os diferentes segmentos envolvidos nos processos escolares podem expor seus pensamentos para compartilhar conhecimentos de mundo. Nesse compartilhamento é que se dão, de acordo com Boufleuer (1998), a reprodução e renovação da cultura, o reforço da solidariedade e a formação de identidades pessoais.

Os conselhos escolares como colegiados apoiados constitucionalmente para promover a gestão democrática nas escolas têm o desafio de serem regidos por legislações próprias, a fim de atender às suas especificidades dentro da singularidade de cada unidade de ensino, ao mesmo tempo que precisam buscar seu fortalecimento: concretizando, na cultura escolar, ações de trabalho coletivo.

Referências bibliográficas

- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). *Estudos & pesquisas educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. v. 1.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 2. ed. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- BRASIL. Portaria ministerial 2.896/2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 set. 2004.
- CAIN, A. A. *O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistemas de ensino*. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

- CONTI, C. L. A.; LUIZ, M. C.; SILVA, F. C. Os conselhos de escola como instrumento de gestão democrática e como espaço de formação cidadã: relato de uma experiência. In: DIAS, R. (Org.). *Formação continuada: diálogos entre educadores*. Jaboticabal: FUNEP, 2010.
- FIGUEIREDO, A.; LIMONGI, F. Congresso nacional: organização, processo legislativo e produção legal. *CEBRAP*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 19-66, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- QUAGLIO, P. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Pernambuco, v. 25, n. 1, p. 139-153, jan./abr. 2009.
- RISCAL, S. A. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- SÃO PAULO. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do magistério paulista. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 31 dez. 1985.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013a.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013b.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013c.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013d.
- _____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013e.
- FERNANDES, M. C. S. G.; RAMOS, G. P. Conselho escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 210-224, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 25 nov. 2013.
- IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Censo-2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.
- LANDIM, R. Brasil supera Canadá e se torna o terceiro maior exportador agrícola. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 7 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,brasil-supera-canada-e-se-torna-o-terceiro-maior-exportador-agricola,520620,0.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

Conselhos de controle social, conselho escolar e trabalho coletivo

Débora Cristina Fonseca

Introdução

A Constituição de 1988 avançou no processo de democratização, institucionalizando a participação popular nos diversos níveis de governo por meio da figura dos conselhos. Essa forma organizacional, além de implicar uma nova trajetória política e jurídica, origina um novo papel social, visto como um importante exercício de cidadania e democratização do país. A proposta incorpora reivindicações dos movimentos sociais atuantes, principalmente, no fim da década de 1970 e início da de 1980.

Os conselhos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) previa, configuram espaços de democracia participativa (artigo 1º, parágrafo único), através dos quais a própria população participa diretamente da elaboração e do controle de políticas públicas em diferentes áreas. Em algumas áreas, como saúde e direitos da criança e do adolescente, foram sancionadas, no ano de 1990, as Leis 8.142 (SUS) e 8.069 (ECA), que garantiram a existência dos conselhos nas três esferas de governo: federal, estadual e municipal.

Isso não ocorreu de imediato em outras áreas, nas quais só foram elaboradas e aprovadas as leis de criação cinco ou seis anos depois da promulgação da Constituição de 1988. No entanto, várias são as áreas que, no fim da década, contavam com conselhos: assistência social; meio ambiente; educação; saúde; direitos da criança e do adolescente, do idoso, do deficiente; entre outras.

A criação desses conselhos tem como pano de fundo o processo de descentralização e municipalização dos serviços públicos. Os conselhos, as conferências, as audiências públicas, entre outros, são mecanismos previstos

para assegurar o cumprimento do mandato constitucional de participação da comunidade. Mesmo após 25 anos de promulgação da Constituição, a participação da sociedade na elaboração e na fiscalização das políticas públicas ainda não ocorre efetivamente, sendo um desafio a ser superado.

Analisando as experiências, dificuldades e possibilidades existentes, consideramos as instâncias locais e municipais desses conselhos como o *locus* privilegiado para a superação das dificuldades e a constituição de uma cultura da participação.

Neste texto, retomaremos brevemente o histórico dos conselhos como forma de compreender o cenário atual e a diversidade de possibilidades de participação no controle e de efetivação de políticas públicas. Finalmente, discutiremos um caminho possível de trabalho coletivo para o conselho escolar, porém não reduzido a este.

Conselhos de controle social

A perspectiva de democracia representativa e participativa, incorporando a participação da comunidade na gestão das políticas públicas, passou a fazer parte do cenário brasileiro nas três últimas décadas. Diversos mecanismos dessa nova prática estão sendo implementados, tais como: orçamento participativo, plebiscito e projeto de lei de iniciativa popular, que são alguns dos mecanismos encontrados para a prática efetiva desse preceito constitucional.

No entanto, a participação da sociedade nas funções de planejamento, monitoramento, acompanhamento e avaliação de resultados das políticas públicas tem requerido a institucionalização de órgãos colegiados deliberativos, representativos da sociedade, de caráter permanente, como conselhos, conferências, comissões, conselhos locais, entre outros.

Os conselhos de controle social consolidaram-se no cenário político brasileiro a partir da Constituição de 1988. Esse processo se deu em um momento de crise, numa situação histórica reversa, isto é, de mobilização e expansão dos diferentes espaços da sociedade civil e de retraimento do aparelho de Estado de alguns setores sociais, inclusive com a reativação do jogo democrático parlamentar. As transformações nas relações entre o Estado e a sociedade foram marcadas pelas tentativas de redirecionamento das políticas públicas, como apontam Carvalho & Laniado (1989):

[...] os setores sociais que mais pressionavam o aparelho burocrático-administrativo do Estado, como os segmentos urbanos organizados em

movimentos sociais, com propostas reivindicatórias que, de uma forma ou de outra, questionavam o desempenho do Estado vis-à-vis às camadas mais carentes das populações (CARVALHO & LANIADO, 1989, p. 108).

A participação passou, então, a ter o sentido explícito de *luta e contestação*, sendo valorizada cada vez mais nas decisões como forma de garantir o redirecionamento das políticas e práticas ao atendimento das necessidades do povo. Essa concepção de participação popular alimentou-se e realizou-se nos movimentos sociais de fins dos anos 1970 e início dos anos 1980.

O início desse período apresentava um quadro de crise da legitimidade, caracterizando-se pela contradição intrínseca à política oficial de liberalização, o que permitiu um espaço maior de organização da sociedade civil.

Nessa conjuntura de crise do autoritarismo e de transição para a democracia, a ascensão dos movimentos e das organizações políticas de oposição foi angariando espaços de articulação das diferentes formas de organização de moradores na luta pelo direito à cidadania. A crise de legitimidade do regime deveu-se às políticas governamentais, que resultavam, frequentemente, de combinações ecléticas, nas quais se combinaram ao acaso medidas, por vezes, incompatíveis entre si.

Para Habermas (1983), a crise de legitimação surge assim que a demanda por recompensas cresce mais rapidamente do que a quantidade disponível de valor, ou quando crescem expectativas que não possam ser satisfeitas com tais recompensas. Para Jacobi (1989),

a política de saneamento básico se inscreve nessa lógica perversa, em que predomina uma concepção empresarial baseada na verdade tarifária, em que o ônus dos serviços recai diretamente sobre o consumidor final (JACOBI, 1989, p. 19).

Desse modo, podemos apreender que os movimentos sociais desempenharam papel fundamental na garantia de direitos incorporados à Constituição de 1988. Na avaliação de Jacobi (1989),

o Estado passa a reconhecer os movimentos sociais, com maior ou menor receptividade, como seus interlocutores e torna-se mais flexível diante de suas demandas, apesar de a lógica da sua intervenção não sofrer mudanças significativas quanto à concepção dominante de centralidade e autossustentação financeira (JACOBI, 1989, p. 23).

Existem vários estudos sobre movimentos de participação popular que podem subsidiar a compreensão desse período de transição no Brasil – assunto em que não nos aprofundaremos neste momento –, tendo tais movimentos sido mencionados como contexto para a discussão entre os conselhos da saúde, da educação e da criança e adolescente.

No entanto, essa não é a única explicação para o avanço dos movimentos sociais, da mesma forma como a mobilização para a participação não está ligada somente às condições de carência e espontaneidade. Alguns autores atribuem a organização comunitária ao trabalho e à discussão em grupos que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica, como associações de moradores e assembleias populares – as quais, geralmente, ampliam a articulação das necessidades, de modo a serem analisadas politicamente.

A dinâmica de organização da sociedade pode abrir espaço para as reivindicações e para a tomada de consciência da necessidade de maior controle social sobre as ações governamentais. Por controle social, entende-se a participação da sociedade na elaboração, no acompanhamento e na verificação de ações da gestão pública quanto à execução das políticas públicas, avaliando objetivos, processos e resultados.

A proposta de conselhos com participação popular tem antecedentes históricos que remontam, sobretudo, à década de 1970, quando ressurgiram os movimentos sociais, com força organizativa e ideais de mudança, em meio à ditadura, ainda constituída como forma de governo. A luta dos movimentos sociais estava ligada à tentativa de garantir constitucionalmente concepções ampliadas de direito e de cidadania, ao mesmo tempo que trazia consigo a reivindicação ao direito de participar dos processos de elaboração das políticas sociais que atenderiam à exigência de acesso universal a elas (PAOLLI & TELLES, 2000). Nessa década, tem início o processo de abertura política, que culminará, em 1989, com eleições diretas.

Cabe ressaltar que a existência de conselhos, na perspectiva conciliatória e assistencialista, data de muito antes no Brasil e no mundo, sendo possível encontrar seus antecedentes já na Idade Média.

A concepção de conselhos de que trataremos neste capítulo e que está presente nos preceitos constitucionais refere-se a um órgão colegiado, democrático e participativo, com a finalidade de garantir direitos humanos a todos os cidadãos e, de forma mais específica, direitos previstos na Constituição de 1988. Compartilhando a definição de Riscal (2010), os conselhos podem ser tidos como

espaços públicos de composição pluralista, constituídos por representantes da esfera estatal e da sociedade, que pode ter natureza deliberativa ou consultiva, com a função de formular e fiscalizar a execução de políticas públicas (RISCAL, 2010, p. 26).

A constituição desses espaços públicos de participação e representação teve o efeito de explicitar a dimensão cotidiana, diversa e conflitiva da vida social. Considerando-se a variedade e a diversidade desses espaços públicos, as experiências dos conselhos revestem-se de características particulares, posto que são espaços permanentes e sistemáticos (GOMES, 2000).

Os conselhos, em sua maioria, são compostos, paritariamente, de representantes do poder público e de representantes dos diferentes segmentos da sociedade civil para o exercício do controle social “democrático” das políticas públicas (CALVI, 2007).

Dessa forma, com a institucionalização, na década de 1990, surgiram vários conselhos nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal), mormente para corresponder à legislação vigente e garantir o repasse de recursos. Nesse último caso, cabe lembrar que, para os municípios em implantação da municipalização, por exemplo, na área da saúde, o repasse de recursos financeiros foi vinculado à comprovação de criação do Conselho Municipal de Saúde – vale dizer que isso aconteceu em outras áreas. Esse dado indica que, como proposto na lei, supostamente o controle social estaria ocorrendo nos municípios.

Entretanto, estudos sobre esses conselhos municipais – Lima (1993), Pinheiro (1995), Silva (1996), Martins (2005), Coutinho (1996), Fonseca (2000) – indicam problemáticas semelhantes quanto à participação dos membros representantes, principalmente da comunidade e dos usuários. Percebe-se que tal participação não era assídua, ou melhor, constante, verificando-se que, em alguns momentos, as posições eram assumidas em virtude de sua vontade como pessoa, e não da de seus representados. Isso chega, então, a contrariar os interesses destes, tornando o conselho um espaço não representativo.

Antes de passarmos à discussão dessas dificuldades e às possibilidades de trabalho coletivo, apresentaremos uma síntese da história e da organização dos principais conselhos de controle social para, em seguida, analisar mais detidamente os conselhos locais, com destaque para o conselho escolar.

Conselhos de saúde, de educação e dos direitos da criança e do adolescente

Os conselhos surgem no cenário brasileiro em meio à diversidade social e cultural e a uma forte tradição clientelista. Podemos constatar que a atual constituição e que os principais desafios e dificuldades de efetivação desses espaços coletivos são bastante influenciados pela história pregressa de tais conselhos. Para compreender um pouco melhor essa influência, apresentamos uma síntese da história de três conselhos (saúde, educação e direitos da criança e do adolescente), buscando entender sua atuação local.

Cabe lembrar que esses conselhos, formados após a Constituição de 1988, mantêm muitos elementos comuns do ponto de vista da concepção, incorporando os princípios democráticos como base e de participação da comunidade; no entanto, diferenças relevantes são verificadas quando da institucionalização em cada área, o que nos parece ser consequência do processo anterior, pela forma de participação e interferência dos movimentos sociais de cada uma das áreas. Dentre essas diferenças, podemos destacar *o poder de decisão e de constituição paritária*.

Como exemplo, tem-se os conselhos na área da educação, que se configuram como um importante espaço de discussão e reflexão com relação às políticas públicas, mas com poder deliberativo bastante reduzido, diferentemente dos conselhos de saúde, com maior poder deliberativo nas três instâncias, inclusive sobre as ações do poder público e sobre a aprovação dos planos e orçamentos para a área.

Todavia, a lógica se inverte quando olhamos para os conselhos locais. Na área da saúde, o poder deliberativo do conselho gestor se reduz drasticamente; na da educação, os conselhos escolares, potencialmente, têm maior poder de decisão, mas ainda pouco viabilizado e utilizado. Vejamos, então, o contexto histórico desses conselhos.

No que se refere aos conselhos de saúde e educação, ambos compunham um mesmo segmento, chamado de Conselho Nacional de Educação e Saúde. Segundo informações do próprio Conselho Nacional de Saúde, o CNS encontra seu antecedente mais remoto em 1937, quando a Lei nº 378, de 13 de janeiro, "dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde" (BRASIL, 1937), instituindo o Conselho Nacional de Saúde com a atribuição de, junto com o Conselho Nacional de Educação, assistir o Ministério.

Em 1970, após 30 anos de funcionamento irregular e inexpressivo, o Conselho Nacional de Saúde entrou numa segunda etapa, quando o Decreto

67.300/70 lhe atribui escopo, funções e estrutura mais definidos, procurando compatibilizá-lo com o processo de modernização conservadora em andamento no país. Na área da saúde, tal processo apontava para uma acelerada medicalização e privatização.

Acompanhando o padrão da época, vigente em outras áreas de políticas públicas, o novo conselho de saúde ganhou uma composição que, simultaneamente, assegurava a presença de atores privilegiados no projeto hegemônico e garantia o controle do governo sobre o seu funcionamento.

É válido lembrar que, em 1979, em cada uma das regiões administrativas da cidade de São Paulo, foram criados os conselhos comunitários.¹ Nesses conselhos, os participantes tinham direito à voz e ao voto, geralmente de maneira manipulada, tendo sido instituído um movimento de oposição por parte das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Seus integrantes acreditavam que os conselhos seriam formas de legitimar as decisões do governo, ainda mais se considerarmos que tais conselhos ignoravam a existência dos movimentos populares, os quais não os integravam.

Assim, movimentos populares como os de saúde – muito influenciados por médicos sanitaristas – foram mudando suas reivindicações e passando a incorporar a exigência de participação nas decisões políticas no que concerne à saúde. Também começaram a se organizar os chamados conselhos populares, compostos da população usuária dos postos de saúde.

Os conselhos populares (não institucionalizados) estabeleceram um novo canal de participação, ampliando a conscientização da população a respeito de seus direitos, ao passo que os conselhos comunitários, instituídos por decreto, tiveram o papel de fiscalizar as irregularidades e verificar as carências dos serviços, tornando-se um mecanismo de controle por parte do Estado.

No período de 1970 a 1990, o Conselho Nacional de Saúde teve pouca importância para o setor. Ele manteve um funcionamento mais burocrático do que prático, ficando à margem das mudanças que marcaram a década de 1980, quando o processo político-institucional no setor da saúde desenvolveu-se em direção a uma reformulação radical. Em 1990, os conselhos passaram a ser obrigatórios, bem como as conferências e os repasses financeiros. As conferências são criadas como instâncias para avaliar a situação da saúde e para estabelecer suas diretrizes políticas nas três esferas de governo.

1 Decreto-lei nº 16.100, de 12 de setembro de 1979, artigos 1º, 2º e 3º.

A redação da Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, no artigo 1º e parágrafos 2º e 4º, traz:

O conselho de saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto de representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais da saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, cujas decisões serão homologadas pelo chefe do poder legalmente constituído em cada esfera de governo.

A representação dos usuários nos conselhos de saúde e conferências será paritária em relação ao conjunto dos demais segmentos (BRASIL, 1990b).

Conselhos locais de saúde (nas unidades básicas de saúde, também chamados de conselhos gestores) são compostos, geralmente, de forma tripartite, com 50% de representação dos usuários, 25% de representação dos trabalhadores da saúde e 25% de representação da direção da respectiva unidade.

Na área da educação, as primeiras propostas de um conselho surgiram ainda nos anos 1840, mas o funcionamento de um conselho de educação só ocorreu em 1911, permanecendo em atividade com diversas reestruturações e mudanças até o atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Os Conselhos Estaduais de Educação tiveram algumas experiências nos anos de 1930 a 1960, mas passaram a sua plena institucionalização em 1962, fruto da primeira LDB (Lei 4.024/61) (BRASIL, 2013).

De modo geral, esse conselho também se mostrou bastante inexpressivo durante a ditadura, entretanto é possível destacar que, em 1946, passou a atuar na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por força da Constituição de 1946, e que, posteriormente, incumbe-se do Plano Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação, assim como o de Saúde, ainda se manteve subordinado a outras instâncias decisórias, sem poder deliberativo e sem capacidade para modificar os interesses de grupos hegemônicos.

Somente depois da Constituição de 1988 e da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é que o CNE começa a ter uma atuação mais comprometida com os preceitos constitucionais da participação. Suas atribuições, atualmente, são normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação, no desempenho das

funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar, porém, que seu poder deliberativo ainda é bastante restrito. Diferentemente do Conselho Nacional de Saúde (pós-Constituição), que tem caráter deliberativo – inclusive sobre a aplicação dos recursos financeiros –, o Conselho Nacional de Educação não desfruta a mesma prerrogativa. Sua atual configuração é bastante dilemática ao se constituir como um conselho de Estado, cujo exercício deve responder ao interesse público relevante (Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95), e, ao mesmo tempo, como um órgão consultivo do poder público. Essa mesma configuração se reflete nas esferas municipais e locais.

Os Conselhos Municipais de Educação tiveram suas primeiras experiências nos anos de 1970 a 1990, sua institucionalização ocorrendo com a Constituição de 1988, que criou os sistemas municipais de educação. Segundo Bordignon (2006), os conselhos de educação integram a estrutura de gestão dos sistemas de ensino; no entanto, na história e na legislação educacional, não há uma relação direta entre sistema de ensino e conselho de educação. De acordo com o autor,

se, no âmbito federal e estadual, a tradição já instituiu a presença vinculada de ambos, nos municípios ainda encontramos conselhos sem a criação do sistema e sistemas sem a presença de conselhos. No caso de Conselhos Municipais de Educação em municípios que não instituíram seus sistemas de ensino, os conselhos se situam como órgãos de deliberação coletiva na estrutura de gestão das secretarias de educação, segundo as atribuições que lhes são conferidas nas respectivas leis de criação (BORDIGNON, 2006, p. 17).

Todavia, fazem parte do sistema de ensino os conselhos locais de educação ou, como se nomeia de maneira institucional, os conselhos escolares, retratados e discutidos nos demais textos deste livro – motivo pelo qual não nos deteremos em sintetizar suas atribuições, mas, posteriormente, em analisar sua dinâmica de funcionamento.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), diferentemente dos outros dois, não tem um antecedente institucional.

Ele consiste num órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, integra a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e tem como função coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente (IPEA, 2013).

Entretanto, sua previsão legal só ocorreu por força da luta dos movimentos sociais durante o processo constituinte. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fundamenta-se na efetivação do artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dentre os movimentos sociais que muito trabalharam para a aprovação do artigo 227, destaca-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR).

No ECA, em seu artigo 88, incisos I e II, preveem-se a municipalização do atendimento à criança e ao adolescente e a criação de conselhos municipais e estaduais e de um nacional dos direitos da criança e do adolescente, como órgãos deliberativos e controladores das ações governamentais em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária por meio de organizações representativas.

Prevê-se, ainda, a criação, em cada município, de ao menos um Conselho Tutelar (CT), entendido como um órgão independente, possuidor de plena autonomia funcional e composto de cinco membros invariavelmente – escolhidos pela população local para um mandato de três anos (artigo 132 da Lei 8.069/90) (BRASIL, 1990a). O Conselho Tutelar é o responsável por cuidar dos direitos de crianças e adolescentes e também por cobrar seu cumprimento, garantindo, na esfera municipal, a condição de sujeitos de direitos e de desenvolvimento pleno.

O Conselho Tutelar é o representante da sociedade com grande poder legal e autonomia de decisão para pôr a criança e o adolescente como prioridade. Suas atribuições estão previstas no artigo 136 do ECA, sendo sua eleição direta ou indireta para um mandato de três anos.

No entanto, sua ação fica bastante reduzida quando não existem políticas públicas adequadas e, principalmente, voltadas à garantia dos direitos previstos na lei (ECA), assim como quando da não existência de políticas públicas que assegurem o atendimento das necessidades da família e da população em geral, tendo em vista que a garantia dos direitos da criança e do adolescente passa, em grande parte, pela dos direitos do cidadão que se configura na organização familiar.

Portanto, o Conselho Tutelar, a fim de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, depende da ação dos conselhos municipais para a deliberação

e cobrança sobre o poder público local e da fiscalização na execução de suas deliberações.

Com o ECA, fica estabelecida a responsabilidade coletiva, participativa, complexa, articulada, em que a criança e o adolescente são credores de direitos que devem ser assegurados, com absoluta prioridade, pela família, pela comunidade, pela sociedade e pelo poder público.

Nesse sentido, torna-se necessário o funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos, que envolve vários atores sociais, desde órgãos de controle social (como os conselhos nas diferentes áreas), passando por poderes constituídos (como o Judiciário e o Público), até serviços de atendimento governamentais e não governamentais, escolas, entre outros.

Dentre as atribuições dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), podemos destacar: coordenação da eleição do Conselho Tutelar; gestão do fundo municipal através de outro órgão municipal; registro das entidades inscritas nos programas de atendimento de crianças e adolescentes; elaboração do plano de ação e aplicação de seus recursos; e constituição de comissões e edição de resoluções, todas com poder deliberativo, consultivo e fiscalizador.

O CMDCA precisa ser atuante, uma vez que é o responsável pela elaboração e cobrança de políticas públicas que garantam a todas as crianças, adolescentes e famílias do município os direitos previstos na Constituição e detalhados no ECA.

Na área da criança e do adolescente, não existe a previsão de conselhos locais, talvez por consequência da existência dos Conselhos Tutelares. Em nossa análise, consideramos ser uma lacuna na constituição desses conselhos, já que a instância local ou gestora está sempre muito mais perto das dificuldades e tem maior propriedade para apontar possíveis caminhos em termos de políticas públicas e para garantir espaços de participação mais próximos da comunidade. Dessa forma, os conselhos na área ficaram bastante prejudicados.

Os conselhos municipais e locais, de modo geral, possuem quatro funções básicas para o processo de fortalecimento da gestão descentralizada local:

- a) Atuam como órgãos deliberativos sobre a elaboração da proposta orçamentária (previsão de gastos do município na área para o próximo ano) e sobre a formulação de estratégias das políticas sociais (definição da política de atendimento do município). As diretrizes, traçadas pelas conferências,

devem ser observadas na elaboração dos planos municipais e acompanhadas pelos conselhos (implantação, desenvolvimento e avaliação).

- b) Atuam também como órgãos consultivos, assessorando o poder público municipal no processo de planejamento das políticas sociais e na definição de critérios para a expansão e avaliação dessas políticas. Os conselhos são instâncias legítimas por terem representação paritária da sociedade civil, na elaboração de políticas públicas em cada área.
- c) Atuam como órgãos de fiscalização quanto à movimentação dos recursos financeiros repassados para as políticas públicas; à aplicação dos critérios pelas esferas de governo federal e estadual, relativos à fixação de valores a serem transferidos aos municípios; e à execução das políticas sociais pelos gestores municipais.
- d) Acompanham (e devem exercer controle social sobre) a atuação do setor privado nas áreas sociais, filantrópicas ou lucrativas, credenciando mediante contrato ou convênio.

A função fiscalizadora atribuí também aos conselhos o papel de apurar irregularidades, levando ao conhecimento do Ministério Público ou Tribunal de Contas para as providências cabíveis – uma das funções do controle social. O papel exercido pelas lideranças populares nesse processo é essencial, sobretudo por aquelas que se constituem em membros de órgãos representativos. Os representantes de bairros, de sindicatos de diferentes categorias, entre outros, podem ser considerados agentes que, enquanto mediadores, são capazes de multiplicar a cultura da participação e da fiscalização entre seus representados.

Grupos sociais e dificuldades de atuação nos conselhos

Compreender as dificuldades de atuação nos conselhos exige uma análise da dinâmica de funcionamento desses órgãos constituídos de representantes de diversas áreas da sociedade, com interesses e vínculos variados no que diz respeito à sociedade.

Essa análise requer conhecimento acerca dos indivíduos que ocupam o papel de representantes e, sobretudo, dos aspectos formadores da identidade coletiva. Os indivíduos, ao se tornarem representantes, assumem, com tal papel, a construção de uma identidade coletiva para o desempenho de suas funções (por exemplo, representante popular no Conselho Municipal de Saúde e representante de pais no conselho escolar).

Ao ser aprovada uma lei, ela, de maneira geral, prevê o desempenho de funções ou de novos papéis, definidos, teoricamente, por aqueles que a defenderam e votaram nela e sobre a qual se criaram expectativas. O papel do conselheiro é determinado pela legislação, e, pela lógica já referida, espera-se que o indivíduo que o assume corresponda às características imagináveis como adequadas ao papel ou se aproprie desse personagem e desempenhe, como ator social, o de representante.

Não basta, porém, estar determinado na legislação para que algo se efetive, pois tal papel é desempenhado por pessoas com identidades construídas em seu processo histórico, o que requer reflexão sobre a necessidade de formação e, mais especificamente, sobre a dinâmica de funcionamento desses órgãos, considerando-se intrínsecos e extrínsecos todos os aspectos, entre eles o modo de funcionamento das reuniões, bem como o da política governamental em exercício e o da política econômica e burocrática predominante e hegemônica.

Assim, sem desconsiderar os elementos constitutivos da lógica perversa do macro e microsistema político, neste texto refletiremos sobre alguns aspectos presentes na dinâmica de funcionamento dos conselhos que julgamos relevantes no trabalho dos conselhos locais e, então, pensaremos nos possíveis avanços organizacionais, no desenvolvimento de uma maior autonomia e no comprometimento dos participantes.

O conselho escolar e sua dinâmica de trabalho

Como citado anteriormente, o papel, definido na lei, do conselheiro gera uma expectativa sobre como o indivíduo que o assume deve desempenhar, como ator social, o seu papel de representante. Partindo do pressuposto da identidade como metamorfose, a identidade do conselheiro se estabelece nas relações sociais em geral e, mais especificamente, naquelas vividas na dinâmica do conselho, na medida em que tal indivíduo representa uma identidade coletiva, bem como sua própria identidade, construída num processo histórico que não pode ser esquecido.

Entendendo se tratar de um processo histórico-dialético, em que o indivíduo pode ser considerado a singularização do universal, o papel do representante não será efetivamente desempenhado se não for visto como produto e produtor de uma identidade coletiva e individual.

Portanto, a formação para conselheiro deve seguir a lógica do coletivo, sendo fundamentalmente desenvolvida na própria constituição de cada grupo de conselheiros enquanto um processo grupal.

Segundo Lane (1984), só é possível compreender uma instituição com a apreensão do processo histórico no qual foi produzida, pois pressupõe a formação e a repetição de hábitos, cristalizando-se no estabelecimento de papéis. Essa cristalização dá aos papéis uma realidade própria, ficando os indivíduos submetidos a eles.

Para a autora, o processo de internalização da realidade pode levar a uma percepção e ação contraditórias à socialização, perdendo a dimensão de que a objetividade é construída pelo próprio homem na subjetivação e objetivação.

Dessa forma, o mundo social e o institucional são tidos como concretos e objetivos. Na perspectiva histórico-dialética, Lane (1984) faz algumas considerações para a análise de um grupo: a) a emergência da consciência histórica, na medida em que todo indivíduo, em algum grau, é alienado; b) todo grupo ou agrupamento existem sempre dentro de instituições; c) a história de vida de cada membro do grupo deve ser levada em conta, sendo de fundamental importância para o desenrolar do processo grupal; d) nesses pontos, são considerados dois níveis de análise: o da vivência objetiva e o das determinações concretas.

É no desempenho de papéis, ou melhor, nas determinações materializadas, que a dialética se ancora, já que é nesse nível que se estabelecem as relações, emergindo as contradições e negações do grupo. Lane (1984) indica o estudo de pequenos grupos para a compreensão da relação indivíduo-sociedade, entendendo o grupo como condição para a superação da natureza biológica e individualista do homem e agente consciente na produção da história social. Em suas palavras,

por um lado, o grupo social é condição de conscientização do indivíduo e, por outro, a sua potência através de mediações institucionais, na produção de relações sociais historicamente engendradas para que sejam mantidas as relações de produção em uma dada sociedade. Outro ponto de fundamental importância para o processo grupal e para a superação de contradições existentes é a necessidade de o grupo analisar-se enquanto tal (LANE, 1984, p. 97).

Neste capítulo, adotaremos a perspectiva de análise que evita o termo *grupo* e que toma como base as noções de trabalho coletivo e processos

grupais. Nossa análise apoia-se nas contribuições de Lane (1984), Martín-Baró (1989) e Martins (2004), para quem

não se trata apenas de diferença na denominação, mas de uma diferença profunda no fenômeno estudado. Ao falar em processo, os autores remetem ao fato de o próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano, e, ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo (MARTINS, 2004, p. 5).

Os processos grupais estão presentes nas mais diversas relações sociais e, principalmente, nos grupos voltados à realização de um trabalho com objetivos comuns. Para a autora, compreender tais processos demanda que se recorra aos conceitos de identidade, de atividade e de poder, uma vez que, neles e nas situações de trabalho coletivo, fazem-se existentes as dimensões sociais, institucionais e pessoais, havendo uma relação dialética entre essas dimensões, que são indissociáveis dos processos grupais.

Partilhando dessa compreensão, discutiremos aqui as possibilidades de mudança na dinâmica de funcionamento dos conselhos escolares, de modo a constituírem-se efetivamente como grupo – ainda que diverso, plural e com interesses distintos.

Em outras palavras, partimos da compreensão de que os conselhos, em qualquer uma das esferas, sobretudo no nível local, são constituídos de pessoas diferentes, com conhecimentos e interesses variados, assim como de compromissos e comprometimentos distintos, mas com objetivos de que comungam, a saber: a melhoria na qualidade do serviço público prestado e o avanço nas políticas públicas includentes e universais.

Especificamente, o conselho escolar é, ainda hoje, pouco reconhecido como instância relevante no contexto escolar e para a comunidade, ao mesmo tempo que se constitui em um espaço onde o diverso se apresenta.

Nessa diversidade de pessoas e interesses, um aspecto de análise que se destaca é a figura do diretor de escola, que, por força de lei, consiste em membro nato, assumindo, em quase todos os casos, a presidência. Nessa dinâmica, o representante *diretor* configura-se, aos olhos dos demais participantes, como um cargo de poder que não pode, em tese, ser questionado. Consideramos que esse aspecto fere o princípio democrático de o conselho escolar eleger como seu presidente alguém que se disponha para tal e que se estabeleça como representante legítimo do grupo escolar.

Outro aspecto da composição dos conselhos escolares que precisa ser repensado refere-se à participação de alunos como membros efetivos e, em relação aos demais, igualmente participantes.

Em muitos casos, eles apenas constam como membros, não sendo, de fato, convidados para participar das reuniões; em outros, quando são chamados para integrar os conselhos, geralmente buscamos os bons alunos, aqueles que não “dão problemas” à escola. No entanto, esse mesmo “aluno-problema” é que será, muitas vezes, o alvo das decisões do conselho para a escola.

Questionamos o fato de, nos conselhos escolares, os alunos considerados um problema não serem chamados à participação; eles não têm voz nem poder para participar das decisões da escola. Muito provavelmente, seu modo de se relacionar com a escola possa significar que eles têm coisas importantes a dizer sobre a dinâmica de funcionamento dela.

O terceiro aspecto, muito presente no discurso justificativo com relação à pouca efetividade do conselho escolar, diz respeito à não participação da comunidade ou ainda a que os representantes da comunidade não sabem opinar acerca de componentes pedagógicos. Se nos lembrarmos de que o processo democrático e de que a cultura da participação histórica no Brasil estão se constituindo, a participação dos pais é pouco presente não só na escola mas também em todas as demais instâncias, isto é, ainda não temos a cultura da participação.

Entretanto, diferentemente dos outros espaços, a escola é o lócus privilegiado de participação da comunidade. Em geral, os pais atendem aos chamados das escolas e se interessam em saber de seus filhos, mas, infelizmente, na maioria dos casos, são bombardeados com reclamações sobre seus filhos e sobre a comunidade e acusados de omissos e desinteressados. As escolas, com poucas exceções, convocam os pais para submeter a sua apreciação o trabalho que pretendem desenvolver com seus filhos, principalmente na parte pedagógica.

Esses são apenas alguns dos aspectos, entre inúmeros outros, que devem ser considerados, mas que ilustram as dificuldades de composição e funcionamento de um conselho escolar. Os dados da pesquisa realizada por Luiz, Silva & Gomes (2010) também deixam claras as justificativas que se encontram para o não funcionamento dos conselhos escolares:

Faltam ações mais concretas para envolver os membros do CE; as pessoas não querem participar por causa da correria do dia a dia (falta

tempo); medo de errar e se expor – pensam que não têm condições de participar; falta esclarecimento (informação, capacitação) da importância da participação e das atribuições de cada um; pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; falta de incentivo (empenho) e abertura dos gestores, faltam mecanismos de articulação etc. (LUIZ, SILVA & GOMES, 2010, p. 81).

Em municípios de pequeno porte, as justificativas foram:

O CE é fechado, com pouca participação dos membros; a questão da formação dos conselheiros; nunca paramos para estudar o caso; falta de conscientização da importância do CE; falta de informação (direção); a questão do trabalho (disponibilidade); falta de cobrança da comunidade; faltam reuniões; as pessoas não estão acostumadas a participar (LUIZ, SILVA & GOMES, 2010, p. 81).

Nessa mesma pesquisa, houve um questionamento sobre a dinâmica de funcionamento das reuniões, contudo as respostas foram pouco conclusivas, evidenciando certo desconhecimento a respeito do seu funcionamento efetivo. Nota-se, pelas justificativas, que as concepções pré-formadas atravessam as relações, cristalizando-se em papéis sociais pressupostos, o que não permite que os sujeitos concretos possam construir outros modos de inserção e de participação.

Se quisermos que a participação realmente aconteça, é de fundamental importância dar voz e ouvido ao que os sujeitos diversos têm a dizer, abandonando as certezas e profecias inculcadas sobre a falta de interesse e de compromisso da comunidade quanto à escola. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil, já que todos trazem elementos preconcebidos no que se refere aos demais participantes.

Sem desconsiderar que existem interesses diversos e contraditórios, que há uma política governamental excludente e pouco aberta a mudanças, queremos pensar aqui em uma possibilidade de atuação de um conselho que comece pelo respeito a seus próprios membros, que se constitua como grupo em processo para, assim, poder fazer o enfrentamento das questões presentes no contexto escolar. Como Riscal (2010) nos esclarece,

deve-se considerar que a escola constitui um espaço de tensões e conflitos, muitos dos quais não são visíveis nem se encontram explícitos ou sequer são plenamente conscientes para os diferentes agentes (RISCAL, 2010, p. 39).

Martín-Baró (1989) estabelece uma teoria dialética sobre grupo, tendo-o como uma estrutura social para além dos indivíduos, indicando como condição essencial para ele a participação de vários indivíduos e o seu processo histórico e concreto e entendendo-o, portanto, como um canalizador das necessidades coletivas e individuais, numa perspectiva psicossocial.

Segundo o autor, para compreender grupo, é necessário considerá-lo como processo, propondo, então, três parâmetros para análise:

- A identidade grupal composta de sua formalização organizativa, de suas relações com outros grupos, da consciência de seus membros.
- Considera-se poderoso o grupo que dispõe de todo tipo de recursos, sendo o poder um dos elementos constitutivos de sua identidade e consistindo na emergência de relações sociais através das diferenças e dos diversos recursos de que dispõem os autores.
- A atividade grupal, para a compreensão da importância da atividade para um grupo, insere-se na conjuntura histórica e na viabilidade prática de apoio em cada momento social.

Para o autor, “identidad, poder y actividad son tres parámetros esenciales para definir la naturaleza de cualquier grupo” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 219). Desse modo, podemos pensar o conselho escolar enquanto espaço existente e pouco ocupado dentro da instituição escolar e cujos conselheiros têm uma história de vida e conhecimentos a serem levados em conta no processo grupal.

Em outros termos, os representantes da comunidade e os alunos precisam, de fato, ocupar tal espaço e ser considerados como sujeitos que têm algo a dizer e que podem contribuir para todos os temas, inclusive para os aspectos pedagógicos – mesmo que não na linguagem a que os agentes escolares estão acostumados.

O diálogo e a reflexão acerca de cada proposta podem conduzir à construção coletiva do trabalho, também pedagogicamente, superando teorias prontas e cristalizadas, tidas como verdadeiras.

Por um lado, é bastante comum professores e diretores afirmarem que os pais não sabem nada do aspecto pedagógico, o que se configura como um grande equívoco. A comunidade externa e os pais podem não ter domínio sobre as teorias pedagógicas, mas são capazes de falar da vivência cotidiana, das dificuldades de aprendizagem e das necessidades que os alunos e a comunidade encontram em sua relação com a escola. Se tais saberes não

forem acolhidos e discutidos, o conselho escolar torna-se um “ringue” de disputas ideológicas, perdendo o foco de seu trabalho e de efetivação das políticas públicas de educação baseadas nos pressupostos constitucionais.

Por outro, os agentes escolares que, de modo geral, compõem os conselhos consideram já saber o que é melhor, utilizando-se do espaço do conselho escolar apenas para legitimar decisões sem o devido debate das questões envolvidas.

Essa prática torna os conselhos instituições burocráticas e pouco interessantes. Quando nos referimos à proposta de um processo grupal, significa modificarmos tais práticas, pormos em debate todas as temáticas e decisões a serem tomadas. Assim, ouvir e debater prospectivamente todas as contribuições torna-se elemento fundamental na constituição do grupo conselho escolar.

Estabelecer outra dinâmica facilitará o processo de emergência da consciência histórica dos indivíduos, de modo que todos compreendam o momento histórico da instituição e do próprio grupo *conselho*, analisem coletivamente possibilidades de mudança concreta naquele contexto específico da escola e da comunidade e ainda proponham alterações estruturais a serem encaminhadas a outras instâncias da rede de ensino.

Alterar a dinâmica exige que se faça um esforço de conhecimento dos sujeitos integrantes do grupo e de reconhecimento da importância de cada um, da diversidade de opiniões, interesses e conhecimentos que trazem consigo.

Nesse processo de autorreconhecimento da importância de cada um dos conselheiros, a identidade grupal vai sendo formada organizadamente, o que estabelece relações com outros grupos de dentro da escola (equipe gestora, equipe pedagógica, grupo de alunos, grupo de funcionários) e com grupos de fora da escola (comunidade do bairro, Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar e outras organizações governamentais e da sociedade civil).

Outro aspecto bastante presente nos grupos e geralmente negado refere-se ao poder, conforme enunciado por Martín-Baró (1989). A negação da existência do poder despotencializa o grupo conselho escolar, por ser este um dos elementos constitutivos da identidade do grupo. Entender que as relações de poder não devem ser negadas, mas evidenciadas, discutidas e processualmente transformadas em poder do grupo, consiste em uma estratégia fundamental no processo de reflexão de seus membros.

Essa mudança passa, necessariamente, pela destituição do poder burocrático, ou seja, pela desnaturalização do poder do diretor ou do de qualquer outro integrante de maneira individual, o que manifesta que se trata de um membro como qualquer outro, com a responsabilidade, porém, de encaminhamento das decisões tomadas.

Nesse caminho, a superação da autoridade do Estado presente no conselho deve ser tida como base, revertendo-se a posição do diretor como um representante da escola na relação com o Estado, e não do Estado com o conselho escolar. Consideramos que, nessa lógica, a inversão só ocorrerá pelo poder do grupo, e não por iniciativa das políticas de Estado ou mesmo do próprio diretor. O processo grupal – o de evidenciamento dos conflitos – é que pode construir outra lógica de relações no conselho escolar.

Ainda com base no último autor, podemos entender que a atividade grupal do conselho escolar pouco discute seu próprio processo de formação e de trabalho, seguindo, em geral, os modelos preexistentes e, em muitos casos – como se constata pela história dos próprios conselhos constituídos anteriormente à Constituição de 1988 –, pouco efetivos e representativos.

Conforme Martín-Baró (1989), para a compreensão da importância da atividade para um grupo, torna-se imprescindível entender a natureza e o funcionamento de grupos já existentes e sua influência sobre os novos, tendo em vista que a constituição da identidade do grupo é sempre produzida processualmente.

Levando em conta que o objeto de estudo deste capítulo é um agrupamento de pessoas, tais aportes conceituais, dentro do referencial teórico indicado, podem subsidiar a formação e o desenvolvimento da dinâmica do grupo conselho, sobretudo por compartilhar a opinião de Martín-Baró (1989), para quem a consciência coletiva se materializa nos grupos, o que reflete interesses pessoais e coletivos ainda que, em alguns casos, de forma distorcida. Para nós, essa compreensão possibilita a análise da formação do grupo *conselho*, principalmente nas esferas locais.

Quando observamos as reuniões de conselhos escolares, é possível notar a presença de alguns aspectos grupais importantes – tais como conversas paralelas, demonstração de insatisfação, diferentes opiniões, críticas e reivindicações, desprazeres e prazeres, valores diversos, ironias, motivações, indisposição ou disposição, desesperança, frustrações, entre outros –, que, se não trabalhados coletivamente, contribuem para a deslegitimação das decisões tomadas pelo grupo.

Também se evidenciam, mesmo que na minoria dos casos, reuniões pautadas pela coerência e proximidade com os interesses coletivos, indicando, a nosso ver, um processo grupal em curso, com uma relevante reflexão sobre sua responsabilidade como conselho escolar e uma reiterada preocupação com o desenvolvimento dos alunos, da escola e da comunidade.

Além disso, é possível perceber, em algumas situações, que os conselheiros expressam suas crenças pessoais, o que pode abrir um espaço concreto para a reflexão. Quando alguns participantes podem apresentar seus valores e crenças, os demais ficam mobilizados para discutir o exposto e para propor outros modos de compreensão. As discussões nas escolas vão ficando ricas e as contradições explicitadas possibilitam o aprofundamento das reflexões e um avanço no processo coletivo de trabalho.

No processo grupal, a reflexão coletiva abre espaço para a emergência das visões predominantes e estereotipadas, manifestando o conflito de valores existentes e presentes nele ou ainda tensões entre desejos e realidade, esperança e desesperança, objetivos idealizados e aqueles considerados efetivamente viáveis.

Podemos notar que as formas ideológicas perpassam o pensar na prática cotidiana dos grupos. Os grupos reproduzem ideologias a partir do lugar social dos sujeitos concretos, ou seja, dependendo do grau ou da forma de sua inclusão social, os sujeitos no grupo e, possivelmente, o próprio grupo conseguem manter sua identidade ou sofrer transformações. A organização pode, ainda, modelar o sujeito, e a gestão e a organização do trabalho podem provocar e manter sofrimentos e desmobilização psíquica, sobretudo quando ausentes os espaços de discussão (DEJOURS, 1994).

Comportamentos bastante comuns nos grupos – e que são significativos analisando-se o processo grupal – consistem em conversas paralelas, risos e “torcidas de nariz” quando um dos membros do grupo de trabalho coletivo se manifesta.

Para pensarmos nesse aspecto grupal, parece-nos pertinente recorrer à discussão sobre os aspectos psicodinâmicos e afetivos presentes nas relações grupais e também à argumentação de Martins (2003), que aponta que, em tais relações, é comum a existência do conflito e da oposição, geralmente articulados às relações de poder.

Quando os membros do grupo não se reconhecem de forma identitária, suas ações e expressões podem se constituir em obstáculos à efetiva grupalidade e à construção coletiva do entendimento.

Mais um elemento de análise a ser considerado e modificado é a disposição física do grupo. Tal elemento pode se revelar um dificultador do diálogo e, conseqüentemente, da (re)construção coletiva de ideias. No entanto, a questão não deve ser simplificada à disposição técnica: a maneira de organizar o espaço.

Do nosso ponto de vista, a disposição com que os participantes se colocam no grupo pode ser indicativa de sua insuficiente disponibilidade de engajamento na discussão proposta, refletindo elementos constitutivos de sua identidade grupal. Sugerimos que a leitura da configuração física possa ajudar no processo de mobilização de seus participantes, assim como a adoção de outras formas organizativas dos espaços, possibilitando aos participantes um maior envolvimento na discussão e na reflexão dos temas em análise.

O modo de pensar e agir das pessoas constitui-se de maneira histórica, e as características de determinadas formas de sociabilidade inevitavelmente interferem na participação dos indivíduos na ação coletiva. A sociabilidade se relaciona também ao cultural e este, por sua vez, ao ideológico.

Na representação pautada pela ideologia reprodutora de um imaginário social conservador e pelo cotidiano pragmático e alienado, não raramente se fazem presentes ideias preconceituosas (HELLER, 1989). É com base nessa reflexão que devemos compreender a presença, no imaginário dos professores e gestores a respeito dos alunos e dos seus pais, de certa descrença com relação às possibilidades de serem sujeitos críticos, participativos e transformadores.

Também a própria situação subjetiva e objetiva do trabalho na escola, que, em certa medida, dificulta a compreensão mais apurada da realidade social e das potencialidades da comunidade, mobiliza representações negativas, indissociáveis da realidade objetiva quanto à gestão escolar.

Nesse universo de dificuldades e possibilidades, entendemos que a perspectiva emancipatória e participativa deve, a todo momento, pautar o trabalho dos conselhos escolares, superando as noções clássicas de grupabilidade e, como propomos aqui, avançando rumo a um processo que se faz cotidianamente no encontro entre pessoas.

Considerações finais

Consideramos que a adoção de outros modos de relacionamento com a família e com a comunidade escolar e de entorno pode se desenvolver a

partir da reflexão coletiva. Criarmos outras maneiras de agir consiste num processo decorrente da constituição do pensamento e entendemos como importante que a escola esteja aberta à relação com a comunidade.

Nesse sentido, é possível notar a necessidade de desenvolvermos um maior envolvimento dos pais e da comunidade nos processos escolares dos alunos com base na geração de espaços de discussão e na constituição do conselho escolar.

O processo grupal propicia uma reflexão coletiva, deixando transparecer a dimensão subjetiva e a estrutural, que se refere à realidade objetiva e institucional presente na dinâmica de funcionamento dos conselhos. Dessa forma, a nosso ver, pode constituir-se como uma estratégia de trabalho para os conselhos de controle social, com destaque para os conselhos locais, como o conselho escolar.

Não se trata sempre de um processo fácil e exitoso. Com base na empiria, concordamos com Osório (2003), que argumenta que os “processos obstrutivos” nas instituições e nos grupos são “lentos, insidiosos, crônicos e nem sempre perceptíveis” (OSÓRIO, 2003, p. 74). Eles debilitam os grupos e minam seus objetivos imanescentes, interferem negativamente na interação grupal e geram postos de estrangulamento que impedem o fluxo criativo.

Se, por um lado, os sistemas sociais, as instituições e os grupos em geral buscam a conservação do instituído e a manutenção do poder; por outro, Osório (2003) concebe a escola, ao menos potencialmente, como lócus privilegiado para o aprendizado do trabalho em grupo.

Portanto, consideramos que, mesmo com as barreiras enfrentadas no processo de trabalho grupal, o conselho escolar pode vir a ser lócus de socialização e de desenvolvimento de interações satisfatórias e de comunicações operativas entre docentes, discentes, equipe gestora e familiares.

Referências bibliográficas

- BORDIGNON, G. *Perfil dos conselhos municipais de educação*. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 jan. 1937.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 dez. 1961.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 jul. 1990a.

_____. Lei nº 8.142, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 31 dez. 1990b.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

CALVI, K. U. *Serviço social e conselhos de políticas e de direitos: contradição entre o projeto ético-político e a condição de assalariamento*. 2007. 329 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CAPITÃO, C. G.; HELOANI, J. R. A identidade como grupo, grupo como identidade. *Aletheia*, Canoas, n. 26, p. 50-61, jul./dez. 2007.

CARVALHO, I. M.; LANIADO, R. N. Transição democrática, políticas públicas e movimentos sociais. In: MOURA, A. S. (Org.). *O Estado e as políticas na transição democrática*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

COUTINHO, J. A. *O conselho municipal de saúde: um estudo da participação popular na cidade de São Paulo (1989-1995)*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

DEJOURS, C. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

FONSECA, D. C. *O drama dos novos papéis sociais: um estudo psicossocial da formação de identidade nos representantes de usuários num conselho municipal de saúde*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOMES, A. L. *Os conselhos de políticas e de direitos*. Brasília: MEC, 2000. (Módulo 3).

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

JACOBI, P. R. Movimentos sociais e Estado: efeitos políticos institucionais da ação coletiva. In: COSTA, N. R.; RAMOS, C. L.; MINAYO, M. C. S.; STOTZ, E. N. (Org.). *Demandas populares, políticas públicas e saúde*. São Paulo: Vozes, 1989. v. 2.

LANE, S. T. O processo grupal. In: LANE, S. T.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, C. R. M. *Conselhos de saúde: informação, poder e política social*. 1993. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1993.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUIZ, M. C.; SILVA, A. L.; GOMES, R. M. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. São Salvador: UCA, 1989.

MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan./jun. 2003.

_____. Psicologia social comunitária e processo grupal: a formação do psicólogo em saúde pública. In: CONGRESO INTERNACIONAL DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN, 3., 2004, Barcelona. *Anais...* Barcelona: Signo Impreació, 2004. p. 1-9.

_____. O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 139-154.

- OSÓRIO, L. C. *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- PAOLLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PINHEIRO, R. *Conselho municipal de saúde: o direito e o avesso*. 1995. Dissertação de Mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- RISCAL, S. A. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- SILVA, I. M. F. *A democratização da política de saúde em Cuiabá: estudo do conselho municipal de saúde – gestão 93/95*. 1996. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Referências

- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754&msg=1>. Acesso em: 29 jun. 2013.
- IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Participação em foco*. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

Conselhos escolares: possibilidades de vivência da escola democrática

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Graziela Zambão Abdian

Introdução

O elemento propulsor da construção coletiva do presente texto constituiu-se, por si, num duplo desafio. Por um lado, evidencia a complexidade emanada das relações históricas entre os avanços teóricos da área e o cotidiano das escolas públicas e, por outro, indica-nos as reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da *lógica científica* e da *lógica da prática cotidiana*.

Quando dizemos *lógica científica*, consideramos, com Canário (1996), que a cientificidade, ou seja, as pesquisas acadêmicas, precisa reconhecer algumas ideias para que possam se inserir em um novo paradigma, pautado, acima de tudo, pelo reconhecimento de novas relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Para esse autor, a primeira é a “ruptura com a ideia da existência de um *one best way*” (CANÁRIO, 1996, p. 146, grifo nosso), que sinaliza a necessidade de explicar o objeto e não dizer o que ele deve ser ou fazer. A segunda diz respeito ao reconhecimento de que “os saberes científicos estão condenados a serem reciclados sob a forma de senso comum” (CANÁRIO, 1996, p. 146). Em outras palavras, o saber científico forma-se da ruptura do senso comum, mas deve reencontrar-se com ele sob uma nova maneira. E, finalmente, a terceira ideia é a de que a pertinência da lógica científica é fundada em novas relações entre a prática e a teoria ao considerar que “o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer, e não a permitir fazer” (MAGLAIVE, 1990 apud CANÁRIO, 1996, p. 146).

Por sua vez, ao falarmos da *lógica cotidiana*, pensamos no conceito de cotidiano não como sinônimo de dia a dia ou de prática social dos indivíduos, mas como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” (HELLER, 1977, p. 19), o que traz, para a educação escolar, a atividade de ser “mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, isto é, entre a esfera das objetivações genéricas em si e a esfera das objetivações genéricas para si” (DUARTE, 2007, p. 41).

Nesse sentido, potencializamos o trabalho escolar ao atribuir-lhe a possibilidade de contribuir para a emancipação dos indivíduos e da sociedade.

Levando em conta os pressupostos anteriores, pesquisadoras e docentes da universidade encontram-se com gestoras de um sistema municipal de educação e fazem dialogar essas duas lógicas, materializando-as na redação do texto.

A pesquisa foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do Estado de São Paulo no início de 2010 como um projeto de intervenção, baseado nos pressupostos do conceito de dialogicidade problematizadora, de Paulo Freire (1983), já apropriado e sistematizado por outros autores (LIMA, 1998). Ela partiu do princípio de que trabalhar com os profissionais da educação das escolas regulares é, sobretudo, uma troca – ensino com quem aprendo e vice-versa.

Além da necessidade de interação, o aprender com o outro é um fator preponderante a quem forma profissionais para atuarem na educação básica, precisando, portanto, conhecer esse nível de ensino de perto até mesmo para que não ouçam a tão propalada declaração *A teoria é uma e a prática é outra!*. Concebemos, assim, a concomitância de duas ações complementares: o diálogo e a problematização.

Na idealização do projeto e na concretização dos encontros, vivenciamos que “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, 1983, p. 69), e se ela é

essa relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer; ela é, necessariamente, em consequência, um que fazer problematizador (FREIRE, 1983, p. 81).

A busca permanente, o diálogo e a problematização são dependentes de vivência e aprendizado, o que se torna difícil se levamos em conta a

formação fundamentada em conteúdos e pouco dialógica desde os anos iniciais de nossa formação até os diferentes cursos superiores dos quais participamos, assim como a dificuldade de momentos propícios à reflexão, à troca e à problematização diante da rotina sobrecarregada de resoluções e respostas imediatas, impostas pelo contexto de trabalho.

Iniciaram-se, com tais subsídios teóricos, encontros quinzenais com grupo de gestores escolares para a realização do que intitulamos, naquele momento, de projeto de extensão, contando inclusive com o financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, que concedeu bolsas para graduandos e verbas para a manutenção dos gastos. Os encontros sistemáticos nos encaminharam para o trabalho com o tema que aquele grupo considerou (e ainda considera) um dos maiores problemas da educação escolar do sistema de ensino municipal: a escassez e, muitas vezes, a ausência de participação dos pais na escola.

Nesse sentido, construímos material de apoio, com textos acadêmicos, que funcionaram como temas geradores para os encontros os quais caminharam na direção de uma intervenção mais prática na realidade do município, qual seja a revisão da legislação sobre o assunto e sua posterior construção no dia a dia escolar.

O presente texto tem como objetivo geral analisar as possibilidades de vivência da prática escolar democrática a partir do processo de formação continuada fundado na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983), que viu a escola como propositora de políticas e práticas (LIMA, 1998; CANÁRIO, 1996; FREITAS, 2005) na construção de conselhos escolares.

Para tal, apresentamos os subsídios teórico-metodológicos de nossa prática e o processo de concretização no cotidiano de um sistema municipal. Em seguida, analisamos os avanços conquistados em termos legais e conceituais e sinalizamos os principais desafios, tanto para esse projeto específico quanto para as pesquisas em educação que pretendam fundar-se na lógica científica explicitada inicialmente.

A escola: local de proposições teóricas e práticas

Em outros momentos, tivemos a oportunidade de indicar e discutir o foco atribuído à escola nas últimas décadas pelos pesquisadores e pelas diretrizes gerais da política educacional brasileira embasada em direcionamentos internacionais (ABDIAN, 2010).

O ponto de vista acadêmico, que é o que nos interessa neste momento, a partir da mudança paradigmática da gestão – que passa a considerar, em suas análises, a especificidade da escola em detrimento da empresa e a buscar, na práxis administrativa escolar, os elementos necessários para percorrer novos caminhos –, indica um nível meso de abordagem para as pesquisas (a escola) e analisa a complexidade das relações em seu interior.

Derouet (1996), em livro que discute a emergência da escola como objeto de estudo, organizado por Barroso (1996), aborda questões que merecem destaque na construção de nosso referencial. Para esse autor, os estudos anglo-saxônicos que contemplaram a temática no sentido dos “efeitos de escola”, priorizando a eficácia e secundarizando aspectos de fundo, foram praticamente substituídos por aqueles que trazem as escolas como “cidades a construir”, como locais de produção de políticas e práticas.

Em perspectiva semelhante, Lima (1998) propõe um estudo que valorize as formas como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras. Para ele, a escola é local de reprodução, mas, sobretudo, de produção de políticas, orientações e regras porque seus integrantes não se limitam a jogar “apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras” (LIMA, 1998, p. 94, grifos do autor).

Inúmeros outros autores (NÓVOA, 1995; RUSSO, 2004; COSTA, 2002), ao traçar os movimentos políticos e teóricos que desencadearam o olhar para a escola, indicam que ela se trata de uma instituição com autonomia relativa, que não se restringe a reproduzir as normas maiores, uma vez que também decide, faz política, produz práticas e sujeitos.

Os autores citados anteriormente acabam por rever alguns pressupostos defendidos pelos teóricos crítico-reprodutivistas da década de 1970 (BOURDIEU & PASSERON, 1975; BAUDELLOT & ESTABLET, 1971), mormente o de que as instituições educativas são somente lócus de reprodução da sociedade. Não desconsideramos toda a densidade histórica da escola, que traz em seu bojo as marcas do institucional (SILVA JR. & FERRETTI, 2004); entretanto, sustentamos nos argumentos de que a escola institui seu cotidiano, com suas regras, valores, enfim, sua própria cultura.

Tomamos em consideração que, na escola, não separamos teoria e prática, pois há a práxis intrínseca ao seu dia a dia. Todavia, podemos dizer que, do ponto de vista teórico, a escola merece ser olhada, compreendida e analisada, sendo tida como local de proposições científicas.

Do ponto de vista da prática, pensamos que os problemas e as opções de mudança podem ser enxergados de “dentro da escola”, já que são os integrantes das organizações escolares que detêm o conhecimento sobre eles, e perspectivar seus limites e possibilidades. Nesse sentido, a escola também pode ser vista como propositora.

As ideias engendradas nos levam a ponderar os principais subsídios, teórica e metodologicamente falando, que nos embasaram na construção, condução e análise do projeto. Pensamos, acima de tudo, que os diferentes integrantes da escola refletem, agem e reagem às determinações; que a escola é o local privilegiado para a construção e realização de pesquisas em Política e Administração da Educação que pretendam atribuir significado às análises científicas e contribuir para o avanço da educação escolar; e que a universidade tem um papel a desempenhar para além das críticas às diretrizes da política (em todos os âmbitos) e às diversas práticas escolares.

O projeto, o processo e as ressignificações

Tendo em vista a grande importância da implantação de uma gestão democrática na qual todos os segmentos envolvidos no processo escolar tenham voz e realizem ações – sentindo-se produtores, e não meros reprodutores de regras, práticas e vivências –, as diretoras¹ do município perceberam a necessidade de reformular o estatuto concernente à constituição, à organização e ao funcionamento dos conselhos escolares a partir de encontros de formação realizados em 2010.

Com o olhar voltado às atuações dos gestores e às suas práticas no âmbito escolar, a formação suscitou reflexões acerca de uma administração fundada no coletivo, na qual o caminho estivesse subsidiado pela tomada de decisão coletiva, com a representatividade dos diferentes segmentos que vivenciam, direta ou indiretamente, o cotidiano escolar.

Concomitantemente ao processo de formação, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizava estudos e reuniões referentes à elaboração da minuta do plano de carreira do magistério municipal. Tais encontros tiveram como principal característica o exercício da democracia, visto que representantes de diversas categorias (supervisores, diretores, coordenadores,

1 Trabalharemos com o substantivo feminino, porque, no momento de constituição do grupo, estavam presentes apenas diretoras. Ao fim da primeira etapa de formação, contávamos com a presença de um diretor.

professores, educadores, técnicos da SME e membros do Conselho Municipal de Educação) analisaram as diferentes reivindicações e, em conjunto, concluíram os critérios para a valorização da carreira.

Esse momento tão almejado na história da educação do município favoreceu determinantemente a construção de uma nova proposta para os conselhos escolares, fundamentando-se na prática participativa de políticas educacionais. Esses aspectos indicam um elemento favorável à realização do trabalho de formação continuada na perspectiva que já explicitamos, qual seja o não centralismo da Secretaria Municipal de Educação – que demonstrou flexibilidade para acolher a proposta, cuja apresentação não estava meticulosamente desenhada como, de maneira geral, encontram-se os cursos de formação continuada veiculados pelos diferentes governos.

As escolas municipais amparavam-se no capítulo X da Lei 3.478/96 e na Circular SME 01/97 para subsidiar os trabalhos relacionados aos seus conselhos de escola. Tais documentos integraram um período da educação municipal no qual a faixa etária de crianças atendidas pertencia somente à Educação Infantil, conforme o artigo 50 da referida lei:

As Escolas Municipais de Educação Infantil deverão constituir o conselho de escola, de natureza consultiva, com atuação voltada para a defesa dos interesses dos educandos, objetivando o fortalecimento e consolidação de políticas públicas para a área educacional (Assis, 1996).

Atualmente, essas escolas atendem à educação básica (Infantil e Fundamental), incluindo a educação de jovens e adultos e a especial, e, em virtude disso, perceberam-se as dificuldades que elas vinham encontrando para continuar a exercer suas atividades, segundo os documentos supracitados, pois não correspondiam mais à realidade que vivenciavam.

Como expresso no mesmo artigo, a natureza do conselho de escola era de ordem consultiva – característica que impedia decisões autônomas desse colegiado e sua plena participação, haja vista que, no processo democrático, existe uma diferença primordial entre simplesmente opinar e efetivamente decidir.

No histórico de formação dos conselhos escolares das escolas municipais dos anos anteriores e durante o processo de formação continuada, diagnosticamos que algumas escolas nem mesmo reconheciam a importância e o valor desse órgão para auxiliar suas propostas pedagógicas. Muitas delas não constituíam seu conselho; outras o faziam meramente para atender a uma

burocracia vigente; outras ainda tinham práticas que buscavam sua devida constituição e efetiva atuação, apresentando, porém, diversas dificuldades.

Essas dificuldades foram vivenciadas pela maioria das gestoras, sendo as mais destacadas: o próprio processo de formação do conselho, visto que os pais representantes, na maior parte das vezes, foram convidados e/ou indicados a participar, não tendo sido eleitos pelos seus pares; a baixa frequência nas reuniões previamente organizadas; o medo e a apatia dos pais no envolvimento em assuntos discutidos; e a falta de tempo da escola para organizar momentos de formação aos pais, funcionários, professores e alunos.

Além dessas, a escassez de uma formação reflexiva e consciente das próprias gestoras, bem como sua busca desorientada por realizar ações com a participação democrática de toda a comunidade escolar sem embasamento teórico-prático, marcou um período de frustrações e, muitas vezes, de descrédito. O repensar a natureza do conselho gerou discussões e reflexões valiosas entre as gestoras municipais.

A ideia que se tinha com relação à formação dos profissionais do âmbito escolar – de ser algo pronto, definido por outros e que, posteriormente, deveria ser aplicado e cumprido – tomou novas formas. A substituição dessa ideia deu-se gradualmente, pela vivência do grupo nos encontros realizados, tendo como princípio ligações e relações entre os envolvidos e gerando, assim, uma conquista da autonomia na elaboração conjunta do conteúdo da formação a ser construída.

É importante salientar que a abertura da Secretaria Municipal de Educação quanto a oferecer espaço e momentos para estudo/reunião às gestoras em horário de trabalho demonstrou seu interesse na atuação efetiva do conselho de escola e, ao mesmo tempo, valorizou-lhes a competência ao dar liberdade para que discutissem suas experiências e construíssem uma nova proposta de trabalho.

Nesse aspecto, houve, também, atribuição de novos significados à ideia de que os órgãos superiores resistem à autoavaliação e ao intercâmbio com pesquisadores e de que são centralizadores de processos e decisões.

No decorrer desse processo de formação, um grupo de gestoras foi assíduo e participativo nas reuniões, enquanto outro foi caracterizado por frequência instável e troca constante de representantes, que ocorreu por diferentes situações vivenciadas nas unidades escolares. Ainda assim, o conteúdo abordado foi criando forma própria, através da manifestação dos presentes, da troca de experiências e dos estudos teórico-reflexivos.

Com o passar do tempo, o grupo constitui base sólida coletivamente, para amparar seus novos conceitos, reafirmá-los perante aqueles que não participaram desses momentos e, por isso, questionar algumas propostas já consolidadas. Nessa perspectiva, ambos os grupos demonstraram flexibilidade em suas convicções e respeito pelo estudo anteriormente realizado.

Além disso, o conceito acerca da atuação da direção de uma escola foi amplamente revisto. Muitas das presentes expuseram, por diversas vezes, seu temor por *perder* a autoridade nesse exercício de democracia, na medida em que a própria constituição do conselho de escola deve respeitar a elegibilidade dos diferentes segmentos, garantindo neutralidade a esse processo, e não as mais escolhas e indicações realizadas até então.

A superação dessas ideias arraigadas consolidou a proposta de constituição do conselho de forma paritária e originou a possibilidade de a presidência desse conselho ser ocupada não única e exclusivamente pelo diretor da escola mas também por qualquer outro membro que seja eleito pelo próprio colegiado, em sua primeira reunião anual.

Considerando a necessidade de uma qualidade na gestão que envolva a comunidade nas transformações da sociedade, os estudos realizados lançaram os alicerces para um projeto com diferentes concepções sobre a organização do espaço público escolar.

A materialização das ressignificações: projetando a lei e as práticas

Pelo que já foi descrito até aqui, fica evidente que, ao propormos esse processo formativo, tínhamos a intenção de caminhar em sentido contrário ao dos programas de formação continuada organizados por órgãos ou instituições – ao menos aparentemente – externos às escolas. Essa intencionalidade se justificava, porque buscávamos evitar distanciamento do dia a dia das unidades escolares, que, na nossa concepção, resulta sempre em cursos ou orientações técnicas com conteúdo abstrato e desligado da realidade.

Nesse sentido, como já foi dito, a proposta era a de constituir um grupo de estudo, trabalho e pesquisa que permitisse aos envolvidos, tanto os oriundos da universidade quanto os atuantes na educação básica, a possibilidade de um espaço de interação, diálogo, problematização e aprendizagens.

Para indicarmos os avanços conquistados em termos do que denominamos de ressignificação de conceitos e práticas pelos sujeitos desse processo formativo e também para explicitarmos como o pensar coletivo da *lógica*

científica e da lógica da prática cotidiana esteve presente no processo de formação por nós vivenciado, escolhemos socializar partes do objeto que se estabeleceu na sua materialização, ou seja, a minuta de lei municipal que dispõe sobre o conselho de escola, elaborada, conjuntamente, pelos gestores municipais de educação (diretores de escola, vice-diretores e supervisores de ensino) e pelos docentes e alunos da universidade.

Lembramos que essa proposta de normatização do conselho de escola só foi concretizada após estudo dos textos de referência na área e ampla reflexão sobre as experiências já vivenciadas pelos gestores e as atuais demandas das unidades escolares.

No processo de construção desse espaço de formação continuada (em serviço), privilegiaram-se procedimentos que garantiriam aos sujeitos envolvidos a possibilidade de consubstanciar, em um texto normativo, os princípios e as orientações teóricas de educadores que pesquisam acerca do papel do conselho escolar para a democratização, o fortalecimento da autonomia e a consequente elevação da qualidade do ensino oferecido à população escolar (ANTUNES, 2008; PARO, 1999; LUCE & MEDEIROS, 2006).

Entendemos que essa legislação não será um instrumento que, por si só, pode mudar os rumos da ação educativa no município. Por outro lado, conscientes de que, pelo fato de resultar de proposições feitas pelos agentes educacionais – que terão a responsabilidade de implementá-la –, ela pode ser, sim, um dos elementos importantes na revisão da política educacional.

Esse é um momento histórico das comunidades envolvidas, e nós, pesquisadores, participantes da construção deste texto normativo, estamos ressignificando a nossa função nos espaços de formação, aprendendo que, quando somos chamados a contribuir para a construção de uma escola pública mais condizente com uma sociedade que se pretende democrática, precisamos orientar a nossa prática na contramão da maioria dos programas de formação continuada – que se organizam com conteúdos predeterminados e carga horária definida *a priori*, não privilegiando o diálogo com os sujeitos da ação.

Nesse sentido, cada etapa de formação vivenciada por nós teve como principal orientador de organização dos procedimentos e de seleção dos conteúdos as demandas e expectativas levantadas pelo próprio grupo.

Ao analisarmos o texto legal proposto pelos gestores municipais, que foi elaborado depois de um ano de encontros destinados a estudos e debates sobre o tema conselho de escola, evidencia-se a ressignificação dos conceitos que sustentavam a prática gestora.

No início do projeto e das sessões de estudo realizadas, ficava explícita a resistência de muitos diretores de escola no que diz respeito à garantia da participação efetiva de pais, alunos e comunidade nas decisões de natureza pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar. A maior alegação era a de que os pais são *desinteressados e não comparecem à escola quando procurados*.

No fim do processo de formação, para muitos gestores participantes a presença desses segmentos passa a ser não apenas desejável, mas fundamental para qualificar a gestão escolar. Os artigos da minuta de lei (Assis, 2011) propostos e transcritos abaixo registram essa nova postura:

Art. 1º – O conselho de escola é um colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, direcionado à defesa dos interesses, finalidades e objetivos da educação pública do município, constituído por representantes de gestores, professores, funcionários, pais, alunos e da comunidade.

Art. 2º – O conselho de escola é o órgão colegiado máximo da unidade escolar, cuja função é orientar, decidir e atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

[...]

Art. 7º – Na composição de cada conselho de escola, atendendo ao princípio da paridade, é preciso que haja a garantia de 50% de representantes da comunidade, 40% de docentes e 10% de funcionários e respectivos suplentes.

Art. 8º – [...]

§ 1º – Após a constituição do conselho de escola, havendo concordância entre seus membros, o colegiado pode optar por *eleger o seu presidente entre seus membros*, neste caso, seu suplente também deverá ser eleito (Assis, 2011, grifos nossos).

Se a escola é o local para a realização de pesquisas em Política e Administração da Educação e se a universidade tem a desempenhar um papel de interlocutora e apoiadora nos processos formativos, fica claro que, apesar de representar a materialização do processo vivenciado, o produto final do projeto que estamos desenvolvendo não pode ser apenas a formulação da

minuta de lei, pois concordamos com Antunes (2008) quando declara que a democracia exige debate e pesquisa e que

a escola que se quer autônoma, democrática e participativa não pode prescindir da pesquisa, do diálogo, da organização das fontes de conhecimento que a ajudará a superar as dificuldades encontradas em seu cotidiano. É preciso que ela, envolvendo alunos, pais, educadores e demais funcionários, vá se constituindo um centro de pesquisas e informação que subsidie a construção do seu projeto político-pedagógico. *Todos os segmentos da comunidade devem ser desafiados a pesquisar, debater, registrar e sistematizar suas experiências e a divulgá-las para a escola como um todo e também para outras escolas* (ANTUNES, 2008, p. 173, grifo nosso).

Diante disso, se todos os segmentos da escola devem ser incitados à pesquisa e ao debate, entendemos que a finalização do texto legal e a sua propositura para o Conselho Municipal de Educação representam somente uma etapa cumprida nesse projeto, que envolve a Secretaria Municipal de Ensino de um município do interior do Estado de São Paulo e professores e alunos da universidade pública.

Dando continuidade ao programa e tendo, agora, como foco o envolvimento dos diferentes segmentos que constituem o universo escolar, cinco diretoras de escola que participaram de forma efetiva dos momentos de estudo e elaboração da minuta de lei ofereceram-se como interlocutoras para essa nova etapa de formação nas escolas.

Para analisarmos plenamente as possibilidades da prática escolar democrática a partir do processo de constituição dos conselhos escolares, foram propostos e vivenciados encontros do grupo de pesquisadores com os diversos segmentos que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, realizaram-se reuniões de estudo e reflexões sobre as demandas de diferentes setores que participam da vida escolar: gestores, professores, funcionários e pais.

Tais encontros, fundamentados na dialogicidade problematizadora (FREIRE, 1983), aconteceram em espaços das próprias escolas envolvidas, em horários que fossem convenientes para possibilitar uma maior presença de pais e educadores, e tiveram como pauta o debate concernente às necessidades e expectativas da comunidade escolar com relação à constituição de conselhos escolares nos termos da legislação, que fora pensada e planejada pelo próprio grupo de gestores escolares.

Ao experimentarmos a função de interlocutores com as equipes de escolas que assumiram o seu papel de propositoras de políticas e práticas (LIMA, 1998; CANÁRIO, 1996; FREITAS, 2005), fomos surpreendidos com os distintos posicionamentos e encaminhamentos dados em cada uma das escolas participantes.

Apesar de as cinco escolas integrarem o mesmo sistema de ensino e de as gestoras terem tomado parte efetiva nos encontros de formação continuada e na elaboração da legislação que embasa a proposta de formação de conselhos escolares, pudemos perceber, em cada um dos encontros com as comunidades locais, a variedade de procedimentos e concepções acerca do papel dos educadores e das comunidades naquele órgão colegiado.

Mesmo que o projeto não esteja finalizado, é admissível afirmar que aprendemos muito ao realizarmos, com os profissionais da escola (funcionários e professores) e com a comunidade (pais e alunos), momentos de estudo no que tange à gestão democrática e ao papel do conselho de escola, porque

ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática [...] o ensino da democracia implica também o discurso sobre ela não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE, 1994, p. 193 e 194).

Ter participado de ações que explicitaram aspectos que orientam a organização cotidiana das escolas propiciou a constituição de um grupo de trabalho, estudo e pesquisa que permitiu aos participantes a possibilidade de interação, diálogo, problematização e aprendizagem. Os encontros com as comunidades educativas têm evidenciado o fato de que a pesquisa-ação não se sustenta apenas com a ação propriamente dita (THIOLLENT, 1985) mas também com uma atitude reflexiva e analítica para que a finalidade de constituir e formar personalidades democráticas seja, de fato, consolidada.

Considerações finais

Nesses espaços de interlocução com os sujeitos que atuam em cada uma das cinco escolas envolvidas no projeto de extensão e com a constatação das singularidades que identificam esses mesmos sujeitos e suas escolas, aprendemos quão significativas são as contribuições de Michel de Certeau,

que declarou que “o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior” e que “o que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível” (CERTEAU, GIARD & MAYOL, 1996, p. 31).

Objeto de reflexão dos educadores/pesquisadores, as ações cotidianas representam as diferentes maneiras de a comunidade escolar se ajustar a qualquer nova proposição de natureza política ou técnica. Ao se envolverem na proposição da constituição de um conselho de escola a partir de uma perspectiva de gestão democrática, as escolas responderam de forma única, reorganizando o seu cotidiano de modo particular e, às vezes, “invisível” para um olhar menos atento, no sentido de acolher ou rejeitar essa proposta.

Constatamos em uma escola – sem que isto se explicitasse integralmente – que alguns membros da equipe escolar punham sob suspeita a possibilidade de pais e alunos participarem do conselho de escola de forma paritária. Na tentativa de impedir que isso acontecesse, argumentavam que os pais é que não se interessavam por fazer parte da constituição desse novo conselho de escola. Essas invenções e articulações do/no cotidiano vão produzindo uma cultura da escola que se elabora na concretude do cotidiano escolar e que define, por isso, as potencialidades e os limites de cada unidade escolar para realizar o seu projeto de fomentar personalidades democráticas.

Por tudo o que registramos neste texto e, principalmente, pelas experiências oportunizadas no diálogo com os educadores que fazem parte desse projeto, é possível afirmar que tal processo – ainda sendo vivenciado por nós – indica as reais e talvez novas possibilidades de estabelecimento de uma práxis educacional baseada, sobretudo, no pensar coletivo da *lógica científica* e no da *lógica da prática cotidiana*.

Referências bibliográficas

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra)proposições. In: WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Porto Alegre: Oikos, 2010.
- ANTUNES, A. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ASSIS (Estado de São Paulo). Lei municipal nº 3.478, de 12 de março de 1996. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Assis e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de Assis*, São Paulo, 1996.
- _____. Minuta de lei. Dispõe sobre as normas gerais para a constituição do conselho de escola das unidades escolares jurisdicionadas à SME do município de Assis. *Prefeitura Municipal de Assis*, São Paulo, 2011.
- BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1975.

- CANÁRIO, R. Os estudos sobre as escolas: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção Ciências da Educação).
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996. v. 2.
- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. Alfragide: Asa, 2002.
- DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PARO, V. H. O conselho de escola na democratização da gestão democrática. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999. v. 3.
- RUSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.
- SILVA JR., J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

Avaliação externa, autoavaliação e conselho escolar: uma tríade necessária

Andréia da Cunha Malheiros Santana

José Carlos Rothen

Atualmente, as escolas estão submetidas a um mar de avaliações externas que, em sua maior parte, não respeita as dinâmicas e realidades nas quais se inserem e as culpabiliza pelos resultados negativos da educação. Nesse contexto, o conselho escolar é uma importante instância para a discussão dos resultados das avaliações externas e para a criação de instrumentos de autoavaliação que utilizem esses resultados como mais um dado a somar informações sobre a realidade da escola.

Neste texto, discutiremos o potencial do conselho escolar na implantação de uma autoavaliação que seja reflexo do que a unidade escolar almeja para seus alunos.

Para Abranches (2003), é preciso compreender a criação dos conselhos escolares e dos colegiados dentro das mudanças políticas que aconteceram na década de 1980. Nesse período, pós-ditadura, começamos a vivenciar uma cidadania política que resultou numa maior participação da sociedade em diferentes esferas.

Contudo, temas como democracia, autonomia, participação, descentralização e municipalização, que faziam parte de um discurso progressista, passaram a integrar a retórica neoliberal a fim de diminuir a ação estatal na área do bem-estar social, com a intenção de reduzir as despesas públicas. Para esse mesmo autor, participação e democracia são conceitos articulados:

A democracia e a participação estão colocadas em um jogo ideológico, que tem como função negar a diferença, ocultar questões políticas e

oferecer uma imagem ilusória da comunidade com referência no Estado. Mais uma vez, a democracia é formal, e não concreta, e a ideologia se põe a serviço da dominação social política dos indivíduos, caracterizando a democracia como algo que se realiza na esfera do Estado (ABRANCHES, 2003, p. 41).

Para Barroso (2013), as reformas do Estado, a partir da década de 1980, implementaram novas políticas em diversos setores, inclusive na educação, como a descentralização, a autonomia das escolas, os procedimentos de avaliação e as novas formas de gestão. Muitas dessas medidas alteraram o modo de regulação do sistema escolar e instituíram a avaliação das escolas como um instrumento de controle, em vez de estimularem o autoconhecimento. Esse enfoque só pode ser superado com a participação da comunidade e da própria equipe da escola, por isso é importante a atuação do conselho escolar.

Por meio da descentralização, os atores sociais envolvidos no processo de redemocratização esperavam que o Estado desse maior autonomia às escolas, o que, entretanto, não aconteceu. Essa “liberdade” não se consolidou, pois foram criados os sistemas de avaliação externa e, a partir deles, uma maneira de controlar e impor o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula.

Tal avaliação privilegia o produto e desconsidera o processo, reforça a centralização das decisões e a relação assimétrica da escola com suas instituições superiores, daí a relevância de um conselho escolar forte e presente dentro da escola, participando de todos os processos decisórios e analisando a própria avaliação externa.

A avaliação é um instrumento de destaque no modelo do Estado neoliberal que vivenciamos. Ela apresenta como principal finalidade medir a eficiência do sistema de ensino e nele guiar mudanças com o objetivo quase exclusivo de inserir os indivíduos no mercado de trabalho, tratando todos como consumidores e reduzindo a formação do ser humano e restringindo-a a atender às necessidades da sociedade capitalista.

Como resistência aos processos de avaliação que são construídos com esse enfoque reducionista do ser humano, é necessário pôr em discussão o tipo de cidadão que a escola está formando – debate que não pode ser travado sem a presença da comunidade escolar.

Segundo Abranches (2003), a participação tem sido construída aos poucos. Desde 1960, por exemplo, o calendário escolar conta com eventos

festivos para atrair a comunidade. A APM (Associação de Pais e Mestres), por sua vez, foi instituída em 1963 com o objetivo de auxiliar a administração escolar na solução de problemas ligados ao reparo do prédio escolar e à orientação das ações educativas (disciplina, frequência) e como mediadora dos desentendimentos entre escola e comunidade.

A implantação dos conselhos escolares é difícil de ser datada com exatidão, uma vez que a existência de “conselhos” é bastante antiga no Brasil, mas é possível afirmar que a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – que postulou a gestão democrática como forma de organização da escola pública – e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 2013a) é que eles foram revitalizados. Nesse sentido, junto com o processo de redemocratização, surgiu toda uma legislação que apoia e fundamenta a criação e atuação dos conselhos escolares.

Tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto no projeto que se apresenta atualmente, é notável a importância atribuída à comunidade, aceitando inclusive a escolha dos diretores pelos próprios conselhos e favorecendo a interpretação de que uma gestão democrática só se realizará com a implantação de um conselho escolar ativo.

De acordo com o discurso oficial, os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos de representantes da escola e da comunidade e têm como função deliberar sobre os aspectos político-pedagógicos, administrativos e financeiros, além de analisar as ações e os meios pelos quais a escola cumpre com seu objetivo de ensinar.

Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2013e, p. 35).

Essa participação comunitária é um movimento com avanços e recuos, pois a própria compreensão da representatividade, o compromisso com o coletivo são algo que vai se engendrando aos poucos e que se trata de um processo de politização, sendo “um caminho que se faz ao caminhar” (ABRANCHES, 2003, p. 92).

Para que haja participação, a comunidade precisa ver a escola como um lugar de socialização, convivência e aprendizado – um aprendizado que também é político e que deve ser construído, uma vez que vivemos muito tempo numa ditadura e, por isso, perdemos o hábito de nos posicionarmos diante do que é imposto.

O conselho escolar deve existir para criar políticas de atuação acerca do orçamento, do pessoal, do programa escolar, das parcerias externas à escola e promover ações que permitam a interação entre escola e comunidade. Para que os pais sejam corresponsáveis pelos rumos e resultados da escola, eles precisam participar e, para que possam participar, precisam sentir-se respeitados, valorizados e bem-aceitos.

Lück (2006), colaborando para as ideias de Abranches (2003), defende a necessidade de uma gestão participativa, que só terá seu lugar mediante uma participação regular e significativa dos envolvidos, o que demonstra a importância da criação dos conselhos de escola. Gestão participativa e conselho escolar são termos articulados, sem os quais as escolas não terão uma gestão democrática.

Lück (2006) pensa em algumas estratégias capazes de facilitar a participação:

- identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhadas;
- estimular a participação dos membros da comunidade escolar;
- estabelecer normas de trabalho em equipe e acompanhar e orientar a sua efetivação;
- transformar boas ideias individuais em coletivas;
- garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos;
- prover reconhecimento coletivo pela participação e conclusão de tarefas.

Para Lück (2006), essas são algumas das tarefas da escola que pretende ter uma gestão democrática. Não é possível assegurar a existência de gestão participativa sem um conselho escolar, pois ele não pode ser algo que só esteja no papel.

Na visão governamental, uma das funções do conselho escolar é avaliar o trabalho realizado pela escola. Nesse caso, ele assume um papel fiscalizador e atua acompanhando as ações da escola no que se refere a sua qualidade. Para além dessa função fiscalizadora, o conselho escolar tem a oportunidade de criar instrumentos de avaliação que favoreçam a emancipação da unidade escolar.

Ribeiro, Ribeiro & Gusmão (2005) defendem a ideia de que é importante instituir a autoavaliação na escola como um passo para um ensino de qualidade e para que, assim, ela possa dialogar com as avaliações externas, que estão sendo desenvolvidas desde a década de 1980, o que amplia o conceito de qualidade em educação – não podendo ser reduzido ao desempenho em uma prova de conhecimentos.

As avaliações externas têm produzido um grande número de informações a respeito dos sistemas de ensino no Brasil, as quais devem possibilitar a tomada de decisões e orientar a formulação de políticas públicas.

Infelizmente, muitas vezes, esses resultados têm servido para reforçar uma imagem negativa da escola pública, ressaltando sua baixa qualidade, comprovada por meio dos índices e do reforço da culpabilidade dos professores sobre isso – que, por sua vez, ou se alheiam desse debate, ou transferem a culpa aos alunos pelos índices obtidos, o que aponta a necessidade de tais resultados serem discutidos pela escola e relacionados a sua autoavaliação.

Nesse ponto, o conselho tem um papel fundamental, pois engloba tanto o ambiente intra quanto o extraescolar. Primeiramente, é preciso discutir a função, a utilidade das avaliações externas na escola e a própria compreensão dos resultados dessas avaliações pela equipe do conselho escolar:

Fórmulas numéricas que descrevem fenômenos macro – como a relação das matrículas com a demanda potencial ou as distorções entre idade e série do alunado – podem parecer triviais para especialistas, mas não o são para a maioria dos professores nem muito menos para os alunos e seus familiares (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 231).

Para Reynaud (1988), há três tipos de regulação: a de controle, a de autonomia e a mista (controle e autonomia). Dentro do modelo neoliberal desenvolvido no Brasil, a que tem prevalecido é a regulação por controle. Nela, “a lógica do custo e da eficiência responde primeiro às exigências externas: as da produção e as do mercado” (REYNAUD, 1988, p. 7, tradução nossa), ou seja, vem de uma esfera de poder acima, interfere no salário, na autonomia da organização e acaba realizando uma pressão externa à organização.

Um exemplo desse tipo de regulação é a avaliação dos sistemas de ensino, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Trata-se de uma regulação exercida por uma autoridade legítima – no nosso caso, o Estado, que, normalmente, está em uma posição hierárquica superior.

Por meio da avaliação, o Estado aumentou o seu controle sobre a educação, pois seleciona o currículo e interfere no trabalho dos professores, instaurando mecanismos de mercado dentro da escola pública, fazendo uma competir com a outra e tornando ideologicamente aceitável que haja escolas “melhores” do que outras. Essa avaliação atua controlando o trabalho desenvolvido pela escola, o que interfere na sua autonomia, desvaloriza o próprio trabalho dos professores e realiza o contrário do que a avaliação emancipatória propõe.

Villas Boas (2008) fala sobre a necessidade de uma avaliação formativa e menciona os diferentes nomes que essa avaliação pode receber de acordo com o autor que a utiliza (mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada e cidadã). Independentemente do nome adotado, o que importa é a sua postura diante da aprendizagem, já que sua principal função é fornecer informações para a reorganização do trabalho pedagógico.

A partir do feedback, a avaliação formativa promove a aprendizagem. O professor, assim, fica a par do que os alunos precisam aprender e, desse modo, é capaz de descrever o desempenho desejável e de indicar como tal desempenho, ainda incipiente, pode ser melhorado.

Nesse tipo de avaliação, o professor ou, no nosso caso, o conselho escolar usam o feedback para reprogramar suas ações e desenvolver a aprendizagem dos alunos, que se utilizam da avaliação formativa com vistas a acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, reforçar os pontos em que tiveram sucesso e melhorar aqueles em que tiveram dificuldades.

A mesma leitura deve ser feita com as avaliações externas: seus resultados precisam ser discutidos, contextualizados e ressignificados pela escola, levando em consideração suas metas internas, sua proposta político-pedagógica e sua clientela – motivo pelo qual defendemos a importância do conselho escolar como um articulador entre escola e comunidade, além de um parceiro imprescindível para trabalhar com a autoavaliação da escola e promover o diálogo desses resultados com os das avaliações externas.

Dessa maneira, as avaliações externas não podem ter seu papel restrito à elaboração de rankings, estimulando a competitividade dentro do sistema de ensino. Entendemos que a avaliação não pode ser um fim em si mesma, reduzindo, assim, a qualidade educacional a dados estatísticos.

Visando ao monitoramento da educação brasileira a partir de 2007 – com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, foram instituídos índices baseados no desempenho dos estudantes em provas

padronizadas e em dados relativos à aprovação desses estudantes. Muitos profissionais e pais não compreendem como esses índices são obtidos e o que eles querem dizer.

Para Ribeiro, Ribeiro & Gusmão (2005), outro fator que pode contribuir para o desinteresse por tais índices é o fato de responderem a perguntas que não foram feitas pela comunidade, não deixando à escola o papel de protagonista de sua avaliação. Portanto, a avaliação externa não é fruto de uma demanda interna da escola.

É preciso buscar métodos de avaliação que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes. Entender ainda que o envolvimento dos agentes escolares e das comunidades é condição essencial para que se produzam mudanças na realidade educacional do país, torna-se necessário fortalecer sua capacidade de refletir sobre o cotidiano e suas conexões com as problemáticas mais gerais dos sistemas de ensino (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 233).

Nesse sentido, os autores em questão afirmam a necessidade de pensar em outras formas de avaliação que analisem a escola como um todo e tenham na sua base a ideia do diálogo e da participação. Para tanto, eles propõem o uso de diversos “Indicadores Qualitativos da Educação na Escola” (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 234). Tais indicadores, embora não tenham o objetivo de substituir os existentes, oferecem um instrumento a mais que permitiria à escola fazer uma avaliação do seu funcionamento global.

Por agregar a opinião de diferentes setores, o conselho escolar poderia promover discussões para a elaboração desse instrumento de autoavaliação, que teria como principal objetivo levar a escola à reflexão sobre os seus pontos fortes e sobre as suas dificuldades; para que a escola possa progredir, é necessário que ela, primeiramente, se conheça de forma coletiva, só assim sendo possível desenvolver ações que melhorem o processo de ensino e aprendizagem:

[...] mais diretamente referido à perspectiva das comunidades escolares e mais eficaz como incentivo e suporte ao seu engajamento em ações coletivas que visem à melhoria da qualidade da educação (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 234).

Ribeiro, Ribeiro & Gusmão (2005) defendem a ideia da criação de um instrumento que conte com a participação da comunidade, pensando, dessa

maneira, em reforçar o seu elo com a escola e unir esforços pelo alcance da tão esperada qualidade de ensino, entendendo que a “comunidade escolar é constituída de pais, mães, diretores, alunos, professores e demais funcionários da escola” (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 235) e podendo incluir outros que se interessem em participar das discussões realizadas na escola.

O conselho escolar, partindo dessa ou de outras propostas, pode criar mecanismos de autoavaliação que levem em consideração os principais aspectos da realidade escolar, como os objetivos do nível de ensino da escola e a própria concepção de avaliação enquanto um processo integrante da aprendizagem com vistas ao redirecionamento da parte pedagógica.

Essa autoavaliação precisa considerar a diversidade dos alunos e suas diferentes origens e escutar diversos segmentos da escola e da comunidade para saber o que eles entendem por qualidade, uma vez que o conceito de qualidade não deve ser imposto, mas construído pelos envolvidos.

“Não pode haver um conceito absoluto que resuma a qualidade em educação a um único atributo” (RIBEIRO, RIBEIRO & GUSMÃO, 2005, p. 239). A partir dessa constatação, os autores estipularam sete diferentes dimensões nas quais a escola deveria se autoavaliar, podendo, é claro, ser ampliadas pelos conselhos de escola, que têm liberdade para excluir ou incluir as que julgarem pertinentes. São elas:

1. ambiente educativo;
2. prática pedagógica;
3. avaliação;
4. gestão escolar democrática;
5. formação e condições de trabalho dos profissionais da escola;
6. ambiente físico escolar;
7. acesso à escola e permanência e sucesso nela.

Para cada um desses itens, pensaram-se algumas questões que permitiriam que a comunidade e a equipe escolar avaliassem o desempenho da escola e propusessem ações para melhorá-lo. Embora a ideia seja enfatizar a escola como um todo, neste capítulo nosso objetivo é mostrar a potencialidade do conselho escolar como representante da comunidade e da equipe escolar no que se refere à avaliação – daí discutirmos mais tal dimensão.

A avaliação trabalhada remete à ideia de uma avaliação que seja parte do processo educacional e que deva apontar caminhos para a melhoria da escola, sendo, assim, muito mais que uma prova e precisando incluir a autoavaliação dos alunos e da própria escola. Ela deve ser feita periodicamente

na escola como um todo e tem como objetivo “apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola” (BRASIL, 2013c, p. 27).

O importante é que os modelos e propostas de autoavaliação sirvam, de início, para a discussão dos resultados da avaliação externa dentro das escolas – uma discussão que não pode ficar restrita aos professores e à equipe escolar, devendo envolver toda a comunidade. Nada melhor do que o conselho escolar para representá-la e discutir esses pontos, o que proporciona a ultrapassagem da colaboração a fim de enfatizar a real participação da comunidade. A avaliação pode ser usada de diferentes maneiras e trabalhar os resultados de modo a contribuir para a emancipação, que é uma das tarefas do conselho escolar.

Segundo Villas Boas (2008), “avaliar é necessário. Ter indicadores de avaliação que apontem a situação de cada aluno, de cada escola e de cada município é fundamental” (VILLAS BOAS, 2008, p. 19).

Entretanto, é preciso que os instrumentos de avaliação adotados pela escola estejam a serviço da aprendizagem. Se a intenção da avaliação é promover uma educação de qualidade, é imprescindível investigar como os resultados de tais avaliações são tratados pela equipe escolar e pela comunidade.

Quando o IDEB foi criado e passou a ser divulgado na mídia, muitas pessoas não sabiam o seu significado – essa situação precisa ser combatida, e o conselho escolar é um grande aliado nessa luta:

Mas é preciso pensar o que se vai fazer com os *resultados obtidos*. [...] Em 2007, havia aqueles que nem sabiam o que era IDEB. Houve secretarias de educação que não promoveram debate sobre esse tema com as equipes escolares (VILLAS BOAS, 2008, p. 19, grifo nosso).

Villas Boas (2008) acredita que a avaliação externa, para proporcionar uma melhoria na educação básica, deva ser discutida com os professores e com a comunidade escolar, de forma que eles conheçam e entendam o que está sendo exigido da escola. Para a autora, independentemente da política educacional, a escola tem o dever de traçar suas próprias metas e de realizar a autoavaliação.

A maneira como a avaliação externa tem sido feita contribui para o processo de responsabilização da escola, para uma relação assimétrica na qual as avaliações se apresentam como detentoras de uma verdade única, o

que reforça o estreitamento do currículo, a exclusão no interior da escola, a competição, o ranqueamento das instituições e a desvalorização dos profissionais do magistério, não propiciando a qualificação do ensino.

Todavia, as avaliações têm potencial para serem trabalhadas de modo diferente e para contribuírem para o aumento da qualidade da educação básica, podendo servir de instrumento para o diálogo e, por conseguinte, possibilitando momentos de formação continuada dentro da escola.

Debater a qualidade da educação implica analisar seus determinantes e o posicionamento dos seus agentes. Os índices, apesar de orientarem, são frágeis se vistos isoladamente, por isso é importante associar o resultado das avaliações externas a um trabalho de reflexão do conselho escolar – um trabalho que tenha continuidade, que leve em conta o contexto no qual a escola está envolvida e que, analisando as possibilidades da escola, proponha caminhos para que os alunos consigam aprender de maneira mais satisfatória.

Segundo Nevo (1998a), as avaliações externas estão na fase descritiva, devendo passar para a do diálogo:

A avaliação em nível escolar exige um enfoque centrado na escola que aproveite as concepções da avaliação educativa e proporcione orientações e práticas para sua aplicação. O artigo conclui sugerindo que será necessária uma mudança no discurso para que a avaliação da educação passe da fase descritiva para a fase do juízo e do diálogo (NEVO, 1998a, p. 89, tradução nossa).

Para Nevo (1998b), a escola tende a adotar uma postura defensiva com relação à avaliação externa, o que só prejudica o diálogo. De acordo com Nevo (2006), isso acontece por diversos fatores, entre eles o fato de os professores serem ignorados como avaliadores e o de essas avaliações não levarem em conta o contexto no qual as escolas estão inseridas.

Nesse sentido, Nevo (2006) afirma que, da mesma forma que os alunos não aprendem quando os professores despejam conteúdos durante as aulas, a escola não aprende com a avaliação externa, que apenas lhe apresenta dados, indicando a relevância de dialogarmos e de acreditarmos no potencial do conselho escolar enquanto órgão fomentador e articulador desse diálogo.

Um diálogo que incorpore perspectivas distintas, baseado em vários conjuntos de conclusão, poderá ser uma maneira mais útil de entender os problemas educacionais e de utilizar a avaliação para lidar com eles (NEVO, 1998b, p. 94).

Para o autor, uma escola que não conte com um mecanismo interno de autoavaliação tem dificuldade para desenvolver uma atitude positiva em face da avaliação externa. A partir do diálogo é que a relação assimétrica entre os avaliadores e a escola se minimizará, o que possibilita a melhoria do processo de aprendizagem e motiva uma melhor utilização dos resultados.

Considerações finais

Ao ser chamada para o diálogo, a escola sente-se envolvida no processo de avaliação externa e tende a trabalhar seus resultados adotando uma postura mais construtiva do que a de desacreditar a avaliação ou defender o seu fracasso. Por isso, é importante que ela tenha metas internas e um sistema de avaliação interna que lhe ofereçam base para discutir os resultados da avaliação externa. Esse sistema de avaliação interna pode contar com o auxílio do conselho escolar para ser implantado, já que a comunidade tem muito a dizer sobre a qualidade da escola que quer para seus filhos.

Por meio do diálogo entre avaliação externa e autoavaliação, o conselho escolar pode colaborar para a superação da avaliação externa como uma forma de controle, contribuindo para que ela seja um instrumento de emancipação. Um diálogo entre representantes de enfoques diferentes agrega novos olhares à avaliação externa, o que possibilita a ela tornar-se um instrumento mais criterioso e útil para a escola.

Nessa perspectiva dialógica, a interação entre avaliação externa e escola se apresenta como uma via de mão dupla, na qual ambas têm algo a aprender uma com a outra, na qual cada uma domina um saber e, a partir da interação, todas ganham.

Pelo diálogo e pela autoavaliação promovidos pelo conselho escolar, é possível ultrapassar a avaliação externa como uma forma de controle, pois ela se transforma numa fonte de dados a respeito da aprendizagem dos alunos, e, junto com outras fontes, pode fornecer informações que direcionarão o trabalho da escola em busca de uma educação de qualidade que seja reflexo do que a comunidade e a escola querem para a unidade escolar, e não algo simplesmente imposto.

O conselho escolar tem um papel imprescindível para criar e aprimorar mecanismos de participação e discussão acerca da temática da avaliação e apresenta autonomia no uso desses indicadores, já estipulados ou reformulados.

O vital é que haja discussão, é que o conselho escolar seja um elo entre escola e comunidade e promova discussões de forma a esclarecer os índices constantemente divulgados pela mídia, o modo como refletem (ou não) o trabalho da escola e o modo como melhorá-los – não com o objetivo de elevar a posição da escola na competição, mas com o de oferecer um real aprendizado para as crianças. Todas essas discussões devem ser promovidas pelo conselho, que pode assumir um papel de liderança dentro da escola, uma vez que é composto de todos os segmentos dela e da comunidade.

A participação do conselho escolar é fundamental na elaboração dessa autoavaliação e no comprometimento da comunidade com os objetivos da escola, e a discussão da avaliação é um dos caminhos que podem levar à construção de uma escola de qualidade.

Referências bibliográficas

- ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988.
- LÜCK, H. *Gestão escolar: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- LUIZ, M. C. (Org.); BARCELLI, J. C.; CONTI, C. L. A.; RISCAL, S.; OLIVEIRA, G. R.; FERNANDES, M. C. S. G.; SILVA, F. C.; SILVA, A. L. C.; GOMES, R. M.; PASETO, J. P.; PAULA, L. M. S.; WELICHAN, V.; OLIVEIRA, L. N.; GIANGARELLI, D. C. *Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação*. São Paulo: Xamã, 2010.
- NEVO, D. La evaluación mediante el dialogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela. *Perspectivas*, Ginebra, v. 28, n. 1, 1998a.
- _____. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2., 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília: INEP, 1998b. p. 89-97.
- _____. Evaluation in education. In: SHAW, I. F.; GREENE, J. C.; MARK, M. M. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. Londres: Sage Publications, 2006.
- REYNAUD, J. D. Les régulations dans les organisations: regulation de contrôle et regulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 29, n. 1, 1988.
- RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, 2005.
- VILLAS BOAS, B. M. F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

Referências

- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013b.

_____. *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013c.

_____. Projeto de lei. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 29 jul. 2013d.

_____. *Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares*. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2013e.

Conselho Municipal de Educação, conselho escolar e formação continuada: democratização, participação e qualidade de ensino

Flávio Caetano da Silva

Maria Cecília Luiz

Ana Lucia Calbaiser da Silva

Introdução

Levando em conta a atual conjuntura mundial e o delineamento das políticas públicas no que se refere à educação brasileira, este texto tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos presentes na formação continuada a distância em conselhos escolares e de conselheiros municipais de educação, principalmente quanto às formas de participação no processo de democratização da educação com qualidade de ensino.

Para tanto, nos utilizamos do conceito de gestão democrática e participação para uma melhor compreensão da formação continuada. Nossa análise tem como base acontecimentos e situações de aprendizagem que ocorreram em ambos os cursos.

O curso de conselheiros municipais de educação foi ofertado para membros do Conselho Municipal de Educação (CME) de municípios do Estado de São Paulo; e o de conselhos escolares, aos técnicos das secretarias municipais e estadual de educação dos seguintes estados: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Piauí. Essa análise permitiu o entendimento da importância da formação continuada e a observação dos problemas existentes nessas duas formações.

Para a realização dessas duas formações a distância, a UFSCar firmou os seguintes convênios: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, por meio do Pró-Conselho: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, com o Curso de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação; e PNFCE: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com o curso de formação continuada em conselhos escolares.

Gestão democrática: domínios legais e sociais

Se pensarmos na sociedade atual, em que o individualismo e a concorrência são características predominantes, fica difícil concebermos um espaço no qual a democracia, a participação e o diálogo se ressaltem. Sem aprendizado, o exercício da participação e das tomadas de decisão não muda a realidade – trata-se de um processo que deve ser construído coletivamente, por meio do diálogo igualitário.

A gestão democrática e sua efetiva implantação em estabelecimentos públicos de ensino sucederam-se sob a égide de duas perspectivas: a primeira esteve pautada pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas da década de 1980, resultando na Constituição de 1988; a segunda, por sua vez, moldada pelo neoliberalismo e denominada de gestão por resultados, é conhecida como gerencialista ou *managerialista*.

A respeito da primeira, verifica-se que, no começo da década de 1980, tem início um processo de retomada da democracia e da reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. Os movimentos sociais centravam-se na consolidação e na conquista de novos espaços de participação na esfera do Estado. Estes se fortaleceram com a Constituição de 1988, que estabeleceu a democracia participativa por meio de conselhos de cogestão nos diferentes âmbitos de atuação do Estado (conselhos de educação, de saúde, de assistência social, entre outros).

Os princípios defendidos – de igualdade de condições – para o acesso dos estudantes à escola e sua permanência nela propiciaram um novo entendimento para a educação, possuindo, agora, um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade de oferta e produto na luta pela superação das desigualdades sociais e da exclusão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não só confirmava como também materializava a garantia do direito público subjetivo à educação, determinando a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação para a

matrícula ou permanência na escola. Isso garantiria ao estudante brasileiro o direito de aprender e prosseguir seus estudos com um ensino de qualidade.

Para tais alterações, teve-se como meta a descentralização da administração escolar, por meio da gestão democrática, assegurando, pelos colegiados, a participação de professores, funcionários, alunos e pais nas decisões da escola. Destaca-se a importância do entendimento da sociedade civil, neste momento histórico, de compartilhar as decisões na escola, garantindo a participação de todos.

Em consonância com a Constituição Federal, outras leis e decretos foram se regularizando para a implantação da gestão democrática. Um exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que, no artigo 14, declara a relevância da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Na contramão dessas mobilizações, no início dos anos 1990, não só por causa da crise econômica mas também pelo esgotamento do modelo de Estado brasileiro, o pensamento neoliberal, alicerçado na defesa da sociedade de livre mercado, tornou-se referência para a redefinição do papel do Estado. Assim, alguns termos aparecem associados à ideia de participação, tais como *empowerment* e *accountability*.¹ Nesse novo contexto, também despontam as organizações não governamentais, o chamado Terceiro Setor.

Nessa conjuntura, os ideais da Constituição de 1988 são negligenciados, e surge o discurso da modernização educativa e da qualidade do ensino. Essa proposta neoliberal discute a qualidade da educação do trabalhador com base na formação de competências, imprescindíveis para a atuação desses trabalhadores em um mercado competitivo.

Com esse novo discurso, a gestão é concebida de maneira gerencialista ou *managerialista*, aproximando a administração empresarial da administração escolar. Tal lógica, a gerencialista, entende que a educação deve ter como foco a qualidade de resultados, compreendidos como fato de sucesso da aprendizagem (CASASSUS, 2002). Em outras palavras, uma boa gestão escolar está relacionada ao fato de a escola ter bons índices de aprovação e baixos de evasão.

Ao aproximar a concepção de qualidade da educação do discurso de eficácia e eficiência administrativa, a figura do diretor torna-se fundamental

1 *Accountability* é uma palavra recente no vocabulário político brasileiro. De origem inglesa, é associada à transparência, à prestação de contas e à responsabilização.

no gerencialismo, pois é ele o responsável pelos índices mensuráveis por meio de avaliações externas. Atualmente, vemos esse tipo de controle de qualidade dentro das escolas públicas, que se empenham para liderar o ranking de qualidade com a intenção de receber “prêmios”, traduzidos em repasses financeiros.

Segundo Ferreira & Aguiar (2001), na década de 1990, apesar de as parcerias terem se multiplicado e de a preocupação com os índices e resultados ter sido exaltada, o projeto político-pedagógico das escolas e a qualidade do ensino nem sempre apresentaram grandes modificações. Seu grande desafio diz respeito à função social que elas exercem, que é a de assegurar a todos e todas permanência com a aquisição de aprendizagens significativas e de oportunidades de exercício da cidadania, com o desenvolvimento das potencialidades de cada um e com um preparo básico para o mundo do trabalho.

Para Ferreira & Aguiar (2001), precisamos, juntos, pensar os problemas de acesso e permanência, garantindo o sucesso dos alunos na escola e ajudando a encontrar soluções que sejam mais adequadas às suas necessidades tão diversas – e é nessa hora que entra a participação da comunidade. É preciso criar um ambiente acolhedor para ouvir o que a população tem a dizer sobre o que espera do ensino.

Participação e diálogo

Sabemos que a modificação de um paradigma nem sempre contempla o cotidiano escolar, por isso consideramos que a concepção de gestão educacional ou mesmo o entendimento de gestão democrática não garantem, sozinhos, a democratização dos sistemas de ensino.

Podemos construir uma sociedade mais democrática por meio da participação, da discussão e do diálogo, mas, para isso, é necessário que a escola abra caminho para a conscientização da população por práticas que levem à formação de uma consciência crítica. Esse exercício se dá com a participação efetiva de vários segmentos da escola e da comunidade, com eles opinando em decisões e tendo voz para argumentar o que pensam – logo, não meros espectadores.

Garantir a participação de todos não significa ter os conselhos escolares apenas funcionando de forma legal. De acordo com Luiz & Conti (2007), um dos grandes desafios, por exemplo, é a questão da representação. A falta de tempo e de local para os representantes e representados se reunirem,

a fim de acordar nos assuntos concernentes à escola, tem sido um problema real nessas representações. Geralmente, em conselhos de escola, temos representantes que defendem somente os seus interesses, esquecendo-se do coletivo.

O conceito de participação fundamenta-se no de autonomia (capacidade das pessoas e grupos de conduzir sua vida) e no de organização escolar, com objetivos coletivos e compartilhados. Pode-se diferenciar uma escola por sua autonomia e pelo modo como descentraliza sua gestão, como delibera e como executa um planejamento compatível com as realidades locais, todos e todas devendo acreditar que o processo educacional seja algo a ser construído por meio de participação ativa.

Quando existe esse diálogo, pessoas com diferentes culturas possuem igual valor e dialogam entre si, dando forma a novos saberes a partir da inteligência cultural. Consideramos que essa diversidade cultural é salutar, não havendo uma cultura melhor que outra. A presença da diversidade humana na sociedade resulta na multicultural, no sentido de que toda cultura é plural. Um comportamento multicultural significa reconhecer o pluralismo cultural e aceitar a presença de ideias de diversas pessoas e, por conseguinte, de culturas distintas.

Nessa perspectiva, entendemos que há inúmeras formas de participação nas escolas, cujo exercício pleno possibilita à comunidade maior inserção nos processos democráticos de nossa sociedade. Quando essa participação está pautada pela ação comunicativa (HABERMAS, 1987) e as pessoas têm a possibilidade de desenvolver um diálogo igualitário dentro das escolas, há um ganho riquíssimo na aprendizagem das crianças, pois a comunidade externa pode contribuir com seus saberes e experiências para a equipe escolar em busca da promoção de uma educação de qualidade.

Freire (2006) nos alerta que a relação dialógica é percebida como uma prática fundamental à natureza humana e à democracia:

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador (FREIRE, 2006, p. 74).

Urge a necessidade de processos emancipatórios de educação conduzidos pelo diálogo e pela reflexão; eles devem permitir, segundo Beck, Giddens & Lash (1997), novas formas organizacionais, mais democráticas.

Faz-se necessária uma mudança na relação conflituosa entre familiares e equipe escolar, de maneira a promover espaços para a participação ao estabelecer um diálogo igualitário. Assim, a ideia é a de dar lugar a debates em que os sujeitos (independentemente de sua posição social), juntos, construam os currículos, de modo que tanto educadores quanto educandos aprendam.

Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser um ambiente de ação comunicativa (HABERMAS, 1987), formando indivíduos críticos e participativos e, portanto, fazendo parte, sendo parte e tomando parte de tudo o que concerne à instituição.

Embora o discurso da gestão escolar seja relacionado, algumas vezes, à gestão democrática, sabemos que os espaços coletivos e dialógicos nos processos escolares estão se constituindo a cada dia. Toda uma cultura brasileira de não participação e medo está muito presente nas nossas relações sociais. As famílias participantes da pesquisa afirmaram, em sua maioria, não fazer parte de sindicatos nem ter ligação alguma com movimentos políticos. Os tabus e preconceitos também são significativos, principalmente com relação aos sujeitos que se manifestam ou que questionam muito, fazendo pesar o histórico que possuímos: o de sermos um país que permaneceu sob regime de ditadura militar e repressão por mais de 20 anos.

As escolas devem intencionar essa participação, provocando, nas pessoas envolvidas, a vontade de sempre buscar mais, aprender mais, sonhar com uma escola melhor. Compreendemos, por meio das formações continuadas, que a participação está sendo construída de forma gradual, sendo imprescindível a crença, por todos os componentes de dentro e de fora da escola, de que a gestão democrática é viável e produz resultados.

Isso ficou evidente quando as pessoas envolvidas nessas unidades escolares perceberam resultados e, por isso, foram, aos poucos, aderindo a algumas condutas e modificando as relações interpessoais entre todos os da equipe escolar e os da comunidade local com mais respeito, responsabilidade e solidariedade.

Processo formativo dos conselheiros do CME

O curso formativo dos conselheiros do CME compõe um conjunto de esforços da SEB/MEC direcionado à criação e ao fortalecimento de Conselhos Municipais de Educação, como indicado no site oficial do MEC:

O programa estimula a criação de novos Conselhos Municipais de Educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem com relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Os Conselhos Municipais de Educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora (BRASIL, 2013b).

Consideramos que essa ação formativa aprofunda as chances de experiências democráticas na escola básica na medida em que se direcionam àqueles que transformam as políticas públicas educacionais em ações diretas à sociedade, na medida em que nos permitem fazer que as políticas públicas educacionais, originárias do governo federal, cheguem a diversos municípios paulistas.

Para garantir que tais ações sejam permanentes, oferecemos o curso em questão com o objetivo de criar oportunidades de reflexão a educadores e profissionais da educação, bem como aos familiares de estudantes, acerca das ações do Estado, pretendendo enfrentar os grandes desafios que a educação representa em nossos dias.

A seguir, analisamos aspectos do referido curso, buscando identificar possíveis alterações na atuação dos membros do CME que nos acompanham. Tais aspectos nascem das temáticas abordadas no curso, relativas ao surgimento do CME, a sua estrutura, ao seu funcionamento, às suas possibilidades e aos seus limites.

No Conselho Municipal Escolar, a participação de segmentos sociais pode se tornar efetiva, propiciando uma educação de qualidade. Aqui, tomamos qualidade como processo no qual se objetiva atender ao direito à educação com base no princípio de que representantes da sociedade podem atuar em conjunto com o poder público para decidir a educação que desejam e as melhores formas de efetivá-la.

Aspectos do curso de formação de conselheiros do CME da UFSCar

O curso é oferecido aos membros titulares do CME de municípios paulistas mediante sua inscrição via conselho ou órgão público educacional, que

devem atentar para os seguintes requisitos: possuir pelo menos o Ensino Médio, estar no exercício pleno do mandato no CME ou, nos casos de município sem o CME, ser indicado pelo poder público com vistas à mobilização social para a criação do conselho.

Na primeira oferta,² certificamos, aproximadamente, 250 conselheiros. No presente momento, 2013, realizamos a segunda oferta, na qual cerca de 200 conselheiros estão em curso, composto de cinco módulos: 1 – Educação e tecnologia; 2 – Princípios, estrutura e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação; 3 – Subsídios para a atuação dos conselheiros; 4 – Conselho municipal e as políticas públicas; e 5 – Projeto integrador.

Nesses módulos, são abordados temas que auxiliam significativamente os conselheiros do CME, esclarecendo-lhes aspectos que, sem a formação, eles podem levar muito tempo para compreender. O curso flui para um projeto de intervenção que os conselheiros são motivados a conceber, objetivando atender a alguma demanda expressiva do conselho.

Entre as dificuldades enfrentadas, estão aquelas relativas ao uso de ferramentas da plataforma virtual, uma vez que muitos conselheiros ainda não dominam as tecnologias da informação, sobretudo as plataformas virtuais de aprendizagem. No entanto, temos visto o enorme crescimento da oferta de cursos nesse formato, indicando que tais dificuldades tendem ao declínio nos próximos anos.

Outra dificuldade significativa diz respeito ao fato de diversos alunos iniciarem o curso retomando a prática de estudos após longos anos afastados dos bancos escolares. Embora a maioria dos cursistas seja composta de profissionais da educação, mormente professores e membros da gestão escolar, o hábito de participar de estudos sistemáticos, com avaliações e atividades a serem desenvolvidas, perdeu-se há muito tempo, gerando, por vezes, obstáculos ao bom prosseguimento do curso.

Destarte, temos oferecido vigoroso acompanhamento aos participantes do curso, para que não se desmotivem e o abandonem, ao dirimir e eliminar a maior parte das dúvidas que apresentam ao longo da formação.

Um desafio a ser enfrentado pelos coordenadores desse curso refere-se ao fato de o aluno ser caracterizado como voluntário no CME, o que significa que enfrentará enormes demandas e que terá de dispensar grande esforço para realizar bem suas funções no conselho, sem amear nada além de

2 Realizada em 2010, nos mesmos moldes indicados neste texto.

conhecimento e experiência nas temáticas educacionais. Sua permanência e continuidade nas atividades do conselho já são, em si, uma dificuldade a ser vencida.

Participar do curso, acompanhando-o até o fim, supõe muito interesse e aplicação. Todavia, cabe assinalar que encontramos muitos cursistas cuja dedicação – ao curso e ao CME – é exemplar, o que nos traz grande satisfação.

Algumas aprendizagens

Trazemos algumas ideias contidas em textos escritos nos fóruns de discussão do curso de formação dos conselheiros do CME a título de indicar algumas alterações significativas em sua atuação nesse colegiado. Denominaremos os autores de tais ideias apenas como cursistas, acrescentando uma letra ao fim, para resguardarmos sua identidade.

Os excertos aqui apresentados foram extraídos de atividades escritas realizadas pelos cursistas do curso de formação para conselheiros do CME/UFSCar no ambiente virtual de aprendizagem.

Ao acompanhar o curso, os conselheiros se dão conta de que a participação dos pais no CME ainda precisa melhorar muito. Essa questão é apontada pelos gestores escolares e professores que realizam atividades na escola e convidam os familiares dos estudantes, nem sempre, contudo, obtendo sucesso, dadas as dificuldades particulares daqueles em dirigir-se à escola e as visões de que com nada podem contribuir para os assuntos que a escola deseja partilhar.

Muito ainda há que pesquisar para a compreensão de como superar essa distância, uma vez que, se existem pais que não compreendem bem a necessidade de participar de forma mais efetiva da escola de seus filhos, há, também, maneiras equivocadas de conceber tal participação por parte dos profissionais da educação. Essa observação é compartilhada pelos vários participantes do curso que atuam nas escolas e são membros do CME no respectivo município.

Outro tema abordado pelos cursistas é a diferença entre *frequentar* reuniões do CME e *participar* efetivamente do colegiado. Aos poucos, os cursistas vão identificando que essa participação não é a mesma coisa, pois participar é refletir sobre assuntos postos em pauta, é assumir responsabilidades pelo processo. Quando eles passam a ter esse entendimento, acontecem mudanças expressivas nas suas formas de atuação como membros do colegiado.

Há, também, a temática da fiscalização de verbas públicas utilizadas na educação, destacando que a existência do CME e do conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é fundamental para que se possam executar os recursos de modo transparente e com o conhecimento e compromisso de representantes da sociedade.

Nesse tema, diversos cursistas nos informaram que transitavam de um colegiado para outro, por vezes por falta de outras pessoas que se interessassem em neles ingressar ou porque, pelos conhecimentos assimilados nas questões relativas ao financiamento da educação, notava-se a importância capital de os conselheiros do CME compreenderem o tema e conseguirem tomar decisões que, certamente, impactariam as ações educativas em cada um dos municípios.

Podemos inferir que, além das questões concernentes ao mandato do conselheiro no CME – que varia de um município para outro, sendo de dois ou quatro anos –, o trânsito entre um conselho e outro, a princípio visto como uma forma de pouco engajamento social, passa a ser considerado sob outra ótica, qual seja a da relevância que os conhecimentos apreendidos em um conselho podem fazer avançar outros.

Por fim, na temática da participação, os cursistas percebem a relativa dependência que o CME tem em relação ao poder executivo do município. Nela, indica-se que a saída é o fortalecimento do CME por meio da mobilização social e da visibilidade do colegiado diante da sociedade; o que dá legitimidade ao CME – e, eventualmente, a colegiados semelhantes – é a mobilização social em torno dele.

Ela, porém, não ocorre espontaneamente, devendo ser provocada pela atuação consistente de seus membros. Na ausência de tal mobilização, teremos, provavelmente, a continuidade de ações restritivas por parte de muitos prefeitos ou dirigentes municipais de educação.

Processo formativo de técnicos das secretarias de educação em conselhos escolares

Além de formação para conselheiros municipais, o Departamento de Educação da UFSCar oferta formação continuada para técnicos das secretarias de educação em conselhos escolares. Existe a compreensão de que os conselhos escolares são decisivos para o processo de democratização

da educação, e a necessidade de formação é essencial para a aquisição de ferramentas imprescindíveis nos segmentos desses colegiados.

Dentre os objetivos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, destacam-se o apoio à implantação e ao fortalecimento dos CEs, bem como a integração dos diversos CEs, com parcerias entre sistemas de ensino para a promoção do fortalecimento dos conselhos escolares (BRASIL, 2013c).

Aspectos do curso de formação em conselhos escolares da UFSCar

O curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares (FCCE) é ofertado por meio de recursos tecnológicos disponíveis na plataforma Moodle. O curso é dividido em duas fases, sendo a conclusão da fase I requisito para a realização da II. O público-alvo são os técnicos das secretarias municipais e estadual de educação. Segundo o site do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares,

o curso tem como principal objetivo contribuir para o debate e o aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação, especialmente no que concerne à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. A fase I do curso terá como objeto de estudo os conteúdos dos cadernos de 1 a 5 que compõem o material pedagógico do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. A fase II tratará dos cadernos de 6 a 10 (BRASIL, 2013c).

Na UFSCar, a primeira oferta do curso ocorreu somente para o Estado de São Paulo, entre o fim de 2009 e o início de 2010. Hoje, em 2013, como já dissemos, estamos realizando a quarta oferta do curso, agora para sete estados: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Piauí, com 2.000 vagas – 1.000 para a fase I e 1.000 para a II.

As dificuldades dos cursistas com relação à realização desse curso são semelhantes às apresentadas no curso de formação de conselheiros municipais. Dentre essas dificuldades, destacamos as que dizem respeito às tecnologias de informação digital, especificamente o uso de ferramentas da plataforma Moodle. Além disso, os cursistas relataram problemas de acesso à Internet, uma vez que muitos deles não podem fazê-lo em casa nem/ou em local de trabalho, devendo, em alguns casos, deslocar-se para outras cidades a fim de entrarem na plataforma do curso.

Por meio de fundamentação teórica e de discussão acerca da prática cotidiana dos conselhos escolares, fomentamos a motivação de que os cursistas precisam para que fortaleçam o funcionamento dos CEs. A intenção é que esses agentes dividam tais conhecimentos com todos os segmentos do CE, como equipe escolar, estudantes, familiares e comunidade local, de modo que, juntos, possam criar e/ou fortalecer o colegiado.

Algumas aprendizagens

Ao longo do curso, realizam-se muitas reflexões sobre a função dos conselhos escolares e a participação dos conselheiros para a melhoria da educação. Tais reflexões são feitas ora em grupo – por meio de fóruns de discussão –, ora individualmente – por meio de produções textuais. Uma das questões mais abordadas pelos alunos concerne à participação do conselho escolar nas escolas.

De acordo com Luiz, Silva & Gomes (2010), apesar da crescente adesão das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) à proposta de fortalecimento do CE, muitos cursistas relatam que a participação de profissionais da educação nos CEs e também em processos de tomada de decisão ocorre com pouca intensidade. A participação de estudantes e seus familiares também está abaixo das expectativas da equipe escolar e da comunidade dos colegiados.

Pelos relatos e atividades desenvolvidas durante o curso, mesmo quando as SMEs, junto aos gestores e professores, incentivavam a participação, percebia-se uma significativa ausência da comunidade tanto nas atividades pedagógicas quanto nos colegiados e processos de tomada de decisão (LUIZ, SILVA & GOMES, 2010, p. 88).

Considerando que o conselho escolar é um colegiado constituído de diferentes segmentos (profissionais da escola e da comunidade), sua participação na escola envolve a discussão, a definição e o acompanhamento das práticas escolares.

A função desse colegiado abrange as perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora em prol da democratização da educação e também da melhoria da qualidade do ensino – nesse contexto, a qualidade está relacionada à transformação da realidade.

Uma das características mais importantes dos conselhos escolares é a de serem um canal de participação da sociedade civil para atuar em instâncias

públicas, permitindo o encontro de saberes, a circulação de valores e a formação de ideias e opiniões (LUIZ & WELlichan, 2013).

Segundo Luiz & Wellichan (2013), a participação do conselho escolar nas unidades escolares deve ter propósitos muito bem definidos, tais como discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com base nas necessidades da escola, promover autonomia para a gestão dos recursos recebidos, avaliar os resultados obtidos pelos alunos no processo de aprendizagem, entre outros.

Nessa lógica, a estrutura do conselho escolar deve proporcionar vivência de relações humanas práticas e aprendizado de estratégias de negociação, da correlação de forças existentes entre os diversos grupos e a elaboração de ideias e discurso de cunho político (LUIZ & WELlichan, 2013, p. 6).

Ao perceber qual é o papel dos conselhos escolares e quais são as suas distintas formas de participação nas escolas, os cursistas passam a compreender melhor a importância dos CEs no processo de democratização e no de melhoria da qualidade do ensino. O curso também proporciona aos participantes aprendizagens de aspecto social.

Segundo Luiz, Barcelli & Conti (2010), vários cursistas relataram que, ao longo do curso, apropriaram-se de conteúdos úteis para a formação pessoal, como

[o] conhecimento dos direitos e deveres, de legislação, do funcionamento da administração pública, [a] capacidade de utilizar ferramentas de informática, [de] participar de grupos de discussão presenciais e virtuais e [de] interagir neles (LUIZ, BARCELLI & CONTI, 2010, p. 21).

Durante a formação continuada, muitos cursistas sentem a necessidade de implantar e/ou mobilizar os conselhos escolares nas escolas em que atuam. Em muitos casos, nossa equipe é solicitada para: apoiar e explicar leis e normas referentes ao CE, relatar ações que impulsionem a participação da comunidade, ou ainda escutar desabafos acerca da realidade em que eles se encontram.

Responsabilidade do CME e do CE: democratização e participação

A constituição de 1988 admite em seu texto a gestão democrática como princípio já no artigo 1º (BRASIL, 2013a), quando enuncia que o Brasil é um Estado Democrático de Direito. A gestão democrática das instituições em

âmbito nacional é o resultado desse princípio. Dele, decorre o compartilhamento da gestão não apenas com amparo legal mas também com, em amplos setores da nossa sociedade evidenciados a partir dos movimentos sociais desde os anos 1970 até nossos dias, legitimidade e correspondência no espaço urbano e, por conseguinte, na escola.

Assim, realizar a oferta educacional é uma tarefa que deve se fundamentar na participação da sociedade e no compromisso com uma educação de qualidade, porque, para além de estar contida na Constituição Federal, trata-se de direito de todos e de cada um.

Ao trazer a importância da existência e da atuação de colegiados como o CME e o CE, a questão que se destaca é como o trabalho coletivo com perspectiva de decisões conjuntas poderia ter mais transparência e legitimidade nas ações educacionais e, dessa forma, mais qualidade na educação ofertada.

O que vigora é o princípio de que a educação não deve ser tarefa exclusiva do poder público mas também de todos aqueles que estejam envolvidos nela. Ao dizer que *deve* ser partilhada, estamos reafirmando o pressuposto de que cada órgão ou instituição tenham um compromisso com a execução dos preceitos consagrados na Constituição Federal de 1988. Na Carta Magna, a democracia figura como eixo político.

Ao considerarmos a necessidade da democratização da escola, entendendo que ela precisa propiciar o exercício da cidadania pela participação – democratizar significa dar oportunidade para tomadas de decisão. Essa opção é um elemento imprescindível para a efetivação dos direitos humanos, pois não conseguimos falar em direitos sem levar em conta a opinião e as necessidades das pessoas que fazem parte da sociedade, também as excluídas.

A gestão escolar pode buscar esse espaço de transformação no campo da escola, compreendendo que democratizar é garantir a permanência do aluno, mas com uma educação de qualidade. Tal necessidade implica democratizar as decisões, com aprimoramento nas relações internas e externas, na estrutura e no funcionamento da instituição escolar, que deve estimar e fomentar a presença de todos: equipe escolar e comunidade.

Algumas dificuldades surgem quando nos propomos a compartilhar decisões, sobretudo no que se refere à formulação de políticas públicas em educação. A educação básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – envolve o poder público pelo preceito constitucional, o que lhe confere a

prerrogativa de legislar e executar as leis que sirvam ao atendimento do direito à educação.

Tem-se, então, que a criação e a efetivação do CME e do CE decorrem do processo de democratização da educação. A criação desses conselhos é um requisito para promover, acima de tudo, mais transparência nesse processo e mais legitimidade nas decisões educacionais.

No caso específico do CME, a criação e o caráter de tal conselho dependem de legislação municipal impondo negociação entre o desejado pela sociedade e o implantado pelo poder público. Sua existência supõe um processo de negociação no qual o centro é a preocupação com quais concepções de educação estarão na base das ações que resultarão no aparecimento desse colegiado. Não levar à pauta de discussão essas concepções representa pôr em risco todo o processo.

Ressaltamos que, no interior das obrigações legais referentes à normatização do CME, existe uma obrigação moral com sua criação e condições para um bom funcionamento. No entanto, como pudemos notar pela escrita de alguns cursistas, há, ainda, muito por fazer nessa temática. Muitos CMEs figuram como mero apêndice dos dirigentes educacionais e de Prefeituras.

Na prática, entretanto, o surgimento de dificuldades é inevitável, uma vez que as leis e seus pressupostos não são autoexplicativos, mas carecem de interpretação – aí residindo o problema real que se estabelece quando se trata de definir como se dará a participação social nas deliberações das políticas educacionais. O poder público, em geral, reveste-se do caráter central na superintendência e na execução de tais políticas.

Não se decreta que os conselheiros do CME ou do CE terão essa ou aquela forma de atuação. O que se faz é prever – na legislação municipal ou estadual, que estabelece a criação desses colegiados e, em seu regimento, deve ser escrita pelos próprios conselheiros –, os parâmetros para a ação de seus membros, principalmente para ampará-la na legislação vigente.

Essa linha de argumentação nos leva a perguntas básicas sobre nossas concepções de participação, representação, democracia, escola, como Arroyo (2008) já nos alertou ao escrever acerca do exercício do poder de decisão:

Que mostrem até onde a escola é da comunidade escolar, qual a margem de decisão dos gestores, conselhos, colegiados em que ela está representada. [...] Tem revelado que o poder não está nas escolas, na direção ou nos colegiados e conselhos. Onde ele está? Como é exercido?

A que interesses continuam submetidos os profissionais da escola básica pública popular? (ARROYO, 2008, p. 47).

As perguntas do autor também são as nossas, na medida em que desejamos conhecer as possibilidades de atuação dos conselhos na educação, pois a mera existência deles não representa ponto de chegada – na trajetória de democratização em que nos encontramos.

No fortalecimento da educação com qualidade social, a participação é, ao mesmo tempo, processo e produto. Há que estabelecer ações de formação para que os atores possam interferir de forma consistente e para que consigam alterar a realidade vivida, como pudemos notar nos trechos dos cursistas que apresentamos anteriormente.

Convém destacar que a ação de conselheiros supõe aprendizado na direção de cooperação com o poder público, e não a mera submissão aos seus interesses e determinações. Cabe ressaltar, contudo, que ninguém nasce sabendo cooperar, mas aprende a fazê-lo mediante processos em que se trilham caminhos ao mesmo tempo que eles são construídos.

Defendemos a construção de novos significados em torno da cooperação, que é o modo como o processo de democratização da educação deve acontecer. Cooperação é aprendermos a tolerar o outro e, ao mesmo tempo, sermos parte integrante de um sistema social no qual a existência desse outro é condição da nossa própria. Também é algo que depende esforço individual, isto é, só vivemos cooperativamente se assim desejarmos, pois isso se torna um aprendizado constante.

Aí, está delineado o compromisso de conselhos como o CME e o CE: o de tornarem-se agentes dessa aprendizagem no âmbito de ações da educação.

Considerações finais

O Conselho Municipal de Educação (CME) e o Conselho Escolar (CE) são instâncias extremamente importantes na oferta educacional. Eles não são meros reprodutores das decisões do poder público na educação, mas configuram-se, aos poucos, como alternativas às tradicionais formas autoritárias de atender ao direito constitucional por uma educação de qualidade.

Trata-se de espaços de vivência e resistência, nos quais os agentes determinam e explicitam seus valores, crenças pedagógicas, subjetividades, num caldo cultural em que se juntam mentalidades, posições, estratégias,

interesses e desejos diferentes – por vezes, contraditórios. Representam também a materialidade de um sonho por uma educação ampla, aberta, laica, democrática, participativa, autônoma, inquieta e inquietante, produtora de saberes e desveladora de sujeitos que não se deixam submeter facilmente, que não se dobram ao sem-sentido de velhas práticas excludentes, mas que requerem o novo.

Formar o CME e o CE traz ao centro da cena educacional a possibilidade de transformar essas velhas práticas em novas maneiras de realizar a educação. Não é incomum trazermos alguns cursistas que participaram da formação conosco para atuar como tutores em turmas futuras, passando de cursistas a formadores – atuação que lhes permite enxergar o processo por outro ângulo.

As aprendizagens que temos ao trabalharmos nesses cursos são incensuráveis, porque conhecemos inúmeras realidades de várias regiões do Brasil, o que nos propicia uma visão mais acurada no que concerne a problemas educacionais, soluções pedagógicas, práticas avaliativas inovadoras e formas renovadas de gestão da educação. Há muito ainda a ser feito.

Trata-se de compreender melhor que a educação hoje, para se tornar democrática, precisa do Conselho Municipal de Educação, do conselho escolar, do empenho de seus membros e também de políticas municipais livres das amarras de um passado no qual a marca mais visível era a exclusão de muitos.

Com o CME e o CE, a escola e o município conseguem ter um diálogo mais qualificado, amplo e representativo com o poder público. O CME e o CE precisam que outras instâncias e colegiados existam e estabeleçam suas demandas para que sua atuação possa tomar lugar nas melhores condições possíveis.

As ideias desenvolvidas neste capítulo são de extrema importância para a compreensão de que os conhecimentos científicos do campo educacional devem fazer parte da prática pedagógica dos educadores em sua formação contínua, de modo que eles construam uma visão crítica de suas ações.

Dessa maneira, os técnicos das secretarias, bem como os conselheiros, têm que estar atentos às práticas diárias da escola, sujeitos que considerem que seus conceitos devam ser mutáveis, aceitando as constantes mudanças e preparando-se para elas. O fato de o homem ser inacabado estabelece relação direta com a formação contínua, pois ela também é inconclusa, renovando-se continuamente. Acredita-se que só haverá qualidade de ensino quando forem determinadas e respeitadas formas da participação efetiva de todos na escola.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. Política, transición y estética em el orden social moderno. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.
- FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *À sombra de uma mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho-d'Água, 2006.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987. v. 2.
- LUIZ, M. C.; CONTI, C. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 17, n. 29, p. 33-50, 2007.
- LUIZ, M. C.; WELICHAN, V. Formação continuada em conselho escolar e algumas reflexões sobre a prática da gestão democrática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAE; São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0341.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2013.
- LUIZ, M. C.; BARCELLI, J. C.; CONTI, C. O curso de extensão Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares – UFSCar/MEC (Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares). In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e proposta de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-21.
- LUIZ, M. C.; SILVA, A. L.; GOMES, R. M. Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, M. C. (Org.). *Conselho escolar: algumas concepções e proposta de ação*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 71-90.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013a.
- _____. *Pró-conselho*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251&Itemid=470>. Acesso em: 12 jul. 2013b.
- _____. *Programa nacional de formação continuada em conselhos escolares*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14805&Itemid=1054>. Acesso em: 19 jul. 2013c.

