

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

ENCONTROS E DESENCONTROS CULTURAIS NO DECIDIR COLETIVO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONSELHO ESCOLAR

Dione Sá Carvalho Dórea¹

**EIXO TEMÁTICO: Currículo Escolar, Cultura, Gestão, Organização do Trabalho
pedagógico**

Resumo

Este artigo visa analisar interação cultural como importante elemento no fortalecimento de práticas participativas, via conselho escolar. Considera que a escola cumpre sua função social na medida em que acolhe as aprendizagens adquiridas pelos atores sociais e as utiliza para promover propostas totalmente voltadas às necessidades emancipatórias do sujeito. Concluímos que, uma organização constituída por regimentos, normas, leis, recursos humanos e materiais possui além de uma estrutura administrativa e pedagógica, uma identidade construída cotidianamente pelas pessoas que a compõem e pelas forças da ação coletiva que a mantém.

Palavras-Chave: Cultura; Participação; Conselho Escolar.

Abstract

This article aims to analyze cultural interaction as an important element in the strengthening of participatory practices, via the school council. Considers that the school fulfills its social function in that it embraces the learning acquired by social actors and uses them to promote proposals totally geared to the needs of the emancipatory subject. We conclude that an organization constituted by regulations, standards, laws, human and material resources has a structure as well as administrative and pedagogical, an identity constructed daily by people who compose it and the power of collective action that keeps.

Key-words: Culture; Participation; School Council.

Não é uma tarefa fácil delimitar, diante de várias acepções, um conceito de cultura. Contudo, é imprescindível compreender o seu alcance nos contextos sociais em que ele está implicado (comunidade e escola), até porque, não nos referimos apenas ao conceito da palavra cultura, mas a expressão **cultura local**. Pois, entendemos que a cultura local representa as ações, as particularidades, a organização associativa de uma determinada comunidade ou região, e a forma como esta se mobiliza diante dos problemas enfrentados como resultado de uma construção histórica, individual e coletiva.

De acordo com Milton Santos (2008, p.144) “Gente junta cria cultura [...]” e desta forma “produz novas identidades e o surgimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (HALL, 2003, p. 338). É apropriado perceber as diferentes culturas que se interpenetram no bojo dessas relações comunidade e escola, configurando uma rede de trocas que transforma seus costumes e suas expectativas. Essa troca envolve aspectos físicos, materiais e simbólicos que vão se transformando durante o processo de participação e, neste e através deste, a constituição da identidade política é possível a partir dos discursos e práticas antagônicas estabelecidas nos próprios conflitos sociais.

Assim, partiremos do fator cultural local como ponto de vista da prática social que envolve uma demarcação territorial e social de lutas e resistências, poder cultural, dominação e regulação. Nesse contexto, buscaremos compreender a constituição da experiência humana que se prolifera nos espaços privados e públicos, via Conselho Escolar, a partir da contribuição do autor Stuart Hall sobre cultura local, quando afirma que esta

[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como sua vida interior (HALL, 1997, p. 23).

A afirmação apresentada reflete sobre a centralidade da cultura como constitutiva da vida social e não somente como variável dependente, uma vez que, as práticas sociais são humanamente construídas e se transformam durante a prática cultural, surgindo novos sentidos e posicionamentos, que emergem e se constituem, nestes e através destes, no interior da sua própria história. A

compreensão do contexto histórico não visa apenas a descrição e análise dos fatos e acontecimentos, mas os elementos simbólicos e concretos que o compõem e o modificam para a transformação social.

Ainda na linha de pensamento Stuart Hall diz que cultura é “O terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 1986, p.26). Nesta perspectiva entendemos que a cultura é produto das construções do indivíduo/coletivo que (re) significa as ações realizadas numa determinada sociedade. O seu caráter dinâmico reconstrói novos elementos interpretativos da realidade a partir dos mecanismos culturais como a língua, os símbolos e significados dos contextos.

Com isso, destacamos a importância em considerar a dimensão cultural como elemento fundamental no “sistema simbólico” construído a partir das significações que constituem o sujeito numa imensa diversidade cultural. A este respeito afirma Clifford Geertz (1978, p. 24) que “a cultura não é um poder, ela é um contexto, dentro do qual os símbolos podem ser descritos de forma inteligível, isto é descritos com densidade”.

É nesse contexto que as relações se comportam como teias que ao mesmo tempo em que se cruzam, gerando ponto de interseções, se afastam. Afirmamos isso, porque esses sujeitos trazem experiências de vida diferenciadas do ponto de vista econômico, social, histórico e político, pois o grau de aquisição dessas dimensões implica diretamente na sua relação no contexto escolar.

Diante dessa diversidade de saberes e culturas, em 2004 o Ministério da Educação instituiu um material instrucional sobre o Programa² Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com cinco cadernos temáticos que tem como objetivo fomentar o debate entre os próprios membros do Conselho Escolar (CE) sobre seu papel na segurança da gestão democrática.

Um dos eixos temáticos tem como título **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**, enfatizando que “A cultura, o saber e o patrimônio cultural da comunidade são parte integrante e indispensável do currículo de uma escola que contribui para a formação humana das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2004). Sabemos que se trata de um documento institucional, mas é inegável o reconhecimento da cultura local como parte integrante e indispensável numa relação colegiada.

Ao analisarmos a cultura local como uma teia de símbolos e significações que confluem para a afirmação identitária dos sujeitos (GEERTZ, 1973), faz-se necessário também compreender como se constituem as identidades. Não empregamos a palavra no plural de forma equivocada, mas sim, porque pensamos em identidade numa visão relacional, ou seja, ela é o produto das relações sociais e dialéticas estabelecidas entre os sujeitos e, não como algo linear ou simplesmente sólido. Dissemos isso porque, esse grupo, heterogêneo, enfrenta cotidianamente o desafio de viver e decidir juntos assuntos em comum, principalmente via conselhos escolares, enxergando o outro como diferente, porém como colaborador, numa relação de troca e, na mesma medida de conflitos.

O aspecto relacional de poder também é passível de análise neste contexto, uma vez que, traz diversas representações, pois a diversidade de posição que ocupa os segmentos na dinâmica de funcionamento do CE, o nível de sua politização e de sua escolaridade constitui como um espaço das diversas representações do grupo participante, que poderão ser utilizadas como aprendizados ou elementos impeditivos nas tomadas de decisão.

Diante dessa intersubjetividade, os aspectos sociais, em especial a escola, já não conseguem alcançar seus múltiplos atravessamentos, tais como: etnias, religiões, classe social, gêneros, orientação sexual que estabelecem essa relação complexa entre “a unidade e a multiplicidade”. São questões que saem do âmbito individual para o coletivo, pois as conquistas adquiridas por um determinado grupo representam uma mudança paradigmática em viver juntos, por exemplo, a obrigatoriedade da lei 11.645/2008 que insere no currículo escolar o estudo da história da África e dos afrodescendentes e indígenas, resgata a cultura de um povo e reafirma sua identidade numa luta contra o acirramento da exclusão social.

Em tese, quando reconhecemos o caráter social dessas questões há um deslocamento do eixo das reivindicações individuais para a reivindicação dos “direitos culturais” que dizem respeito a coletividades. Tais direitos são contextualizados por Alain Touraine da seguinte forma

O mais importante é compreender bem que não se pode considerar os direitos culturais como uma extensão dos direitos políticos, na medida em que estes devem ser concedidos a todos os cidadãos, ao passo que os direitos culturais protegem, por definição, populações determinadas. É o caso dos muçulmanos, que exigem o direito de

fazer o ramadã; é também o caso dos gays e lésbicas, que reclamam o direito de casar. Trata-se aqui, na verdade, não mais do direito de ser como os outros, mas de ser outro. Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as “identidades” particulares. (TOURAIN, 2006, p. 171)

A defesa de uma bandeira pelo direito de “ser outro” e não “como os outros” (GEERTZ, 1973) gera conflitos nos contextos culturalmente diversos. Nessa discussão, percebemos as relações de poder estabelecidas a partir da dicotomização, maioria e minoria, o opressor e o oprimido, o colonizado e o colonizador, o desenvolvido e o subdesenvolvido. Se por um lado essa polarização fragmenta a sociedade, por outro, mantém as relações antagônicas e conflituosas que podem contribuir na mudança social. Pois, trata-se do “viver juntos”, combinando particularidades culturais com a participação num sistema cada vez mais globalizado.

Se por um lado, o processo de interação cultural, constitui-se em um novo e importante elemento no processo de construção e reconstrução da afirmação identitária; do outro, à medida que aumenta o distanciamento entre as culturas, a segurança dos direitos culturais torna-se como um dos grandes desafios de convivência da atualidade, principalmente quando precisamos compartilhar de ações coletivas que dizem respeito a cultura de um bairro e a própria cultura da escola.

Outro desafio refere-se a representação desses sujeitos dentro de um órgão como o CE. Isso implica, em romper com práticas hierárquicas dentro da escola, promovendo ações que valorizam seu contexto histórico, político e econômico do qual emerge e concomitantemente se constitui.

A prática de tomar decisão junto, por exemplo, dentro de um CE, estabelece um vínculo entre os indivíduos no alcance das demandas coletivas, representando um elemento aglutinador dos atores sociais, esse sentimento de pertencimento, é explicado pela autora Celma Borges quando afirma que “é através da vivência do igual que experimentam eles a comunidade e se reconhecem no plano público” (BORGES, 1993, p.90). Vista assim, podemos dizer que a experiência da

participação política via inserção na gestão pública reafirma um processo de identidade e de construção do sujeito coletivo e político.

Reconhecemos a importância das contribuições de autores como Roque Laraia (2009), Stuart Hall (1997), Edward Tylor (1871) ao expor alguns conceitos clássicos e modernos para a interpretação da cultura. Sob a definição de cultura Geertz (1973) talvez, seja o autor que mais ajuda a compreender os processos de transformação na constituição da identidade. Tal afirmativa deve-se ao fato de que processo dinâmico de símbolos e significados que os seres humanos tecem o tempo todo, cria novos espaços de interações discursivas da própria cultura local, ou seja, é um fenômeno social, cuja origem, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais.

Essa “Gente junta” comprehende que ao participar de decisões adquire aprendizados a partir da convivência em grupo, mediante a diversidade de opiniões e posições que ocupa no órgão colegiado. Por outro lado, não podemos negar os aprendizados que são tecidos na comunidade local e reverberados nesses espaços democráticos. Mas, cabe aqui afirmar que esses grupos sociais precisam construir as interações, não apenas normativa, mas a partir dos limites impostos pelo sistema em que ocorre a ação.

Nessa compreensão, cabe destacar que de um lado temos “novos” sujeitos entrando num espaço já constituído e, do outro, os sujeitos que já constituem este lugar. Tal encontro gera um novo ambiente de desafios, conflitos, inclusão, gratuidade, exercício de cidadania e aprendizagens a partir das relações (WERLE, 2003) que viabilizam ou emperram práticas participativas e efetivas na escola.

Assim, é preciso compreender a escola, como um sistema sociocultural inserida num contexto local, com identidade (ou identidades) e fatores determinantes históricos e culturais. Nesse encontro há uma confluência de particularidades específicas de cada lugar envolvendo os hábitos e costumes referentes à linguagem das pessoas, a forma como organiza seu cotidiano, as relações tecidas na vizinhança e os modos como esta processa os sistemas de representação da realidade.

Partindo dessas observações, afirmamos que os espaços de convivência e participação que gera desafios e resistências entre os grupos e indivíduos, permitem o cruzamento de formas e saberes de experiências nos novos espaços público,

viabilizando o processo efetivo de aprendizado. Seus integrantes, em conjunto, fazem uso de suas potencialidades para criar alternativas que solucionam ou minimizam os problemas enfrentados no cotidiano. Isso resulta em um novo processo de adaptação e inovação de toda sua carga cultural que se interpenetra no trinômio Comunidade – Escola – Conselho Escolar, configurando, assim, uma rede de trocas de diferentes culturas, constituindo a identidade do local, necessárias a participação efetiva e o fortalecimento dos processos democráticos.

Garantir e promover são ações distintas e complementares quando nos referimos ao processo de democratização no interior da escola. As diretrizes nacionais reforçam as garantias legais sobre os princípios de participação e descentralização, assegurando, juridicamente, a gestão democrática do ensino público tanto do ponto de vista pedagógico, administrativo quanto financeiro.

Por outro lado, alertamos que se esses princípios garantem, mas não promovem um espaço de democratização, pois a promoção de práticas democráticas e participativas implica na forma como os atores sociais conduzem suas ações. Embora as escolas tenham conquistado, gradualmente, espaços de autonomia, como na elaboração e execução do planejamento, na matriz curricular articulada com as demandas social e local, na maior flexibilidade do calendário escolar, na eleição direta para gestor e o gerenciamento financeiro, é igualmente necessário reconhecer que ainda é preciso avançar no fomento de práticas descentralizadoras que oportunizem a criação de mais espaços autônomos e equânimes.

Vemos então que a participação está profundamente associada à descentralização do poder, pois participar implica em escolher entre diferentes alternativas os possíveis rumos a serem seguidos por uma comunidade. A partir desse processo de co-responsabilização, coloca-se em foco a discussão sobre o princípio da participação na gestão da coisa pública, através CE.

Para Cecilia Peruzzo (2004, p. 147) existem três modalidades de participação como: não-participação, participação controlada e participação-poder. A **não-participação** trata-se de uma postura passiva diante do poder de decisão, seja para se render ou protestar alguma situação. Na **participação controlada** pela sua adjetivação refere-se a um limite de atuação, e é incentivada apenas para referendar os interesses do poder, geralmente é o autoritarismo disfarçado dentro de um

espaço dito democrático. Por fim, a **participação-poder** esta se divide em co-gestão e autogestão. A co-gestão descentraliza as tarefas, delegando funções, mas a decisão central concentra-se, ainda, dentro de uma estrutura hierárquica de poder; a auto-gestão, neste caso o poder é descentralizado a partir da participação direta do sujeito nas decisões que envolvem a representatividade.

Com essa breve exposição, comprehende-se que participar de um órgão colegiado dentro de uma unidade de ensino vai além de ser convocado para reunião, de ser ouvido pelo outro, deliberar sobre as prestações de contas, como é o caso de algumas escolas públicas, que restringem à participação dos segmentos representados à dimensão administrativa, contemplando, conforme discutido com Cecília Peruzzo, a modalidade de não-participação como a mais praticada.

Em contra ponto a esta situação, destacamos as considerações de Heloísa Luck *et al*, quando afirmam o sentido pleno do participar

[...] em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu papel de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afetas (LUCK *et al*, 2000,p.11).

De acordo com a mesma autora todo indivíduo exerce certa influência sobre o contexto em que está inserido, sua identificação com a comunidade fortalece o sentido de participação voltado para o exercício da democracia, das formas democráticas de intervir nas decisões da unidade escolar e definir coletivamente o seu destino. Porém, a ausência dessa consciência fragiliza a instituição de práticas, possibilitando o surgimento de verdadeiros entraves na democratização das relações.

Angela Martins apresenta a idéia de participação carregada ideologicamente da representatividade individual e coletiva dos indivíduos que se operam concomitantemente. Afirma esta autora que

A participação de atores em processos de decisão institucional seja no ambiente político ou no ambiente organizacional, tem sido condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos. Acrescente-se que atores que convivem em cenários autoritários poderão, ainda, apresentar maior grau de dificuldade em expressar suas opiniões, em criar e mobilizar

sua energia física e emocional para um empreendimento coletivo (MARTINS, 2002, p.04).

É um fato que, os indivíduos ao viverem e compartilharem de uma cultura autoritária inibem sua coragem de lutar pelos seus direitos sociais. No entanto, a autora, apesar da deixar subtendido, não explora o contexto histórico no sentido contrário; ou seja, num cenário democrático, se por um lado, os atores que viveram as práticas de contextos autoritários podem apresentar graus de dificuldade nos processos decisórios, por outro, quando estes vivenciam um cenário de mobilizações e ações políticas, geralmente, criam uma cultura que rompe com as estruturas de poder verticalizado, criando a possibilidade de construir mecanismos que distribuam o poder democraticamente.

Nesta perspectiva, o processo de democratização na educação via participação política das comunidades, refletirá na proposta pedagógica para discutir, inclusive, a cultura local do bairro que a Escola atende, na definição de metas e estratégias escolares e na construção do currículo de forma mais autônoma na e para ação coletiva.

A partir desse movimento dinâmico verificamos um processo de trocas nas ações colegiadas e, é por meio da cultura local, da participação de co-gestão, do interesse comum, que esses sujeitos conhecem, interferem e, agem politicamente para lidar com temas complexos que são tecidos juntos, mas mantendo suas particularidades.

Dissemos isso porque, ao pertencer a uma determinada comunidade não significa que precisamos compartilhar dos mesmos credos e posturas, pois as edificações identitárias são constituídas à medida que projetamos a nossa vida cultural e, nesta e através desta, enxergamos o mundo como ele se processa individualmente e coletivamente e, não como de fato é apresentado.

Os sujeitos podem até ocupar os mesmos espaços e ter participado das mesmas lutas e conquistas, mas os construtos mentais³, ou seja, os aprendizados adquiridos nesta experiência são processados de diversas formas, pois neste contexto a subjetividade do “eu” com “outro” orienta suas ações e cria novas formas de comunicar e expressar seus desejos individuais e coletivos, representando a vez da voz, o respeito da vez e a oportunidade de ser legitimado, especialmente, dentro de um espaço colegiado.

¹ Mestre em Educação (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB). Graduada em Pedagogia (UFBA). Docente do Instituto de Organização Neurológica da Bahia (ION/SECULT) e da Faculdade Dom Pedro II. E-mail: dione.carvalho@gmail.com

² Segundo o documento “Esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica.” (BRASIL, 2004).

³ Construtos mentais proposto pelos autores Klasmeier e Goodwin (1977) representam os conceitos formados pelos indivíduos de acordo com suas experiências e padrões maturacionais.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar:** um espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto n° 6.094**, publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 30 abr. 2008.

. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=655>. Acesso: 05 dez. 2010.

. **Conselhos escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 maio 2009.

BORGES, Celma. **Alfabetização de adultos como política educacional dos movimentos sociais.** Caderno CRH. Salvador, n.18, p.76-116, 1993.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JACOBI, Pedro. **Poder local, políticas sociais e sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v8n1/04.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

KLAUSMEIER, Hebert J.; GOODWIN, William. **Manual de psicologia educacional**. Tradução de Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico, 24.ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

LÜCK, Heloisa (Orgs.). et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias. **Revista Brasileira de Administração**. Rio de Janeiro, n. 42, p. 552-579, maio/jun. 2008.

MILTON, Santos. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa : Revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo: v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 2002.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 6^a ed. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2008.

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma**. Para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Municipais de Educação: Estudo Genético-Histórico. **Revista Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.103, mar, p.123-135,1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 fev. 2004.