



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

PAULO ANTÔNIO DOS SANTOS JÚNIOR

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A
DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: uma proposta de gestão escolar

Conceição do Coité,

2019

PAULO ANTÔNIO DOS SANTOS JÚNIOR

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A
DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: uma proposta de gestão escolar

Produto de pesquisa apresentado como
requisito obrigatório para obtenção do título
Mestre em Educação e Diversidade pela
Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima
Ferreira

Conceição do Coité,

2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Santos Júnior, Paulo Antônio dos
S237o Organização do trabalho pedagógico e o trato com a
diversidade na escola pública: uma proposta de gestão escolar/
Paulo Antônio dos Santos Júnior.
Conceição do Coité - BA
164 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade
da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Campus XIV).
Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Jucilene Lima Ferreira

1. Organização do trabalho pedagógico. 2. Gestão escolar. 3.
Democracia. 4. Diversidade. I. Paulo Antônio dos Santos Júnior.
II. Maria Jucilene Lima Ferreira. III. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus XIV. III.
Título

CDD – 375

Folha de aprovação

*Aos meus pais, Paulo e Cida,
Cujo amor venceu o racismo;*

*A Talita,
Cujo amor me mostrou uma nova vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paulo e Cida, e irmãos, Alex e Lucilan, por todo apoio e carinho ao longo da vida; embora a convivência nos dias hoje não seja tão próxima como outrora, o momento de hoje não se descola da processualidade histórica que diz respeito a minha personalidade humano-histórica; ela também é síntese da forma particular, que cada um de vocês tem de expressar por mim, a essência humana que conhecemos por amor.

À Talita, amor da minha vida, “meu pedaço de mim”, uma mulher de fé! Por todo o cuidado, carinho e, principalmente, pelo profundo amor demonstrados desde sempre; não foi fácil, meu amor; mas teria sido muito mais difícil se não a tivesse ao meu lado. Obrigado por ter aceitado o desafio de construir uma vida a dois comigo, multiplicando as coisas boas e dividindo aquelas não tão boas. O seu amor é a minha melhor inspiração, através dele tenho conhecido a melhor versão de mim, afinal... TUDO EM MIM, AMA TUDO EM VOCÊ!

Ao amigo-irmão Michael e sua esposa Cássia, pela generosidade, carinho e atenção dispensados a mim durante todo esse tempo (todo esse tempo em que temos cultivado a nossa amizade), por todo o incentivo e o apoio que já vem de longa data. Que Clarice, fruto desse amor, chegue ao mundo com muita saúde e alegria.

Ao querido amigo e irmão Delor e a sua esposa Analice, pelo seu amor cristão e pelas orações dedicadas a mim e a minha família; a tua práxis evangélica manifestada no amor ao próximo tem me mostrado, que na luta contra a pobreza e a opressão Marx é nosso companheiro e não o nosso guia, porque, como está escrito em Mateus 23-10 “ (...) só um que é vosso guia, o Nosso Senhor Jesus Cristo.”

À banca examinadora, professor Welington com quem continuo a aprender a essência de ser professor, mais uma vez obrigado, meu querido e eterno professor!; professora Rosane pelo “acolhimento epistemológico” e pela performatividade democrática na qual “ninguém tem que nada! ”

Ao professor Robson Bezerra, pela rica contribuição à nossa intervenção problematizando a diversidade étnico-racial em nosso campo de pesquisa ao indagar a comunidade escolar “Como você tem visto o outro? ”

A professora Juliana Salvadori, pelo compromisso político e militância por uma educação verdadeiramente inclusiva para a pessoas com deficiência. A sua participação em nossa pesquisa-ação tocou profundamente as pessoas que participam de nossa roda de conversa, pois é impossível falar sobre deficiência física, em uma perspectiva inclusiva, sem mobilizar a essência humana.

Aos colegas e “amigxs” da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Conceição do Coité, pelas aprendizagens coletivas e companheirismo. Na pessoa da queridíssima professora Ivete, agradeço a todos vocês.

Ao coletivo profissional do MPED por oportunizar a ampliação dos nossos horizontes, não só o acadêmico, mas o de nossas vidas, da vida!

A querida professora e agora amiga Maria Jucilene, ou simplesmente “Juci”, mais uma das referências que levarei para minha prática docente, que pela força da palavra busca o convencimento, mas sobretudo pela generosidade da escuta se permite convencer; o cuidado e zelo com a nossa pesquisa que, em alguns momentos lhe tirou do convívio familiar e em outros me incluiu nele, é algo que jamais esquecerei. Muito obrigado pela parceria, pela solidariedade e pela sensibilidade no trato com o meu pesquisar.

Agradeço também o acolhimento e carinho com que fomos recebidos pela comunidade escolar; que a partir dessa nossa rica e reflexiva experiência possamos criar novas possibilidades de “sermos sociais” na escola e na vida!

O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é – de fato, não apenas abstrata e verbalmente – eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia.

György Lukács

RESUMO

A partir de nossa concreta experiência enquanto diretor em uma escola pública no território do sisal, no semiárido baiano, levantamos a seguinte problema: concebendo a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e do que está posto no cotidiano escolar, quais são as possibilidades da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública, com vistas à superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar? Partindo da hipótese de que a radicalização democrática é condição necessária para o trato com a diversidade na escola pública, o objetivo geral foi identificar as possibilidades da gestão democrática, contribuir para o trato com a diversidade na escola pública com vistas à superação de preconceitos e discriminação. Em nossa revisão bibliográfica, nos pautamos na ontologia lukácsiana e na categoria trabalho para buscar uma concepção de administração que pudesse contribuir para a explicitação da generidade humana na organização do trabalho pedagógico e, dessa forma, orientar o processo de administração/gestão do tempo e do espaço escolar na direção do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, concebemos a democracia como condição para a diversidade, da mesma forma que colocamos a educação como mediação para a criação de uma cultura democrática, a partir da qual se possa garantir a constituição de sujeitos mediante a afirmação das diversas subjetividades que se relacionam no processo educacional, cuja síntese é a formação de personalidades humano-históricas. A metodologia de pesquisa está ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que à luz dessa perspectiva pudemos vislumbrar a alteração da realidade investigada com o envolvimento dos sujeitos que nela estão inseridos. Não obstante, buscamos articulá-los com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. No desenvolvimento das ações em nossa intervenção, a partir de um questionário pudemos constatar um alto índice de situações envolvendo preconceito e/ou discriminação na escola. No grupo focal composto por membros da comunidade escolar, problematizamos o preconceito e a discriminação, bem como o papel da escola para a sua superação, em que os participantes tiveram liberdade para expor o seu pensamento e a sua opinião sobre o objeto da discussão. Na semana pedagógica, apresentamos aos professores e para gestão escolar os dados parciais de nossa pesquisa referentes às situações envolvendo preconceito e/ou discriminação na escola. Após tomar conhecimento dos altos índices de situações envolvendo o preconceito e/ou discriminação na escola, o coletivo docente e a direção da escola em parceria com o pesquisador se mobilizaram para elaborar ações com o objetivo de mobilizar a comunidade escolar acerca da necessidade de combater o preconceito e a discriminação na escola. Dessa forma, foram realizadas duas atividades com a proposta de problematizar a diversidade junto à comunidade escolar, no contexto da pesquisa. Com base na discussão teórica e nas ações desenvolvidas na escola que foi campo de nossa pesquisa, propomos um plano de gestão voltado para o trato com a diversidade na escola pública. Nossas considerações acerca do estudo realizado é de que a autoridade democrática, enquanto processo radical de democracia na escola, constituísse em uma concreta possibilidade para o trato com a diversidade na escola pública, confirmando, pois, a hipótese do nosso estudo.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico. Gestão escolar. Democracia. Diversidade.

ABSTRACT

From our concrete experience as director in a public school in the sisal territory, in the semi-arid Bahia, we raise the following problem: conceiving the organization of pedagogical work in its totality and what is placed in the daily school, what are the possibilities of management to contribute to the treatment of diversity in public schools, with a view to overcoming prejudices and discrimination in the school environment? Based on the hypothesis that democratic radicalization is a necessary condition for dealing with diversity in public schools, the general objective was to identify the possibilities of democratic management to contribute to the treatment of diversity in the public school with a view to overcoming prejudice and discrimination. In our bibliographical review, we focus on the Lukácsian ontology and the work category to seek a management conception that could contribute to the explication of human generity and, thus, guide the process of administration / management of time and school space towards the human development. From this perspective, we conceive of democracy as a condition for diversity, in the same way that we put education as mediation for the creation of a democratic culture, from which one can guarantee the constitution of subjects by affirming the various subjectivities that are related in the educational process, whose synthesis is the formation of human-historical personalities. The research methodology is anchored in the presuppositions of action research, since the light of this perspective could glimpse the alteration of the investigated reality with the involvement of the subjects that are inserted in it; nevertheless, we seek to articulate them with the theoretical-methodological parameters of historical and dialectical materialism. In the development of the actions in our intervention, from a questionnaire we can verify a high index of situations involving prejudice and / or discrimination in the school. In the focus group composed of members of the school community, we problematize prejudice and discrimination, as well as the school's role in overcoming it, where the participants were free to present their thoughts and opinions on the subject of the discussion. In the pedagogical week we present to the teachers and for school management the partial data of our research concerning the situations involving prejudice and / or discrimination in the school; after learning about the high levels of situations involving prejudice and / or discrimination in school, the teaching team and the school's management in partnership with the researcher mobilized to elaborate actions with the objective of mobilizing the school community about the need to combat the prejudice and discrimination in school. Thus, two activities were carried out with the proposal to problematize diversity within the school community, in the context of the research. Based on the theoretical discussion and the actions developed at the school that was the field of our research, we propose a management plan focused on dealing with diversity in the public school. Our considerations about the study are that democratic authority, as a radical process of democracy in the school, constituted a concrete possibility for dealing with diversity in the public school, thus confirming the hypothesis of our study.

Keywords: Organization of pedagogical work. School management. Democracy. Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Organização do trabalho pedagógico

142

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Categorias destacadas nas amostras sobre diversidade na escola	27
GRÁFICO 02: Participantes que já presenciaram situações de preconceito e/ou discriminação	95
GRÁFICO 3: Participantes que já foram vítimas de preconceito e/ou discriminação	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade complementar
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Território de Identidade do Sisal: o contexto de nossa prática.....	20
1.2 Delimitando o problema: o estado da arte sobre o trato com a diversidade na escola pública.....	26
2 PARÂMETROS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	32
2.1 Abordagem	35
2.2 Caracterização da pesquisa: a pesquisa-ação enquanto método de estudo da prática..	35
2.2.1 Entender a prática para transformá-la: uma proposta de intervenção.....	39
3 EM BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA O TRATO COM A DIVERSIDADE.....	41
3.1 Preconceito: o humano-singular, a particularidade individual e o humano-genérico ..	47
3.2 Pressupostos ontológicos da prática administrativa.....	54
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: desorganizando o trabalho pedagógico da escola capitalista.....	69
4.1 A inseparabilidade do administrativo e do pedagógico.....	75
4.2 A democracia como condição para a diversidade	80
4.3 A educação como mediação para uma cultura democrática.....	87
5 O FENÔMENO DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO TERRITÓRIO DO SISAL, BAHIA.....	94
5.1 O questionário	94
5.2 O Grupo focal.....	96
5.2.1. Dialogando sobre o preconceito e a discriminação e o papel da escola no processo de superação.....	98
5.3 Território como expressão de identidade: um festival na escola	125
5.4 Planejamento: O pensar coletivo do fazer pedagógico.....	127
5.5 Organizando o trabalho pedagógico: desdobramentos do planejamento coletivo	131
5.5.1 A diversidade na escola pública: como você tem visto o outro?.....	133
5.5.2 Roda de conversa: Educação inclusiva e a deficiência intelectual.....	134
6 DESORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CAPITALISTA: uma proposta de gestão escolar para a diversidade	136
6.1 Legislação, democracia e diversidade.....	137
6.2 Os pores teleológicos	140
6.3 Democratizando a organização do trabalho pedagógico.....	141
6.4 A avaliação institucional enquanto instrumento de democratização.....	147

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE A – Ações realizadas na intervenção	161
APÊNDICE B – Questionário sobre preconceito e discriminação	162
APÊNDICE C – Roteiro para grupo focal	164

1 INTRODUÇÃO

Um espectro ronda a Europa... A América do Norte e a América Latina: o ultraconservadorismo. No atual momento histórico, o avanço do neofascismo, nos planos social, cultural e político, tanto nacionalmente quanto internacionalmente tem reorientado a correlação de forças nas mais variadas sociedades do mundo. Na conjuntura política da contemporaneidade as candidaturas de políticos simpáticos à xenofobia, ao racismo, à homofobia, ao machismo, dentre outros tipos de preconceito, na Europa e na América do Norte têm dado uma mostra de que a retórica fascista tem buscado se materializar em projetos políticos eleitos democraticamente, dando-nos a impressão de que o século XX, tão brilhantemente descrito pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1998), ainda não passou.

Para termos uma noção mais exata do momento histórico que nos diz respeito, lembremos que foi pelo voto popular que o fascismo e o nazismo ascenderam ao poder na Itália e na Alemanha, respectivamente, no período entre guerras, colocando em prática seus projetos totalitários. O fascismo surgiu como uma alternativa ao liberalismo, apresentando-se ao mundo com a “Grande depressão”, no final da década de 1930, um momento de grave crise econômica que colocou em xeque a economia de livre-mercado e, portanto, o próprio regime liberal. Embora tenha surgido na Itália, foi o nacional-socialismo, a sua versão alemã, que ganhou maior projeção no cenário mundial. Não obstante, o quadro socioeconômico que a Alemanha se encontrava àquela época era desalentador, o que favoreceu a criação das condições para que o preconceito e a discriminação pavimentassem a estrada que levaria Hitler ao poder e, a Europa à II guerra mundial.

No atual quadro de desagregação social do Brasil, o discurso contra a violência e a corrupção tem dado contornos fascistas à “nova” direita que, sob o manto do moralismo tem sido o amálgama da política e do fundamentalismo religioso (FRIGOTTO, 2017), também tem endossado posturas preconceituosas e discriminatórias regadas a ódio e perseguição aos diferentes em significativas parcelas da população brasileira. Assim, foi disseminando discursos preconceituosos e de ódio que a “aliança” ultra-liberal-conservadora-evangélica foi alçada ao poder num país historicamente marcado pela cultura autoritária do racismo e do machismo; fato que, conseqüentemente, coloca em risco a existência de subjetividades pertencentes a determinados segmentos da sociedade brasileira.

De acordo com o Atlas da violência, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o nosso país bateu a marca histórica de 62.517 homicídios em 2016, segundo dados do Ministério da Saúde, o que representa uma taxa de 30,3 mortes para cada 100.000

habitantes; um índice de mortes violentas trinta vezes maior ao observado na Europa (IPEA, 2018).

O problema da violência se mostra mais grave nos estados do Norte e Nordeste do país, regiões que abrigam as parcelas mais pobres da população, em sua maioria negros e pardos. Na Bahia, por exemplo, a taxa verificada de mortes violentas para cada 100.000 habitantes foi de 46,9. Nesse processo, a relação entre raça/cor e mortes violentas tem se acentuando nos últimos anos, se observa a diminuição de 6,8% de mortes violentas da população não negra e o aumento de 23% no número de negros assassinados; resultando no fato de que 71,5% dos assassinatos no Brasil atingem à população negra ou parda, em sua grande maioria, a juventude.

Outro aspecto do estudo que deve ser objeto de profunda reflexão diz respeito à violência contra a mulher. No período compreendido entre os anos de 2006 e 2016 houve um crescimento de 6,4% nos registros de feminicídios no Brasil, sendo que, só em 2016 um total de 4.645 mulheres foram assassinadas. Enquanto consequência da “masculinidade tóxica”¹, esse tipo de violência geralmente é o último desdobramento de um ciclo que envolve outros tipos de violência de gênero, tais como, a violência psicológica, patrimonial, física e sexual.

Nesse sentido, a lei Maria da Penha constitui-se num importante avanço; contudo, diante dos dados da violência contra a mulher, tem se revelado insuficiente. Assim, as políticas públicas além de atuarem na prevenção do extermínio de mulheres, devem garantir assistência médica, jurídica e psicológica às mulheres vítimas da violência de gênero, formando uma verdadeira rede de apoio, em especial às mulheres negras; pois, no que tange a raça, a taxa de assassinato de mulheres negras é 71% maior do que as mulheres não negras. Tomando como referência o período de 2006 e 2016 constatou-se um aumento de 15% na taxa de feminicídio de mulheres negras e queda de 8% no assassinato de mulheres não negras (IPEA, 2018).

O Brasil também é campeão quando o assunto é lgbtfobia; apenas entre o período de janeiro a 15 de maio de 2019 foram assassinados 141 lgbt+, o que, representa, um assassinato a cada 23 horas. O levantamento desses dados é feito pelas próprias entidades que representam a população lgbt+, por militantes, simpatizantes e outros colaboradores². Ou seja, a comunidade lgbt+ não pode contar com o Estado nem para contar os seus mortos. Destarte, as expectativas em relação ao Governo Bolsonaro são as de que a comunidade lgbt+ continuará desassistida

¹ Em 14 de maio o Governo do Estado da Bahia lançou uma campanha com foco na masculinidade tóxica. Essa campanha faz parte da ação “Respeita as mina” cujo escopo é o enfrentamento da violência contra a mulher objetivando sensibilizar à população ao combate da cultura machista. Mais informações em: www.mulheres.ba.gov.br

² Disponível em: <https://homofobiamata.wordpress.com/homicidios-de-lgbt-no-brasil-em-2018/>

pelo Estado brasileiro, em que pese a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de criminalizar a homofobia, equiparando-a ao racismo, o que, em última análise, implica na falta de uma legislação específica para a sua proteção.

No Brasil, portanto, o “mito” é a democracia racial, uma vez que ser negro, jovem, mulher e lgbt+ em nossa sociedade, incorre em risco potencial para ser assassinado. Nessa realidade, “líquidos” são o sangue dos assassinados e as lágrimas dos seus familiares que choram a perda irreversível. Apesar desses números, a realidade brasileira pode ficar ainda mais “líquida” com o afrouxamento das regras para a posse e, principalmente, para o porte de armas de fogo, incluídos aí armas de grosso calibre e de uso restrito das forças armadas como o fuzil. Assim, sob o pretexto de garantir o direito do cidadão de se defender, o governo Bolsonaro exime-se de suas responsabilidades na área de segurança pública, como em outras tantas. Caso entre em vigor o tal decreto, o acesso às armas, será, dentre tantos outros, mais um privilégio de classe e não um direito como tem propalado os seus defensores.

Dessa forma as ações do governo Bolsonaro concorrem para agravar ainda mais esse quadro. Nas antípodas dos governos Lula e Dilma que fomentaram a formulação de políticas públicas para a valorização da diversidade no âmbito da hoje extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o governo eleito no último pleito presidencial, em pouco tempo, já deu mostras suficientes de que a pauta da diversidade não faz parte da agenda governamental. Diversos, aliás, tem sido os ataques desferidos contra a determinados segmentos de nossa sociedade, em especial, ao público lgbt+, à população negra e, em uma clara demonstração de perseguição política, às universidades públicas; que tiveram cortados parte de seus recursos colocando em risco um grande número de pesquisas, sobretudo, aquelas realizadas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Eis a nova democracia! Uma democracia que no campo da moral é pautada no fundamentalismo religioso bem como no moralismo e na exacerbação da heterossexualidade que dele se origina, negando a diversidade de gênero e, no campo social, o neoliberalismo propõe a diminuição dos direitos convertendo-os em privilégios de classe, o que, aliado a precarização das relações trabalhistas do pós-golpe tem um grande potencial para aumentar o abismo social entre ricos e pobres, piorando, ainda mais as condições de vida da maioria da população; expressão nacional, da separação observada em nível global entre os países desenvolvidos e centrais do capitalismo e as suas periferias, mediante o aumento da produção de riqueza e, principalmente, da sua concentração.

Essa onda ultraconservadora tem ganhado volume desde os protestos de junho de 2013, véspera dos megaeventos esportivos que aconteceram no “país do futebol”, a Copa do Mundo

em 2014 e os Jogos Olímpicos do Rio em 2016, cujos custos para o Estado gerou questionamentos sobre a destinação de investimento público para eventos privados em detrimento dos serviços públicos essenciais para a população como educação e saúde. Além disso, a grave crise econômica em 2015 contribuiu para fortalecer o nebuloso discurso de combate à corrupção, em especial contra os governos petistas culminando com o golpe parlamentar-midiático-jurídico em 2016, criando as condições para legitimar e articular o avanço ultraconservador nos planos social, cultural, político e sobretudo, no plano econômico, com o alinhamento do neofascismo à agenda neoliberal, cuja retórica privatista historicamente tem defendido a retirada de direitos.

A aliança do neofascismo com o neoliberalismo, que vem assolando o Brasil além de erodir as bases da frágil democracia liberal brasileira com a criminalização da política, tem colocado a educação em seu raio de ação. Para além das proposições neoliberais que a todo custo querem extirpar as obrigações constitucionais do Estado para com o povo brasileiro, a investida ultra-liberal-conservadora-evangélica na área educacional é o Projeto de Lei 867/2015 que visa instituir o Programa Escola sem Partido, colocando em risco a existência da escola pública “[...] como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.” (FRIGOTTO, 2017, p.18). Essa proposta se apresenta como um verdadeiro paradoxo, pois na verdade o que se objetiva com a “Escola sem partido” é exatamente o oposto, isto é, uma escola com partido único, mediante controle da organização do trabalho pedagógico através da redefinição dos currículos escolares e o cerceamento da atuação docente com a imposição da censura de cátedra, dando contornos mais nítidos à guerra ideológico-cultural que vem sendo travada no Brasil nos últimos anos, principalmente nas redes sociais virtuais.

Para Frigotto (2017), o Programa Escola sem Partido não afeta apenas a escola e os professores, uma vez que as suas determinações mais profundas e menos perceptíveis já se encontram sedimentadas nas relações sociais. Pautados no discurso fascista, o autoritarismo e a retórica conservadora andam de mãos dadas.

As eleições presidenciais de 2018 demonstraram que a região nordeste foi o grande cinturão de contenção do avanço neofascista no Brasil. Mas, contê-lo apenas não basta. Igualmente, o campo progressista e as forças democráticas brasileiras precisam organizar o enfrentamento ao avanço fascista mediante sua própria reorganização, tendo como base a frente democrática que se formou durante o processo eleitoral, explicitada, sobretudo, na resistência que o avanço neofascista encontrou no Nordeste brasileiro, o contexto de nossa prática.

1.1 Território de Identidade do Sisal: o contexto de nossa prática

O avanço do pensamento conservador, pautado no discurso preconceituoso, em nosso país coloca em risco direitos sociais conquistados à custa de muita luta, suor e sangue do povo e dos militantes dos diversos movimentos sociais no recente cenário progressista da política nacional brasileira, cenário este, interrompido pelo golpe civil parlamentar, midiático e jurídico de 31/08/2016. Em regiões historicamente abandonadas e tratada com descaso pelo Estado brasileiro, como é o caso do Nordeste, os efeitos tendem a ser ainda mais contundentes.

Essa região, que é o berço da sociedade brasileira - pois foi aqui que, em 1500, desembarcaram os portugueses - passou muito tempo esquecida no cenário nacional, tendo os seus problemas políticos, sociais e ambientais como a seca, que geram os fluxos migratórios para outras regiões do país, retratados em obras como “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e “Os Sertões” de Euclides da Cunha”. Porém, a partir dos anos 1940 intelectuais como Celso Furtado e Milton Santos colocaram a região no raio das ações do Estado com ações que vão desde a demarcação do “Polígono das secas” (compreendendo todos os estados da região mais o norte de Minas), até a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) em 1959, a fim de desenvolver ações específicas para o crescimento da região. Entretanto, como nos mostra a história, essa peleja obteve sucesso. Em 1969, o Nordeste foi promovido à condição de macrorregião, abrigando a maior região de semiárido do mundo.

O Estado da Bahia possui 45% do território do semiárido nordestino em uma área de 438,4 mil km², equivalente à 77,6% do seu território, correspondendo a 258 dos 417 municípios baianos, onde vivem cerca de 6,5 milhões de pessoas, 46,4% da população do Estado e, mesmo sendo um dos Estados mais ricos da Federação, possui os piores indicadores sociais do país. É, portanto, nesse contexto que localizamos a nossa prática, no Território de Identidade do Sisal (CODES SISAL, 2010).

A exemplo do todo o semiárido baiano, essa área foi palco do desenvolvimento da pecuária extensiva de base latifundiária, consequência do sistema de capitânias hereditárias e sesmarias implementado pelos portugueses no século XVI. Entre os anos finais do século XIX e início do século XX, teve início o cultivo do agave que, embora tenha encontradas as condições climáticas favoráveis para o seu desenvolvimento, não logrou êxito até os anos 1930 devido à concorrência do caroá na região. É entre os anos de 1938 a 1942 que o sisal ganha destaque devido aos incentivos do governador Landulfo Alves que via nesse cultivo uma alternativa econômica para os sertanejos. Outro aspecto que favoreceu o cultivo do sisal foi a

II Grande Guerra que, ao criar obstáculos para importação de produtos similares, favoreceu a sua comercialização no mercado interno brasileiro.

Tendo como base de produção a cultura minifundista de subsistência por pequenas e médias propriedades, o processo de desfibrilamento do sisal ocorreu de modo artesanal até ser substituído pelo processo mecanizado a partir dos anos de 1940, no contexto da industrialização do país, que ganhou força na década de 1950. Com a substituição do farracheiro³, que utilizando a meia desfribava o seu próprio sisal e/ou de terceiros, a introdução da “máquina paraibana” forjou a figura do “trabalhador do motor” (cortador, palheiro, desfibrador, o resideiro, e a estendedeira) e, conseqüentemente, a figura do patrão. Até então a relação patrão-empregado era desconhecida na região, uma vez que os motores pertenciam aos fazendeiros e comerciantes da região. Há de se ressaltar também que com a mecanização do processo de desfibramento do sisal cresceram os índices de acidentes de trabalho com inúmeros casos de mutilação dos trabalhadores. (CODES SISAL, 2010)

Do ponto de vista da expansão político-econômica, a experiência da região sisaleira é a mesma experimentada pela região semiárida e pelo próprio Nordeste em seu conjunto: a cultura latifundista herdada do período colonial, o coronelismo da Velha República, o assistencialismo e paternalismo, além de uma forte visão mítico-religiosa da realidade que atribui a Deus e a outras entidades divinas toda sorte de desgraça que aflige a vida no sertão como as desigualdades sociais e a pobreza que dela se origina, como se tais calamidades não fossem produtos da própria ação humana, mas, castigos dos Céus.

Encravado na região nordeste do estado da Bahia, o Território de Identidade do Sisal tem uma população total de 582.331 habitantes, dentre os quais 58.238 são agricultores familiares e 2.482 famílias assentadas em um espaço geográfico é formado por 20 municípios, a saber: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, abrangendo uma área total de 20.545,29 km². A região possui ainda duas comunidades quilombolas e um território indígena. O território possui 57,21% da população vivendo em áreas rurais e apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,60. (ABRAMO, 2014)

Devido à baixa incidência de chuvas, a região sofre com longos períodos de estiagem e seca que duram de dois a cinco anos com ocorrência a cada doze anos (SILVA,).

³ Era o artesão que tinha como objeto de trabalho uma forquilha de madeira com duas lâminas de ferro, sendo uma delas móveis, denominada farracho.

caracterizando o clima semiárido marcado pela escassez de água, apesar da bacia do rio Itapicuru e da grande concentração de açudes⁴. Esses períodos cíclicos de seca têm sido historicamente o mote para criar o discurso de responsabilização das condições climáticas (“vontade de Deus” no imaginário popular) pela pobreza e atraso econômico da região do semiárido como um todo, fato que contribui para criação da “indústria da seca” bem como a manutenção do poder político das elites. Logo,

Fica evidente que o problema não está na falta de água, mas nas políticas de utilização que foram implementadas ao longo do tempo. Os fatos estão à nossa mira. Apenas como ilustração, cita-se o açude de Cocorobó que começou a ser construído na década de 1951 e inaugurado em 1967, cobrindo uma área de 2.395 há, inclusive a velha Canudos e parte de sua memória. Aquele mar de água doce em nada contribuiu para reduzir a pobreza e a exclusão social. (CODES SISAL, 2010, p.23)

Nesse contexto, a pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais do campo que culminaram em ações governamentais no sentido de construir cisternas contribuiu para a democratização do acesso à água e o enfraquecimento da “indústria da seca” que servia à determinados interesses políticos, assim como, para a diminuição do fluxo migratório fomentados pelo flagelo. Todavia, as ações de convívio com a seca não podem se limitar ao armazenamento de água, embora estas sejam ações importantes para a subsistência da população sertaneja, uma vez que, sob o manto do assistencialismo e do paternalismo não combatem a pobreza e não avançam na melhoria da qualidade da vida sertaneja. Não obstante, a utilização da água deve transformar a vida das pessoas através de projetos que visem à produção de alimentos, sobretudo, no fortalecimento da agricultura familiar. (CODES SISAL, 2010)

No que tange aos aspectos ambientais, observa-se a predominância da vegetação xerófila (árvores e arbustos baixos espontâneos e retorcidos de folhas pequenas) definem a caatinga como o principal bioma do território sisaleiro. Espécies como umbuzeiro, caroá, barriguda, algodoeiro-de-seda, icó, barúana, camaratuba, faveleiro, pau-ferro, além de espécies cactácias como o mandacaru, a palma e o xique-xique compõem o ecossistema da região sisaleira. Por seu turno, o solo caracteriza-se sílico-argiloso, seco, pedregoso, pouco húmus e pobre em nutrientes e, bastante raso. Consecutivamente, associação destas características com às limitações climatológicas originam um substrato geológico rico em sais que é o responsável por deixar as águas salobras, cujo sabor é desagradável tanto para os humanos como para as

⁴ A região do semiárido nordestina tem a maior concentração de açudes do mundo.

outras espécies da natureza orgânica. Entretanto, em longos períodos de seca a sua utilização é inevitável (SILVA, 2017).

De acordo com Silva (2017) tais características geológicas, implicam em uma aptidão regular das terras do Território do Sisal para o cultivo de lavouras com limitações moderadas de produção. Assim, para se evitar a degradação ambiental e, até mesmo os processos de desertificação, o manejo do solo e da água devem ser precisos. Outro aspecto que devemos atentar é a inexistência de áreas de conservação, reservas ou parques naturais e florestas nacionais. Desse modo, “Tais limitações reduzem a produtividade e os benefícios do uso das terras, além de restringirem as variedades de cultivo, no caso do Território do sisal, mais apropriada para os cultivos de “sequeiros” tradicionais e/ou tecnificados.” (p. 155)

É a partir das relações com este complexo ecossistema que a população satisfaz as suas necessidades (alimentação, vestuário, medicamentos, energia e habitação) de modo a garantir a sua sobrevivência, “Por isso a vegetação ou ecossistema semiárido têm um grande valor simbólico-cultural, que se identifica com a sobrevivência do sertanejo, revelando a enorme relação entre homem e natureza.” (SILVA, 2017, p.154)

Com respeito à infraestrutura de transporte a região é cortada pela BR 116, BA 120, além da estrada de ferro RFSA entre os municípios de Juazeiro e Alagoinhas. Dentre as atividades econômicas destacam-se a agricultura, com destaque para a cultura do sisal; o extrativismo de subsistência do licuri, mangaba, umbu, castanha-de-caju, feijão, milho e mandioca; a pecuária com a criação de caprinos e ovinos; e a atividade mineradora com extração de ouro, areia, arenoso, argila, cromo, pedra de revestimento e pedra ornamental. (ABRAMO, 2014)

Foi, pois, neste contexto complexo e contraditório que desenvolvemos a nossa concreta experiência profissional como diretor escolar, enfrentando cotidianamente as problemáticas comuns a muitas escolas públicas do país, em especial aquelas como: Professores mal remunerados, carência de formação continuada, escolas sucateadas, escassez de recursos didáticos e financeiros, espaços adequados para o trabalho pedagógico, violência, etc. Durante esse período, além desses problemas, constatamos também, nas relações sociais, atitudes de preconceito e discriminação que iam desde “brincadeiras” às ofensas pessoais, em alguns casos, caracterizando o “bullying” e reforçando determinados estereótipos.

Nesse sentido, enquanto diretor de uma escola pública pudemos ter uma visão panorâmica e, por isso privilegiada, do cotidiano escolar concebendo os seus diversos aspectos, seus conflitos e suas contradições, uma vez que, a escola abarca em seu tempo e espaço sujeitos históricos com diferentes experiências, valores e expectativas.

Para além da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola, consideramos também a nossa participação nos trabalhos referente à construção do Plano Municipal de Educação (PME), em 2014, e dos “acalorados” debates conduzidos a luz do recente Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo, quando colocadas as questões de gênero e sexualidade e as suas implicações no ambiente escolar. Aquela época o Ministério da Educação conduzia junto à sociedade civil organizada o processo de redefinição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que seria a nova referência para os currículos das escolas brasileiras. Como sabemos, esse processo de discussão articulados com a sociedade civil tomou outro rumo após a ruptura democrática, consumada em 31/08/2016, descambando na Reforma do Ensino Médio, colocada goela abaixo da sociedade pelo governo Temer.

Desse modo, a partir de nossa experiência na condição de diretor de uma escola pública, bem como o acompanhamento das políticas e reformas curriculares em voga no país e, especificamente na região sisaleira, além do clima de guerra ideológico-cultural que o avanço ultraconservador instaurou no país, suscitaram as inquietações que deram origem ao presente trabalho de investigação científica, ora apresentado neste Programa de Pós-graduação.

Nesse sentido, a democratização da educação⁵ e a questão da diversidade ganharam espaço na legislação brasileira a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, bem como de leis que regulamentaram os seus princípios, a exemplo da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, além das Diretrizes e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, mais recentemente com a sanção do Plano Nacional de Educação, em 2014, pela então Presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff.

No entanto, o acolhimento legal dessas pautas representou a culminância de uma grande mobilização nacional cuja pauta reivindicatória aglutinou diversos seguimentos da sociedade civil organizada e movimentos sociais. Dentre estes, destacamos o movimento dos professores através das Conferências Brasileiras de Educação que, em sua 4ª edição realizada na cidade de Goiânia em 1986, aprovou um conjunto de 21 princípios a ser incorporados pela nova Carta Constitucional com o objetivo de atacar problemas históricos da sociedade brasileira que repercutiam na Educação do país, tais como: Centralização de poder nas instituições educacionais públicas e a exclusão das pessoas com deficiência bem como de jovens e adultos da escola. Para além disso, foi aprovado, no mesmo evento, um manifesto de apoio à luta organizada dos trabalhadores e a defesa da escola no combate ao racismo com as propostas de inclusão do estudo de história da África no currículo e a transformação do dia 20 de novembro

⁵ Ver Constituição Federal, artigo nº 206.

no “Dia Nacional da Consciência Negra”. Esse documento ficou conhecido como “Carta de Goiânia” (BRZEZINSKI, 2013).

Outrossim, a temática da democratização da gestão da educação com vistas à transformação social (PARO, 2000; 2012) tem sido objeto de análises e reflexões, e isto não se dá ao acaso, uma vez que a qualidade socialmente referendada da Educação perpassa, indubitavelmente, pelos seus mecanismos de gestão que podem levar ao controle social dos serviços ofertados pelo poder público, a exemplo da Educação, haja vista que

(...) impõe-se a necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de grupos e pessoas envolvidos com as atividades escolares – processos eletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com a participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc. – tudo isso articulado por uma estrutura que, em termos administrativos, propicie uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização dos fins educativos (...) deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado. (PARO, 2000, p. 104-105)

Nessa perspectiva, faz-se mister, portanto, a construção de plataformas democráticas no âmbito escolar que atuem de forma autônoma e que promovam a articulação entre a equipe gestora e os demais segmentos da comunidade escolar de modo a atender os seus objetivos no que concerne a um processo de formação que explicita o humano-genérico, sobretudo no que diz respeito ao trato com a diversidade.

Desse modo, vale ressaltar que o processo de eleição de dirigentes escolares defendido por Paro (2000), não esgota o processo democrático, embora seja um aspecto importante desse processo, na medida em que possibilita a desconstrução de práticas autoritárias e clientelistas que geralmente trazem efeitos nefastos para a organização do trabalho pedagógico. Logo, é fundamental, que além de ser eleito pela comunidade escolar, o gestor também desenvolva no cotidiano escolar práticas democráticas comprometidas com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem considerando também o trato com as diversidades. Além disso,

(...) é importante reconhecer que, no caso da gestão escolar, se não houver um equilíbrio das exigências de cumprimento de questões financeiras e administrativas que diretores (as) e vice-diretores(as) são obrigados a realizar, no cotidiano da escola, tais profissionais haverão de se ausentar ainda mais do seu lugar de condução e orientação da dimensão político pedagógica na escola. (GOMES, 2009, p.108)

As questões referentes à democratização da gestão ainda se encontram em processo de consolidação, embora muitas comunidades escolares do Estado da Bahia e, mais especificamente do território do sisal, já elejam as suas equipes gestoras e contam com o conselho escolar, enquanto plataforma democrática (SANTOS JÚNIOR, 2013).

No que tange à diversidade, Moehlecke (2009), afirma que as reivindicações de reconhecimento por parte do Estado brasileiro dos direitos de parcelas minoritárias da população se dá a partir do movimento feminista e do movimento negro, assim como, dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiência, posteriormente. Portanto, o ambiente de redemocratização possibilitou que os movimentos sociais colocassem suas pautas específicas no âmbito da formulação de políticas públicas, algumas delas contempladas na carta de Goiânia.

Nesse sentido, a questão da diversidade ganha espaço na formulação de políticas públicas a partir da criação da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no primeiro governo Lula (2003-2006). Não obstante, Moehlecke (2009) chama a atenção para o crescimento quantitativo das iniciativas governamentais para a diversidade, sobretudo a étnico-racial no referido período.

Entretanto, se por um lado a criação da SECAD contribuiu para esse avanço articulando-se com a Secretaria de Educação Superior (SESU), visto que essas duas secretarias concentraram 11 (onze) e 9 (nove) programas/projetos, respectivamente; e com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) na transversalização de ações voltadas para a diversidade no âmbito das formulações de políticas públicas; por outro, a Secretaria de Educação Básica (SEB), ficou isolada e desarticulada com apenas 1 (uma) ação voltada para a diversidade.

Portanto, no que tange à relação Educação e Diversidade, constata-se que a maioria das ações voltadas à temática da diversidade, foi concentrada no Ensino Superior, principalmente em aspectos concernentes ao acesso e permanência a este nível de ensino; além, da formação continuada de professores. Ainda que concordemos com a autora ao colocar esta última na categoria de programas/projetos no ensino superior, reconhecemos também, o impacto dessa ação na educação básica, uma vez que, formação de professores e escola estão diretamente relacionados.

1.2 Delimitando o problema: o estado da arte sobre o trato com a diversidade na escola pública

A concentração das ações voltadas à diversidade no nível superior, certamente provocou repercussões negativas nas formulações de políticas públicas para a Educação Básica que,

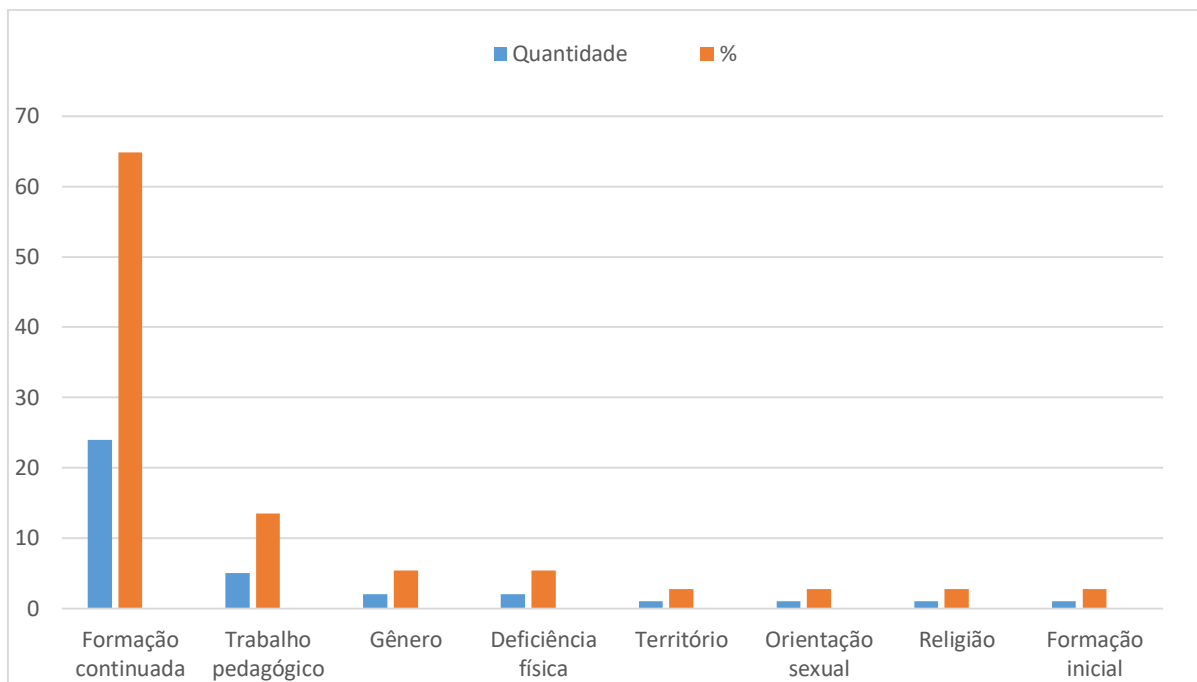
sendo preterida na maioria das ações governamentais, ficou um tanto à margem da formulação de políticas públicas com essa orientação, uma vez que, o trato com a diversidade tem se mostrado uma das grandes demandas da contemporaneidade.

Nesse contexto, a escola enquanto instituição social responsável pelo processo de formação humano-histórico de crianças e jovens não pode se furtar o direito de problematizar a diversidade presente na formação social brasileira e as suas implicações no cotidiano dos seus distintos contextos, haja vista o ser-em-si da própria escola pública, abarcar em seu tempo e espaço a diversidade existente na própria sociedade. Não obstante, as diferentes situações que envolvem preconceitos e discriminações observadas ao nível da sociedade acabam sendo reproduzidas pelas relações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar.

A fim de dar conta de acompanhar as discussões concernentes ao nosso objeto em outras investigações científicas, elaboramos o estado da arte sobre o trato com a diversidade na escola pública a partir dos trabalhos publicados no banco de teses e dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES), utilizando o termo descritivo “*diversidade na escola*”. Assim, obtivemos 47 ocorrências com 37 amostras validadas, sendo 8 teses e 29 dissertações.

Com base nesse recorte empírico, pudemos constatar alguns aspectos interessantes em relação ao nosso objeto a partir da análise dos títulos dos trabalhos e seus respectivos resumos, quais sejam: i) Recorte temporal, ou seja, os anos em que foram defendidas teses e dissertações relacionadas com o tema “diversidade na escola”, com as indicações dos anos que tiveram maior quantidade de produção; ii) a identificação de categorias que emergem da análise dos resumos dos trabalhos analisados bem como os aspectos pouco explorados no que tange à “diversidade na escola”.

Nesse sentido, os trabalhos foram produzidos entre os anos de 2008 e 2017, com destaque para os anos de 2013 com sete trabalhos e 2014 com seis trabalhos. No que tange às categorias, destacamos a categoria formação continuada contemplada em vinte trabalhos, sendo, portanto, a categoria mais discutida nos trabalhos que tematizaram o trato com a diversidade na escola. Outras categorias tiveram uma regularidade menor de acordo com nossas análises, a saber: trabalho pedagógico presente em 5 pesquisas, deficiência física e gênero que aparecem em 2 trabalhos e as categorias território, orientação sexual, religião e formação inicial com 1 ocorrência cada uma.



Fonte: Elaboração própria, com banco de dados de teses e dissertações da CAPES.

Constatamos que, quando o assunto é a diversidade na escola, a principal preocupação dos pesquisadores tem sido em relação à formação continuada dos professores das escolas públicas.

Nos trabalhos analisados em que há a categoria formação continuada, o recorte é o curso de especialização “Gênero e Diversidade na Escola” oferecido na modalidade à distância pelo Ministério da Educação através da parceria entre algumas de suas secretarias, tais como a Secretaria de Educação à Distância (SEED); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade (SECAD); Secretarias Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); e organismos internacionais como British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O objetivo do curso foi de

[...] contribuir para a formação continuada de profissionais da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos Direitos Humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela. (BRASIL, 2009, p. 9-10).

Quando o documento diz “profissionais da rede pública de ensino”, na verdade está se referindo aos professores das escolas públicas. Os demais profissionais da educação que atuam

na gestão, na secretaria escolar, na merenda e serviços gerais não foram contemplados no referido curso. Nesta perspectiva, o trato com a diversidade na escola restringe-se à relação de ensino e aprendizagem, fato que, nos permite inferir que o curso de formação continuada tem ressonância no cotidiano escolar, ainda que desarticulado das outras dimensões que compõem a escola.

Entretanto, nesta etapa de estudo do objeto, observamos, com base na análise dos resumos das teses e dissertações validadas a partir dos critérios estabelecidos, que as pesquisas que se propuseram a investigar a “diversidade na escola” não a estão articulando aos mecanismos de gestão escolar. Concordamos, pois, com a importância da formação inicial e continuada, da prática pedagógica, bem como das questões de gênero, orientação sexual e território para o trato da “diversidade na escola”. No entanto, esses aspectos devem estar, além de articulados entre si, bem como devem se articular aos mecanismos de gestão, uma vez que, partimos do pressuposto de que o Administrativo e o Pedagógico não devem ser concebidos de forma isolada na Organização do Trabalho Pedagógico.

Portanto, em nosso entendimento, os aspectos da administração/gestão escolar também devem ser levados em consideração quando do debate sobre a “diversidade na escola”, sendo esta uma lacuna a ser preenchida no campo científico que tem relação entre a educação e diversidade enquanto seu objeto.

É, portanto, com o intuito de contribuirmos para o debate científico acerca da relação educação e diversidade que formulamos o seguinte problema: Concebendo a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e do que está posto no cotidiano escolar, quais são as possibilidades da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública com vistas à superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar?

Tendo em mira o alcance do objetivo geral da presente investigação, qual seja, identificar as possibilidades da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública com vistas à superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar os pressupostos ontológicos da administração escolar;
- ii) Identificar como se apresenta a gestão escolar na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista;
- iii) Refletir sobre a relação democracia e diversidade;
- iv) Refletir sobre a mediação da educação para a construção de uma cultura democrática;

- v) Identificar a manifestação da diversidade em nosso campo de intervenção no que se refere às situações de preconceitos e/ou discriminação.
- vi) Dialogar com a comunidade escolar sobre preconceito e discriminação a fim de encaminharmos uma construção coletivamente de ações e estratégias de combate ao preconceito e a discriminação.

Destarte, partimos da hipótese de que a radicalização democrática na escola é condição necessária para o trato com a diversidade na escola com vistas à superação de preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Exposto o nosso problema, os objetivos, a nossa hipótese bem como as nossas motivações para o encaminhamento de uma resposta para o mesmo, ainda que temporária, apresentaremos brevemente ao leitor a estrutura e organização do presente trabalho.

Na próxima seção, apresentamos as bases teórico-metodológicas e epistemológicas e as categorias que orientaram a nossa investigação, bem como técnicas e procedimentos os quais lançamos mão para coleta e análise de dados.

No capítulo três, o esforço empreendido foi o de deslindar os pressupostos ontológicos da administração. Para tanto, nos valem da ontologia lukácsiana (LUKÁCS, 2010; 2013) e da categoria trabalho (MARX, 2013) a fim de apresentar a nossa concepção de ser humano e, a partir dela, uma concepção de administração que explicita a genericidade humana de modo a potencializar o desenvolvimento humano.

Apresentados os pressupostos ontológicos da administração e a nossa concepção de ser humano, no capítulo quatro empreendemos esforços para, a partir da ontologia do ser social apresentar a concepção de educação que ilumina a organização do trabalho pedagógico bem como a teoria pedagógica que o orienta, a teoria histórico-crítica. Ainda neste capítulo, nos valem dos estudos de Freitas (2005) para pôr em revelo a gestão autoritária da escola capitalista a partir da contradição gestão/participação, chamamos atenção para o duplo processo de alienação que os estudantes sofrem nesta forma autoritária de organizar o trabalho pedagógico. Sendo assim, tomamos como referência os pressupostos ontológicos da administração e as formulações de Paro (2014; 2015), a fim de explicitarmos a inseparabilidade do administrativo e do pedagógico na organização do trabalho pedagógico como uma forma de chamar atenção para a necessidade do cultivo de relações mais democráticas tanto em nível mais geral da gestão/administração escolar, como em nível da sala de aula, uma vez que, relações mais democráticas concorrem para a constituição de sujeitos. Nessa perspectiva, colocamos a democracia como condição para a diversidade e, por fim, destacamos a

necessidade da desconstrução da cultura autoritária, concebendo a educação como mediação para a construção de uma cultura democrática (CHAUÍ, 2008).

No capítulo cinco apresentamos o nosso trabalho de campo e o processo de intervenção, que ancoramos nos pressupostos da pesquisa-ação. Assim, apresentamos os dados do questionário sobre as situações envolvendo preconceitos e/ou discriminação, bem como as transcrições das discussões realizadas no grupo focal sobre o preconceito, a discriminação e o papel da escola para a sua superação, seguidas de nossas análises e sínteses.

No capítulo seis, a partir do arcabouço teórico e da intervenção realizada, elaboramos um plano de gestão cujo escopo é a radicalização democrática para o trato com a diversidade na escola pública. Nesse sentido, a relação escola e democracia se dá sob dois aspectos: i) democratização do acesso à cultura, uma vez que, a apropriação da cultura é condição para humanização e ii) democratização do poder instituído na escola, sob a forma de autoridade democrática, ou seja, uma legítima autoridade. Nesse sentido, a radicalização democrática é explicitada a partir da auto-organização dos estudantes e do protagonismo juvenil na organização do trabalho pedagógico. Por fim, no capítulo sete apresentamos as nossas considerações finais.

2 PARÂMETROS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Considerando o trato com a diversidade na escola pública a partir do paradigma da gestão democrática o nosso objeto de estudo, partimos do pressuposto de que o método científico tem que dar conta de realizar a sua apreensão radical para além do seu plano fenomênico que representamos em nossas consciências de forma imediata; pois, é sabido para a tradição do pensamento marxiano que os fenômenos, ao mesmo tempo em que evidenciam a realidade, também a escondem (KOSIK, 1995).

Desse modo, partimos de uma clara opção epistemológica pelo marco referencial teórico da tradição do pensamento marxiano, concebendo-o a partir da trindade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico. Eis o método desenvolvido por Karl Marx, quando da análise da sociedade burguesa no século XIX, em suas palavras,

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento do ato social de produção como um todo. Considerado a maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital, etc. estes supõem troca divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2012, p.54)

Nessa perspectiva, o objeto de estudo da presente investigação científica é concebido enquanto uma totalidade síntese de múltiplas determinações, não se encontra isolado na realidade, na medida em que o mesmo está ligado a outros elementos que também a compõem. Do contrário, isto é, tomar o objeto isolado, sem os nexos e relações com outros elementos da realidade consistiria em pura abstração, uma representação caótica, como nos assevera Marx.

Assim sendo, à primeira vista não podemos dar conta de toda a complexidade desta realidade objetiva e a representamos em nossa consciência de forma caótica. Todavia, é a própria representação caótica (concreto representado) o ponto de partida do método de análise

que através de abstrações reproduz o concreto na consciência, como concreto pensado, explicitando o seu movimento.

Nessa perspectiva, o ponto de partida da investigação será a representação caótica do trato com a diversidade em uma determinada escola pública do território do sisal, ou seja, diz respeito à forma como esse fenômeno se apresenta e é representado imediatamente na consciência ocultando, pois, as suas determinações. Consequentemente, apoiados nas categorias de análise, o método deverá explicitar as suas determinações históricas, os seus nexos e as relações com os contextos mais amplos, de modo a chegar à sua essência, concebendo-o em sua totalidade real, concreta pensada.

De acordo Cheptulin (2004), as categorias representam graus no processo de desenvolvimento do conhecimento, ou seja, à medida que o conhecimento se desenvolve elas se desenvolvem e nos ajudam na apropriação da complexa realidade, representam, portanto, graus do desenvolvimento da própria consciência humana. Contudo, “ [...] as categorias não são apenas graus do desenvolvimento da consciência, mas também graus do desenvolvimento da prática social dos homens, de suas relações entre eles e deles com a natureza [...] ” (p.140). Estando imbricadas ao desenvolvimento da prática social e, por assim dizer, da atividade humana, as categorias dialéticas têm caráter ontológico, estando, desse modo, condicionadas ao desenvolvimento do conhecimento social, síntese das relações estabelecidas entre os seres humanos e destes com a natureza. Nos aspectos concernentes à relação sujeito-objeto, temos de

No decorrer do conhecimento do objeto, o sujeito o concebe pelo prisma das categorias, que se criou na consciência e, realizando uma síntese categorial, coloca em evidência as propriedades e as ligações próprias a esse objeto e, em seguida, as formas específicas de sua manifestação em um domínio concreto da realidade. (CHEPTULIN, 2004, p.140)

As categorias desenvolvidas estabelecem a mediação entre o sujeito e a essência do objeto estudado, de modo que, a partir delas o sujeito represente em sua consciência o movimento real do seu objeto. Essa instrumentalização categorial se faz necessária, pois, do ponto de vista da tradição do pensamento marxiano essência e aparência correspondem a momentos distintos do objeto e, embora, estejam interligados, não se confundem. É, pois, diante deste fato que para a tradição do pensamento marxista a verdadeira função social da ciência consiste em deslindar os fundamentos essenciais ocultos do fenômeno para além da aparência que, por nós é sentida, percebida e representada (KOSIK, 1995).

Doravante, “São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a ser investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de

sistematização, que lhe vai conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2005, p.62). Já Minayo (1996), distingue as categorias entre analíticas e empíricas, em que

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando o trabalho de campo (a fase empírica), ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que expressam na realidade empírica. (p.94).

Kuenzer (2005) nos traz ainda, diferentes classificações acerca das categorias classificando-as entre categorias metodológicas que equivalem às categorias analíticas definidas por Minayo (1996) e as categorias de conteúdo.

Para fins do nosso estudo, destacamos a centralidade da categoria Realidade e possibilidade, enquanto categoria analítica. A partir da reprodução da essência do objeto, como concreto pensado, podemos determinar as possibilidades concernentes ao objeto que se consumaram, assim como, as realidades potenciais que podem ser consumadas em um dado momento, sob determinadas condições. Ou seja,

[...] se conhecermos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições. Mas o estado real não é idêntico ao estado possível, o que existe não é idêntico ao que ainda não existe, ao que será unicamente em certas condições. (CHEPTULIN, 2004, p. 335)

Aqui, há de se considerar, portanto, as condições objetivas necessárias à transformação da possibilidade em realidade, sem as quais, a possibilidade sequer existirá. Nesse sentido, em termos dialéticos, não se trata de um processo de idealização, isto é, de projetar algo ideal que deve ser alcançado; mas, ao contrário, trata-se de identificar na realidade as potencialidades para a sua transformação e as condições objetivas que permitirão a sua consumação.

Diante do exposto nesta seção, ressaltamos a relevância de mais duas categorias analíticas que lançaremos mão em nossas inferências, quais sejam: i) Totalidade, que nos possibilitará conceber o objeto enquanto um todo em processo dinâmico de autocriação, cujos fatos poderão ser compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real assim como das relações estabelecidas com outros fatos bem como as partes; e ii) Mediação,

haja vista que no contexto da realidade nada é isolado de maneira que o nosso objeto de estudo estabelece relações com os demais fenômenos assim como a totalidade.

2.1 Abordagem

Para Gamboa (2013), a limitação do dualismo quantidade-qualidade ao nível técnico, transformou a questão em um falso conflito nas pesquisas educacionais, na medida em que outros aspectos que constituem o processo de pesquisa foram desconsiderados. A partir desta perspectiva, o debate tem avançado, distinguindo, pois, os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos de modo a concebê-los articulados.

Nesse sentido, é a partir da categoria totalidade que Gamboa (2013), propõe superar esse falso dualismo, uma vez que, nessa perspectiva, as técnicas estão articuladas a um todo maior no qual ganham sentido enquanto parte da investigação. Assim, quando

(...) recuperamos o todo, nesta medida relativizamos a parte. Quando recuperamos o todo (...), remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas da pesquisa não a escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico. (GAMBOA, 2013, p. 88)

Nesse sentido, as técnicas quantitativas e qualitativas, por si apenas, não consistem em alternativas para a pesquisa e só fazem sentido quando articuladas aos outros aspectos do enfoque epistemológico da pesquisa científica. Pois, “(...) as técnicas não se explicam por si mesmas. A técnica é a expressão prática e instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação (...)” (p.86-87). Outrossim, tem-se que as teorias ordenam o real, articulando aspectos de um processo global explicitando, conseqüentemente, uma visão de conjunto.

Portanto, a luz da tradição do pensamento marxiano, os aspectos quantitativos e qualitativos não são tomados isoladamente na presente proposta de pesquisa, pois ambos estão imbricados e devem ser concebidos enquanto partes de um todo, articulados a outros aspectos do processo de investigação científica com base em seus pressupostos epistemológicos e filosóficos.

2.2 Caracterização da pesquisa: a pesquisa-ação enquanto método de estudo da prática

A fim de atender as prerrogativas do curso de Mestrado Profissional, no qual além do estudo teórico, necessário à compreensão e aprofundamento conceitual acerca do objeto de estudo, é exigida a elaboração e implementação de uma proposta de intervenção, fizemos a opção pela pesquisa-ação enquanto método de trabalho. A partir da ação colaborativa concreta e, portanto, da prática, em um contexto específico, buscaremos produzir conhecimentos que orientarão teoricamente a prática a fim de superar/transformar esse mesmo contexto.

Dessa forma, com base na relação teórico-prática do método de trabalho escolhido, objetivamos consubstanciar um plano de gestão orientado para o trato com a diversidade na escola. De acordo com Pereira (2002), três importantes aspectos concernentes a este método são: i) a participação; ii) o viés democrático e a iii) contribuição para a transformação social. Nesta perspectiva, Tripp (2005, p.447), afirma que “[...] a pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática[...]”. Dessa forma, tem-se que a pesquisa-ação à luz dessa escolha altera a realidade do objeto da pesquisa e conta com a participação das pessoas que vivenciam o contexto a ser modificado pela prática.

Peremptoriamente, a participação é um elemento fulcral para a constituição de um ambiente radicalmente democrático. Sendo assim, no âmbito de uma ação colaborativa, tal qual a proposta da pesquisa-ação, os grupos que integram o contexto da investigação não elegem os seus representantes, mas participam organicamente de todo o processo cujo fim deverá corresponder à transformação da situação problemática em que se encontram. Logo, o viés crítico da pesquisa-ação configura-se enquanto consequência da valorização da construção cognitiva orientada por uma reflexão crítica coletiva com fins emancipatórios (FRANCO, 2005).

Para Thiollent (2011), essa metodologia de pesquisa alternativa pode contribuir para os estudos e aprendizagens tanto dos pesquisadores quanto dos grupos inseridos em situações problemáticas. Dessa forma, a pesquisa-ação tem como um dos seus principais objetivos

(...) dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido a urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (p.14)

Nesse sentido, a pesquisa-ação diz respeito às práticas reais e não abstratas, implica, portanto, no aprendizado sobre as práticas materiais, concretas (e a partir delas) em contextos específicos, como uma comunidade escolar, por exemplo. Tal perspectiva concebe a pesquisa-ação enquanto método de estudo da prática e, assim sendo, requer cuidado com perspectivas idealistas, pois,

[...] existem perigos filosóficos e práticos no idealismo, que sugere que uma visão mais abstrata da prática pode tornar possível transcender a história, ou colocar-se acima dela, e desilusões na visão de que é possível encontrar um porto seguro em proposições abstratas que constroem, mas que não constituem em si mesmas, práticas. (STETPHEN e MERVYN, 2002, p. 49)

A advertência acima é válida na medida em que a dimensão histórica de uma investigação à luz da pesquisa-ação está condicionada à evolução da própria prática, isto é, das condições objetivas que a propiciam. Assim, concepções desconectadas da realidade que distorcem a prática realmente existente não contribuem para uma intervenção coerente na perspectiva de transformação da realidade em que essa prática se materializa. Nessa perspectiva, Marx e Engels (2002), asseveram que

[...] são os homens que, desenvolvendo a sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (...) é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens (p.20)

Dessa forma, corrobora-se, pois, a primazia da realidade material sobre a consciência humana e, conseqüentemente sobre a ação humana. Assim, a transformação de uma prática constitui-se num devir engendrado pela transformação das circunstâncias em que tal prática se desenvolve. Portanto, a pesquisa-ação será orientada com base nos pressupostos do real estado de coisas no qual estão inseridos a atividade prática humana, os seus condicionantes, suas conseqüências bem como as possibilidades de sua transformação.

Os autores nos advertem ainda para a necessidade de superar as dicotomias individual/social e objetivo/subjetivo expressas pelas diferentes escolas de pensamento em teoria e pesquisa da prática que têm dividido as ciências sociais e humanas a partir de distintas abordagens sobre a prática, quais sejam: i) A prática enquanto comportamento individual a ser estudado objetivamente, ii) A prática enquanto comportamento ou ritual de um grupo a ser estudado objetivamente, iii) A prática enquanto ação individual a ser estudada de uma

perspectiva subjetiva e iv) A prática enquanto ação ou tradição social a ser estudado a partir de uma perspectiva subjetiva. Tais modelos dão ênfase ora aos aspectos individuais, ora aos aspectos sociais, abordando-os ora objetivamente, ora subjetivamente.

Conforme a posição adotada no tópico anterior, recorreremos novamente à categoria totalidade a fim de superar essas falsas dicotomias, na medida em que ambas não corresponderem à realidade, pautando a questão em termos dialéticos. Nessa perspectiva, os autores sugerem uma concepção da prática tal qual a prática reflexiva que deve ser estudada dialeticamente. Assim,

[...] é necessário entender a prática como sendo exercida por *indivíduos* que agem no contexto histórico e em meios constituídos por uma vasta rede histórica de interações *sociais* entre pessoas. Do mesmo modo (...) é necessário entender a prática como tendo tanto aspectos *objetivos* (externamente fornecidos) quanto *subjetivos* (internamente entendidos e interpretados), ambos necessários para se entender como qualquer prática é realmente exercida, como ela é constituída histórica e socialmente, e como pode ser transformada se as pessoas criticamente transformarem o que fazem para possibilitar a prática, transformarem a maneira como ela é entendida e transformarem as situações nas quais a praticam. (STEPHEN e MERVYN 2002, p.58. Grifos do autor)

Partimos do pressuposto de que a prática, como uma totalidade, possui nexos e relações com outras totalidades, uma vez que os seres humanos interagem entre si e com o ambiente circundante em determinados contextos históricos e sociais sob mediações diversas. Desse modo, a relação dialética entre aspectos objetivos e subjetivos da prática implica também, na consideração da reflexão no processo de pesquisa através da mediação das condições objetivas, a partir das quais se materializa a prática, bem como as possibilidades de alteração dessas mesmas condições e, conseqüentemente, da própria prática.

Diante de uma situação-problema, Stephen e Mervyn (2002), apontam como desdobramentos seguintes ao diagnóstico, o planejamento com vistas a uma mudança, bem como as ações e observação das conseqüências desse processo que fornecerão subsídios para a reflexão. No que tange ao planejamento coletivo a fim de criar estratégias para o trato com a diversidade com vistas à superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar a partir do paradigma da gestão democrática, o ponto de partida é o diagnóstico por meio da pesquisa empírica, cujo instrumento na presente proposta corresponderá a um questionário, que permitirá a realização da descrição da situação concreta referente a delimitação do problema da pesquisa, ou seja, que diz respeito à manifestação da diversidade em uma determinada escola.

Em outras palavras, a partir do questionário buscaremos identificar as situações de preconceitos e discriminações no ambiente escolar e em outros espaços. Com este primeiro movimento no campo de pesquisa, será possível, construir uma representação caótica do objeto de estudo a fim de que, partindo do que está dado na realidade empírica, possamos, com o auxílio da instrumentalização teórica que apresentaremos logo mais, identificar o conjunto de determinações que lhe dão conteúdo e forma, isto é, em sua totalidade real.

Não obstante, no âmbito da pesquisa-ação sob a perspectiva dialético-reflexiva, estes processos que dizem respeito à ação humana no mundo são concebidos em sua totalidade dos pontos de vista histórico, social e discursivo e de como se articulam e se influenciam, sobretudo no cotidiano investigado.

Para tanto, propomos a instauração de um ambiente coletivo e colaborativo de trabalho, pautado no paradigma democrático, de modo a criar condições para o engajamento dos grupos implicados com o nosso objeto, com vistas à concepção e execução de proposta de intervenção na realidade.

2.2.1 Entender a prática para transformá-la: uma proposta de intervenção

Diante do exposto, a criação de um ambiente colaborativo na realidade investigada deverá criar as condições necessárias para um estudo da prática com vistas à emancipação dos grupos que a compõe. Em tal contexto, práticas mais democráticas de investigação têm maior relevância do que aquelas tradicionalmente utilizadas, uma vez que o pesquisador deixa de investigar “sobre” para investigar “com”. Assim, de modo que pensamento e ação se articulem coerentemente à perspectiva apresentada, três condições básicas devem ser garantidas durante a intervenção, quais sejam: i) a colaboração; ii) a criação de círculos reflexivos e, iii) a coprodução de conhecimentos. São, portanto, estes elementos que garantirão uma perspectiva emancipatória da pesquisa-ação, na medida em que, a partir deles o contexto e as determinações históricas sejam considerados na produção de conhecimentos que interessem aos grupos envolvidos no processo investigativo (IBIAPINA, 2008).

No que concerne à colaboração, Ibiapina (2008) sugere a criação de condições para o aprendizado a colaborar e a pesquisar na ação. Essa é uma condição primordial, a nosso ver, pois a prática de pesquisa geralmente está circunscrita na universidade. E, transpor a prática investigativa para além dos muros universitários, ou seja, para o próprio campo da pesquisa de modo que os sujeitos tenham vez e voz, requer condições objetivas que os permita aprender a colaborar e a pesquisar na ação. Mesmo porque não se faz pesquisa colaborativa com sujeitos

que não saibam colaborar e não conheçam a sua operacionalização. Do mesmo modo, deve-se levar em conta que aprender, de alguma forma, requer tempo e paciência. Esta é uma observação importante para se evitar frustrações.

As ações e estratégias para o desenvolvimento da proposta de intervenção com base na metodologia da pesquisa-ação serão as seguintes:

1. Solicitar os termos éticos para os responsáveis da escola para a entrada no campo empírico;
2. Expor os objetivos da pesquisa para a comunidade escolar;
3. Acompanhar a rotina escolar por um período de 2 meses;
4. Realização do grupo focal;
5. Aplicar questionário aos segmentos de estudantes, professores, funcionários e equipe gestora;
6. Debater o resultado com os grupos de trabalho – docente, discentes e gestores;
7. Debater com o conselho escolar o resultado dos questionários e aspectos da observação;
8. Produção de papers;
9. Produção de um jornal a partir do protagonismo dos estudantes;
10. Propor que o Conselho Escolar fique responsável para lidar diretamente com os casos relacionados com a diversidade;
11. Promover planejamentos coletivos para discutir cotidianamente em sala de aula transversalizando com os conteúdos sobre a diversidade;
12. Promover uma semana da diversidade na escola;
13. Realizar oficinas temáticas, palestras, reuniões.

A partir dessas ações, objetivamos mobilizar a comunidade escolar, sobretudo os estudantes, no sentido de dar vida ao diverso e valorizar o diferente na escola. Assim sendo, as ações não deverão se encerrar com a pesquisa, mas deverão ter continuidade no cotidiano escolar enquanto desdobramentos da organização do trabalho pedagógico.

3 EM BUSCA DE UMA CONCEPÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA O TRATO COM A DIVERSIDADE

A primeira questão teórica que se coloca com a problematização do trato com a diversidade na escola pública deve nos remeter às questões ontológicas do ser social que nela está inserido. Os pressupostos ontológicos que estão na obra marxiana, expressadas nas críticas de Marx à Hegel foram resgatados pelo filósofo húngaro György Lukács que, a partir da ressignificação do termo “ontologia”, cuja gênese encontramos na metafísica⁶, foi o responsável pela cunhagem do conceito de ontologia na tradição de pensamento inaugurada por Marx, sendo este, o eixo central de suas últimas obras.

Em seu “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, Lukács (2010), afirma que são nos fatos da vida cotidiana dos indivíduos que devemos buscar o ponto de partida a fim de se considerar ontologicamente o ser social. Entretanto, essa questão de fundo já havia sido posta por Marx (2013) quando da exposição do resultado de sua pesquisa sobre o modo de produção capitalista, ao afirmar que: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalistas aparece [*erscheint*] como uma “enorme coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar. *Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria.*” (p.113. Grifos nossos). Marx, portanto, inicia a sua investigação a partir do cotidiano da sociedade burguesa ao tomar a mercadoria, enquanto seu objeto mais elementar, como ponto de partida.

Assim, tomando o cotidiano como ponto de partida para análise ontológica do ser social, o filósofo húngaro, adverte-nos que este tipo de ser revela-se muitas vezes de uma

⁶ De acordo com Abbagnano (2012), [...] O termo Ontologia foi usado, no mais das vezes, como sinônimo de metafísica. Ainda hoje, a maior parte dos estudiosos discorre indiferentemente sobre Ontologia ou metafísica. O próprio Heidegger acabou por equiparar Ontologia e metafísica, num sinal de condenação geral: “O pensamento que pensa na verdade do ser em termos de retorno ao fundamenta da metafísica já abandonou desde o primeiro o âmbito de qualquer Ontologia” (p. 848). Entretanto, nos adverte o professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que a direção ontológica formulada por Lukács não se identifica com a metafísica tradicional: “Aqui, a ontologia se distingue nitidamente da velha filosofia. A filosofia esboçava um sistema de categorias, no interior do qual apareciam também as categorias históricas. No sistema de categorias do marxismo, cada coisa é, primeiramente algo dotado de qualidade, uma coisa e um ser categorial. Um ser não objetivo é um não-ser. E dentro desse algo, a história é a história da transformação das categorias. As categorias são, portanto, partes integrantes da efetividade. [...] O marxismo distingue-se em termos extremamente nítidos das visões de mundo precedentes: no marxismo, o ser categorial da coisa constitui o ser da coisa, enquanto nas velhas filosofias o ser categorial era coisa fundamental, no interior da qual se desenvolviam as categorias da efetividade. Não é que a história se passe no interior do sistema de categorias, mas sim que a história é a transformação do sistema de categorias. As categorias são, portanto, formas do ser” (LUKÁCS apud. NETTO, 2004, p. 146)

maneira altamente distorcida, visto que, as manifestações imediatas escondem a essência, no plano ontológico, devido às determinações estranhas que lhes são imputadas e, ao fato de confundi-lo com meios de que tomamos consciência em determinados momentos do ser. Ou seja, limitamos o ser à sua imediatidade.

Na perspectiva lukácsiana, a aproximação verdadeira daquilo que o ser é, está condicionada a inter-relação de dois pontos de vista. O primeiro deles, conforme mencionado anteriormente, diz respeito a imediatidade da vida cotidiana enquanto ponto de partida, devendo, contudo, ir para além dela a fim de romper com suas representações e manifestações de modo que se possa apreender o ser enquanto autêntico em si, isto é, enquanto ser-propriadamente-assim; o segundo remete a submissão dos mais indispensáveis meios de domínio intelectual a permanente análise crítica tendo a sua constituição ontológica mais simples enquanto sua base.

Portanto, é a partir dessa inter-relação que são criadas as condições teóricas para uma aproximação verdadeira do ser enquanto ente, ou seja, o modo de ser realmente processual do ser (ser-propriadamente-assim). Logo, somos advertidos de

[...] que só da correta colaboração de experiência cotidiana prática e conquista científica da realidade pode decorrer uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser, mas que os dois componentes também podem assumir funções que bloqueiam o progresso, sem falar dos elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo para essa colaboração [...] (LUKÁCS, 2010, p. 41)

Vale ressaltar que não se trata de uma absolutização de verdades, mas de um estabelecimento de critérios que permitam a inteligibilidade do ser social. Dito isto, a compreensão do ser social, na perspectiva ontológica proposta pelo filósofo húngaro, perpassa por considerá-lo como síntese das dimensões da experiência imediata vivida no cotidiano, que dizem respeito à construção de sua individualidade (no particular) e, ao mesmo tempo da sua condição de humana, no contexto mais geral da generidade.

Nesse sentido, a atitude perante o ser meramente empírico não deve ser a de considerá-lo irrelevante, filosófica e cientificamente, mas, ao contrário, a sua apreensão deve ter nos fatos simples e básicos o ponto de partida para uma análise ontológica.

Peremptoriamente, a vida cotidiana deve ser submetida ao mesmo rigor do método crítico-ontológico do ser social, na medida em que ambos estão unidos pela práxis e sua consequência imediata: A história.

Para Marx e Engels (2002), o marco da história está na ação de satisfazer a primeira necessidade humana, cuja satisfação engendrou conseqüentemente novas necessidades. Em suas palavras,

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material. E isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. Mesmo quando a realidade sensível se reduz a um bastão, ao mínimo possível, como acontece com São Bruno, essa realidade implica a atividade que produziu esse bastão. A primeira coisa a fazer, em qualquer concepção histórica, é portanto observar esse ato fundamental com todo seu significado e em toda a sua extensão, e dar-lhe o lugar a que tem direito (MARX E ENGELS, 2002, p. 21-22)

A atividade a qual os críticos dos idealistas alemães se referem é o trabalho e o lugar de direito é a gênese ontológica do ser humano. Fica clara a importância dessa atividade para a produção da existência humana e, portanto, para o cotidiano. Pois, é nessa esfera da vida material, a partir das múltiplas formas de interação, que o ser social é produzido e reproduzido.

Corroborando este entendimento, Heller (2011), afirma que o ser humano já nasce imerso em sua cotidianidade e o seu amadurecimento se dá a partir da aquisição das habilidades necessárias para a vida cotidiana. Isto é, pela práxis social.

A fim de esclarecer, ainda mais, a questão acerca da práxis, Lukács (2010) resgata a gênese ontológica da crítica de Marx, ao colocar que o ser social, enquanto síntese do processo de adaptação ativa do ser humano ao meio circundante (generidade-não-mais-muda), repousa inequivocamente na práxis. Assevera-nos, pois, o filósofo de que

Se a práxis for corretamente compreendida no sentido de Marx, com todas as suas premissas e conseqüências ontológicas, essa práxis [...] é concebida como ponto central objetivo, ontológico, *do ser-homem do homem*, como aquele ponto central ontológico de seu ser como homem e como ser social, a partir do qual podem ser adequadamente compreendidas todas as demais categorias em seu caráter *ontológico processual*. (p.73. Grifos nossos)

Vale destacar a riqueza de dois pontos importantes nesta advertência. O primeiro concerne ao que o autor denomina o “ser homem do homem”, fato que nos remete aos diferentes tipos do ser em suas conexões e especificidades, a saber: as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade. A compreensão da dinâmica dessas conexões é fulcral para uma correta formulação acerca das questões ontológicas do ser social.

Nesse sentido, a existência do ser humano do início ao fim, está fundada na dimensão do ser biológico que, por sua vez, coexiste e interage com a natureza inorgânica ininterruptamente. É justamente a partir dessa base, isto é, da conexão e interação entre o ser orgânico e inorgânico que é engendrado o ser social e, portanto, a própria sociedade. Logo, podemos afirmar que tanto o ser orgânico quanto o ser inorgânico já estão dados, já estão postos na natureza, ao contrário do ser social que tem de ser produzido processualmente, socialmente, historicamente.

A questão do ser social, portanto, diz respeito ao processo de humanização dos próprios seres humanos, uma vez que, a sua humanidade, por assim dizer, não é inata, não está dada, ao contrário de suas propriedades orgânicas sobre a qual deverão ser edificadas as propriedades humano-históricas, expressadas a partir das individualidades (humano-singular). Esse aspecto, é o segundo ponto que chamamos atenção da advertência de Lukács: A historicidade.

A historicidade se apresenta enquanto outro aspecto importante para a análise ontológica, na medida em que, a constituição do ser social, a partir da práxis, se dá de forma processual, ou seja, histórica.

Desse modo, as qualidades essenciais do ser devem ser concebidas enquanto momentos do desenvolvimento do processo histórico; isto é, consiste no concreto “ser-propriadamente- assim” da historicidade, como nos afirma Lukács, de modo a evitar qualquer absolutização da vida cotidiana. Essa advertência é providencial a fim de evitar que tomemos o ser social por um dos seus momentos através da perenização dos fatos dados imediatamente ao nível do cotidiano. Como vimos na apresentação do nosso problema, esta premissa está na base da cristalização dos juízos provisórios que, mediados pela fé, acabam sendo convertidos em preconceitos.

Nessa perspectiva, a análise do trato com a diversidade, no cotidiano escolar deve avançar para além da contemplação do que a realidade imediata aparenta, isto é, da sua representação caótica, tomando o cotidiano como ponto de partida e de chegada para a apreensão radical do ser social que o produz e por ele é produzido, através da sua fundação ontológica exercitada pela práxis: o trabalho.

O trabalho é uma categoria da tradição do pensamento marxiano central para a inteligibilidade do processo de humanização dos seres humanos, estando, portanto, na base de todo o desenvolvimento social. Engels (1990), chamou a atenção para o potencial humanizador do trabalho para além do que podiam constatar os economistas-políticos burgueses:

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em

riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: *é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem.* (Engels, 1990, p.19. Grifos nossos)

No sentido exposto, a concepção de trabalho vai muito além da produção da riqueza, seja no modo de produção capitalista, feudal ou escravista sob a medição do trabalho assalariado, servil ou escravo, respectivamente. Trata-se de uma atividade através da qual o gênero humano passa a se adaptar de modo ativo na natureza (generidade-não-mais-muda) satisfazendo as suas necessidades.

Não obstante, o trabalho implica em uma dimensão teleológica, que ao mediar a ação humana na transformação da natureza transformou a própria natureza humana. Dito em outras palavras, é a virada do simples ser biológico (generidade-muda) ao ser social (generidade-não-mais-muda). (LUKÁCS, 2010; 2013; MARX, 2013).

Para Lukács (2013) a análise rigorosa do trabalho é fundamental para a exposição das categorias do ser social, haja vista ser esta a sua categoria fundante que serve de modelo para a práxis social, na medida em que o distingue e o distancia, pois, de outras formas biológicas do ser, isto é, das suas formações inorgânicas e orgânicas, fato exposto na relação entre sociedade e natureza.

De acordo com Netto (2004), no desenvolvimento do ser social articulam-se causalidade e teleologia, determinismo e liberdade, o que lhe confere maior nível de complexidade em relação ao nível natural do ser, circunscrito na dinâmica casual-determinista.

Acerca dessa especificidade do ser social, o “marxista impenitente” faz algumas observações que julgamos ser pertinentes ao presente estudo:

- a) A análise lukácsiana tem na categoria de *totalidade* a sua pedra-de-toque;
- b) Como o exige toda reflexão centrada nas questões ontológica, a elaboração lukácsiana ancora-se também numa categoria de *substância*, só que radicalmente histórica e criativamente redimensionadora das relações entre *essência* e *fenômeno*;
- c) Abordando a constituição social como um nível específico do ser, tomado esta na sua unidade (donde a *diversidade* dos seus constituintes), Lukács mantém sempre firme a determinação distintiva entre natureza e sociedade;
- d) O ser social, para Lukács – como para o jovem Marx -, é um ser objetivo, isto é, um ser que se objetiva; a *realidade objetiva* com que se defronta e a que ele responde, precisamente através das suas *objetivações*, configura-se como complexo em movimento das determinações naturais e sociais (exatamente as objetivações acumuladas e em processo) que envolvem e constituem o agir social, teleológico;

- e) *A história é o processo de produção e reprodução daquelas objetivações – e se estas, sempre são teleologicamente efetivadas, o processo histórico, em si mesmo, não dispõe de finalismo.* (p.151. Grifos do autor)

Isto posto, concebendo-o em sua totalidade real, deveremos considerar também o ser social da família, da religião, da zona urbana, da zona rural, do time de futebol, do movimento LGBT+, dos movimentos sociais, do assentamento rural, etc; ou seja, as diversas subjetividades produzidas pela socialidade.

Em outras palavras, trata-se de conceber o ser social em sua concretude processual histórica. Processualidade histórica que faz dele resultado inacabado de determinações diversas. É exatamente em sua incompletude que reside suas potencialidades a serem reveladas em seu devir histórico (FREIRE, 1997; LUKÁCS 2010; 2013).

Nesse sentido, a apreensão do ser social da escola não pode estar circunscrita na imediatidade em que ele se apresenta, sob pena de perdê-lo na pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995), conquanto, a imediatidade deva ser o seu ponto de partida. Em tal perspectiva, o ser social da escola não está apenas na escola, haja vista que o seu desenvolvimento é muito mais amplo e muito mais complexo, pois se materializa em outros espaços sob outras mediações, não se limitando, portanto, àquelas estabelecidas na comunidade escolar. Não obstante, tomar o ser social, apenas pelo seu momento na escola, isolando-o dos demais, consiste em um equívoco ontológico.

Doravante, as questões referentes à diversidade não podem ser consideradas descoladas da realidade objetiva e, portanto, das determinações da vida material, a fim de que se possa avançar na formulação de proposições de combate aos preconceitos e a discriminação que coloquem em xeque a própria ordem social, na qual são produzidas as desigualdades que os engendra bem como, os discursos que a legitima e que, frustram, pois, a criação das condições necessárias para novas práticas sociais que explicitem novas possibilidades de desenvolvimento humano, concebendo-o a partir da relação unitária entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, conceber novas possibilidades para o trato com a diversidade na escola pública perpassa pela análise das condições sobre as quais está organizado o trabalho pedagógico identificando as suas limitações e possibilidades de avanços. Nesse sentido, nos lançaremos em busca de uma concepção de administração/gestão que contribua verdadeira e concretamente na formação de personalidades humano-históricas comprometidas com novas possibilidades “de sermos sociais”.

3.1 Preconceito: o humano-singular, a particularidade individual e o humano-genérico

De acordo com Heller (2011) a história da humanidade tem sido a história do desprezo e da indiferença pelo diferente. Os dados da pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”⁷ realizada pela Fundação Instituto Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) com 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários em escolas públicas de todo o Brasil nos apresenta o seguinte diagnóstico: 96,5% admitiram ter preconceito com as pessoas com deficiências, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% têm preconceito de gênero, 87,5% têm preconceito socioeconômico, 87,3% têm preconceito sobre a orientação sexual e por fim 75,95% têm preconceito territorial.

As atitudes preconceituosas apontadas neste estudo não são qualidades inatas dos seres humanos e, portanto, não se trata de uma questão biológica. Não obstante, Leontiev (2004) assevera quando as formulações científicas focalizaram as características bem como as dificuldades biológicas inatas aos seres humanos serviram para fundamentar teses ‘pseudobiológicas’ de cunho racista. Outrossim, a “hereditariedade”, nesse caso, é sóciohistórica, como afirma o psicólogo soviético:

O homem não está evidente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não são as leis da variação e da hereditariedade biológicas (p. 282)

Assim sendo, trataremos a problemática referente ao trato com a diversidade existente na escola pública em termos ontológicos. Isto é, no bojo da atividade humana, enquanto modos de existência do ser (MARX, 2011; LUKÁCS, 2010).

Segundo Heller (2011), os preconceitos são engendrados na vida cotidiana, especificamente em sua dimensão social; desse modo, as pessoas entrevistadas que assumiram ter algum tipo de preconceito na referida pesquisa, possivelmente não o internalizaram na escola, embora possa tê-lo reforçado no ambiente escolar, ou até mesmo o aprendido em determinadas situações, uma vez que “(...) a maioria de nossos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente para depois aplicá-los *espontaneamente* a casos concretos através de mediações. “ (p. 71. Grifo nosso)

⁷ Pesquisa solicitada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Nessa perspectiva, acreditamos que Lukács (2010), nos ajuda na compreensão deste processo ao afirmar que

[...] enquanto organismos singulares na natureza orgânica são imediatamente exemplares de seus respectivos gêneros, o gênero humano tornado social se diferencia em unidades menores, aparentemente fechadas em si, de modo que o homem, mesmo atuando, em sua práxis, para além do ser gênero natural-mudo, mesmo obtendo enquanto ser genérico certa consciência dessa determinação do seu ser, é ao mesmo tempo forçado *a aparecer como elo consciente de uma forma parcial menor do seu gênero*. A generidade-não-mais-muda do homem ancora, pois, a sua consciência de si não diretamente no gênero real, total da humanidade – que deveria ter se tornado ser sob forma de sociedade –, mas nessas formas fenomênicas parciais primariamente imediatas. (p. 86-87. Grifo nosso)

Esta sentença nos fornece pistas para pensar e refletir acerca da diversidade, enquanto especificidade do gênero humano em sua unidade. Ou seja, a unidade do ponto de vista biológico do gênero humano é tão inquestionável quanto a diversidade apresentada pelo ser social, a partir das suas formas parciais, ou seja, as integrações. E, nos parece ser razoável conceber que os preconceitos e as atitudes discriminatórias têm a sua base ontológica nessa diferenciação entre os próprios seres humanos (sendo engendrados por mediações diversas, como as relações autoritárias, por exemplo) e dos processos de separação operados ao nível de suas consciências imediatas que os conduzem ao não reconhecimento dos seus semelhantes, retirando-lhes, pois, a sua condição humana, em um processo notadamente social e, portanto, histórico.

Corroborando essa perspectiva, Heller (2011) afirma que o humano-singular não atua de forma pura e simples, mas o faz mediante as condições de manipulação social, bem como, da alienação, fragmentando-se cada vez mais em seus papéis.

Conforme exposto, é na dimensão social da vida cotidiana que os preconceitos são produzidos e, não sendo um processo a-histórico, constitui-se na própria vida do indivíduo (humano-singular). Por seu turno, o humano-singular é sempre ser particular e ser genérico, cuja consciência das necessidades que lhes dizem respeito tem sempre a forma do “eu”; sendo a esfera individual-particular a responsável pela sua satisfação e onde se originam os afetos. Outrossim, a orientação teleológica da particularidade se dá para a própria particularidade, isto é, para o próprio indivíduo (humano-singular).

Nesse processo de satisfação das necessidades ao nível do particular-individual, o indivíduo pode ter uma relação consciente com as representações do humano-genérico (generidade para si) ou não. Este é um ponto nevrálgico importante para o nosso estudo, pois

se a particularidade é o terreno onde se originam os afetos, a forma com que este ente se relaciona com o ente genérico se revela determinante para o desenvolvimento das atitudes preconceituosas.

O individual-particular corresponde a base da reprodução social em um determinado momento histórico no contexto das integrações de que faz parte (família, classe social, etc.), que espontaneamente percebe o mundo e o manipula a partir de si mesmo e das condições imediatas de sua existência. Contiguamente, o seu processo de apropriação do mundo corresponde a um processo particular de apropriação da genericidade “em si”, uma vez que a apropriação da cotidianidade de qualquer época implica a apropriação inconsciente do legado humano (MARTINS, 2007; HELLER, 2011).

(...) o homem (singular) afirma a sua vida, seu “eu” particular, e, ao se apropriar de suas condições imediatas de vida, as reconhece como “seu próprio mundo”. A “consciência do eu” que aparece simultaneamente à “consciência do mundo” guarda a unidade entre a particularidade e a *genericidade em si*, característica de todos os seres humanos. Nesse sentido, a própria afirmação da existência particular exige a consciência da genericidade. (MARTINS, 2007, p.124. Grifos nossos)

Nessa relação não consciente da particularidade com a genericidade - embora estejam em unidade no humano singular -, reside um grande potencial para o engendramento de processos de alienação a partir das relações sociais autoritárias; pois quando a afirmação da própria vida, isto é, a particularidade, torna-se o eixo sob o qual o humano singular organiza a sua vida, os processos de apropriação e objetivação revelam-se alienados e alienantes. Dessa forma, o custo da alienação do ente particular é o represamento do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a autora argumenta que somente através de uma relação consciente com a genericidade humana é possível superar o estado de alienação do individual-particular, permitindo, assim, ao humano-singular o controle sobre a sua particularidade, elevando cada vez mais à consciência as formas de subjetivação e objetivação pelas quais reproduz a sua existência.

Conforme vimos, com ou sem consciência, o composto genérico também é parte do humano-singular, e o é na medida em que este realiza atividades que tenham substância genérica, ainda que as suas motivações tenham origem no terreno do particular. Toda atividade de caráter genérico expressa e transmite a substância humana que tem em cada humano-singular, isto é, em cada “eu”, uma forma particular de se manifestar, orientando-se para a satisfação das suas necessidades. Em suma,

Enquanto indivíduo, portanto, o homem, é um ser genérico, já que produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós. (HELLER, 2011, p. 36)

Assim, nas integrações estão presentes a substância genérica humana; é a partir das integrações de que faz parte que o humano-singular constrói a sua particularidade e contribui para o desenvolvimento humano. Ou seja, satisfaz as necessidades do seu “eu” formando nesse processo a consciência do “nós”, cuja teleologia, ao contrário do individual particular, nunca se orienta para o “eu”, mas sempre para o “nós”.

O indivíduo (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconsciente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com a própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana (...) É comum a toda individualidade a escolha *relativamente* livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares; mas, nessa formulação, deve-se sublinhar igualmente os termos “relatividade”. (HELLER, 2011, p.37. Grifos da autora)

Portanto, há de se considerar também a atuação da categoria liberdade no processo de desenvolvimento do humano-singular (personalidade humano-histórica), cuja autonomia limita-se às suas possibilidades reais e concretas de liberdade. Por sua vez, a liberdade fática não age de modo exclusivo, mas em conjunto com outras mediações. Voltaremos a tratar da liberdade de forma mais detida no próximo tópico; limitar-nos-emos, por ora, a colocar em destaque a “tensão” entre o individual-particular e o humano-genérico que, dialeticamente formam o humano-singular, isto é, a personalidade humano-histórica.

Desse modo, é na relação que o humano-singular estabelece com a sua particularidade-individual e o com o humano-genérico que devemos reservar maior atenção para o estudo do nosso problema, qual seja, o trato com a diversidade na escola pública; pois, se por um lado os preconceitos são produzidos na dimensão social da vida cotidiana, por outro, encontramos nessas relações as suas raízes antropológicas.

(...) os objetivos e conteúdos dos nossos preconceitos podem ser de natureza plenamente universal; podem referir-se à totalidade de nossa natureza ou de nossa classe, a proposições morais ou religiosa etc. Em troca, *as motivações e as necessidades que alimentam a nossa fé e, com ela o nosso preconceito*

satisfazem sempre nossa própria particularidade individual. (HELLER, 2011, p. 69. Grifos nossos)

Aqui se faz necessário pôr em relevo o pragmatismo da vida cotidiana para deslindarmos alguns elementos a fim de que possamos estabelecer bases sobre as quais procederemos a nossa análise. O primeiro deles, é que a “fé” de que trata a autora não implica fé confessional, mas sim, numa crença, num juízo com certa carga axiológica. Portanto, ela não se opõe ao não religioso (ao ateu ou agnóstico), mas está em contradição com o “saber” que é afeto da confiança; a fé, por seu turno é o afeto do preconceito; ao nível dos planos antropológico, epistemológico e ético, a fé e a confiança são distintos, como também os são, seus espaços de atuação, embora ambos sentimentos adquiram mais importância ao nível da vida cotidiana devido à necessidade de suas respectivas funções mediadoras em inúmeras situações nesta esfera da vida em detrimento de outras.

É, portanto, com base na fé ou na confiança que nos movimentamos na vida cotidiana seja na manipulação de objetos ou nas relações sociais; nessa movimentação tanto um como o outro podem servir de suporte para os juízos provisórios (ultrageneralização).

Não obstante, o caráter provisório dos juízos ultrageneralizadores advém de uma carência de respaldo na prática social, e nela, isto é, na experiência, podem sofrer alterações e modificações, conservando, assim, o seu caráter provisório. Ou seja, enquanto o juízo for confirmado pela experiência somos capazes de atuar e de nos orientar com base neles na vida cotidiana, até o momento em que a prática o refute.

Mas, quando já não se trata de orientação na vida cotidiana e sim de nossa inteira individualidade de nossa integridade moral e de seu desenvolvimento superior, caso em que só podemos operar com juízos provisórios pondo em risco nossa integridade, então devemos ter a capacidade de abandoná-los ou modifica-los. Isso poderá ser feito quando o juízo se apoiar na confiança, mas não quando se basear na fé. Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé são *pré-juízos* ou *preconceitos*. (HELLER, 2011, p.53. Grifos da autora)

Se é na prática social e na experiência da cotidianidade que se operam as transformações dos juízos provisórios, encontramos a exigência para a sua modificação nas esferas não cotidianas da vida expressa no moral e na ética sob pena de comprometer a ascensão do humano-singular ao humano-genérico.

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, o humano singular possui um ente humano-genérico e um ente individual-particular; é neste último que se origina a fé. Disso, a singularidade possui motivações que dizem respeito ao próprio ser e as suas próprias

necessidades e, fazendo parte do desenvolvimento geral da humanidade, também possui motivações cujos objetivos são dirigidos para fora, isto é, em direção do humano-genérico. É, pois, sob essa tensão que se processa o humano-singular, a personalidade humano-histórica.

Segundo Heller (2011), a particularidade não diz respeito às crenças do humano singular, mas sim à fé e as necessidades por ela satisfeitas, geralmente na imediatidade, isto é, sem mediações, uma vez que a crença em preconceitos, além de uma proteção em relação aos conflitos, ratifica as ações anteriores; ou dá sentido à vida quando esta não consegue se realizar através da sua verdadeira atividade humano-genérica.

Desse modo, pode-se perceber que o preconceito é um obstáculo importante ao desenvolvimento do humano-singular em direção ao humano-genérico na medida em que, em função da fé, que é o seu afeto, o preconceito satisfaz sempre a particularidade individual, a sua raiz.

Sob atuação da fé, a particularidade individual atua de maneira independente do humano-genérico que passa a ter uma funcionalidade “em si”, represando, pois, o desenvolvimento da essência humana; conseqüentemente fica comprometida a passagem da generidade “em si” à generidade “para si”. (LUKÁCS, 2013)

No que lhe concerne, a confiança tem raiz no humano-singular e este, estabelece, com algum nível de consciência, relação tanto com o seu ente humano-genérico como com o seu ente individual-particular; a sua teleologia transcende, pois, a sua particularidade. Em outras palavras: afasta-se dela. Esse afastamento da própria particularidade possibilita ao humano-singular a distanciar-se também de sua comunidade (integração), ou seja, à consciência de nós.

Do exposto, tem-se que a fé e a confiança têm origem diversa e se movimentam também de modo diferente; enquanto a fé se origina do particular-individual e em seu movimento a ele retorna, a confiança se origina no humano-singular afastando-se de sua particularidade. Aqui está expressa a diferença antropológica entre os afetos, donde ancora-se também a diferença epistemológica.

Essa diferença antropológica está na base da diferença epistemológica. Toda confiança se apoia no saber. Na esfera cotidiana, isso significa que toda confiança regularmente refutada pelo pensamento e pela experiência termina por desaparecer. Em troca, a fé está em contradição com o saber, ou seja, resiste sem abalos – como vimos – ao pensamento e a experiência que o controlam. (HELLER, 2011, p. 70)

Para Heller (2011), a elucidação dessa questão se dá tomando por referência o momento pragmático da vida cotidiana cuja característica é a unidade imediata de pensamento e ação,

que se expressa pela identificação do verdadeiro com o correto. Ou seja, “ O que revela ser correto, útil, o que oferece ao homem uma base de orientação e de ação no mundo, o que conduz ao êxito, é também “verdadeiro”. ” (p.66)

Nesse sentido, o juízo ou comportamento provisório correto é aquele que corresponde ao objetivo dado e através dele nos afirmamos; quando falso, nos conduz ao fracasso. No plano individual, a própria atividade nos corrigirá impelindo-nos uma modificação de conduta e um novo juízo provisório que orientará a nossa ação no mundo, sem maiores perturbações.

Entretanto, nas relações sociais o pragmatismo da vida cotidiana revela-nos consequências mais contundentes, pois o conformismo - oriundo das assimilações dos juízos e comportamentos da integração primária que nos orientam nas relações sociais – faz com que o ser humano não efetive as suas possibilidades objetivas individuais de movimento na vida cotidiana.

Assim, as decisões morais e políticas perdem o seu caráter de individual, uma vez que as motivações de conformidade passam a agir em atividades não cotidianas. Esse tipo de comportamento impinge a unidade do verdadeiro e do correto (unidade do pensamento e ação) um conteúdo diferente daquele que apresenta na atividade laborativa. Assim,

O que, na vida cotidiana, desejamos da atividade laborativa é que ela nos facilite, com o menor esforço possível, a participação na reprodução social; o “mínimo esforço”, nesse caso identifica-se com as “necessidades normais” do indivíduo. Essa mesma norma do “mínimo esforço”, que promove uma integração sem conflitos com os interesses de nossa integração social, pode “poupar” pensamento individual e decisão individual inclusive em campos nos quais essa individualidade é não apenas possível mas necessária, com o que se chega a apresentar como correto algo que de nenhum modo é verdadeiro: pode, portanto, basear-se num juízo provisório falso. (p.11)

Quando, por um comodismo, deixamos de atuar com a nossa individualidade, entre em jogo a particularidade-individual que, conforme vimos, atua em função da fé e à revelia do ente genérico. Por meio da fé, os juízos provisórios falsos cristalizam-se na cotidianidade, pois se mantêm inabalados apesar da ciência e da experiência os refutarem e se convertem em preconceitos.

Nesse sentido, enquanto construções sociais historicamente determinadas, os preconceitos são passíveis de desconstruções e a escola, enquanto instituição social formadora de personalidades humano-históricas, tem potencial para contribuir nesse processo.

Sendo assim, uma organização do trabalho pedagógico que explicita a genericidade humana é condição fundamental para a superação dos preconceitos e discriminação no âmbito

escolar; logo, não se trata apenas de uma questão curricular ou de prática pedagógica mas, diz respeito também à outros aspectos das relações humanas estabelecidas no tempo-espço da escola, ou seja, implica em refletir acerca das possibilidades de novas formas de administração/gestão dos espaços escolares que superem a sua atual forma autoritária e alienante, o que, perpassa, necessariamente pelas relações de poder, tendo como base a essência humana, que possam concorrer para a construção de “pôres teleológicos” que privilegiem um processo de formação humano-histórico orientado para o desenvolvimento humano, isto é, para o humano-genérico (FREITAS, 2005; PARO, 2010; HELLER, 2011)

Doravante, é de suma importância refletir sobre o papel do diretor escolar diante da crescente demanda para o trato com as diversidades e respeito às diferenças na contemporaneidade, sobretudo, após a elaboração e sanção do Plano Nacional de Educação (PNE) que traz em seu arcabouço metas e estratégias em eixo específico para a valorização da diversidade (BRASIL, 2014).

Não obstante, trata-se de um eixo que para ser implementado, carece de um trabalho coletivo, que articule atividades cotidianas e não cotidianas, no interior da escola, com vistas à problematização da diversidade no contexto socio-histórico em que a escola e as relações entre os sujeitos se situam (HELLER, 2011).

Outrossim, a elaboração de estratégias para o enfrentamento das dificuldades no trato com as diversidades, em que pese a competência do gestor enquanto articulador de interesses das diversas personalidades, deve se dar em torno da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Pois, é a partir deste importante documento que costuma ser engavetado em nossas escolas, que as ações deverão ser desencadeadas da administração/gestão da escola até o trabalho pedagógico ao nível da sala de aula.

3.2 Pressupostos ontológicos da prática administrativa

A questão que nos é colocada como condição peremptória para a análise do nosso problema diz respeito, pois, ao processo de constituição da genericidade humana. Esse processo, ganha conteúdo e forma a partir do afastamento das barreiras naturais promovido pelo trabalho e os seus desdobramentos ontológicos, quais sejam, a consciência, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho.

Nesse sentido, optamos por uma concepção administrativa que possibilite a explicitação da genericidade humana, uma vez que, esta vem sendo sistematicamente pulverizada no terreno da imediatidade da vida cotidiana, haja vista a sua fragmentação imposta pelos processos de

apropriação /objetivação alienados aos quais está submetida parcela significativa da humanidade (KONDER, 2008).

Conforme escrito nos tópicos anteriores, partimos do pressuposto marxiano de que sobre o trabalho repousa o fundamento ontológico da atividade humana. Dentre as atividades exercidas pelo ser humano, destacaremos nesta sessão a administração, bem como, a sua relação com a educação. Assim,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade (...) (MARX, 2013, p.255)

Tal qual a educação, a administração é uma atividade essencial da (e para) espécie humana. Nenhuma outra espécie animal educa ou administra, contudo, é notável que as outras espécies têm as suas atividades junto aos seus semelhantes, às outras espécies e a natureza a fim de satisfazerem as suas necessidades; sob este aspecto, portanto, não há diferenças em relação ao ser humano. Entretanto, as outras espécies estão limitadas pelos ciclos biológicos que lhes permitem apenas o instinto, pois não estão em relação com coisa alguma, na medida em que desconhecem qualquer relação (MARX e ENGELS, 2002; MARX 2010).

No caso dos seres humanos, a satisfação das suas necessidades também se dá pela relação com a natureza, porém, sob a mediação do trabalho, na forma de objetivações. Como nos afirma Marx (2013), ela – a natureza - é regulada e controlada pelos próprios seres humanos que a subjugam com a finalidade última de satisfazer as suas necessidades mediante a produção de valores de uso, de modo a garantir sua existência material. Ou, como sugere Lukács (2013), realizam seu pôr teleológico, em suas palavras:

(...) o processo teleológico, implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que a sua existência, seu movimento, seu conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente. (LUKÁCS, 2013, p.49. Grifos nossos)

Nesse sentido, tanto a regulação como o controle da atividade têm por finalidade garantir que o objetivo proposto seja alcançado. Nessa perspectiva, o pôr teleológico implica um espelhamento, isto é, um distanciamento da realidade cujo desdobramento é a relação sujeito-objeto a partir da qual opera-se a apreensão dos fenômenos da realidade. É justamente no espaço criado pela distância que é engendrado um dos desdobramentos ontológicos mais significativos do ser social: a linguagem.

Não obstante, é a partir dela que o sujeito expressa a apreensão dos fenômenos da realidade, pois, conforme nos assevera Engels (1990), com o fortalecimento dos laços societários entre os seres humanos, em um dado momento do seu salto evolutivo sentiram a necessidade de dizerem algo uns aos outros. Decerto, não se trata de comunicação apenas, haja vista que na natureza as outras espécies também se comunicam, contudo, ao não estabelecerem uma relação sujeito-objeto, não espelham a realidade desconhecendo, conseqüentemente, a distância na qual se desenvolve a linguagem. Por seu turno, o ser humano sempre diz algo determinado, e o faz tendo como base a sua existência imediata - vida cotidiana -, isto é, a realidade objetiva que existe independente de sua consciência empenhando-se sempre em dar concreção ao objeto em questão.

De acordo com Lukács (2013), a linguagem é um elemento vital para a práxis social, na medida em que a partir dela são criadas as condições de comunicabilidade e fixação das sínteses cognitivas engendradas pela relação sujeito-objeto no trabalho. Assim, sendo a consciência uma espécie de guardião dos pores teleológicos, temos que linguagem e consciência constituem-se de modo inseparável.

Essas características que revelam o caráter teleológico da atividade humana e, portanto, o caráter ontológico do trabalho estão ausentes nas outras espécies (natureza orgânica), na medida em que as suas interações marcadamente biológicas não produzem a relação sujeito-objeto tendo, pois, fim em si mesma. Em outros termos, de acordo com a constituição biológica correspondente a cada espécie ocorre uma forma de adaptação particular à natureza, ao passo que, o ser social adapta a natureza de acordo com as suas particularidades.

Essas particularidades são fruto de uma história evolutiva que compreende inicialmente o estágio de evolução exclusivamente biológicos, acentuadamente marcada pelas relações naturais e adaptativas do ser a natureza, estágio este seguido por aquele no qual, graças a um dado nível de desenvolvimento biológico já alcançado, principia um desenvolvimento ainda que embrionário da vida social (...) O desenvolvimento humano pressupõe a superação de uma sistema fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um

sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico) que se pode chamar de natureza humanizada. (MARTINS, 2007, p.40)

Desse modo, concebendo o trabalho como algo que diz respeito única e exclusivamente ao ser humano, Marx define o seu marco ontológico:

Uma aranha executa as operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. *No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao que ele tem de subordinar sua vontade.* (MARX, 2013, p. 255-256. Grifos nossos)

Na natureza, a causalidade é desenrolada “por si”, espontaneamente e, devido à determinidade normal biológica, é inevitável a determinação do presente pelo passado devido ao surgimento de um desdobramento causal. Essa ordem, no entanto, é invertida no ser social que, munido de uma consciência, antes de se pôr a trabalhar, já tem em sua mente um produto ideal (um pôr teleológico), um resultado a que se propõem chegar agindo sobre a natureza mediante o trabalho. Neste caso, portanto, é o futuro que orienta o presente, isto é, guia o processo e os seus desdobramentos.

Se a causalidade tem por princípio a espontaneidade, isto é, o automovimento e o repouso sobre si própria, a teleologia exige o pôr de um fim consciente, ou seja, implica uma intencionalidade que coloca em movimento uma causalidade posta que, por seu turno,

(...) consiste no fato de que os elos causais, cadeias causais etc. são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização de um fim estabelecido desde o início (...) surge necessariamente uma cadeia contínua de alternativas e como a decisão correta a respeito de qualquer uma delas é determinada a partir do futuro, do fim que deve ser realizado ” (LUKÁCS, 2013, p.99).

Em termos ontológicos, portanto, o agir humano não ocorre de maneira espontânea, mas é sempre imbuído de um conteúdo, uma intencionalidade, ainda que não haja consciência desse fato; seja na forma primária de trabalho que produz valores de uso, seja nas formas de práxis orientadas por pores teleológicos mais complexos.

É exatamente essa objetividade, esse pôr teleológico enquanto produto ideal que servem de parâmetro para a administração do processo mediante a regulação e o controle exercido sobre todas as suas etapas de modo a que se chegue ao produto real. Sobre essa legalidade do trabalho, Marx complementa:

E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, *a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim*, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto tanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2013, p.256. Grifo nosso)

Além de reafirmar a legalidade teleológica do trabalho mediante o controle da práxis pelo futuro posto, o teórico apátrida nos fornece elementos para uma reflexão acerca da gênese ontológica da administração no processo de desenvolvimento social. Porquanto, sendo a sua forma originária, o trabalho auxilia na compreensão de outros pores socioteleológicos, na medida em que é o modelo da práxis social (LUKÁCS, 2013).

Contiguamente, conceber um instrumento enquanto produto do processo de trabalho ou, enquanto um meio para este mesmo processo, implica o reconhecimento de que para atingir o produto ideal, isto é, a consumação do pôr teleológico, faz-se necessário um controle desse processo. Administrá-lo, pois, é preciso! Ao distinguir os momentos do processo de trabalho, Marx (2013) afirma que

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. *Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com seu propósito.* (p. 256)

Esse “propósito” diz respeito ao produto teleologicamente posto na consciência humana e que serve de parâmetro para a consecução do produto real; ou seja, “(...) o conhecimento correto da causalidade e seu pôr correto só podem ser concebidos de modo definido a partir do fim(...)” (LUKÁCS, 2013, p. 99). Em outros termos, é a capacidade humana de definir e realizar pores teleológicos (objetivos), administrando racionalmente os recursos disponíveis para atingi-los.

Dessa forma, produzir instrumentos, ou utilizá-los na produção de outros produtos, implica necessariamente a administração quantitativa e qualitativa da matéria-prima ou da

matéria preexistente a ser utilizada, a sua manipulação, controle da temperatura, organização do ambiente de trabalho, etc. Ou seja, administrando a sua atividade, o ser humano orienta o processo a fim de que se alcance o objetivo proposto anteriormente, o produto ideal. Outrossim,

Animais e plantas, que se costumam considerar como produtos naturais, são, em sua presente forma, não só produtos do trabalho, digamos do ano anterior, mas o resultado de uma transformação gradual realizada sob controle humano, ao longo de muitas gerações e mediante o trabalho humano. (MARX, 2013, p.259)

A partir da realização de pores teleológicos, da administração das condições em que o processo ocorre, o metabolismo entre os seres humanos e a natureza ganham complexidade. Em verdade, com a realização contínua de pores teleológicos, o ser social em si torna-se um complexo, na medida em que ele se eleva sobre a base de sua existência, isto é, a vida orgânica, distinguindo-se dela e adquirindo autonomia.

No entanto, Lukács (2013) nos chama atenção para um campo específico do processo ao qual ele designa investigação dos meios e que expressa o ponto em que o trabalho engendra o pensamento científico. De acordo com o filósofo, levando-se em conta que a ininterrupta produção do novo é uma propriedade imanente do desenvolvimento do trabalho, ao tomarmos cada processo de trabalho em sua singularidade temos que o fim assume uma posição hierárquica superior em relação aos meios, dominando-os e regulando-os.

Todavia, essa relação hierárquica inverte-se quando consideramos a continuidade e desenvolvimento dos processos de trabalho no interior dos complexos reais do ser social, pois a incorporação e a fixação dos resultados do processo de trabalho bem como, de seu consequente desenvolvimento são garantidos socialmente pela preparação dos meios, processo que a rigor concentra a investigação da natureza. “É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim)” (LUKÁCS, 2013, p.57).

Assim, a investigação dos meios, torna-se inseparável do processo do trabalho, pois, do contrário estaria inviabilizada a distinção do ser social de sua base biológica e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento ulterior. Certamente este cenário dificultaria o surgimento de novas necessidades e novos meios para satisfazê-las, ou simplesmente, a criação de novos meios para satisfazer as mesmas necessidades imediatas através da abstração das aquisições do trabalho, na medida em que é “(...) a partir da tendência intrínseca de autonomização da investigação dos meios, durante a preparação e execução do trabalho, que se desenvolve o pensamento cientificamente orientado (...)” (LUKÁCS, 2013, p.60).

Contudo, o afastamento cada vez maior das barreiras naturais através da satisfação de necessidades cada vez mais complexas do ser social, não implica rompimento com a sua base biológica natural sobre a qual se desenvolve a socialidade, pois

(...) o homem, membro ativo da sociedade, motor de suas transformações e de seus movimentos progressivos, permanece, em sentido biológico, um ente ineliminavelmente natural: sua consciência em sentido biológico – apesar de todas as decisivas mudanças no plano ontológico –, está indissociavelmente ligado ao processo de reprodução biológica do seu corpo; considerando o fato universal dessa ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade. (LUKÁCS, 2013, p. 130)

Assim, as esferas social e biológica que compõem o ser social são, do ponto de vista ontológico, indissociáveis, em que pese todo o desenvolvimento humano-social e a sua potencialidade para o contínuo devir. Ou seja, enquanto o desenvolvimento histórico-social do gênero humano segue distanciando-o cada vez mais das barreiras naturais, cada consciência singular, por mais desenvolvida que seja, perece junto com o seu corpo biológico. Tal fato nos parece irrefutável. Nas palavras de Marx (2010),

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é o corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (p. 84. Grifo nosso)

Com a radicalidade que lhe é peculiar, o teórico do capital chama a nossa atenção para a indissociabilidade das esferas que compõem o ser social, isto é, o ser humano e a natureza. Este é um princípio ontológico importante na medida em que reafirma o trabalho enquanto mediador do metabolismo entre a natureza e a sociedade cujas sínteses são a natureza humana e a natureza humanizada; pois, sem o mundo exterior sensível não há criação de coisa alguma, não há matéria-prima para o trabalho e, portanto, não há, nem mesmo a criação, no sentido ontológico, do ser humano, haja vista que foi criando objetos que o ser humano criou a si próprio.

Desse modo, temos que a totalidade concernente ao complexo do ser social é composta pela relação entre a natureza e o ser humano por meio da atividade prática que este exerce sobre a primeira e sobre si mesmo, donde tem-se a natureza humanizada e a natureza humana, respectivamente. Daí o caráter ontológico-genético do trabalho que é explicitado em experiências nas diversas atividades humanas no processo de desenvolvimento social.

Todavia, só podemos reconhecer o potencial humanizador do trabalho enquanto autoatividade, interna ao ser; ou seja, quando são conscientemente postas em cursos cadeias causais orientadas a uma finalidade. Logo, nessa perspectiva, concebido enquanto práxis, o trabalho é parte do ser humano, isto é, da natureza humana. Conquanto, se reconhecemos que no trabalho - por razões ontológicas - reside um potencial humanizador, devemos fazê-lo enquanto possibilidade, pois, pode se concretizar ou não.

Posto isto, há de se reconhecer, portanto, que a desumanização consiste em outra realidade potencial. Neste caso, a atividade é exterior ao ser humano, enquanto meio que satisfaz necessidades externas a ele. Por isso, a atividade não lhe pertence e, ele mesmo não pertence a si mesmo (estranhamento-de-si) durante a atividade. O ser humano que a estranha, tanto quanto estranha o seu produto, encontra-se, pois, alienado de sua autoatividade e, portanto, de si mesmo. (MARX, 2010).

A partir da análise desses dois estranhamentos da atividade prática humana, quais sejam, da própria atividade bem como do seu produto, o pensador alemão extrai uma terceira determinação do trabalho estranhado: o estranhamento do gênero humano.

Ora, se partimos da premissa de que o trabalho é a atividade vital e fundante do gênero humano quando da transformação da natureza, como temos feito até aqui, o estranhamento do produto dessa atividade prática que implica o estranhamento do próprio trabalho e, portanto, da natureza humana só pode nos conduzir a um único resultado: o estranhamento do ser humano singular face ao gênero do qual ele faz parte e, portanto, de si mesmo. Com a palavra Karl Marx:

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro estranha a *vida genérica*, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. (MARX, 2010, p. 84. Grifos do autor)

Nessa perspectiva, o trabalho perde a sua característica ontológica enquanto atividade pela qual o ser humano põe em movimento cadeias de causalidades postas que dominam e transformam ininterruptamente a natureza de modo a edificar um mundo de objetivações no qual ele cria cotidianamente a sua humanidade, isto é, a vida genérica. E o faz para além das suas carências físicas imediatas.

Portanto, nessas condições, o trabalho deixa de ser consciente e livre, na medida em que os pores teleológicos operam de fora para dentro da atividade, reduzindo, pois, a vida genérica a um meio para a existência física singular que, por seu turno, perde a liberdade na medida em que trabalha apenas para satisfazer as suas necessidades físicas imediatas.

Para além do modo de existência do ser expressos pela consciência e linguagem, temos que o trabalho enquanto atividade vital do gênero humano pressupõe também a categoria ontológica da liberdade; pois somente livre o ser humano pode objetivar-se na natureza. Como nos afirma Marx (2010), “No modo (Art) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem.” (p.84)

Não há, portanto, produção da vida genérica sem autoavidade, isto é, sem uma consciência livre portadora de pores teleológicos e, por isso mesmo, criadora, que opere a apreensão da realidade objetiva, expressando-a através da linguagem. Assim, todas as qualidades imanentes do ser genérico humano repousam sobre o trabalho e, sob esse ponto de vista, a generidade torna-se o fim da atividade humana prática e não um meio para a existência do ser singular.

Nesse particular, pode-se observar também que os seres humanos não se relacionam com a natureza da mesma forma em todo lugar do planeta. Dito de outra forma, aqueles seres humanos que vivem nas regiões polares não se relacionam com a meio natural circundante, da mesma forma daqueles que vivem nos trópicos o fazem. O que há de comum nessas duas situações é a imperiosa necessidade de se garantir o alimento, o vestuário, a moradia, etc., isto é, as condições materiais de existência. Trata-se, portanto, da práxis humana geral, que plasma no ser social as aquisições do trabalho quais sejam, a consciência, a linguagem que, derivadas da constituição cognitiva engendrada pela relação sujeito/objeto no trabalho explicitam de forma inequívoca a generidade humana.

É, portanto, no trabalho que está ancorada a gênese ontológica da administração. Nesse contexto, o ato de administrar, resultante da constituição cognitiva adquirida no e pelo trabalho, enriquece o ser social de modo a organizar a produção da vida material. Em suma, organizar a produção e a reprodução da vida material significa administrá-la. Por conseguinte, dado o caráter ontológico do trabalho, a administração, enquanto meio para a realização de pores teleológicos, constitui-se num elemento fulcral para a garantia da sobrevivência humana, uma vez que precisa produzir a sua existência ininterruptamente, o que implica a administração dos recursos disponíveis para este fim, isto é, manter-se com vida.

O esforço até aqui empreendido foi o de deslindar a gênese ontológica da administração, a sua especificidade enquanto atividade humana a partir dos atributos que lhe são imanentes em qualquer formação social. Corroborando esta perspectiva, Paro (2012) nos sugere um exercício de abstração, que nos permita chegar aos aspectos gerais - que no presente estudo designamos aspectos ontológicos - da administração de modo que não a confundamos com a “administração geral” já feitichizada pelo metabolismo social do capital. Logo,

(...) por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que *a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza a atividade, mas sua ação é qualitativamente diversa da ação humana, já que ele não consegue transcender seu estado natural(...) (p.25)

É exatamente pelo fato de se propor objetivos que a utilização racional dos meios disponíveis é condição fundamental para a produção da existência dos seres humanos. Por certo, a administração se impõe enquanto uma própria necessidade para sobrevivência, bem como, para o desenvolvimento da humanidade. Em outras palavras, ao agir administrativamente sobre os meios e recursos disponíveis, a partir das duas relações fundamentais, isto é, da relação estabelecida entre os seres humanos e a natureza e dos seres humanos entre si, conhecimentos e técnicas são produzidos e acumulados historicamente.

Essa acumulação é outro aspecto que explicita de forma bastante clara a diferenciação dos seres humanos das outras espécies da natureza, na medida em que, ao agir sobre a natureza a fim de satisfazer as suas necessidades transformando-a e dela afastando-se, temos o ser social (humanidade acumulada historicamente) enquanto síntese do agir humano sobre a natureza, ressaltando-se que esse agir não se dá isoladamente, mas na interdependência da relação entre os próprios seres humanos, expressa pela unidade sociedade e natureza (LUKÁCS, 2010; MARX, 2012).

Acerca dos aspectos concernentes à produção material da existência humana, Paro (2012), caracteriza cada uma das relações fundamentais de modo a localizá-las, em suas especificidades, no âmbito da atividade administrativa. No que tange à relação estabelecida entre os seres humanos e a natureza, na qual tem-se a utilização racional dos recursos para a consecução dos objetivos, o autor distingue esses recursos em materiais e conceptuais. Os primeiros correspondem aos meios de produção que participam do processo de produção, seja direta ou indiretamente; já os recursos conceptuais correspondem às técnicas e conhecimentos

acumulados ao longo da história. Ainda de acordo com o autor, reside nesta relação um campo de interesse teórico-prático da administração que ele denomina “racionalização do trabalho”⁸.

É sabido, pois, com base na unidade entre sociedade e natureza que, ao se relacionarem com a natureza, os seres humanos não agem de forma isolada, mas estabelecem relações também entre si. Essa é uma premissa ontológica, na medida em que constituísse em condição *sine qua non* para a existência humana, uma vez que tal relação é inevitável, pois desde os primórdios da civilização

(...) os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns. (PARO, 2012, p.30)

A produção da vida material, portanto, ocorre a partir de ações coordenadas cujo pressuposto é o estabelecimento de relações sociais. É justamente esse esforço humano coletivo que se constitui em força produtiva num modo de produção determinado, seja ele escravista, feudal ou capitalista. Cooperação essa, que se justifica face ao necessário intercâmbio entre os seres humanos devido à sua dependência material (MARX e ENGELS, 2002; MARX 2013).

Nesse contexto de divisão social do trabalho, a necessidade da realização de intercâmbios entre si coloca em relevo dois elementos sobre os quais já discurremos; de um lado a tomada de consciência por parte dos seres humanos de seu estado de carência e, de outro, mediante à necessidade de dizer algo para o outro, o desenvolvimento da linguagem.

Corroborando, portanto, as premissas lukácsianas temos que a consciência, a linguagem e o esforço coletivo humano (divisão social do trabalho) que formam a base sobre a qual repousam as relações sociais (relações cujo pressuposto é a unidade sociedade e natureza) põe em movimento cotidianamente a produção da existência humana através da mediação entre os elementos materiais e conceptuais e a espécie humana.

Assim sendo a utilização racional de recursos deve incluir, além de elementos materiais e conceptuais, o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo esforço humano despendido no processo. A administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas como esforço humano coletivo. (PARO, 2012, p.31)

⁸ O autor chama atenção para que esta racionalização do trabalho não tem o mesmo sentido universal dado pela sociedade capitalista ao termo, ou seja, o autor não está localizando-o historicamente, buscando trata-lo de forma geral. Ao meu ver, o autor busca imprimir um sentido ontológico à expressão “racionalização do trabalho”.

O autor denomina “esforço humano coletivo”, como “coordenação do esforço humano coletivo” ou, apenas “coordenação”. Contudo, busca diferenciá-lo daquele encontrado na literatura sobre administração dando-lhe um significado, a nosso ver, ontológico, indicando, de forma precisa, no que tange ao emprego racional de esforço humano coletivo a outro campo de interesse teórico-prático da administração. Nesse particular, o termo “coordenação” diz respeito às relações estabelecidas entre os seres humanos.

Nessa perspectiva, temos a “racionalização do trabalho” e a “coordenação” enquanto campos de interesse teórico e prático da administração, campos esses que, embora distintos, se interpenetram. O primeiro diz respeito às relações ser humano/natureza e o segundo concerne às relações estabelecidas entre os seres humanos entre si, donde há de se considerar os elementos materiais e conceptuais bem como o esforço humano coletivo, respectivamente.

Ressaltamos que tratar esses dois tipos de recursos em termos abstratos, é uma opção didática, haja vista as especificidades de cada um deles no devir da práxis real e concreta, tais recursos se encontram em interdependência mútua e não dissociados. Outrossim, a associação dos elementos materiais e conceptuais com o esforço humano coletivo (cadeias causais) é condição fundamental para a consecução de objetivos (pôr teleológico), donde os primeiros medeiam à relação do ser humano com a natureza e o segundo diz respeito às relações estabelecidas entre os próprios seres humanos (PARO, 2012).

No que tange à concepção de recursos discutidas pelo autor, vale ressaltar que a abordagem apresentada não coincide com aquela que traz os recursos materiais e os recursos humanos na feitichizada “Teoria da Administração” que legitima o sistema que organiza a produção da vida material sob os parâmetros da exploração capitalista. Dessa forma, chamamos atenção para a concepção de recursos humanos enquanto recursos inerentes ao ser humano, pois parte da premissa de que a criação de técnicas e a produção de conhecimento é um atributo específico do ser humano, que os acumula historicamente.

O próprio recurso do esforço humano é compreendido dessa forma, ou seja, de modo a não conceber o ser humano enquanto meio, mas, como fim de sua própria atividade, na medida em que ele é o sujeito do processo e não o seu objeto. Outrossim,

(...) ao relacionar-se com a natureza, o homem o faz como ser diferenciado dela, que a domina, modificando-a em seu benefício. Somente a partir desse domínio sobre o natural pode o homem produzir a sua existência sobre a Terra, perpetuando-se como realidade que se destaca dela, ou seja, como realidade humana. *Não haveria necessidade da palavra “humano” se homem permanecesse indiferenciado da natureza, dominado pela necessidade própria e ela.* (PARO, 2012, p.33. Grifos nossos)

Portanto, é nesse processo de transformação da natureza que o ser humano transforma a sua própria natureza, destacando-se, pois, das outras espécies. Se distancia, portanto, das barreiras naturais, produzindo a sua humanidade. É nesse sentido que, dado o caráter humanizador do processo, o ser humano constitui-se enquanto fim (LUCKÁCS, 2012; MARX, 2013).

Não obstante, torná-lo objeto quando em relação com seus semelhantes, é negar-lhe a sua condição humana que em essência é criadora; negar-lhe essa condição é aliená-lo. Admitir, pois, uma relação de exploração entre os seres humanos, colide com a perspectiva emancipadora observada na sua relação com a natureza, visto que, ao dominá-la, cria a própria natureza humana, na medida em que, é através dela, conforme vimos até aqui, que o ser humano se humaniza. Do contrário, estamos diante da alienação humana em que o humano-genérico torna-se meio para a vida singular e não fim último desta.

Nas antípodas da exploração, temos na cooperação a possibilidade concreta de orientar o esforço humano coletivo no sentido de superação das relações deletérias e degradantes que conduzem a desumanização.

Pensar a administração como uma ação transformadora orientada a um fim, isto é, enquanto práxis, tal qual ela é, significa levar em conta a característica consciente e, sobretudo, criadora desta atividade. Assim, a educação, enquanto outra atividade essencialmente humana, tem um grande potencial humanizador, na medida em que, através dela, pode-se vislumbrar relações verdadeiramente humanas, uma vez desconectadas do jugo exploratório e fundada nas aquisições do trabalho

No que lhe concerne, a consciência está presente em toda atividade humana, porém, esta constatação não é o suficiente para compreensão da práxis administrativa. Por isso, a questão a ser observada neste aspecto é o nível de consciência que se tem sobre essa atividade; quanto maior esse nível, mais reflexiva é a práxis. Do contrário, quando o nível de consciência é baixo, temos uma práxis espontânea.

Por conseguinte, a falta de uma visão clara e consciente da utilização de recursos a fim de atender de forma imediata as necessidades que surgem durante o processo implica uma práxis administrativa espontânea, ainda que os recursos sejam utilizados racionalmente. Já em uma práxis administrativa reflexiva, o ser social, individual ou coletivo, além de estarem conscientes da racionalidade do processo, também os são no que se refere à participação de sua consciência nele (PARO, 2012).

Destarte, a prática administrativa é uma consequência direta do desenvolvimento histórico da práxis humana. Por certo, o desenvolvimento da administração espontânea para a

reflexiva não se deu de forma instantânea, mas ao longo da produção da existência material humana pela sua própria atividade que, ao se tornar cada vez mais complexa, foi produzindo as condições materiais e espirituais (econômicas, sociais, culturais e políticas) para que o ser humano, paulatinamente, tomasse consciência do seu agir no mundo a fim de realizar os seus objetivos.

Diante disso, Paro (2012), destaca o caráter progressista da administração, haja vista que

(...) agindo administrativamente (...) é que o homem foi conseguindo superar seu primitivo estado de necessidade natural, produzir a sua existência material de forma cada vez mais eficaz, bem como produzir a si próprio como realidade diferenciada da natureza(...) o homem sempre precisou – e sempre precisará – utilizar racionalmente os recursos com vistas à concretização de fins(...) (p.41)

Nesse sentido, administrar constitui-se em uma categoria ontológica, na medida em que diz respeito às formas de existência do ser, como sugerem Marx (2011) e Lukács (2010). A atividade administrativa, portanto, é intrínseca ao fundamento ontológico a partir do qual se desenvolveu o ser social; sendo, pois, condição necessária para a produção e reprodução da existência humana nos diferentes tipos de metabolismo social. Contudo, a administração não se materializa da mesma forma em todos os modelos de sociedade.

Assim, diferentes formas de organizar a produção da vida humana, implica, necessariamente diferentes maneiras de utilização dos recursos materiais, conceptuais e, especialmente, o esforço humano coletivo. Embora a sua natureza ontológica tenha um caráter progressista, a sua concreção sofre diversas mediações de ordem política, social, econômica e cultural que a determinam e que por ela são determinadas.

Com base nessa mútua relação, e já demonstrado a tendência progressista da administração sob o prisma ontológico, podemos encontrar na prática social diferentes orientações para a atividade administrativa. Além da perspectiva progressista, práticas administrativas de caráter conservador também emergem das contradições e conflitos na sociedade.

Nessa perspectiva, a “Teoria da Administração” possui um caráter conservador, uma vez que, surge em um contexto sócio-histórico de consolidação e expansão do capitalismo, sobretudo no que diz respeito às relações de trabalho no interior das fábricas, há aproximadamente 100 anos.

Conforme o exposto nos parágrafos anteriores, a referida teoria constitui-se, de acordo com o referencial teórico marxiano, num fetiche; na medida em que, se cria a ideia de que é

somente a partir do capitalismo que o ser humano põe-se a agir administrativamente, conferindo-lhe, assim, uma pretensa universalidade. Decerto, o capitalismo impôs a necessidade de uma determinada atitude administrativa face aos modos de produção anteriores. Haja visto que,

(...) em todos os diferentes modos de produção, nos diversos momentos da história e em todas as formações sociais, podemos encontrar a administração dos negócios públicos e privados, bem como o ordenamento e o controle dos fatores que garantem a produção e a reprodução da vida material, social e política. (LOMBARDI, 2012, p.23)

Sendo assim, os modelos societários que precederam ao modo burguês de produzir a vida, também impuseram a necessidade de uma atitude administrativa, em seus respectivos períodos históricos. Porém, é no capitalismo que se cria um especial interesse pelo estudo dessa atividade humana, elevando-a, ao status de área de conhecimento científico.

A pretensa universalidade da teoria da administração capitalista cai por terra quando se deslinda a prática humana concreta acumulada ao longo da história; haja vista que desde as primeiras civilizações, o ser humano necessitou de uma atitude administrativa em face da natureza e aos seus semelhantes de modo a produzir a sua existência material revelando-se, pois, inseparável do trabalho; o fundamento ontológico humano, donde emana a verdadeira universalidade.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: desorganizando o trabalho pedagógico da escola capitalista

Em sua unidade o gênero humano possui uma diversidade de exemplares dotados de uma consciência que lhes permite a relação com o ausente; bem como os permite avaliar, com base no ausente de outrora, o presente posto; cada exemplar singular tem um modo particular de expressar a generidade humana produzida em si, e disso, resulta a diversidade do humano-genérico. Uma diversidade de subjetividades.

Essa diversidade apenas diz respeito unicamente à espécie humana, pois, dentre todas as outras esta é a única que trabalha e com seu trabalho não se adapta, mas transforma, transforma um objeto natural em um objeto social a fim de suprir as suas carências naturais e sociais. E, dessa apropriação/objetivação da natureza criou-se o gênero humano; único e ao mesmo tempo diverso, donde a universalidade do trabalho é o que garante a sua unidade na diversidade

Nesse sentido, Duarte (2012) afirma que além de explicitar a especificidade do ser social face ao ser orgânico e o ser inorgânico, uma ontologia do ser social precisa explicitar também a especificidade das diversas esferas que constituem o ser social. Assim, se a sociedade em sua unidade com a natureza forma um complexo composto por outros complexos, o verdadeiro significado da educação como objeto de uma reflexão ontológica revela-se quando a concebemos enquanto um dos complexos que compõem o metabolismo sociedade-natureza.

Sendo o ser social histórico, a apreensão da essência ontológica da educação deve ocorrer a partir de uma perspectiva também histórica. Não obstante, a concepção de ser humano que apresentamos no capítulo anterior deverá servir como parâmetro para a concepção de educação que será apresentada nesta seção, uma vez que, a compreensão da natureza da educação está condicionada à compreensão da natureza humana (SAVIANI, 2008a; DUARTE, 2012; LUKÁCS, 2013)

Sendo assim, é a partir do trabalho que devemos explicitar a natureza da educação, pois, quando afirmamos que “(...) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2008a, p.12). Dessa forma, além do trabalho possuir um componente administrativo, essa atividade também possui um componente educacional que lhe é imanente. Assim, temos que tanto quanto a administração, a educação é inerente ao trabalho e, portanto, ao próprio ser humano.

A partir da análise do trabalho sob a perspectiva ontológica lukácsiana, vimos que o pôr teleológico consiste na antecipação ideal do objeto a ser produzido. Nesse processo, temos que a investigação dos meios consiste na análise e estudo das mediações necessárias para a consumação do objeto concebido primordialmente na consciência; não obstante, a projeção de um produto ainda ausente implica no conhecimento das propriedades do mundo real, da valorização e da simbolização; que, por seu turno, correspondem à ciência, a ética e a arte, respectivamente. Essa projeção ideal, portanto, deve estar amarrado às condições objetivas que possibilitem a sua materialização, assim

Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (...) trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber da cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2008, p.12)

É, portanto, no campo do trabalho não-material que localizamos a educação; donde ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades não lhe interessam como algo externo aos seres humanos, mas como algo que deve ser apropriado e internalizado por estes, a fim de que possam constituir uma segunda natureza, isto é, a natureza humana; pois, conforme visto, estes elementos não são garantidos pela natureza e têm de ser produzidos no tempo e espaço histórico pelos seres humanos. É, pois, nesse sentido que podemos afirmar que os seres humanos são os responsáveis pela produção de sua própria humanidade e, nesse particular, reside a especificidade da educação, ou seja,

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p.13)

Note-se que ao definir as especificidades da educação esse autor traz de modo tácito o seu componente administrativo, quando se refere às formas mais adequadas para atingir os objetivos educacionais; em outras palavras, essas formas dizem respeito às atividades-meio, isto é, a administração racional dos recursos necessários para atingir um fim determinado, qual seja, a produção da generidade humana em cada singularidade.

Dessa forma, se o trabalho (material e não-material) é o processo pelo qual os seres humanos criam a cultura e, portanto, o mundo humano, a educação consiste no processo pelo qual as novas gerações se apropriam da cultura produzida e acumulada no tempo e espaço da história pela humanidade; donde apropriação dos produtos da ação humana implica humanização. Dito de outra forma, apropriando-se e objetivando-se dos objetos, valores, símbolos, atitudes, etc. criados pela humanidade o ser humano se insere no mundo da cultura, donde ao apropriar-se, pois, da criação humana, humaniza-se (LEONTIEV, 2004). Voltaremos a tratar da cultura logo mais.

Portanto, podemos concluir que a educação é algo muito mais amplo do que a escola; a educação transcende a escola na medida em que permeia as relações sociais também fora dela, diluindo-se, pois, na dimensão social da vida cotidiana, assumindo aí, um caráter espontâneo e pragmático inerente a este nível da vida. Contudo, encontramos na educação escolar possibilidades não cotidianas de apropriação da cultura, embora a escola, a exemplo da sociedade, tenha o seu próprio cotidiano.

Na educação escolar, as possibilidades de se produzir em cada singularidade a generidade humana historicamente produzida e acumulada pelo esforço coletivo humano dizem respeito à organização do trabalho pedagógico (OTP) que, de acordo com Freitas (2005) deve ser concebida enquanto umas das áreas constitutivas da teoria pedagógica e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Por seu turno, a prática pedagógica é orientada pelos princípios formulados pela teoria pedagógica que, no presente trabalho, diz respeito a teoria histórico-crítica (SAVIANI, 2008a; 2008b)

Nessa perspectiva, a compreensão da OTP deverá ocorrer em dois níveis, a saber: i) ao nível da sala de aula, lócus privilegiado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; e ii) ao nível do projeto político-pedagógico que, por sua vez, expressa a organização global do trabalho pedagógico da escola (FREITAS, 2005).

Não obstante, Paro (2011) nos chama atenção para a riqueza da diversidade que compõem a totalidade do cotidiano escolar:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhe emprestam certa regularidade que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola. ” (p.19)

A advertência do autor é pertinente na medida em que os sujeitos históricos que estabelecem relações entre si no “chão” da escola trazem em sua experiência pessoal valores, atitudes, culturas, expectativas e interesses diversos. Tais elementos, às vezes, são tão diversos, que o conflito se torna inevitável. É, pois, nesse contexto complexo e contraditório que a escola tem de dar conta do processo de formação humano-histórico e, em paralelo, considerar as diferentes subjetividades que tomam parte do fenômeno educativo que lhe diz respeito.

Outrossim, compreender a OTP a partir do PPP e da sala de aula, levando-se em conta a sua totalidade concreta e, portanto, as outras dimensões que a compõem enquanto instituição social, implica uma atitude crítica; dessa forma, o exercício proposto por Freitas (2005) põe em evidência as categorias de análise objetivos gerais/avaliação e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico, a fim de que, se torne possível identificar as mediações e limites impostos ao trabalho pedagógico pelos objetivos sociais.

Não obstante, uma atitude crítica diante da organização do trabalho pedagógico implica conceber a escola a partir da relação educação e sociedade e, portanto, reconhecer os condicionantes sociais e as determinações que fazem da escola o que de fato ela é. Vale ressaltar, portanto, que o estudo do trabalho pedagógico a partir dessas categorias nos possibilita identificar as suas determinações; mas, sobretudo, as possibilidades de superação do atual estado de coisas. (FREITAS, 2005; GADOTTI, 2012)

Nesse sentido, a categoria objetivos gerais/avaliação da escola, está relacionada à função social da escola. Por sua vez, a categoria conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico explicita sua organização a fim de alcançar os objetivos gerais da instituição escolar. Desse modo, “ Em relação à questão do conteúdo/método da escola, destacamos três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão escolar. ” (FREITAS, 2005, p. 97).

É, portanto, nesse último aspecto da organização do trabalho pedagógico e em suas características autoritárias e alienantes que vamos dedicar maior atenção ao estudo do nosso objeto. Faz-se mister esclarecer que não tomaremos a gestão escolar por ela mesma, evitando desconectá-la dos outros aspectos concernentes à organização escolar. Destarte, o estudo a gestão escolar será concebida em sua relação com as outras dimensões do trabalho pedagógico, além do contexto mais amplo que concerne à relação entre a escola e a sociedade.

Segundo Freitas (2005), gestão e participação estão em permanente tensão no cotidiano escolar. A gestão autoritária tem impedido a participação de estudantes e professores dos processos decisórios da escola; sobretudo, os estudantes que sofrem um duplo processo de alienação, que se expressa na contradição entre o exercício de poder individual por parte do

professor, ao nível da sala de aula, e por parte do diretor, ao nível mais geral da escola e a sua organização coletiva em salas de aulas sem nenhum efetivo exercício de poder

Não se trata, obviamente, de obter um “consenso” dos alunos e professores ou sua “adesão” (...) Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político- pedagógico da escola e na sua gestão. Implica a valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mas ainda, *significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber.* (FREITAS, 2005, p. 101. Grifos nossos)

Ou seja, a partir da contradição gestão/participação os estudantes sofrem um duplo processo de alienação na relação professor/estudante e na relação diretor/estudante. No tocante à relação diretor/professor, este último tem sido barrado do processo de gestão compelindo-se apenas ao desenvolvimento de um trabalho alienado e alienante em sala de aula. Contudo, não podemos conceber o diretor escolar como um “alienador inveterado” das subjetividades alheias que estão sob a sua autoridade, pois somos advertidos por Minto (2012) de que também este profissional tem sido aliado de alguns processos que lhe dizem respeito quando consideramos a sua relação com os órgãos centrais que administram os serviços públicos, transformando-o, em certa medida, também em uma vítima desse processo alienante; cuja gênese encontramos na mediação da propriedade privada dos meios de produção que orienta as relações de produção da vida material na sociedade capitalista. Entretanto,

É importante considerarmos que a alienação no interior da escola manifesta-se de forma particular pela própria característica *não-material* da educação. Pelo fato de que, teoricamente, *o trabalho não-material pode ser produzido e consumido ao mesmo tempo*, criam-se condições para que se diga que o aluno, na escola capitalista, não está alienado do produto do trabalho escolar. Porém, haveria uma alienação do processo de trabalho – apesar de não haver alienação do produto. (FREITAS, 2005, p.113)

O produto a que o autor faz referência diz respeito à aula que o professor produz e é consumida no mesmo tempo e espaço de sua produção pelo estudante, uma vez, no caso específico do trabalho não material, o processo de produção e consumo do produto não se separam; contudo o aluno encontra-se alienado em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois, na relação pedagógica o professor é o detentor de poder e a ele o estudante está pedagogicamente submetido. Aliena-se, portanto, na medida em que não tem a sua condição de sujeito respeitada no processo de ensino e aprendizagem, bem como, no processo de planejamento e elaboração do trabalho pedagógico.

Assim, o é também em relação à gestão da escola e, neste caso, o estudante tem a companhia do professor; pois juntos, ambos não participam coletivamente dos processos decisórios mais amplos da escola, porque aí, quem detém o poder e quem o exerce individualmente é o diretor; o que, em uma sociedade historicamente marcada pelo mando e a submissão, corrobora o entendimento de que a direção escolar diz respeito ao exercício do poder de uns sobre os outros (PARO, 2014; 2015).

Outrossim, o exercício do poder em sua forma autoritária pelo diretor escolar compromete a afirmação das subjetividades daqueles com os quais se relaciona no cotidiano escolar, aprofundando o processo de alienação no qual está inserido o trabalho docente, criando, em última instância, uma relação alienada entre o administrativo e o pedagógico, ou seja, uma relação em si.

Nessa condição, o diretor não reconhece os aspectos pedagógicos que correspondem a sua função assim como o professor também deixa de reconhecer os aspectos administrativos de sua prática pedagógica. Em verdade, o problema da dissociação do administrativo e do pedagógico mediante processos alienantes de apropriação/objetivação na escola existem de modo abstrato, porque em essência, esta separação não existe, conforme demonstrará a nossa análise na próxima seção.

É, portanto, nesse sentido, que explicitamos no título desta seção a necessária “desorganização” do trabalho pedagógico da escola capitalista; desorganizar, aí, tem sentido de alterar, transformar, superar as apropriações/objetivações alienantes da escola atual por processos outros que possibilitem a produção da humanidade historicamente produzida e acumulada no indivíduo singular (SAVIANI, 2008a).

Se, por um lado, a organização da escola capitalista é, em si desumana, na medida em que pauta o seu processo de formação de modo a ter a generidade humana como um meio para vida singular uma vez que reproduz as relações alienantes da sociedade capitalista através da mediação da propriedade privada dos meios de produção (MARX, 2010); a sua “desorganização” tem o gênero humano como o fim último do processo educacional, pautando-se, dessa forma, na humanização.

Para fins do trato com a diversidade na escola pública, no que tange ao processo de gestão, essa “desorganização” do trabalho pedagógico da escola capitalista deverá se dar sobre os seguintes aspectos: i) referência do trabalho enquanto atividade fundante do gênero humano para a organização do trabalho pedagógico e, nesta direção, localizamos a contribuição da teoria histórico-crítica ii) alteração das relações de poder na escola, tanto em nível mais geral da sua gestão como em nível do processo de ensino e aprendizagem assumindo ambos um caráter

democrático; iii) a auto-organização dos estudantes enquanto processo de explicitação do protagonismo juvenil mediante a afirmação de suas subjetividades e, portanto, de sua condição de sujeito.

À luz da teoria histórico-crítica, a organização do trabalho pedagógico deverá explicitar a generidade humana e a centralidade do trabalho no processo de formação das personalidades humano-históricas na forma de apropriação da cultura, conforme apresentado no início dessa seção; além, de explicitar também a inseparabilidade do administrativo e do pedagógico no fenômeno educacional, tanto em seu nível mais geral como no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a democracia articula-se com esses elementos de modo a garantir, por um lado, o acesso à cultura e, do outro, a afirmação da condição de sujeito daqueles que estabelecem relação no cotidiano escolar mediante a afirmação de suas subjetividades. Por fim, a auto-organização dos estudantes diz respeito à radicalização desse processo democrático na escola.

Doravante, com base nessas premissas e na perspectiva ontológica do trabalho sobre a qual ancoramos a nossa concepção de ser humano, de administração e de educação, nos ocuparemos em tecer algumas considerações pertinentes acerca da relação entre o administrativo e o pedagógico para, em seguida, apontarmos a necessidade da criação de uma cultura democrática na escola pública enquanto condição para o trato com a diversidade existente em seu tempo e espaço, com vistas à superação de preconceitos e discriminação. Começemos, então, pela indevida dissociação.

4.1 A inseparabilidade do administrativo e do pedagógico

Antes de iniciar esta subseção, gostaríamos de chamar atenção para uma advertência de ordem prático-conceitual. Diante da definição exposta no capítulo anterior da atividade administrativa, enquanto “utilização racional de recursos para atingir fins determinados”, no presente trabalho não fazemos distinção entre os termos “administração” e “gestão”, uma vez que, temos o entendimento de que a definição ora apresentada se aplica tanto a um como ao outro; haja vista que em ambos processos existem recursos a serem administrados ou geridos racionalmente de modo a atingir determinados objetivos. Dessa forma, do ponto de vista da atividade prática, tal distinção não se sustenta.

Postas essas primeiras considerações, a questão central desta seção, a qual em nosso entendimento, carece de um encaminhamento adequado, diz respeito a relação entre o administrativo e o pedagógico. Por vezes, os conceitos atribuídos a estas esferas da organização

do trabalho pedagógico camuflam os nexos e relações que os conectam, imputando-lhes uma aparência dicotômica que em essência não existe;

(...) tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas - como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade - encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente a educação. (PARO, 2015, p.23-24)

Conforme vimos, de acordo com a concepção marxiana, o trabalho é uma atividade essencialmente humana cujos fins são livremente postos pela consciência. Também em nossa análise, foi visto que é através da administração dos meios (recursos materiais e conceptuais e esforço coletivo humano) disponíveis que o trabalho se realiza, isto é, consuma-se o pôr teleológico, o objetivo proposto. E, dessa forma o componente administrativo da atividade atua enquanto mediação, isto é, a atividade-meio, entre a intenção de realizar algo e a sua realização propriamente dita.

Pensando na organização do trabalho pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem é precisamente a sua atividade-fim; enquanto a administração escolar, por seu turno, deve zelar pela aplicação racional dos recursos objetivos e subjetivos para a consecução do fim proposto, que neste caso corresponde a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, atividade-fim da escola.

Nesse sentido, a administração escolar é, por excelência, mediação. Retomando o pressuposto ontológico da administração, temos que

(...) ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar-se da melhor forma possível. Isso significa que o problema de mediar a busca dos fins é um problema que permeia toda ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo (...) toda ação humana orientada a um fim – ou seja, todo trabalho humano – é passível de uma mediação racional, *carregando portanto um componente administrativo*. (PARO, 2015, p.28-29. Grifos nossos).

Outrossim, a assertiva lukácsiana acerca da investigação dos meios do trabalho, põe em relevo exatamente essa questão, ou seja, a adequação dos meios aos fins tendo em vista as mediações necessárias para a sua realização. Nesta perspectiva, a educação enquanto atividade humana não prescinde do componente administrativo, mas o tem plasmado em sua essência,

visto que, enquanto atividade humana, a educação não se materializa espontaneamente, mas a partir de uma causalidade posta que mobiliza racionalmente os recursos objetivos e subjetivos disponíveis para fins de consumação dos pores teleológicos que lhe dizem respeito, qual seja, a formação de personalidades humano-históricas

Portanto, a exemplo de todo trabalho humano, a organização do trabalho pedagógico tem em sua estrutura um componente administrativo que concorre para a consecução dos objetivos; assim, temos que administração escolar consiste na mediação que concorre para a realização dos fins pedagógicos, uma vez que, para a consecução dos objetivos concernentes ao processo de formação humana se fazem necessários recursos materiais e conceptuais que garantam a materialização dos objetivos pedagógicos em nível da sala, isto é, de sua atividade-fim.

É oportuno observar também que esse princípio vale tanto para a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade como para as dimensões que a compõem, a exemplo do processo de ensino e aprendizagem; ou seja, em que pese o fato de ser, em termos gerais, a atividade-fim da OTP essa dimensão tem as suas especificidades, donde a atuação de professores e estudantes, concebidos enquanto sujeitos nesse processo, tem o agir administrativo como elemento mediador de suas ações.

Aqui revela-se, uma vez mais, a indissociabilidade entre o administrativo e o pedagógico; se reconhecemos que na organização do trabalho pedagógico, os componentes administrativos e pedagógicos não se separam, há de se reconhecer também, por um lado, que o papel do gestor/diretor escolar vai além da administração, assumindo também um caráter político-pedagógico que aponta um rumo, uma direção que participa efetivamente da formação de crianças e jovens, por outro, na dimensão do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve criar as condições, isto é, as mediações necessárias, para que os estudantes afirmem as suas subjetividades colocando-se, pois, na condição de sujeitos da construção de suas personalidades no processo de ensino e aprendizagem, aqui entendido enquanto apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada, cujo produto é formação/transformação de personalidades humano-históricas (SAVIANI, 2008a; PARO, 2015)

Propinquamente, no que concerne à dimensão pedagógica, o ensino e a aprendizagem também não se separam, na medida em que toda prática educativa pressupõe existência de seres humanos que ao ensinar aprendem, com aqueles que ao aprender ensinam. Conquanto, ressalta-se que o aprendizado apenas se efetiva quando há motivação, uma vez que o educando também é sujeito da construção/transformação de sua personalidade mediante apropriação da cultura historicamente acumulada (FREIRE, 2005; PARO, 2015).

Ademais, trata-se de construir a motivação nesta direção, pois é preciso querer para aprender; portanto, a atividade educativa somente se efetiva quando orientada pela vontade do sujeito a que se destina, isto é, do estudante. Pois, na medida em que o fim desse processo é o ser humano integral - na condição de sujeito -, os meios, isto é, os recursos materiais/conceptuais (métodos e técnicas) e subjetivos (esforço coletivo humano) precisam ser administrados tendo em vista esse fim, de modo a dotar-lhe de motivações intrínsecas, em detrimento de motivações que são lhe são estranhas, ou seja, extrínsecas, típicas das relações autoritárias (PARO, 2014).

Em nível da relação de ensino e aprendizagem, o professor tem de utilizar racionalmente os recursos objetivos e subjetivos de que dispõe racionalmente para atingir os objetivos propostos, explicitando, portanto, o componente administrativo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o administrativo e o pedagógico revelam-se inseparáveis, tanto ao nível mais geral da organização do trabalho pedagógico bem como na sala de aula.

Nesse sentido, conforme o exposto no capítulo anterior, de acordo com Paro (2012) os recursos objetivos e subjetivos correspondem a dois campos de estudo da administração. O primeiro é constituído pelos objetos e instrumentos de trabalho podendo ser materiais ou não e sofrem manipulação durante o processo de produção; e pelos recursos conceptuais que consistem em conhecimentos e técnicas que atuam como mediação nesse processo.

No que lhe concerne, a mobilização dos recursos subjetivos diz respeito à condição de sujeito do ser humano no processo de trabalho, isto é, a afirmação de sua subjetividade; e implica a capacidade de trabalho humano a partir da utilização dos recursos objetivos. É sabido que para garantir a produção de sua existência os seres humanos têm de estabelecer relações compulsórias entre si; portanto, a capacidade da força de trabalho é expressa pelo esforço humano coletivo. Assim,

O primeiro desses campos, por envolver a utilização racional dos recursos objetivos na realização dos trabalhos, podemos chamar de *racionalização do trabalho*. Sua preocupação e escopo é a articulação ótima entre recursos e processos de trabalho, empregando os primeiros da forma mais racional possível (...) O segundo campo diz respeito à utilização racional dos recursos subjetivos e pode chamar-se *coordenação do esforço humano coletivo*, ou simplesmente *coordenação*. (PARO, 2015, p.31-32. Grifos do autor)

Enquanto campos da administração a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo não atuam de forma independente, na medida em que, por si só, objetos e instrumentos de trabalho não concorrem para realização de nenhum objetivo caso não

sejam manipulados pelo sujeito da ação, isto é, pela subjetividade que guarda o pôr teleológico e que lhe imprime uma racionalidade. Entretanto, sendo coletivo o esforço humano, na mobilização de recursos para atingir fins determinados, há de se levar em conta as subjetividades envolvidas nesse processo, cujas idiosincrasias revelam interesses e vontades próprios que podem não coincidir.

(...) a questão de maior importância quanto à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é atinente à relação entre objetivos a serem atingidos e os interesses dos que despendem seu esforço na consecução de tais objetivos. *Trata-se de uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação.* (PARO, 2015, p.33. Grifos nossos)

Conforme advertência expressa anteriormente, a concepção de ser humano que subjaz o presente trabalho, não admite a ideia de utilização do ser humano como recurso, isto é, como meio, sob pena da vida genérica tornar-se meio para a vida singular, como ocorrem em relações autoritárias cujo escopo são a dominação e a exploração que resultam em apropriações e objetivações alienadas e alienantes (MARTINS, 2007; MARX, 2010; HELLER, 2011).

Na perspectiva ontológica do trabalho por nós defendida, a coordenação do esforço humano coletivo na escola tem como fim o ser humano, ou seja, as diversas subjetividades que estabelecem relações neste empreendimento coletivo devem ter em seus horizontes o humano-genérico como condição para as afirmações de suas particularidades.

Assim, resulta que se toda atividade humana orientada a um fim possui um componente administrativo que atua para a sua consecução adequando os meios aos fins, toda coordenação do esforço humano coletivo possui um componente eminentemente político:

O político em seu sentido mais amplo envolve, portanto, a convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência, como sabemos pode ser produzida, basicamente, de duas formas: pela dominação – quando umas das partes (grupos ou pessoas) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto – ou pelo diálogo – quando há a troca de impressões, a contraposição de interesses e de vontades, mas com a predominância da aceitação mútua e da negociação, ou seja, quando a convivência se faz com a afirmação da subjetividade de ambas as partes envolvidas. Nesse último caso dá-se a democracia, em seu sentido mais amplo, de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos. (PARO, 2014, p.27-28)

Nesse sentido, a atuação do diretor escolar também concorre para a formação da personalidade dos estudantes. Assim sendo, o caráter político do cargo de diretor deve ser

entendido sob dois aspectos: i) o primeiro diz respeito à própria natureza do cargo, enquanto atividade-meio (mediação) que se adequa ao pôr teleológico, isto é a atividade-fim (formação de personalidades humano-históricas); ii) o segundo aspecto decorre justamente do primeiro e implica as relações estabelecidas entre seres humanos durante o processo educacional, isto é, diz respeito a convivência de seres humanos e grupos com projetos, sonhos, crenças, desejos e interesses diversos.

Por isso, conceber a educação em uma perspectiva dialética, como nos sugere Gadotti (2012), significa a compreensão da necessidade de edificar a organização do trabalho pedagógico sobre a base de novas relações humanas, donde a singularidade humana possa, cada vez mais, ir de encontro à sua genericidade. Doravante, para o trato com a diversidade sob a perspectiva de combate e superação dos preconceitos no âmbito escolar, as relações humanas precisam necessariamente assumir um caráter democrático.

4.2 A democracia como condição para a diversidade

Para considerarmos a relação entre a democracia e a diversidade, temos de dar conta da tarefa precípua de nos deter, ainda que brevemente, na análise do poder e as suas possibilidades de manifestação nas relações humanas, tanto em nível mais geral concernentes às formas de governos e regimes políticos como especificamente em nível das instituições sociais; bem como os impactos dos seus desdobramentos na formação das subjetividades nesse processo.

Conforme vimos na apresentação do problema de nossa pesquisa, na órbita da luta pela redemocratização política do nosso país se aglutinaram pautas específicas de diversos movimentos sociais destacando-se os movimentos negro e feminista dentre outros. Tomando este fato como referência podemos pôr em relevo que o “inimigo comum” desses e de tantos outros movimentos era, inequivocamente, o regime autoritário.

Segundo Stoppino (1998) o autoritarismo diz respeito especificamente a estrutura dos sistemas políticos, as disposições psicológicas a respeito do poder e as ideologias políticas. Assim:

(...) são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em uma posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidos à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas. Em seu

sentido psicológico, fala-se da personalidade autoritária quando se quer denotar um tipo de personalidade formada por diversos traços característicos centrados no acoplamento de duas atitudes estreitamente ligadas entre si: de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detém a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade. (STOPPINO, 1998, p.94.)

Em suma, o autoritarismo nega de modo mais ou menos contundente a igualdade entre os seres humanos ancorando-se na verticalização das relações de poder e, portanto, no princípio hierárquico. Ainda de acordo com esse autor, o princípio da autoridade faz parte dos contextos autoritários, embora, de uma forma deturpada quando observado pelo prisma democrático, e disso decorre a relação entre o comando apodítico e a obediência incondicional; outrossim, devido a hierarquia e a profunda desigualdade entre os seres humanos por ela legitimada, a autoridade é entendida em um sentido reduzido nos contextos autoritários, em que, não raro, há a utilização reiterada da coerção. Nesse ponto, achamos oportuno distingui-lo do totalitarismo.

O termo “totalitarismo” foi criado na década de 1920 pelo fascismo italiano como desígnio de seu próprio projeto, qual seja: um sistema centralizado que além de impor o controle físico a sua população, visava, precipuamente o controle de sua subjetividade mediante internalização dos seus valores por meio do monopólio da propaganda e da educação. Decerto, um dos mecanismos de controle era a lavagem cerebral da população, o que permitia, em certa medida, “O grande irmão” prescindir de métodos coercitivos (HOBBSBAWN, 1998).

Segundo o historiador inglês esse termo “totalitarismo” se tornou corriqueiro entre os críticos do comunismo soviético no pós-guerra que, embora, fosse um regime ditatorial brutal e violento, tal adjetivo era inadequado, uma vez que o Estado não exercia efetivamente o “controle das mentes” nem tampouco logrou uma exitosa conversão de pensamento. O fato das doutrinas marxista-leninistas terem ganhado um caráter esotérico na sociedade soviética após quarenta anos de sua existência como um Estado dedicado ao marxismo expressa, de forma cabal, o elevado grau de despolitização de sua população. Assim, temos que nos regimes totalitários

(...) a penetração-mobilização da sociedade é (...) muito alta. O Estado, ou melhor, o aparelho do poder, tende a absorver a sociedade inteira. Neles, é suprimido não apenas o pluralismo partidário, mas a própria autonomia dos grupos de pressão que são absorvidos na estrutura totalitária do poder e a ela subordinados. O poder político monopoliza os meios de comunicação de massa e as instituições escolares, suprime até manifestações críticas de pequeno porte ou de oposição, procura aniquilar ou subordinar a si as instituições religiosas, penetra em todos os grupos sociais e até na vida

familiar. Este grande esforço de penetração e de mobilização da sociedade comporta uma intensificação muito destacada da propaganda e arregimentação. (STOPPINO, 1998, p. 101)

Assim sendo, a obediência incondicional nesse sistema tem mais relevo do que em um regime autoritário, mas, igualmente ao regime autoritário, este sistema político se revela um terreno pedregoso para a afirmação das subjetividades. Ao destacar pontos importantes do regime autoritário que contrastam com totalitarismo, Stoppino (1998) afirma:

O primeiro ponto diz respeito ao pluralismo político: um pluralismo limitado de direito e de fato, mais tolerado do que reconhecido e não responsável, no sentido de que o recrutamento político de indivíduos provenientes de diversas forças sociais não se baseia sobre o princípio operante de representatividade dessas forças sociais, mas sobre escolha e preferência do alto. O segundo ponto destaca o baixo grau de organização e elaboração conceptual das teorias que justificam o poder dos regimes autoritários e, por consequência, a sua modesta dinâmica propulsiva. O terceiro ponto acentua a escassa participação da população nos organismos políticos e parapolíticos, que caracteriza os regimes autoritários estabilizados, mesmo quando em certas fases de sua história, especialmente em fases iniciais, a mobilização pode ser muito maior. Finalmente, o quarto aspecto torna claro o fato de que o poder do chefe ou da elite governante se exerce dentro de limites bastantes definidos, mesmo quando estabelecidos formalmente. (p.

Ainda de acordo com esse autor, em analogia aos regimes políticos, é possível fazer generalizações de modo a atribuir o caráter autoritário a outras instituições sociais, a exemplo da família e da escola; nestes casos o parâmetro diz respeito à estrutura das relações de poder; assim, “(...) uma instituição é tanto mais autoritária quanto mais as relações de poder que as distinguem são confiadas a comandos apodícticos e ameaças de punição e tendem a excluir ou a reduzir ao mínimo a participação de baixo na tomada de decisões.” (p. 102) Portanto, admite-se à analogia do conceito de autoritarismo em nível do sistema político em relação as outras instituições sociais; o que, de certo modo, nos remete à democracia, em especial, a sua relação com a escola, como veremos adiante.

De acordo com Bobbio (1998), podemos dividir a democracia em três significativas tradições do pensamento político que confluem na teoria contemporânea da democracia, a saber: i) a teoria clássica ou aristotélica que distinguia a democracia enquanto governo do povo, isto é, daqueles que se encontram em gozo dos direitos de cidadania e que se distingue do governo monárquico em que um governa e do governo aristocrático em que poucos governam; ii) a teoria medieval que se origina em Roma e se sustenta na soberania popular e; iii) a teoria moderna ou teoria de Maquiavel que surge com os Estados modernos expressos pelas grandes

monarquias; ainda segundo essa perspectiva, a monarquia e a república são as duas formas essenciais de governo. Ainda segundo esse autor, no século XIX as discussões sobre a democracia perpassavam pelo confronto das perspectivas liberal e socialista, doutrinas dominantes naquele período.

Desse modo, na democracia assentada no Estado liberal, tem-se em mira a garantia das liberdades individuais através da liberdade de pensamento, de imprensa, de religião, de reunião, etc; sendo a democracia representativa a sua forma de expressão, “que indo além do direito de exprimir a sua própria opinião, de reunir-se ou de associar-se, para influir na política do país, compreende ainda o direito de eleger representantes para o parlamento e de ser eleito.” (p. 324) Além das liberdades individuais, outro elemento importante da democracia liberal é a competição que se expressa, tanto no campo econômico com a “livre iniciativa” e no campo político com as disputas partidárias.

Nesta concepção democrática liberal destaca-se, portanto, a participação. Enquanto resultado de todas as outras liberdades, a participação deve ser livre. Nesse sentido, pode-se chamar de Estado democrático, aquele que reconhece a soberania popular em que os indivíduos tenham uma participação política autônoma mediante o reconhecimento de alguns direitos fundamentais de liberdade, dentre os quais, o direito de escolher os seus representantes (BOBBIO, 1998; BOTTOMORE, 2012).

No que tange à concepção socialista, temos que a democracia é um elemento que diz respeito a sua própria natureza na medida em que se propõe a reforçar a base popular do Estado como condição precípua para a transformação da sociedade, isto é, para a superação da propriedade privada dos meios de produção. Decorrente deste horizonte de transformação social, o conceito de liberdade não se limita às liberdades civis individuais do regime liberal, mas, diz respeito, sobretudo às relações econômicas que expressam as condições materiais de existência dos seres humanos, donde esta é a condição factível para a liberdade humana.

Para Bobbio (1998) a democracia não é um elemento constitutivo do socialismo exatamente por conta da sua perspectiva de transformação social e de superação do capitalismo. Essa posição do autor de certa forma faz sentido, sendo ele um liberal democrata. Porém, de acordo com Chauí (2008) o liberalismo não percebe e não deixa que se perceba que existe nas ideias e na prática democráticas uma profundidade e uma verdade muito maior, pois,

(...) uma sociedade - e não um simples regime de governo – é democrática quando, além das eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito a vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é a condição do próprio regime político, ou seja, quando institui

direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como uma contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (...) institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos (CHAUÍ, 2008, p. 69. Grifos da autora)

Nessa perspectiva o poder não só emana do povo como também é exercido por ele. Nesse sentido, o liberalismo e o socialismo têm distintas concepções acerca da democratização do Estado e, portanto, de exercício do poder. Nesse aspecto, as relações econômicas estão na base das divergências políticas entre as duas perspectivas deixando, pois, cristalina as suas fronteiras.

Enquanto no liberalismo o sufrágio universal constitui-se no ponto de chegada do processo de democratização, no socialismo ele é o seu ponto de partida; não limitando-se, pois, à representatividade, busca avançar na direção de ter o controle social do Estado exercido de baixo para cima, mediante a criação de conselhos, haja vista, que levando-se em conta a forma como está organizada a democracia parlamentar liberal, os cidadãos e cidadãs não estão em condições de exercer um efetivo controle do Estado, uma vez que, delega à sua representação o poder de controle de decisões do Estado, o que pode ser corrigido em uma democracia direta.

Com base na experiência da Comuna de Paris Marx afirma que “(...) em lugar de decidir uma vez a cada três ou seis anos qual o membro da classe dominante que deverá representar mal o povo no parlamento, o sufrágio universal deveria servir ao povo, constituído em Comunas (...) (MARX apud. BOTTOMORE, 2012, p.143).

Nesta passagem, Marx rejeita a representatividade como exercício de poder, uma vez que, na luta de classes em um regime liberal-democrático, o parlamento em última instância é o porta-voz das classes dominantes; sendo estas, portanto, quem efetivamente exercem o poder em uma democracia liberal.

Se a dimensão política está relacionada com a convivência entre seres humanos, a questão que se coloca, portanto, nos diferentes contextos apresentados diz respeito às relações de poder enquanto mediação para as relações humanas. Em outras palavras, implica a forma de administrar os recursos subjetivos, isto é, o esforço humano coletivo sob uma determinada racionalidade. Assim,

Em seu significado mais geral, a palavra *Poder* designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos ou a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (como na expressão Poder calorífico, Poder absorção) (STOPPINO, 1998, p. 933. Grifos nossos)

À primeira vista, podemos incorrer no equívoco de conceber o poder de uma forma dicotômica, isto é, um poder que diz respeito a relação do ser humano com a natureza e um outro poder concernente às relações estabelecidas entre os próprios seres humanos, que poderia ser caracterizado como poder social ou poder político. No entanto, tomando o ser humano como referência nas duas perspectivas de poder, logo denuncia-se o caráter ontológico do poder que supera essa visão dicotômica, pois como sabemos as esferas orgânicas e inorgânicas interagem ininterruptamente com a esfera social, formando, assim, aquilo que chamamos de complexo do ser social (LUKÁCS, 2010; 2013).

Paro (2014) corrobora esse raciocínio, ao afirmar que a produção de efeitos na natureza e objetos não se desvincula das relações sociais e que a própria condição de pluralidade humana nos permite admitir que aquela relação está subsumida por esta última. Portanto, quando falamos de poder social, numa clara alusão às relações humanas, não podemos perder de vista a sua interdependência com outros aspectos do poder que são concernentes ao agir humano sobre natureza (objetos, coisas e fenômenos).

Nesse particular, Lukács (2013) nos chama atenção para o fato de que o trabalho, em seu sentido mais restrito, já traz em seus pores problemas que nas formas mais desenvolvidas de práxis social se manifestam de forma mais generalizada e abstrata, sobretudo no que se refere às relações entre os seres humanos. Para o filósofo,

(...) o trabalho é um processo entre a atividade humana e a natureza: seus atos são orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, *destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens* (...) nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põe em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do por teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – *é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos* (...) independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso (p. 83. Grifos nossos)

Assim, de acordo com o pensamento lukácsiano supracitado, o problema do poder enquanto mediação nas relações sociais surge, portanto, com a socialização do trabalho, uma vez que, nesse contexto, o desenvolvimento humano não prescinde do esforço coletivo, mas dele depende sobremaneira; aqui o poder revela-se com o caráter secundário do por teleológico, donde o fim posto diz respeito a outrem, denotando, pois, uma consciência coletiva. Nesse processo, a cooperação de outrora converte-se em dominação e exploração.

Nesse sentido, o desenvolvimento ulterior da práxis social transcende o trabalho originário na medida em que a transformação da natureza já não é o pôr do fim, constituindo-se no pôr secundário; contudo, surgem pores teleológicos que orientados estão para a transformação da natureza. Do mesmo modo, os meios deixam de intervir imediatamente sobre a natureza, mas provocam essas intervenções através de outros grupos humanos explicitando as relações sociais e, conseqüentemente as relações de poder que as permeiam.

Assim sendo, com base no metabolismo sociedade/natureza, podemos explicitar a concepção ontológica do poder como a capacidade de determinar o comportamento alheio; o que, implica admitir a existência de alguém ou um grupo que o exerce sobre outro alguém ou grupo, de modo que estes se comportem de acordo com o interesse dos primeiros. Assim, o ser humano não é apenas o sujeito, mas igualmente objeto do poder social.

No entanto, para que o poder seja exercido se fazem necessárias condições objetivas que possibilitem o seu exercício; assim, temos que o poder pode ser potencial ou atual; donde o primeiro diz respeito a possibilidade do seu exercício, enquanto o segundo diz respeito ao seu efetivo exercício. Nesse sentido, embora a posse do poder e o seu exercício estejam diretamente relacionados, ambas correspondem a situações distintas, na medida em que ter o poder implica a possibilidade de que uma ordem dada a alguém ou a um grupo seja cumprida; enquanto que, em seu efetivo exercício, a ordem dada é obedecida por alguém ou por um grupo.

Aqui, faz-se necessário por em relevo o conceito de autoridade e a sua relação com o poder. Stoppino (1998) propõe uma definição de autoridade, concebendo-a enquanto uma relação de poder estabilizado⁹ e institucionalizado na qual se presta uma obediência incondicional a quem exerce o poder. Outrossim, a efetivação do exercício do poder, bem como a sua estabilização e institucionalização dependem, em certa medida, das expectativas e percepções que os grupos humanos subordinados tem em relação a ele; nessa perspectiva, podemos conceber a autoridade como uma forma de poder estabilizado, entretanto, nem todo poder estabilizado constitui-se autoridade.

Consecutivamente, a questão que nos interessa acerca do exercício do poder, diz respeito a legitimidade desse exercício; ou seja, quando podemos falar em exercício legítimo de poder? Quando o exercício da autoridade é legítimo?

⁹“ Um primeiro modo de entender a Autoridade como uma espécie de poder seria o de defini-la como uma relação de poder estabilizado e institucionalizado em que os súditos prestam uma obediência incondicional. Esta concepção se manifesta sobretudo no âmbito da ciência da administração. Dentro dessa concepção, temos Autoridade quando o sujeito passivo da relação do poder adota como critério de comportamento as ordens ou diretrizes do sujeito ativo sem avaliar propriamente o conteúdo das mesmas.” (STOPPINO, 1998, p.88)

Decerto, em uma perspectiva autoritária, o detentor do poder certamente terá como legítimo o poder que exerce, ao contrário daqueles que a ele estão sujeitos; nessa condição, estes têm comprometida a afirmação de suas subjetividades, uma vez que não fazem nenhuma avaliação do conteúdo das ordens e diretrizes que foram aceitas.

Desse modo, no que concerne a legitimidade do exercício do poder, portanto, temos que nem todo poder estabilizado podemos chamar de autoridade, cuja particularidade configura-se em poder legítimo, na medida em que a disposição para a obediência incondicional está ancorada na crença da legitimidade do poder (STOPPINO, 1998).

Nesse sentido, a autoridade é um tipo especial de poder estabilizado denominado poder legítimo, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes recebidas (...) nessa (...) acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. (PARO, 2014, p. 41)

Nessa perspectiva, o exercício do poder sob a orientação democrática torna-se legítima, pois, garante-se as condições favoráveis para a afirmação das subjetividades daqueles que, sujeitos estão à autoridade de quem exerce o poder, denotando, uma autoridade democrática. Não obstante, concebendo a diversidade enquanto a afirmação das diferentes subjetividades, o que nos interessa são as implicações das relações de poder como elemento de mediação da intersubjetividade, assim

(...) a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquele em que tem vigência a autoridade democrática. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como a capitalista) que não tenham como pressuposto básico a democracia em seu caráter radical. É o método educativo por excelência contraditório a essas sociedades. Se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos. (PARO, 2015, p.107)

É, pois, nesse sentido que defendemos a democracia radical como condição para a diversidade, na medida em que a radicalidade democrática concorre para a constituição de sujeitos e, conseqüentemente, para a afirmação das diferentes subjetividades. Não obstante, “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. ” (FREIRE, 1997, p.36).

4.3 A educação como mediação para uma cultura democrática

Se a prática social é o critério para a verdade como nos afirmam Marx e Engels (2002) na II tese sobre Feuerbach, ao analisar a materialidade histórica da sociedade brasileira, podemos inferir, que a pouca experiência de práticas democráticas do povo brasileiro tem sido um obstáculo importante para que os princípios democráticos garantidos pela constituição cidadã de 1988 se efetivem em nossa sociedade e, de modo especial, em nossas instituições escolares.

A rigor, durante todo o século XX, os brasileiros experimentaram apenas vinte e nove anos de regime democrático entre os anos de 1946 a 1964, no interstício entre o estado novo e o golpe civil-militar e; de 1989 a 2000, período subsequente ao regime ditatorial militar que corresponde a nova república. Somados com os quase dezenove anos da nova república no século XXI, temos um saldo total de aproximadamente quarenta e oito anos de experiência democrática no Brasil.

Até a década de 1980, o Brasil havia experimentado apenas dezoito anos de regime democrático (1946-1964). É nesse período que, sob pressão dos movimentos populares, que se reorganizaram e articularam as suas pautas na órbita da luta pela redemocratização do país, o regime ditatorial dos generais dá início ao processo de transição que visava à reabertura política do país e o retorno dos militares à caserna. A eleição de Tancredo Neves em 1985 pelo colégio eleitoral, marca o fim da passagem de poder das mãos de um general para outro, como vinha ocorrendo desde a deposição do então presidente eleito João Goulart pelo golpe civil-militar de 1964.

Entretanto, o quadro de mobilização social àquela época nos sinaliza o duplo caráter do principal movimento daquele período: as “ Diretas já! ”. Se por um lado, esse movimento avançou no sentido de que o povo brasileiro voltasse a “exercer o poder” de escolher democraticamente o presidente da república, por outro, reduziu no imaginário popular a democracia ao momento do voto, marginalizando, pois, questões centrais como a administração/gestão do próprio Estado e de suas instituições, cuja democratização surge enquanto possibilidade para um efetivo controle social das políticas públicas.

Decerto, a nossa histórica inexperiência democrática revela-se problemática quando a abreviamos ao momento do sufrágio; não que o voto não seja algo importante, não se trata disso. Há quem possa defender a ideia de que uma democracia representativa é melhor do que democracia alguma. E, de fato é! Contudo, reduzir algo tão complexo como a democracia a apenas um dos seus momentos, por mais importantes que este seja, compromete significativamente a experiência democrática cotidiana de qualquer povo.

De acordo com os estudos de Saviani (2013) e Guiraldelli Júnior (2009) sobre as ideias pedagógicas no Brasil nos diversos contextos históricos que marcam a formação do Estado brasileiro, o poder sempre esteve nas mãos de poucos: da corte imperial até o final do século XIX, passando pela oligarquia cafeeira no início do século XX e burguesia industrial /financeira em meados do século XX até os dias atuais. Nas suas diversas materializações históricas, a elite sempre exerceu o poder político, expressão de seu poder financeiro; excluindo-se os 36 anos que a sociedade brasileira viveu sob regimes autoritários (Ditadura Vargas e militar), a democracia brasileira não criou as condições necessárias para que povo exercesse o poder e quando perto disso esteve, foi solapada pelo regime autoritário.

Segundo Chauí (2008) o Brasil é uma sociedade autoritária onde as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são transformadas em desigualdades que, por seu turno, convertem-se em hierarquia, mando e obediência; expressando, dessa forma, as relações de poder que orientam uma distribuição imediata em superiores e inferiores, ferindo a condição de sujeito desses na medida em que têm negadas as afirmações de suas subjetividades mediante as violências paternalistas e clientelistas típicas de nossa sociedade. Outrossim,

É preciso estar atento a essa conduta que usualmente compõe a personalidade das pessoas formadas sob uma sociedade autoritária, e que consiste em tratar o outro, o diferente como inferior. E o diferente assume inúmeras condições: da mulher diante do homem, do negro diante do branco, do homossexual diante do heterossexual, do empregado diante do patrão (ou preposto do patrão), do pobre diante do rico, do deficiente físico diante do “normal”. Do imigrante diante do “nativo”, do analfabeto (ou desescolarizado) diante do erudito, do rural diante do urbano, e assim por diante. (PARO, 2015, p.108)

Ao longo de toda a história brasileira o autoritarismo permeou as diferentes esferas do cotidiano nacional e atuando sobre elas produziu personalidades autoritárias de um lado e conformadas, de outro; de modo que, sem uma ampla e profunda experiência democrática cotidiana em nossa sociedade, teremos dificuldade em avançar nesta pauta, sobretudo na escola, tornando hercúleo o nosso esforço. Não obstante, “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. ” (FREIRE, 1997, p.36). Nesse sentido, o autoritarismo se constitui em um importante óbice para a explicitação da generidade humana, uma vez que represa o desenvolvimento da sua essência que, como vimos, emana da atividade criadora humana e, portanto, da liberdade que lhe é peculiar. Essa constatação, torna-se imprescindível a fim de que nos permitamos negar a situação historicamente posta e, com base nessa análise, possamos conjecturar meios e formas para uma nova síntese histórica, isto é, uma concreta experiência democrática.

Nesta perspectiva, Silva (2013) propõe uma reflexão acerca da democracia e da democratização da educação, tomando-os enquanto prática social e efetiva participação dos membros de um coletivo a fim de usufruir dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais. Aqui, há, portanto, um redimensionamento do conceito de democracia; não se trata, ora pois, de um regime político apenas, mas de um valor com potencial para contribuir no desenvolvimento de personalidades humano-históricas que se orientem na vida movidas pela essência humana que emana do seu fundamento ontológico: o trabalho.

Sendo concebido como condição de humanização, o trabalho, por seu turno, implica também mediação para o usufruto dos bens materiais e espirituais produzidos e acumulados historicamente; transcendendo, dessa forma, a esfera das necessidades imediatas (PARO, 2001; SILVA, 2013).

Assim sendo, afastamo-nos da perspectiva democrática que assentada está sobre os princípios liberais legitimadores da ordem social capitalista; uma vez que o capitalismo é, por natureza, antidemocrático, ele não permite que a igualdade e as liberdades individuais salvaguardadas pela legislação liberal que o legitima se efetive concretamente na realidade, pois ambas são corroídas pelas desigualdades reais que o capitalismo produz. Ademais, acreditamos que a liberdade deve ser fruto do esforço humano coletivo e não da atuação isolada de indivíduos “livres”.

Nessa perspectiva, a história nos mostra que a democracia não está dada em nossa sociedade e para a sua consecução, portanto, personalidades humano-históricas democráticas se fazem necessárias. É, pois, nesse particular, que localizamos a educação enquanto processo mediador desse hercúleo empreendimento histórico; isto é, enquanto mediação para criação de uma cultura radicalmente democrática que nos permitam o vislumbre de uma alternativa ao despotismo do capital.

Destarte, cultura é um termo que ao longo da história adquiriu significados diversos sendo parâmetro, inclusive, para o preconceito e a discriminação servindo de pretexto para a subjugação dos povos tidos como “atrasados” ou “aculturados” por povos que se julgavam mais civilizados, cultos e, portanto, superiores; perpassando, assim, pelas relações de poder. É oportuno, uma vez mais, que explicitemos de forma clara qual a nossa concepção de cultura.

Segundo Leontiev (2004) a cultura diz respeito ao “(...) mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade (...)” (p. 289). Nessa perspectiva, podemos afirmar que a gênese ontológica da cultura é a própria ação humana que por meio do trabalho cria uma realidade humanizada objetiva e subjetivamente (DUARTE, 2013).

Nesse sentido, a cultura é o que difere a natureza da história. Através do trabalho e da linguagem o ser humano se relaciona com o ausente e com o possível, movimentando-se de modo a transcender uma situação dada mediante uma ação dirigida para algo que ainda está ausente. Assim, produzir cultura é fazer história, donde o ser humano é o agente histórico da produção cultural (CHAUI, 2008).

É, portanto, com base nesse agir humano, cuja síntese é a cultura, que vislumbramos no horizonte histórico a superação do autoritarismo, por ora dado, mediante à construção de uma cultura democrática, ainda ausente. Dessa forma,

A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprio o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível) (...) (CHAUI, 2008, p. 57)

Para essa autora, conceber a cultura como trabalho é entendê-la em sua totalidade, isto é, enquanto um processo de criação orientado a um télos. Assim, no quadro da produção cultural não existem apenas a transformação da natureza em valores de uso (objetos, utensílios) que através da objetivação inserem os seres humanos nas relações sociais; há também, uma produção cultural imaterial de valores, símbolos e significados que orientam as atitudes dos seres humanos nas relações que estabelecem com a integração (grupo ou comunidade) da qual fazem parte, bem como em nível social mais amplo. Por isso, o processo que, no futuro, poderá fazer presente a democracia ausente, implica mediações para a transformação das situações imediatas, isto é, do cotidiano.

O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão* (...) esse “amadurecimento” para a cotidianidade começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades) E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma *mediação* entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. (HELLER, 2011, p.32. Grifos da autora)

É a partir dessas mediações, isto é, da internalização dos valores das integrações sociais de que faz parte, é que o ser humano integra-se à sociedade, como se a convivência nesses grupos fossem uma espécie de ensaio para o convívio social mais amplo. Nesse sentido, a escola constitui-se uma integração social importante, pois,

De fato, toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação (...) no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será adulto) (LUKÁCS, 2010, p. 224)

Nessa perspectiva, concebemos a educação como mediação para a construção do necessário paradoxo que diz respeito à “repressão ao autoritarismo”, cultivando nas novas gerações valores que orientem atitudes democráticas; pois não se pode pensar na construção de uma sociedade radicalmente democrática sem uma educação que aponte na direção dessa radicalidade e, muito menos que não a exercite.

Para nós, duas são as condições para que uma sociedade democrática deixe o campo das possibilidades. A primeira concerne à apropriação pelas novas gerações da cultura historicamente produzida pela humanidade, o que se garante mediante a democratização do acesso a uma educação de qualidade; a segunda condição e, não menos importante, diz respeito a democratização do próprio poder instituído na escola, o que, implica o desenvolvimento de uma autoridade democrática (SAVIANI, 2008b; PARO, 2002; 2014).

Nessas condições, o processo educacional orienta-se para a produção da genericidade humana em cada personalidade humano-histórica, que a expressará de modo particular. Nesse contexto, a democracia é a garantia da afirmação das diferentes singularidades, ou seja, das diversas subjetividades.

Sobre esse aspecto, Heller (2011) chama a nossa atenção para os valores que podem contribuir com o desenvolvimento humano em sua essência no atual momento histórico, qual seja, a necessidade histórica de superação do capitalismo. Conforme a nossa exposição anterior, tal essência emana do trabalho (material e não material), concebido enquanto objetivação na qual o ser humano expressa a sua criatividade, universalidade, autoconsciência, socialidade e liberdade; enfim, a sua essência. Em suas palavras:

São de valor positivo as relações, os produtos, as ações, as ideias sociais que fornecem aos homens maiores possibilidades de objetivação, que integram a sua socialidade, que configuram mais universalmente sua consciência e que aumentam a sua liberdade social. Consideramos tudo aquilo que impede ou obstaculiza esses processos como negativo, ainda que a maior parte da sociedade empresta-lhe valor positivo (p. 106)

É exatamente nesta perspectiva que localizamos a democracia na medida em que, enquanto valor, orienta as práticas humanas na direção do seu desenvolvimento. Por certo, não

estamos aqui nos referindo a democracia representativa nem tão pouco ao seu momento característico, isto é, o voto. Aqui, entendemo-la enquanto prática social concreta de liberdade e constituição de direitos que consubstancia atitudes que engendram as relações sociais de modo a potencializar o desenvolvimento da essência humana, pois, como assevera Lukács (2010), a personalidade humana é produto e expressão da socialidade. Desse modo, quanto mais radicalmente democrática forem as relações estabelecidas no processo de apropriação da cultura, mais o ser humano constitui-se do ente genérico e mais livre será para expressá-lo através da sua particularidade.

Nesse sentido, a democracia que defendemos implica a criação factual de possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas mediante a libertação material que historicamente vem sendo negada em todas as formações societárias a uma significativa parcela da humanidade. E, nesse sentido, a educação deve constituir-se como prática de liberdade e, por isso mesmo, como exercício de poder (FREIRE, 2015; PARO, 2014)

5 O FENÔMENO DA DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO TERRITÓRIO DO SISAL, BAHIA

A fim de darmos conta dos objetivos elencados ao final da segunda seção, buscamos escolher técnicas que nos auxiliassem na iluminação do nosso objeto sem perder de vista o envolvimento e engajamento de sujeitos que estabelecem relações do cotidiano escolar, contexto da nossa pesquisa. Assim, o interesse primeiro foi indagar a comunidade escolar sobre a compreensão acerca da forma como o preconceito e a discriminação se apresentam em nosso campo empírico.

Para tanto, lançamos mão de um questionário¹⁰ no qual cada participante, após fornecer informações sobre o seu perfil, respondeu de forma objetiva a nove perguntas relacionadas com experiências em situações envolvendo preconceito e/ou discriminação experimentados pelos participantes na escola, assim como, fora dela.

5.1 O questionário

O questionário foi aplicado nos meses de outubro e novembro de 2018 e contou com a participação de 117 membros da comunidade escolar com representantes de todos segmentos que a compõe. Para a sua aplicação foi reservada uma sala nas dependências da unidade escolar, na qual os participantes foram acolhidos para uma breve conversa sobre a pesquisa e seus objetivos.

Em seguida, o questionário foi apresentado e os participantes receberam as instruções para o seu preenchimento, após essa etapa, era checado se todos os pontos necessários foram devidamente esclarecidos ou se existiam dúvidas; após a sinalização positiva dos participantes, cada um recebeu um envelope contendo o questionário.

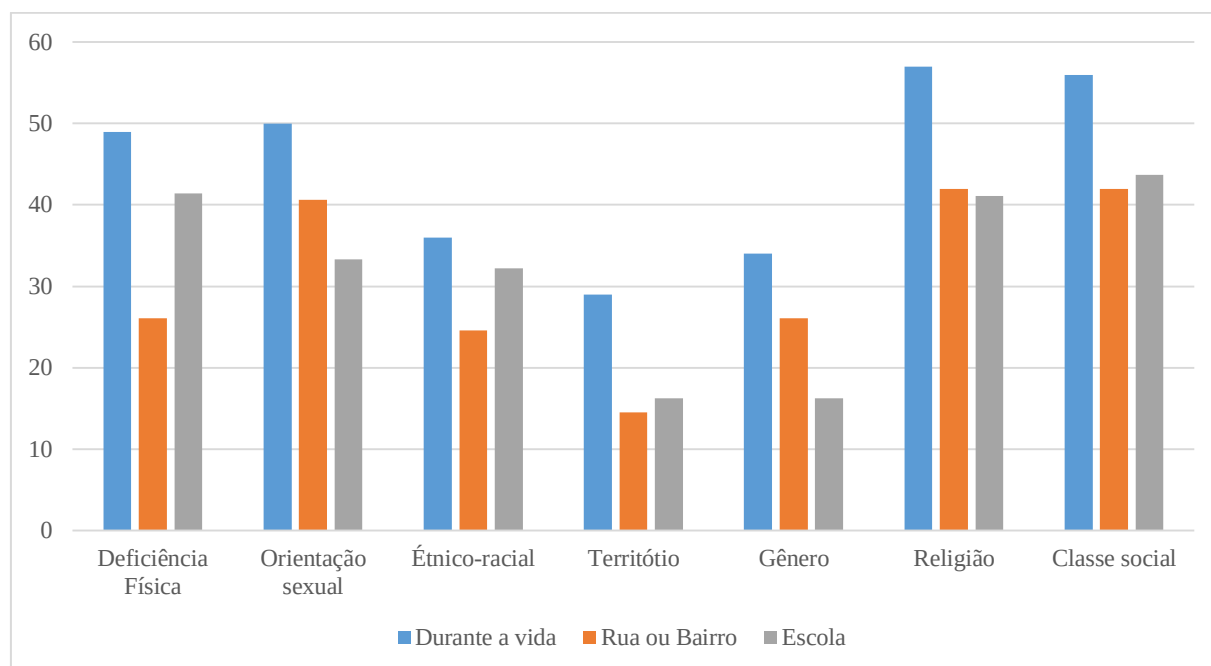
A dinâmica consistia em retirar o questionário no envelope, respondê-lo e colocá-lo novamente no envelope. Por fim, o participante depositava o envelope contendo o questionário respondido em uma caixa coletora reservada única e exclusivamente para este fim, deixando, em seguida, o espaço.

Com a aplicação deste instrumento, obteve-se o seguinte resultado: Para 99,1% a sociedade brasileira é preconceituosa e para 100% dos participantes, existem preconceito e discriminação nas sociedades baiana e nordestinense. Nas questões que abordavam se os

¹⁰ Ver apêndice B.

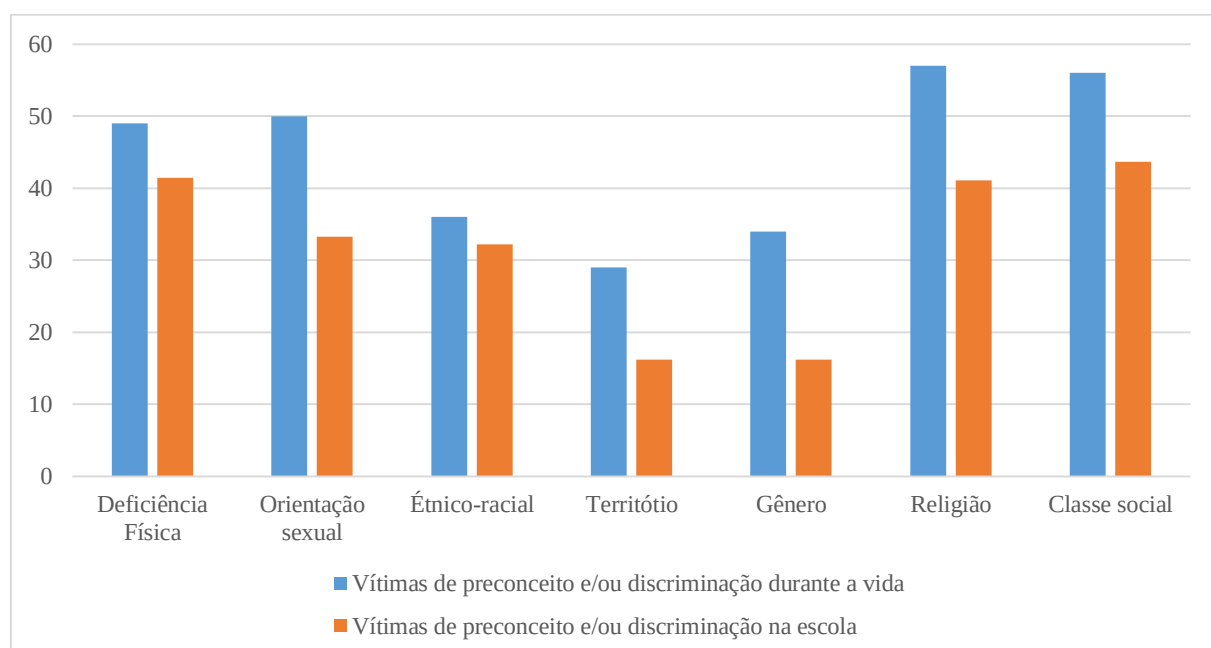
participantes da pesquisa já tinham presenciado situações de preconceito e/ou discriminação em algum momento da vida, na rua ou bairro e na escola, responderam positivamente 85%, 59% e 75,2% respectivamente. Em outro grupo de questões 57,2% dos participantes afirmaram que já sofreram algum tipo de discriminação em algum momento de suas vidas, enquanto 41% afirmaram já ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação na escola. A incidência das categorias está representada nos gráficos:

Gráfico 2: Participantes que já presenciaram situações de preconceito e/ou discriminação



Fonte: elaboração própria

Gráfico 3: Participantes que foram vítimas de preconceito e/ou discriminação



Fonte: Elaboração própria

Na última etapa do questionário, quando indagados se tinham algum tipo de preconceito, a grande maioria, 84,6% dos participantes, negou ter práticas preconceituosas, enquanto que 12,8% afirmaram ter algum tipo de preconceito. Desse pequeno universo, 33,3% assumiram ter preconceito religioso e de orientação sexual e 13,3% admitiram ter preconceito de gênero.

Com base nesses dados, temos que o preconceito e a discriminação são moedas correntes em nossa sociedade com grande circulação também na escola, fazendo parte, pois, do cotidiano de nossa sociedade bem como em suas instituições. Conquanto, a apuração do resultado apenas corrobora a necessidade concreta de medidas efetivas de combate aos preconceitos em âmbito escolar e aumenta as nossas responsabilidades enquanto pesquisador, sobretudo, quando a investigação ocorre imersa num cotidiano escolar, em que mais de 70% dos participantes afirmaram ter vivenciado ou presenciado situações de preconceito e/ou discriminação na escola; ou seja, tão perto das singularidades humanas que são responsáveis pela sua reprodução.

5.2 O Grupo focal

Além do questionário, o grupo focal também foi utilizado como instrumento de coleta de dados, mas não só. Pela sua própria natureza, as sessões realizadas também contribuíram para que sujeitos implicados no cotidiano escolar pudessem ter uma participação ativa, com vez e voz, no processo investigativo de modo a afirmarem as suas subjetividades. Ou seja, a utilização desta técnica, portanto, caracterizou-se, também, pelo seu caráter interventivo no desenvolvimento da pesquisa-ação, a partir da mobilização das singularidades implicadas com o nosso objeto (THIOLENT, 2011; GATTI, 2005).

Para Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica que surge a partir de formas de trabalho com grupos na psicologia social; não obstante a seleção de participantes deve obedecer aos critérios que os qualifiquem para a discussão do problema em questão no âmbito do trabalho interativo com base em suas experiências cotidianas sobre o tema em questão. Outrossim, somos advertidos de que ao lançar mão desta técnica, o pesquisador deve levar em consideração os objetivos da pesquisa de modo a integrá-la ao seu corpo geral, atentando-se tanto para as teorizações existentes como para às pretendidas.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o reconhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por

pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (p.11)

Desse modo, os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas perspectivas cotidianas. Sendo assim, concomitantemente à aplicação do questionário, convidamos membros de todos os segmentos da comunidade escolar para participarem de sessões nas quais seriam discutidas as implicações de preconceitos e/ou discriminações no cotidiano escolar e o papel da escola para o enfrentamento e superação dessas questões.

A fim de sermos coerentes com a perspectiva de democracia apresentada ao longo do nosso trabalho, na qual o convívio pacífico dos seres humanos deve garantir a condição de sujeito dos envolvidos no processo de formação humana mediante a afirmação de suas subjetividades; buscamos, além de garantir a implicação dos participantes no cotidiano da comunidade escolar a partir da qual formulamos o nosso problema, uma composição diversa, no que tange a comunidade escolar. Assim, a composição foi a seguinte: um membro da equipe gestora, dois do corpo docente, quatro representantes do corpo discente, além de duas representantes do segmento funcionário.

Acreditamos que tal composição se tornou mais rica do que se o grupo fosse apenas formado por professores ou estudantes, por exemplo; na medida em que propiciou uma diversidade ainda maior de subjetividades, uma vez que as singularidades que compuseram o grupo, para além da diversidade concernentes aos segmentos escolares do qual faziam parte, trouxeram em sua particularidade históricas diversidades outras, quais sejam, raça-etnia, gênero, orientação sexual, religião e território.

Tendo em vista a contradição gestão/participação na escola que denuncia o caráter autoritário da gestão da escola apontada por Freitas (2005), no primeiro momento tivemos uma preocupação com essa formação, no sentido de que os estudantes pudessem se sentir atarantados com a presença dos membros de outros segmentos da comunidade escolar. Fato este, que não se confirmou.

Foram realizadas um total de três sessões, organizadas com base em um roteiro¹¹ que trouxe um conjunto de questões concernentes ao nosso objeto de estudo que indagaram o grupo acerca dos conceitos de preconceito e discriminação, dos processos que os origina, bem como do papel da escola para a superação das situações de preconceito e discriminação.

¹¹ Ver apêndice B

5.2.1. Dialogando sobre o preconceito e a discriminação e o papel da escola no processo de superação

Na primeira sessão, todos os convidados marcaram presença. No primeiro momento todos assistiram ao vídeo “As faces do preconceito”¹². Esse curto documentário traz relatos de experiência de pessoas que foram vítimas de preconceito e/ou discriminação em diferentes situações, inclusive na escola. Após a exibição do curta aos participantes, iniciamos as discussões sobre o tema proposto com a exposição de duas estudantes que tomaram a iniciativa de fazer valer as suas vozes. Tal fato nos surpreendeu, pois, tínhamos o receio de que a presença de gestores, professores e funcionários no mesmo grupo pudessem inibir os estudantes de se posicionarem na discussão, o que certamente seria um problema para o desenvolvimento do grupo na perspectiva por nós pretendida. Vejamos:

Bom, o preconceito é a não aceitação do próximo, em relação a tudo, aparência, ao que veste, ao que ele escolhe para vida, independente de opção de algo, *é tudo que você não aceita no outro* e eu acho horrível, eu acho que todos nós temos. (Estudante A, novembro de 2018)

Como a colega ali falou ela resumiu o preconceito, é como ela falou, preconceito é essas coisinhas que a gente acha que é pequena, mas que pode trazer um grande problema na vida do outro né?! *Que é você não aceitar o que o outro realmente gosta e né?!*. (...) até mesmo a morte que a gente viu aí que está acontecendo por causa do preconceito. (Estudante B, novembro de 2018)

Preconceito não é uma coisa boa. Mas eu estava aqui pensando, mas acho que no fundo, no fundo, não tem ninguém que as vezes não tem um preconceito, que seja até em pequenas coisas que você nem percebe. Mas assim, preconceito é você rejeitar o outro, acaba sendo também uma rejeição. (Funcionária A, novembro de 2018)

Veja só, *a questão do preconceito eu acho que está enraizado na sociedade como um todo, todos nós somos preconceituosos [...]*. E o que é um preconceito? É um julgamento antecipado daquilo que você... é uma visão antecipada, né, de determinada coisa ou determinada pessoa, *e todos nós eu acredito que tenhamos um pouquinho de preconceito, uns mais, outros menos, mas se a gente não tiver vigilante, preocupado em se corrigir de tal forma que perceba que em determinado momento você tem esse pré-julgamento antecipado né?!* Esse pré-julgamento, você acaba desenvolvendo ainda mais essa separação rico-pobre, negro-branco, homossexual ou não, não sei. (Professor A, novembro de 2018)

Pra mim o preconceito, no caso, ele é uma pré ideia do desconhecido. No caso com isso ele pode gerar repugnância ou afastamento das pessoas umas com as

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qh-xUorXn24>

outras. *Então a definição no caso seria o medo daquilo que é desconhecido..* (Professor B, novembro de 2018)

Você olhar e dizer aquela pessoa assim... ter o preconceito né?! Ter um conceito de alguém e imaginar que aquele alguém é e ignorar o seu conceito diante daquela pessoa, *imaginar que aquela pessoa é tudo que você não gostaria que fosse* e aí iniciar o julgamento. É o preconceito. (Funcionária B, novembro de 2018)

Veja só, né... todos já responderam a resposta “o que é o preconceito?”, e eu, acho que o preconceito também é um desrespeito com às pessoas no total. E como Professor A disse todos nós temos. Então isso aí já é um pré-julgamento. A gente deveria procurar (...) entender melhor as pessoas e entender melhor o ser humano, porque o que nós fazemos é isso, é o tal do pré-julgamento que mata tudo. (Gestora A, novembro de 2018)

De acordo com as manifestações dos estudantes, o preconceito é inerente ao ser humano e se manifesta pela não aceitação do outro. Para a estudante A esta negação pode ser motivada por fatores que vão desde a aparência física até as escolhas de ordem privadas, ou seja, os interesses de cada um e, portanto, diz respeito às subjetividades.

Acionando Heller (2011) acerca dos preconceitos temos que: i) a sua carga axiológica é sempre negativa e, sob certos aspectos e em certa medida, todo ser humano é preconceituoso. Conforme demonstra a análise do tema nos tópicos anteriores, o preconceito é produzido na dimensão social da vida cotidiana, tendo a particularidade individual do humano singular a sua base antropológica, por sua vez, este ente é sempre motivado pela fé; ii) tendo a sua carga axiológica sempre negativa, na relação mediada pela fé, isto é, pelo preconceito há sempre a negação do outro que é diferente, cuja escala vai do desprezo ao extermínio, conforme apontam recentes pesquisas de órgãos oficiais e extraoficiais apresentadas na introdução deste trabalho.

Nesse sentido, corroborando o posicionamento da colega, a estudante B chama atenção para a negação do direito de existir do outro. Decerto, muitas vezes a não aceitação da diferença alheia - seja de ordem física ou dos seus interesses – que se desdobram em escolhas -, não é o limite e o preconceito acaba sendo levado às últimas consequências com a negação do direito à existência mesma, dado que se expressa nos casos de extermínio da população negra, no feminicídio, na perseguição e assassinato da população LGBTQ+, conforme dados apresentados na introdução deste trabalho.

Inferimos também que há, entre os participantes do grupo focal, um consenso de que todos os indivíduos, em alguma medida, são preconceituosos. Ao afirmar que “(...) a questão do preconceito está enraizada na sociedade como um todo (...)” o professor A converge com o resultado das questões 1, 2 e 3 do questionário aplicado cujas respostas reconhecem a

existência de preconceito na sociedade. Dessa forma, se todos nós somos, em certa medida preconceituosos, levando-se em conta que, enquanto ser social vivemos em sociedade, significa dizer que as relações que estabelecemos entre os seres humano entre si, revela-se um fator importante, uma vez que, esta “medida” dos nossos preconceitos, portanto, está diretamente relacionada com qualidade das relações que estabelecemos.

Para Marx (2010) a riqueza do ser humano é expressão da riqueza das relações estabelecidas com os seus semelhantes. Ou seja, estabelecer relações em uma sociedade profundamente preconceituosa tal qual a nossa, implica a possibilidade de internalizá-los em nossa personalidade (singularidade) atitudes preconceituosas; pois rejeitamos a ideia de que

(...) o homem pudesse tornar-se homem e até uma personalidade puramente por si só, puramente a partir de si mesmo. Assim como o tornar-se homem acontece objetivamente no trabalho e no desenvolvimento das capacidades produzido subjetivamente por ele somente quando o homem não reage mais de modo animalesco ao mundo que o cerca, isto é, quando deixa de simplesmente se adaptar ao respectivo mundo exterior dado e, por seu turno, passa a participar de modo mais ativo e prático de sua remodelação em um meio ambiente humano cada vez mais social, criado por ele mesmo, assim também, *enquanto pessoa ele só pode se tornar homem se sua relação com seu semelhante assumir formas cada vez mais humanas, como relações entre homens e homens, e dessa forma se realizarem na prática.* (LUKÁCS, 2013, p.596)

Nessa perspectiva, o ser humano, a sua subjetividade, as suas atitudes, a sua personalidade constitui-se enquanto produto social. Dando continuidade à discussão, indagamos o grupo sobre o entendimento que eles tinham sobre a discriminação. Vejamos:

Bom, pra mim a discriminação é a separação, seria divisão. A separação de algo, separação de pessoas, por não aceitar, pelo fato de ter o preconceito. Então o preconceito é um pré-julgamento, a discriminação é a separação. É a não junção com algo que você acha diferente de você. Então essa seria a definição de discriminação. (Professor B, novembro de 2018)

(...) quando você tem preconceito, você já discrimina, com certeza você discrimina! Você já afasta ... e o jeito da pessoa ser, você não concorda, você não respeita (...) eu acho que já é assim. As duas coisas são muito ligadas. (Gestora A, novembro de 2018)

A discriminação eu entendo que é ação do preconceito. A partir do momento que você usa o preconceito, aí você fica neutro, você tirou o conceito daquela pessoa e fica neutro. Mas se você tem que se envolver com aquela pessoa, aí você já entra com a ação da discriminação. Toda ação daquela pessoa que você não gosta você começa a discriminar (...) Já começa a fazer definição, a separação da sua vivência com a vivência daquela pessoa. (Funcionária B, novembro de 2018)

Discriminar eu acho que o Professor B falou muito bem, é a questão do separar (...) separar por conta... separar pessoas que tem cor diferentes, isso é discriminação né?! Separar dizer que para essa pode, para esse não pode por uma divergência de cor, de religião ou de qualquer outra coisa, isso é discriminação. (Professor A, novembro de 2018)

Bom, a discriminação é feito do preconceito. Ele está pertinente na nossa sociedade e se divide entre gênero, raça, ideologia tanto religiosa como em alguns preceitos de valores.

Podemos perceber nas respostas do professor B, da gestora A e da funcionária B que para eles, discriminação está associada ao preconceito, isto é, surge como sua consequência; ou seja, a partir do preconceito há a separação e o afastamento daquele por quem se tem repulsa que, conforme as falas da estudante C e do professor A podem ser desdobramento dos preconceitos de gênero, raça e religioso, dentre outros.

Portanto, ambos os conceitos não são concebidos pelos participantes de forma isolada, mas se interconectam. Podemos observar também que, ao conceituarem o preconceito e a discriminação, os participantes já trazem também em suas argumentações aspectos relativos ao comportamento e atitudes concernentes aos conceitos, seja no sentido de agir de acordo com o preconceito expressando-o através da discriminação, conforme a fala da estudante C, bem como, buscando represar atitudes preconceituosas que fatalmente desembocar-se-iam em práticas discriminatórias, como podemos observar em algumas falas que apontam para necessidade de uma “vigilância” a fim de represar atitudes preconceituosas.

Mas na fala da estudante C e da gestora A existem importantes elementos para a nossa reflexão, quando afirmam que “(...) essa indiferença com a humanização dentro de pode melhorar. ” e “(...) entender melhor o ser humano (...)”, respectivamente. Neste ponto, se faz necessário pôr em relevo o fundamento antropológico do preconceito que reside na tríade: humano-singular, individual-particular e humano-genérico.

Vimos que o ente genérico que compõe o humano-singular é o guardião da essência humana, cuja origem já sabemos emanar de seu fundamento ontológico, isto é, da atividade humana universal do trabalho, através da qual o ser humano se põe em movimento no mundo de modo consciente, criativo e livre, em um processo de autorrealização ou, como explicita Duarte (2013), num processo de apropriação e objetivação.

Por seu turno, o particular-individual é precisa e exatamente a forma como humano-singular expressa essa generalidade. O ponto nevralgico dessa triangulação reside justa e precisamente na relação do individual-particular com a genericidade pois, aqui é o terreno fértil

sobre o qual os preconceitos podem prosperar. De fato, a relação do individual-particular com o genérico-humano existe em si, ou seja, independente de que o humano-singular tenha consciência desse fato ou não. E é aí que está o problema, pois essa relação existindo em si, pode resultar em ação da particularidade independente do genérico-humano sob a motivação dos preconceitos, sobretudo em relações sociais autoritárias, em que os processos de apropriação e objetivação se revelam alienados e alienantes. Assim, a particularidade alienada tende a ser preconceituosa porque age à revelia da generidade humana, alienando também o diferente de sua condição humana.

Nesse sentido, a inteligibilidade do ser humano em sua totalidade é de fundamental importância para que possamos encaminhar estratégias de combate aos preconceitos observados tanto nível da sociedade como nível escolar; o que, pelo exposto, só poderá ocorrer mediante uma relação consciente da particularidade com a generidade, donde a primeira deverá estar submetida à segunda.

Retomando a fala do professor A quando afirma que “ (...) todos nós eu acredito que tenhamos um pouquinho de preconceito (...) mas se a gente não tiver vigilante, preocupado em se corrigir de tal forma que perceba que em determinado momento você tem esse pré-julgamento antecipado.”; podemos inferir que a recomendação do professor implica em controlarmos constantemente a nossa particularidade individual como também nos sugere Heller (2011); disso decorre o aspecto alternativo do preconceito, ou seja, o indivíduo (humano-singular) possui uma relativa liberdade para se apropriar ou não do preconceito, em que pese a sua difusão e universalidade.

Desse modo, a humanização concebida enquanto processo, um devir que se materializa cotidianamente, enquanto realidade potencial e não como uma condição dada, contribui, na medida em que o preconceito tende a alienar de sua condição humana diferente, seja por aspectos físicos ou por seus interesses diversos.

Não obstante, podemos explicitar a partir da fala do professor A, o preconceito enquanto categoria ontológica, na medida em que diz respeito a uma possibilidade do modo de existência do ser. Assim sendo, a sua superação só poderá ser concebida a partir do próprio ser social mediante novas possibilidades de apropriações e objetivações que nos permitam, pois, novas formas de “sermos sociais”.

Seguindo a discussão, acerca de atitudes e comportamentos, assim se posicionou a funcionária A:

Então assim, você não vai discriminar as pessoas. Ah tem tanta gente aí que eu sei que às vezes não anda corretamente, eu falo com ele, dou bom dia, dou boa tarde, falo oi fulano de tal, isso é importante né? A gente... ah vou discriminar por que isso e aquilo? Não! Vou falar, se precisar pegar na mão vou pegar na mão, vou pegar, vou dar boa tarde, dar bom dia. Ter *respeito*!. (Funcionária A, novembro de 2018. Grifo nosso)

Agora eu acho que você não é obrigado também a aceitar todas as ações das pessoas, né? (...) Você tem o seu pensamento, a sua forma de ser e é obrigado a aceitar todas as ações daquela pessoa, porque senão se transforma num preconceito?! Eu posso ter o meu pensamento sobre as ações e respeitar as pessoas. *Respeitar*! Porque eu tenho minha forma de pensar. (Gestora A, novembro de 2018)

As pessoas a maioria das vezes pega o preconceito e começa a discriminar, pelo preconceito daquela coisa começa discriminar, a tirar aquela pessoa. Então, assim, se você não concorda, mas também não discorda, tem que ser uma pessoa neutra. Se eu não gosto daquilo, mas o meu colega gosta eu não devo me afastar só porque ele gosta do que eu não gosto, então eu acho que é aí onde entra a forma da discriminação. (Estudante B, novembro de 2018)

Na fala da funcionária A, fala pode-se perceber que ela também enfatiza a questão do respeito para com os interesses do outro, não fazendo disso motivo para discriminação, mas respeitando uma identidade que é diferente da sua.

A exemplo da funcionária, a fala da gestora A evidencia um elemento importante para o nosso estudo, qual seja, a diversidade, entendida enquanto diferentes subjetividades. Em sua opinião, não existe a obrigação de “aceitar” todas ações do outro, e traz o respeito como elemento mediador das relações humanas, pois, no seu entender, nem sempre discordar do outro, implica preconceito. Ou seja, é possível ser diferente, pensar diferente do outro e, ao mesmo tempo respeitar o outro: “Eu posso ter o meu pensamento sobre as ações e respeitar as pessoas”, afirma. Esse posicionamento explicita, ainda que de modo discreto, a concepção de democracia que buscamos tecer no presente trabalho, no qual se reconhece a diferença (físicas, interesses, escolhas) do outro e, no respeito a sua diferença, o outro se afirma enquanto sujeito, ao passo que também me afirmo como tal, estabelecendo assim, uma intersubjetividade sem dominante e dominados, superior e inferior, etc.

Corroborando essa perspectiva, a estudante B segue na mesma linha da fala anterior, reafirmando que interesses diversos não devem servir de motivação para o afastamento, isto é, para a discriminação. O elemento comum que aparece nessas falas é o respeito.

Decerto, admitir que o respeito por si só é suficiente para a superação do preconceito pode nos fazer cair, sob pena de ruína, na armadilha liberal da tolerância; conforme advertência de Heller (2011), a libertação dos preconceitos perpassa pela relação com o individual-

particular e, portanto, outras mediações devem ser consideradas nesse processo. Contudo, o respeito é um elemento fundamental para o processo de afirmação da condição de sujeito das partes envolvidas nos processos intersubjetivos.

Dando continuidade a discussão no grupo focal, questionamos os participantes acerca das possíveis causas que levam ao preconceito e a discriminação. Vejamos as suas falas:

Julgamento, falta de respeito com as pessoas, eu acho que é isto. É você antecipar as coisas... antecipar julgar as pessoas sem conhecer (...) A não aceitação das pessoas, você já olha e já faz um julgamento e já não aceita. Pode ser também pelos comportamentos. (Gestora A, novembro de 2018)

Na questão do machismo, por exemplo, e pessoas misóginas. Que a separação a misoginia no caso é a repugnação de mulheres no... no tipo no local de trabalho, vamos supor. Já o machismo não, o machismo é preconceito de... em relação ao mesmo trabalho não querer dividir com mulheres, mas aceita, aceita dividir o mesmo espaço, só que em relação a salário, a fazer o trabalho bem feito, é a questão que se está falando, aonde se origina, no trabalho por exemplo já se origina o preconceito com relação à homens e mulheres, eu só queria colocar esse ponto em relação ao machismo. (Estudante A, novembro de 2018)

Eu tenho pra mim que o preconceito já nasce em cada um, já vem de pequeno. Seja de qual classe for (...) A criança nasce numa família rica, ela já vai ter, eu já andei em alguns lugares e vejo, fico observando as coisas, ela já vai ter uma outra atitude, ela não vai se misturar com aquela que não tem as mesmas condições que ela, e ela já vai ser totalmente diferente, ela vai estar com aquele grupinho dela. Então assim já vem de casa, de cada um, do jeito que os pais aprenderam, vão ensinando e vai passando (Funcionária A, novembro de 2018)

(...) os povos (...) tinham mais recursos (...) tiveram a inteligência de criar mecanismos que podia escravizar os outros povos, tornando aqueles povos escravos. Pessoas que eram servos das outras pessoas, isso era uma forma de discriminação e eu acho que vem muito daí, vem muito desse estilo que se gerou nessa época, acho que desde a criação da humanidade povos ficavam uns escravizando outros, e é uma forma de preconceito, você pegar outra pessoa pra trabalhar pra você. (Professor A, novembro de 2018)

(...) é que uns desenvolvem mais e outros menos, e algumas pessoas elas têm noção, tipo assim, por mais que ela for rica, ela tem noção 'não por mais que eu sou rica eu não devo discriminar outra pessoa por que não tem as mesmas condição que eu. (...) por que não é da minha classe'. (Estudante B, novembro de 2018)

O ser humano não fica só no leito da família né? o ser humano é um ser social então embora você crie seu filho dizendo que ele tem que dividir as coisas com o coleguinha, mas ele.. a convivência dele com a sociedade vai torna-lo preconceituoso ou não. Agora é claro que a família ajuda né? A família vai ajudar, com certeza, mas além da família o ser humano não fica restrito a família, ele é um ser social, ele vai com a escola, vai com qualquer outra coisa, e já convive com (...) ele vai conviver com pessoas preconceituosas ou não ,

então é uma coisa bem mais ampla do que somente a família. (Professor A, novembro de 2018)

Só um instantinho. Eu não acho que as pessoas nascem já assim.... Eu acho que desenvolve, desenvolve na sociedade. Não acho que as pessoas nasçam assim não. (Diretora A)

Então o preconceito dá pra perceber que não é uma situação que não foi gerada nem ontem, nem tempos atrás, ela vem a muito, muito, muito mesmo. Ela vem do tempo da formação... da descoberta do Brasil que teve essa influência dos escravos, do branco com o negro (...) (Funcionária B, novembro de 2018)

Em linhas gerais, a fala da diretora A sintetiza o entendimento que ficou no grupo de que o preconceito consiste em um julgamento antecipado de algo que não é conhecido que concorre para a discriminação e, tendo o preconceito uma carga axiológica negativa, a discriminação, enquanto seu desdobramento herdarà essa negatividade explicitando-a através de atitudes também negativas.

Em sua fala, a estudante A traz o machismo e a misoginia enquanto exemplo de situações de preconceito e discriminação no contexto do trabalho, em que o homem machista até admite dividir o mesmo espaço com a mulher e até a realizar as mesmas funções que ela, mas não aceita que ambos recebam o mesmo salário, por conta de uma pretensa condição inferior por parte da mulher; condição esta, ancorada nos aspectos biológicos que são utilizados como parâmetro para a definição dos papéis sociais que a mulher deve exercer, inferiorizando-a perante o homem. O machismo é ainda muito forte em nossa sociedade e nos parece que o machismo é um tema muito caro para esta estudante, pois nas duas intervenções que fez no grupo, ela pontou essas questões.

Na fala da funcionária A, embora ela afirma acreditar que o preconceito é algo inato quando afirma que “(...) o preconceito já nasce em cada um (...), a sua explanação diz exatamente o contrário, pois atribui como causa um contexto ou circunstância determinada. No caso específico exemplificado pela funcionária, ela traz o contexto do convívio familiar em que “(...) já vem de casa, do jeito que os pais aprenderam, vão ensinando e vai passando (...)”. Assim, é fácil observar que a argumentação da funcionária A é contraditória pois, embora ela acredite que os preconceitos são elementos inatos do ser humano, ela conclui o seu argumento colocando as relações sociais como fator importante para a origem dos preconceitos, ao exemplificar as relações familiares as crianças internalizam preconceitos a partir da convivência com os seus pais que acabam ensinando-os, ainda que não se tenham consciência disso. Há neste exemplo um componente ontológico importante: a educação.

A partir de uma integração social primária, neste caso, a relação familiar, na qual os filhos não herdam dos seus pais apenas os genes que lhes fornecem todos os caracteres que lhes conferem as propriedades biológicas inerentes ao ser humano, mas também assimilam valores que podem estar imbuídos de preconceitos ou não; sendo com base nesses valores que irão se movimentar nas relações sociais em integrações sociais mais amplas.

Na fala do professor A, podemos inferir que para ele o preconceito e a discriminação são consequências das relações de poder, donde um povo subjuga o outro por julgá-lo inferior, no exemplo do professor fica claro que a mediação se dá pelo poder econômico, ou seja, os povos que tinham mais recursos tiveram condições de dominar outros povos, escravizando-os. Ainda em sua fala o professor faz alusão à relação de servidão, relação de dominação que caracterizou a Idade Média. Assim, tomando as relações de poder como mediação para as relações sociais, pautadas no autoritarismo se revelam alienantes.

A classe social é a categoria destacada pela estudante B e, assim sendo, a medição aqui também diz respeito a poder econômico. De acordo com ela algumas pessoas desenvolvem o preconceito e a discriminação mais do que outras. Para ela, algumas pessoas tendem a desenvolver o preconceito mais do que o outro e, nesse aspecto podemos destacar os processos sociais de formação de personalidades, conforme afirmação anterior, ser mais ou menos preconceituoso dependerá das qualidades das relações estabelecidas, o que, muitas vezes reflete na qualidade de suas escolhas e atitudes; assim como da relação das particularidades com o humano-genérico. Lembremo-nos também que o preconceito implica uma escolha e, assim sendo, cada um deve se responsabilizar pelos seus preconceitos. Como nos adverte Heller (2011), a escolha em favor do preconceito expressa o descontrole do particular-individual e na depressão da liberdade individual, diminuindo, portanto, as alternativas concretas de escolhas do humano-singular face a atuação pragmática de sua particularidade.

Outro elemento que destacamos na fala desta estudante é generidade humana quando diz: “(...) a gente tem que ver todo mundo como ser humano (...)”. Pode-se inferir que o preconceito ou discriminação implica, em certa medida, um processo de desumanização e, ter no horizonte a essência humana que diz respeito a toda singularidade é um elemento importante para a superação de atitudes preconceituosas. Entretanto, a estudante conclui o seu raciocínio afirmando: “Eu acho que todo mundo nasce com aquele preconceitinho ali, mas uns tende a desenvolver mais (...)”. Ou seja, embora a sua fala traga elementos fulcrais para o escopo do nosso estudo, ela também afirma que o preconceito seja algo inato.

Em outra fala, o professor A chama atenção para a complexidade do ser social. Se em sua fala a funcionária A chamou a atenção para o desenvolvimento de preconceitos no convívio

na integração social primária, neste caso a família, aqui o destaque que tomamos como referência são as relações estabelecidas com o ser social mais amplo, isto é, integrações sociais maiores; a singularidade se movimenta com base nas assimilações adquiridas na integração primária, uma vez que o ser humano não restringe as suas relações à família, mas também estabelece relações em outros espaços sociais, como a escola, por exemplo.

Por sua vez, a diretora A diverge da ideia do preconceito como algo inato; em verdade, de todos os participantes do grupo focal, esta participante foi a única que admitiu, inequivocamente, a ideia do preconceito como uma construção social, rejeitando, assim, a sua concepção enquanto um atributo inato.

Corroborando esta posição, a funcionária B em sua fala traz a processualidade do preconceito, isto é, o seu caráter histórico, tomando como referência a história do Brasil, localizando nesse recorte a origem do preconceito racial em nossa sociedade. A partir de sua fala, pode-se inferir que, a exemplo do professor B, ela concebe o preconceito racial enquanto um desdobramento das relações de poder na medida em que o negro historicamente foi tratado com inferioridade face ao branco em nossa sociedade. Dessa forma, a funcionária coloca a questão dos preconceitos sobre bases sócio-históricas, rejeitando, pois o inatismo.

Após a apresentação das argumentações do grupo, foi possível detectar divergências entre os participantes no que se refere a origem dos preconceitos e discriminações. Em sua maioria, ficaram aqueles que acreditam em uma origem biológica do preconceito, o que, o caracteriza como algo inato e apenas um dos participantes divergiu dessa perspectiva admitindo que o preconceito é engendrado socialmente. Algumas falas não mostraram com clareza essa questão e, em outras falas podemos detectar contradições sobre o aspecto tratado. Diante do fato de alguns posicionamentos não explicitarem de forma clara qual a origem dos preconceitos, iniciamos o encontro seguinte trazendo novamente a questão a fim de que os posicionamentos pudessem ser afirmados com maior clareza e, assim tivéssemos elementos mais claros para extrair a posição do grupo, seja para um consenso ou para a divergência.

Na segunda sessão do grupo focal, seguiu-se a discussão acerca da origem dos preconceitos, se é de ordem biológica ou social. Como veremos logo mais adiante, as argumentações dos participantes vão no sentido de que a predominância está nos aspectos biológicos e, que, portanto, os preconceitos são engendrados por questões genéticas, sendo, portanto, inatos. Vejamos:

Então minha opinião pessoal, e pelos exemplos que eu vejo no dia a dia e sobre a opinião de alguns especialistas, eu acredito que o preconceito ele é

inato, embora ele seja adquirido, agora o peso maior seria inato, que a pessoa já nasce com aquela tendência de ser preconceituoso, ou ter atitudes ruins para com seu próximo. Minha ideia seria essa. (Professor B, novembro de 2018)

(...) então ele seria inato por que ele já vem da formação psicológica. (Estudante C, novembro de 2018)

(...) o que a gente costuma observar é que existe famílias (...) que dá todo apoio aos filhos, e nem todos os filhos são pessoas boas né? Pensando de forma contrária né, existe famílias que tem tanta dificuldade para criar os filhos, cria num meio tão ruim e no entanto né os filhos podem ser criados pessoas ... tem um comportamento diferente, pessoas boas (...) e a gente fica assim, a imaginar (...) essa relação parece que já vem intrínseca do ser humano, genética mesmo, já nasce com aquilo, independente de nascer de uma família que dá todo apoio ou daquela família que tem dificuldade para dar um apoio necessário para formação do ser humano. (Professor A, novembro de 2018)

(...) o meio vai influenciar, mas ele não vai ser o ponto decisivo, de fazer com que o comportamento da pessoa seja aquilo, ele (...) então a conclusão é que isso é inato mesmo, é genético, no caso há alguma influência genética seja trazido pelo pai ou pela mãe ou familiares distantes, mas a ideia é que seja inato mesmo. (Professor B, novembro de 2018)

Concordo! Já traz de si, cada um pode desenvolver de uma forma (...) Uns vão ter aquele preconceito e vão soltar ele (...) a ponto de lançar sobre outra pessoa seu preconceito. (Funcionária A)

O DNA já está carimbado né? (Professor A)

(risos) Tá carimbado. E aí, e outros não, vai entender: “eu não posso ser assim, vou ser diferente.” Mas eu sempre penso: todo mundo é um pouquinho (...) (Funcionária A)

Ele se contém. (Professor B)

Ele agrega os princípios éticos. (Estudante C)

É que... é o que no caso, coloca você no caminho certo ali da ... (Professor B, novembro de 2018)

Bota um limite né? (Professor A, novembro 2018)

Em relação ao biológico da formação da personalidade, do caráter, das coisas arraigadas na questão do processo de formação da criança, mas em relação assim biológica e a origem ética do Brasil, a gente tem que parar pra pensar também que nós somos um povo que é uma confusão de valores, por que é um país de países. (...) Um exemplo, quem foi o povo sempre cresceu sobre ameaça e sufocamento, sem poder ter expressão, por exemplo, o negro e o índio, quem é que comandava? os exploradores, tipo não tinha só o povo de Portugal. então, desde sempre a oportunidade da pessoa poder demonstrar os princípios éticos e morais. Qual é o princípio da ética? O bem comum, então o bem comum não teve uma formação ética no Brasil, então para acabar com preconceito é agir de forma ética, sem favorecer ou impor, analisar o certo e o errado da maneira correta, analisando de forma peculiar, por que cada grupo

tem uma formação diferente, tem valores, propósitos, crenças. (Estudante C, novembro de 2018)

Então nesse caso aí seria o meio que influência, tem um livro lá de Euclides da Cunha, 'Os Sertões', que ele diz o seguinte nesse livro, que descreve sobre a guerra de Canudos, que ele Euclides da Cunha, como outros escritores, eles defendem a ideia, inclusive houve a influência do Freud, até nesse movimento de modernismo, que ele disse que 'o meio influência muito no comportamento do ser humano, que ao observar o meio em que você vive e que família você vem eu determino que você vai ser', entendeu?. Eu particularmente embora eu esteja defendendo aqui que é o biológico que prevalece, mas eu particularmente eu não levo isso muito a 100%, mas realmente o meio influência como ele está falando. (Professor B, novembro de 2018)

Em sua fala, o professor B justifica a sua posição de conceber o preconceito como algo inato no que ele vê no “dia a dia”, embora ele reconheça a atuação da dimensão social quando afirma que os preconceitos são “adquiridos”, entretanto, com uma influência menor. Nesse sentido, ele circunscreve a dimensão social do ser em seus limites biológicos, indo, portanto, na contramão da história, reaproximando o ser de suas barreiras naturais de outrora. Ao afirmar “no dia a dia”, ele nos dá elementos para que possamos empreender uma interpretação mais concreta acerca do fundamento de seu argumento: o cotidiano. O cotidiano é pragmático, e a unidade de pensamento e ação não nos dá condições de refletir sobre as nossas ações e, sobretudo, as relações que solapam a nossa subjetividade; do cotidiano o humano-genérico se apresenta de forma fragmentada e a própria dimensão social sobre a qual ele se apresenta não nos habilita a restaurá-lo em sua essência. Talvez por isso, isto é, pelas limitações que o cotidiano impõe às subjetividades que o produz, o professor apresente essas incompreensões acerca da origem dos preconceitos de modo a não os conceber enquanto um produto da dimensão social da vida cotidiana que são internalizados pelo ser humano a partir das relações sociais que estabelece nas integrações de que faz parte.

Como é possível perceber a maioria das falas corroboram a posição do professor, entretanto, em sua fala a estudante C traz um elemento novo à discussão, qual seja: os princípios éticos. Embora ela admita a ideia do inatismo, ao trazer a ética como um elemento importante para represar os preconceitos – ainda que eles estejam no “DNA” – ela aciona um elemento não cotidiano que, de fato, pode romper com o pragmatismo da cotidianidade e, dessa forma, criar condições de reflexão mediante a quebra da unidade pensamento-ação. Ou seja, o não cotidiano demanda uma reflexão acerca de nossas ações e, assim, podemos nos permitir novas objetivações mediante a práxis. Pois, a ética é uma possibilidade do não cotidiano se fazer presente, criando condições para que as singularidades ascendam rumo ao humano-genérico

De acordo com as argumentações apenas a funcionária B e a gestora A rejeitam a ideia do preconceito como algo inato, ao contrário dos demais que sinalizam o contrário, ou seja, que o indivíduo nasce predisposto geneticamente ao preconceito e, que o meio social tem apenas o papel de potencializá-los ou não, isto é, de desenvolver ou não os preconceitos que cada um já traz geneticamente, em seu “DNA”.

Sob esse aspecto, podemos concluir que, em linhas gerais, a maioria do grupo apresenta uma incompreensão do ser humano em sua totalidade, não que as duas que divergiram compreendam o ser humano em sua totalidade, mas em suas falas esse processo apresenta-se menos caótico. Acreditamos que essa constatação seja resultado da própria carência de problematizações acerca da diversidade e da própria realidade, o que, por consequência, limita a compreensão do ser humano enquanto um produto da socialidade ou fruto das relações autoritárias que concorrem para a alienação das subjetividades. Esse dado revela a perversidade do cotidiano para as subjetividades, visto que, essas incompreensões dos conceitos ocorrem devido ao imediatismo e ao pragmatismo que caracterizam a vida cotidiana, compelindo as pessoas a se movimentarem nas integrações de que participam de forma a não refletir sobre as suas ações e atitudes.

Com base na concepção de ser humano que vimos gotejando no decorrer das seções anteriores, podemos chegar à conclusão de que inatismo no ser humano é a infinita capacidade de aprendizado e de assimilação que estão inequivocamente expressas no seu desenvolvimento histórico.

Destarte, a análise feita nos capítulos anteriores, só nos permite admitir a ideia de que os preconceitos são herdados geneticamente se forem uma perspectiva ontológico-genética. Sendo assim, ao contrário das falas que acabamos de analisar, os preconceitos não se encontram nos genes humano, mas na dimensão social da vida cotidiana; no mundo das ideias, dos signos e significados que os seres humanos criam socialmente, ou seja, no universo simbólico que conhecemos por cultura que, ao se materializarem nas relações humanas engendram atitudes discriminatórias.

A humanidade do ser humano não está dada, ela é adquirida, portanto, o único atributo inato que o ser humano possui é a capacidade de se tornar síntese de múltiplas determinações, isto é, a possibilidade de ser infinitas coisas.

Enquanto signos culturais, os preconceitos são transmitidos de uma geração para a seguinte e, dessa forma, são acumulados historicamente formando parte do acervo cultural simbólico da humanidade.

(...) então o tratamento é um marco que hoje está ai evoluindo, transparentemente mas não deixamos de enxergar né, como as redes sociais faz questão de demonstrar ... a sua diferença (...) É, como você vê em novelas, não deixa de não deixar transparentemente que o negro é separado do branco infelizmente e outra decepção também, é que infelizmente foi criada a lei pra um branco respeitar um negro, pra um rico respeitar um pobre, que não deveria entre nós seres humanos existir isso né? Chegou a esse ponto que não deveria existir. *Nós seres humanos deveríamos ter essa sensibilidade, essa inteligência de se misturar sem precisar de uma lei.* E também a questão dos direitos, hoje tem a lei dos direitos quilombolas, que não deveria fazer essa distinção, pro branco ser obrigado a estar olhando para o negro, *que não deixa de ser um ser humano. Infelizmente está tendo hoje os negros, as vítimas do preconceito estão sendo obrigados a lidar, a lutar pelos seus direitos em leis, não em forma de ser humano, né? E nunca vai deixar de existir, por que é uma raiz que vem a muito, já está na alma humana.* (Funcionária B, novembro de 2018. Grifos nossos)

Em sua fala também destaca o papel das redes sociais no destaque das diferenças e da representação que do negro nas novelas sempre distanciado dos brancos, fazendo valer o ditado que diz “a arte imita a vida!”. A novela não faz mais do que representar o cotidiano de uma parcela significativa da população que sofre com situações preconceituosas e discriminatórias. Entretanto, o contrário também pode ser visto em produções cinematográficas recentes; produções como “Pantera Negra” e “Capitã Marvel” trazem personagens negros e femininos protagonizando papéis heroicos, ocupando o lugar que, desde muito, foram dos personagens masculinos e brancos. Em certa medida, podemos até afirmar que filmografias com esta proposta de valorização da diversidade, contribui para o “empoderamento” de segmentos sociais que historicamente sofrem com o preconceito e discriminação.

Em sua argumentação também chama atenção para o combate ao preconceito e discriminação, neste caso o racismo, através da criação de leis; partindo da premissa de que todos somos humanos, em sua opinião esse tipo de mediação não deveria existir, pois não seria uma forma de garantir a humanidade do negro. Contudo, faz-se mister reconhecer que em uma sociedade como a brasileira edificada sobre a base de preconceitos e discriminação, as leis de combate ao racismo, dentre outras, não são uma benesse do Estado brasileiro, mas se constituem precípua e fundamentalmente no fruto da luta e do sangue dos brasileiros que engrossaram as fileiras dos movimentos sociais para garantir uma existência mais humana - no sentido ontológico da palavra - sobretudo para as futuras gerações.

Entendemos, pois, a argumentação da funcionária quando afirma que ambos negros e brancos são seres humanos, pertencem ao mesmo gênero e, portanto, as relações entre ambos deveriam se dar sobre outras bases, a nosso ver, sob a mediação de uma educação que explicita a generidade humana. Todavia, a criação de leis não dá conta de resolver implicações de um

processo histórico tão complexo. E, admitindo-se o pressuposto de que preconceitos são construções históricas permeados por interesses diversos em diversos contextos que são plasmados no acervo cultural da humanidade, é justo conceber, que um novo processo histórico se faz necessários para novas sínteses.

No final da segunda sessão do grupo focal, questionamos os participantes sobre as consequências das atitudes preconceituosas e discriminatórias:

Escassez de ética, por que um ser humano em si, conhece os princípios morais, ele vai entender o que - aquela, apesar de ser clichê, mas o que eu quero pra mim, e eu não quero que o que aconteça com próximo aconteça pra mim, eu vou cuidar do meu próximo. Eu vou agir de forma humana, não vou agir como animal, por que o animal em si ele faz o que com o outro animal, para sobreviver, e que ser humano é esse que precisa derrubar o outro para sobreviver? Precisa em si, criar métodos que criem certa divisão, se seriam tudo humano? (Estudante C, novembro de 2018)

Por que eu me sinto melhor de que o outro, então eu estou sendo individualista, eu estou sendo egoísta. Então essa sociedade não está sendo mais uma sociedade altruísta, como eram sociedades, vamos dizer a alguns tempos (...)Então, hoje a *sociedade atual é individualista*, (...) Eu faço algo pensando no meu bem estar, individual, se você tiver algo além de mim, eu já vou tentar discriminar você, 'então eu acho que a causa é a questão do egoísmo mesmo e do individualismo. (Professor B, novembro de 2018. Grifo nosso)

(...) a discriminação também dá a oportunidade de florescer aquele complexo de inferioridade. Porque nem só o maior quer se separar do menor, mas também quem está se sentindo menor talvez se sente menos, e acaba se excluindo do maior por se achar inferior. (Funcionária B, novembro de 2018)

Se sacrificar para ser bem visto na sociedade, para se igualar aquele que está numa classe mais alta. (Funcionária B, novembro de 2018)

Eu já estava aqui pensando, talvez a pessoa gerencie inferioridade, tipo é como eu posso falar, como ela falou da questão de estar arrumada, 'ah, fulano de tal tem, e eu não tenho', e ali já deixa você abatido, triste. Já gera um conflito em você e mesmo que a pessoa não tenha nenhum preconceito com você, então aquilo lá vai atraindo maus pensamentos, maus sentimentos, ali tudo está ruim para ela. Acaba se destruindo sem ninguém falar nada com ela. Ela própria se discrimina. (Funcionária A, novembro de 2018)

(...) eu diria que seria a auto exclusão a baixa autoestima, o isolamento, o não envolvimento com o grupo social, mais ou menos isso as consequências causadas pelo preconceito. (...) ela se auto exclui porque vai achar que é inferior aos demais, com isso pode criar algumas sequelas, desenvolver transtornos de comportamento, até a fobia social,. (Professor B, novembro de 2018)

Pode ser também o contrário, pode ser um complemento do que ele falou, tem pessoas que tomam atitudes de violência contra outras pessoas. Nos EUA por exemplo acontece muito isso, muitas vezes a cobrança pelo sucesso é grande

ou a pessoa se sente discriminada em determinado momento, talvez por não atingir aquele sucesso esperado, que se revolta e acontece de ocorrer crimes, massacres. Ao invés do suicídio uma revolta, busca matar o outro. (Professor B, novembro de 2018)

Ele pratica com o outro, mas na maioria dos casos você pode ver que ele pratica mas no mesmo dia ele se suicida também, quer dizer ele que punir o outro também por essa inferioridade, por que as vezes tem pessoas que tem um problema e ele também culpa a sociedade por aquilo. As vezes pode não ser pode ser até um problema psicológico seu, você se sente inferior e culpa a sociedade e tenta punir. (Professor B, novembro de 2018)

Em sua fala com o professor B, destaca um elemento importante para a nossa reflexão. Embora ela acredite que o preconceito seja de ordem biológica, ao discorrer sobre as causas da discriminação, ele põe em relevo a relação indivíduo/sociedade, destacando que nós vivemos em uma “sociedade individualista”. Assim, infere-se que, para ele as atitudes discriminatórias são fruto da socialidade, isto é, os indivíduos têm atitudes discriminatórias porque vivem em uma sociedade individualista; portanto, a motivação para a discriminação é o individualismo que, por sua vez, consiste em um valor cultivado por esta sociedade. De acordo com Chauí (2008) o mundo moderno não conhece a comunidade, cujas características são a indivisão interna e o bem comum. A sociedade que o mundo moderno conhece é um produto do capitalismo, cuja marca principal é a existência de indivíduos separados por seus desejos e interesses. Assim, “Sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se *sócio*.” (p.58. Grifo da autora)

Ainda de acordo com essa autora, ao contrário da comunidade, que é percebida como algo natural por seus membros e onde prevalece o interesse comum, a sociedade impõe a exigência de uma explicação sobre o próprio social; daí surge a ideia de um pacto ou um contrato social, como sugere Rousseau, firmado pelos indivíduos que, ao se tornarem sócios, instituem a sociedade. O desdobramento desse processo é o princípio da divisão interna, característica essencial de qualquer sociedade, que Marx e Engels (2010) assim descrevem:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a histórias das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada (...) (p.40)

Ainda que dividida, a sociedade não prescinde de uma integração, ela própria é uma integração constituída por integrações menores, como as classes sociais, que por sua vez são compostas pelas famílias, etc.; ou, como sugere de Lukács (2013), um complexo de complexos. De acordo com Heller (2011) os preconceitos são produzidos na própria integração a fim de consolidar e manter uma dada integração estabilizada e coesa. Ainda de acordo com essa autora, as classes dominantes produzem a maioria dos preconceitos a fim de manter a coesão de uma estrutura social que para elas é vantajosa. Outrossim, Marx e Engels (2002) nos assevera de que as ideias dominantes em uma determinada época correspondem as ideias dominantes das classes dominantes. Assim, o individualismo de que nos fala o professor para justificar as atitudes discriminatórias é um valor muito caro à burguesia e ao seu modelo social; não é a toa que, como vimos anteriormente, o capitalismo é legitimado pelo liberalismo que, por seu turno, está ancorado nas “liberdades individuais”. É dessa forma, que as classes dominantes conseguem fazer com que alguém tome uma atitude desfavorável à integração da qual faz parte. Com base nos preconceitos as classes dominantes mobilizam até a particularidade de indivíduos cujos interesses são antagônicos aos seus.

Em outra fala, o professor B destaca que a vítima de atitudes preconceituosas e discriminatórias desenvolve a baixa autoestima, reprimindo-se e buscando, em muitos casos um isolamento do convívio social. As consequências são danosas para a personalidade, em especial àquelas que estão em formação e buscando se afirmar no mundo e na vida, o que, conforme vimos não se dá de forma isolada, mas através das relações sociais, sobretudo da qualidade dessas relações. Outro aspecto destacado é o suicídio, em casos extremos de não aceitação chega-se ao extermínio de si próprio e de terceiros como adverte o professor A. Ele chama atenção para além da violência contra si próprio, a vítima de preconceito pode também agir violentamente contra as pessoas ou o grupo no qual sofre estereotipação.

A exemplo do que vem ocorrendo em países como o EUA, casos desse tipo estão se tornando comuns aqui no Brasil, onde indivíduos estereotipados em seus grupos ou em suas integrações, neste caso na escola, reagiram violentamente contra o bullying que sofriam no âmbito escolar, além do caso ocorrido em Realengo no Rio de Janeiro, há registros de ações desse tipo no Paraná, em Goiás e, mais recentemente em São Paulo, no massacre de Suzano¹³.

A situação tende a se tornar ainda mais dramática com a possibilidade do afrouxamento das exigências para a posse e o porte de armas já garantido por um decreto presidencial do

¹³Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghml>

Governo Bolsonaro. Caso entre em vigor, o decreto armamentista tem um potencial enorme para o aumento da violência em nossa sociedade, aumentando os riscos principalmente para aqueles grupos que historicamente têm um cotidiano marcado pela violência em nossa sociedade, conforme demonstrado no Atlas da violência. Seguindo, temos a contribuição da estudante C:

Em relação as pessoas que na busca do perfeccionismo a pessoa acaba se destruindo, que existe não só o preconceito em relação ao outro e sim *as pessoas que não se aceitam que é um dos piores preconceitos*, por que ele vem do preconceito tido de outra pessoa e aí você se “auto busca perfeição.” (Estudante C, novembro de 2018)

A busca dela é desproporcional com a realidade, essa desproporcionalidade no caso, só enxerga a própria pessoa, ou melhor ela não enxerga, ela acha que está sempre inferior (...) (Professor B, novembro de 2018)

Tendo como referência a concepção de ser humano explicitada ao longo de nossa exposição, não podemos concordar com estes argumentos. Conforme apontam as análises feitas até aqui o ser humano é um ser social, assim sendo, não podemos extirpá-lo do bojo das relações sociais que estabelece e analisá-lo à revelia desse processo, uma vez que, a sua personalidade é expressão das relações que estabelece (MARTINS, 2007; HELLER, 2011).

Portanto, a não aceitação de si, não ocorre espontaneamente, é uma consequência de situações anteriores de não aceitação pelo outro ou a não aceitação por parte do grupo ou integração da qual faz parte. Ou ainda, poder ser desdobramento de uma padronização que, não raro, acontece em nossa sociedade, relegando àqueles que não se encaixam nos padrões a condição de estereótipos.

Na sequência, indagamos o grupo como a escola poderia contribuir nesse processo de combate ao preconceito e a discriminação que no cotidiano escolar muitas vezes se expressam nas situações de bullying:

É problemático isso né? Porque cada pessoa tem uma forma de agir e de pensar, dentro da nossa escola, cada um tem uma forma de agir e de pensar. Então, tem que ser um trabalho muito bem realizado, por que é complicado como é que vai fazer? Mudar o pensamento dessas pessoas? (Diretora A, novembro de 2018)

(...) a própria educação formal, ela não é suficiente para diminuir o preconceito não. Não é, não! Eu acho que é pra tentar (...) inculcar na mente do ser humano para ele se colocar no lugar do outro na situação, para que ele se colocando no lugar do outro, ele poderia no caso, criar uma certa maturidade e diminuir esse

preconceito. Agora educação em si, por si só, essa formal... eu tô falando da escola (...) (Professor A, novembro de 2018)

(...) o professor ele fazia o aluno, preparava ele para a sociedade, ele tinha toda liberdade de transformar aquele ser e hoje o professor com esse sistema ele só tem (...) às vezes o professor quer se envolver na vida do aluno para ajudar aquele ser a ser uma pessoas, né? e o sistema hoje está dando o direito dele só passar informação para o aluno (...) (Funcionária B, novembro de 2018)

Para contribuir, acho que se a escola tiver acesso a palestras de pessoas que tenham o conhecimento na área né? Outra forma de levar a pessoa trabalhar esse assunto é ... discutir, discutir o assunto, acho que é uma forma de contribuição com certeza. (PROFESSOR A, novembro de 2018)

(...) uma forma que escola poderia fazer é aproximar mais a família da escola, porque ao realizar uma palestra e uma campanha sobre determinado assunto se eu só informo ao jovem, e a mãe e o pai não ficam sabendo, então chega em casa e aquilo é desconstruído. Então se eu faço algo ligado com os pais a família, aos responsáveis daquele aluno, facilitaria no caso. (PROFESSOR B, novembro de 2018)

E é bom a família tá presente na escola né verdade? Ter algo, tipo vai ter uma palestra sobre isso, traz o pai, com a mãe, convida o pai para vir junto com o filho, sei que o espaço é pequeno, mas um exemplo se fosse caso de poder fazer assim, é bom ter eles presentes. Porque na escola é só um pedacinho, em casa é o restante do dia da noite, enquanto não está dormindo. (Funcionária A, novembro de 2018)

(...) gincana faz uma inclusão bem interessante (...) mesmo assim, eu pude observar que determinados grupos não aceitam determinados alunos por que diz que não faz nada. Aí né, você veja só! (GESTORA A, novembro de 2018)

Mas por outro lado teve interação de alunos que não conheciam, não tinham intimidade com outras turmas e eles tiveram essa ... (PROFESSOR B, novembro de 2018)

Em sua fala a gestora acha complicado a escola atuar no sentido de reverter as atitudes e comportamentos preconceituosos e justifica a firmando que cada um tem seu jeito de pensar e agir. Talvez se concebermos a gestão da escola isolada das demais dimensões da organização do trabalho pedagógico, essa tarefa se apresente com um grau de dificuldade maior do que se levarmos em conta a sua articulação com as outras dimensões. Decerto é uma tarefa que tem um certo grau de complexidade, no entanto, tomando como referência a concepção de educação explicitada ao longo de nossa exposição é exatamente esse o papel a que a escola deve se prestar: formar e/ou transformar personalidades humano-históricas, porque inacabados somos,

Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há o inacabamento. Mas só em mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte o que em outros animais continuam em mundo. (FREIRE, 1997, p.50)

A realidade é difícil, mas possibilidades de mudanças estão concretamente dadas, pois, como nos informa o “aventureiro responsável” inacabados somos e deste fato temos consciência; a questão, portanto, é como colocar em movimentos as cadeias causais que mediarão tal processo; quais são as mediações necessárias para formação de personalidades orientadas para a democracia, ou seja, para o convívio pacífico entre os diversos grupos que integram a comunidade escolar bem como os complexos sociais mais amplos de modo a afirmarem a sua subjetividade.

O professor A argumenta que a escola não dá conta de todas essas questões. No entanto, ao concebê-la enquanto uma instituição formadora de humanidades singulares e tendo consciência de que a construção de personalidades não se inicia em seus bancos nem tão pouco neles se encerram, a escola é passível de contribuir nesse processar identitário, tendo em vista a inconclusão que lhe é peculiar. Em sua fala, percebemos que ao se referir à educação formal (escolar) ele deixa subentendido a existência de uma outra forma de educação que existe, certamente, fora da escola.

Segundo Saviani (2008a) podemos conceber a existência de dois tipos de educação, a saber: a educação escolar (formal) e a educação espontânea que existe fora da escola. Por um lado, em sua fala o professor deixa claro que a educação formal não dá conta de resolver o problema do preconceito. Por outro, ele não deixa claro se a educação que não é a formal possa dar conta dessa atividade. No entanto, ele acredita que se se “inculcar” no ser humano a ideia de que ele deve se colocar no lugar do outro (empatia), ele pode ser menos preconceituoso. Aqui nos parece que o professor tem uma concepção muito reduzida de educação, pois passa a ideia de que a educação formal se refere apenas ao espaço da sala de aula, como se a educação formal se realizasse apenas naquele espaço onde professores e professoras se relacionam “face a face” com os estudantes. A questão é que a “inculcação” a que ele se refere como possibilidade para a diminuição do preconceito não ocorre em um processo espontâneo, pois a “inculcação” demanda uma atitude deliberada, diz respeito a um ato intencional e, portanto, a educação formal. A não ser que o professor tenha se referido a outro espaço e não tenha deixado isso claro. Podemos inferir que a concepção de educação do professor não apreende a escola em sua totalidade, na medida em que limita a educação formal à sala de aula, desconhecendo, pois,

outros espaços formativos na própria escola, bem como outras possibilidades de formação na própria sala de aula. De fato, sem uma compreensão mais concreta da escola cria-se obstáculos para a criação de processos formativos com vistas ao enfrentamento do preconceito e da discriminação.

Na fala da funcionária B, ela contrapõe duas possibilidades de educação. Uma educação do passado na qual o professor era mais próximo ao estudante e tinha mais liberdade para realizar o processo educativo, isto é, transformar o ser humano e prepará-lo para a sociedade; e uma educação contemporânea pautada apenas na transmissão de informações para os estudantes. De acordo com a nossa inferência, na opinião da funcionária a educação do passado tinha mais condições de enfrentar a questão do preconceito, uma vez que, segundo ela, o professor tinha mais condições de desenvolver novas atitudes nos estudantes por atuarem mais próximos aos estudantes. Nos dias de hoje o sistema educacional atual tem limitado a atuação do professor, pois só a informação não dá conta de desenvolver nos estudantes novas atitudes. De fato, a sua análise tem sentido, quando se verifica que a educação no passado tinha mais qualidade do que a educação atual, sobretudo porque tempos atrás a grande maioria dos brasileiros não iam à escola, pois as escolas públicas brasileiras atendiam uma pequena parcela da população, uma vez que, a escola era privilégio de classe. Podemos interpretar também que a caracterização que ela faz da educação contemporânea como uma educação que só “passa a informação” diz respeito à preparação dos estudantes para a realização de testes e exames, deixando à margem outros aspectos de seu processo de formação humano-histórico, como a criação valores e atitudes não preconceituosas, conforme denunciado por Paro (2015).

O professor A, em outra fala propõe que a escola realize palestras com profissionais que dominem o tema. No entanto, o risco desse tipo de atividade é que ela pode acabar acontecendo desarticulada com a organização do trabalho pedagógico da escola, tendo, portanto, um fim em si mesma. Assim, a elaboração de uma atividade como esta demanda uma articulação com os trabalhos que estão sendo desenvolvidos na escola; assim articulam-se atividades cotidianas e não cotidianas.

Na fala do professor B e da funcionária A há uma preocupação com a participação dos pais nas atividades não cotidianas realizadas na escola, como a palestra citada na fala anterior. De acordo com ele, a realização dessas atividades sem a participação dos pais, correm o risco de serem desconstruídas, uma vez que os pais não tiveram acesso àquelas informações. Nesse sentido, a participação dos pais nas atividades escolares, implicaria em uma “extensão” do efeito dessas atividades, que poderiam ter ação mais efetiva sobre os estudantes, na medida em que as duas principais integrações sociais (família e escola) de que fazem parte estariam atuando

de forma articulada. A funcionária A reforça a necessidade de envolver os pais no cotidiano escolar e justifica afirmando que os estudantes passam mais tempo no convívio familiar do que na escola, daí a importância de interconectar essas duas integrações da qual fazem partes os estudantes a fim de que se consubstancie o processo de formação.

Em outra fala a diretora A destaca a realização de outra atividade não cotidiana na escola, qual seja, uma gincana. Em sua fala ela destaca a não aceitação de uns grupos por outros durante a atividade. Contudo, em que pese os aspectos negativos apresentados, o professor B afirmou que a atividade foi bastante exitosa e favoreceu a integração dos estudantes. Seguindo, a funcionária A faz uma síntese interessante articulando aspectos do cotidiano escolar com as discussões propostas no grupo focal. Vejamos:

Hoje em dia tá muito difícil das pessoas parar pra escutar. A gente tira por que vai na sala de aula falar alguma coisa e eles não prestam atenção, tá muito difícil! De eles parar assim para ouvir o que você está falando. Porque quando a gente para pra ouvir a gente começa a refletir mais as coisas, tipo: eu sempre costumo pensar nas minhas atitudes, quando eu tenho alguma atitude errada eu penso “Eita, meu Deus! Eu fiz isso errado, deixa eu me consertar!”. E assim, a gente aqui parando para pensar sobre esse assunto, para conversar, aí você lança a pergunta põem a gente para pensar e a gente começa a pensar (...) e vai surgindo muitas, muitas coisas, onde cada um falou uma coisa, cada um com pensamentos diferentes, então seria bom fazer também na sala de aula dessa forma, onde eles pudessem pensar, analisar, estudar aquela questão, “Ó vamos pensar, vamos desenvolver algo aí, vamos!...” Botar eles pra pensar, analisar né? E a gente começou a pensar, ' - Será que eu estou sendo, eu sou preconceituoso?” (FUNCIONÁRIA A, novembro de 2018)

Ela relata a sua experiência no grupo e as provocações que a levaram a refletir sobre o preconceito e a discriminação, operando uma autorreflexão acerca de sua movimentação no cotidiano, avaliando as suas atitudes, assumindo seu preconceito e com base nessa autoanálise buscando reorientar a sua atitude o que, em suma, implica controle da sua particularidade individual.

Em sua fala, portanto, ela deixa claro o reconhecimento de seu inacabamento e de como é importante falar sobre o assunto colocando-o em destaque, pois dessa forma, criam-se os parâmetros para avaliação de nossa conduta e a sua reorientação quando necessário. Em verdade, esses parâmetros emanam da essência do gênero humano e dizem respeito a moral, os valores e a ética. Assim, temos que essa reorientação se dá na direção do humano-genérico, isto é, na sua relação consciente com o particular individual.

Outro aspecto que deve ser posto em relevo na exposição da funcionária é que com base nas discussões no grupo focal, ela sugere que o mesmo seja feito ao nível da sala de aula com

os estudantes; ou seja, para ela, esses assuntos devem ser pautados nas aulas de modo que os estudantes possam refletir sobre o assunto e sobre si mesmo, sobre suas atitudes perante o outro e perante a vida, reorientando, pois, as suas trajetórias humano-singulares. A partir dessa fala, pode-se vislumbrar os efeitos do atravessamento de uma atitude não cotidiano na cotidianidade. Pode soar estranho, mas muitas vezes o cotidiano escolar não favorece uma reflexão sobre as nossas atitudes, estamos tão imersos no seu pragmatismo que não refletimos, podemos até emitir um juízo de valor sobre o outro, mas não refletimos sobre as nossas atitudes. Daí a importância da sugestão da funcionária de oportunizar momentos de reflexão durante a realização das atividades rotineiras na sala de aula; pois, essa é uma concreta possibilidade de ascensão ao humano-genérico, de alimentarmos a nossa singularidade com a essência humana. Nos afirma Heller (2011), que os grandes momentos de desenvolvimento humano ocorrem mediante a reflexão, pois quando refletimos nos tornamos humano “por inteiro”.

Não obstante, ela expressa corretamente a dinâmica pretendida com a realização do grupo focal no contexto maior da pesquisa-ação e a relevância do tema. A proposta foi realmente essa, instigar as discussões no grupo, provocar as reflexões e encaminhar as soluções que o coletivo julgue mais adequada para a solução do problema explicitando, assim, uma síntese coletiva

Além de dar ao grupo um relato de suas experiências com as discussões propostas, a funcionária A também fez considerações acerca do pedagógico propondo a metodologia do grupo focal como uma ferramenta reflexiva nas salas de aula. A nosso ver, o processo de alienação no qual os professores estão submetidos, por vezes, os impede de refletir sobre outras possibilidades de desenvolver a sua prática pedagógica, pois se encontram solapados pelo pragmatismo e imediatismo do cotidiano escolar, fato que se expressa no processo de alienação do seu próprio trabalho cada vez mais precário, sobretudo na atual conjuntura de nossa sociedade:

Eu estava um pouco preocupada: “Meu Deus! Como é que eu vou falar, eu não sei falar, no meio de tanta gente!” (risos). Mas foi interessante, está sendo interessante passar esse conhecimento, cada um falando. (FUNCIONÁRIA A, novembro de 2018)

Esse diálogo é muito interessante mesmo, porque quando a gente não abre o diálogo nós vamos esquecendo, que a gente precisa rever, precisa agir de forma diferente. e com esse diálogo não, a gente começa a analisar e como a Geisa disse, começa a pensar e analisar e dizer assim né ‘- eu preciso mudar alguma coisa’. Se não abrir diálogo a gente esquece. (GESTORA A, novembro de 2018)

Uma simples palavra, pode ser pequena, leva a gente a pensar, ó tem essa palavra aqui da ali pra aquele grupo, vamos pensar nessa palavra. Vai surgir coisa que nem imagina, vai surgir muita coisa. (FUNCIONÁRIA A, novembro de 2018)

Seguindo com a discussão do grupo, uma das estudantes faz uma síntese na mesma direção:

Bom, ninguém muda sem conhecimento. Diante da discussão a nossa visão sobre a própria temática já mudou, em algum sentido. Mas como é que eu posso proporcionar conhecimento se a pessoa não tem? A única ferramenta que eu posso levar pra ele é uma análise. Porque quando ele analisa, ele vai pensar, uma coisa é o aprender com outra pessoa, e outra coisa é levar o que a pessoa me instruiu eu levar para o próprio contexto. Eu começo a pensar o que eu penso sobre determinado assunto? Será que tudo que eu aprendi é verídico? Mas quando você passa a analisar que cultura e valores é totalmente diferente, que crença é algo que você tem que ter ... de liberdade de expressão, você começa a respeitar. (ESTUDANTE C, novembro de 2018)

Nota-se que ela coloca como elemento mediador da mudança no que concerne às atitudes preconceituosas no âmbito escolar, o conhecimento e, de uma forma bastante lúcida, ela coloca a própria experiência no grupo focal como parâmetro para a sua argumentação, ao afirmar que, em alguma medida as discussões sobre o preconceito provocaram mudanças em relação ao preconceito; ao menos a fez refletir sobre o problema, corroborando, dessa forma, a argumentação da funcionária A. Para ela estimular a reflexão é algo importante diante de um dado, uma informação, a fim de atestar a sua veracidade.

Partindo do pressuposto marxiano de que a prática social se constitui no critério para a verdade, a filósofa húngara Agnes Heller (2011) argumenta sobre a possibilidade de um preconceito social não exercer a função de preconceito em todos os membros de uma sociedade. De acordo com essa autora, isso geralmente ocorre quando um juízo provisório consegue se afirmar até o momento em que o indivíduo se confronta com verdades que outrora ignorava. Contudo, adverte que essa verificação da atuação ou não do juízo provisório como preconceito, se dá sempre no confronto com os fatos; portanto, não se trata de uma questão de ordem teórica apenas.

Dando seguimento, indagamos o grupo sobre a possibilidade de articulação das estratégias sugeridas na discussão quais sejam, palestras, tematização no processo ensino e aprendizagem, integração família-escola; tendo em vista o projeto que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia de criar as Diretrizes Curriculares a partir das práticas exitosas de combate ao bullying realizada nas escolas da rede estadual, como se daria essa articulação tomando como referência a gestão escolar. Disseram:

(...) a elaboração de um projeto, porque assim você elaborando um projeto fica algo mais estruturado, mais concreto. Aí você pode desenvolver, não fazer algo solto ou paralelo, você faz o projeto e através daquele você tenta pôr em prática. (Professor B, novembro de 2018)

O pessoal da saúde mesmo que tiveram aqui, o psicólogo, o pessoal das vacinas e tal, eles proporam um encontro com os pais e depois um encontro com os professores. Mas o nosso tempo não permite. A gente ficou assim preso por que é muito conteúdo, são muitos conteúdos e assim não permite, até pra reunir esses professores, por que um mora em Queimadas, outro mora em Santaluz, outro mora num sei aonde, até pra reunir esses professores aqui na escola está difícil. (GESTORA A, novembro de 2018)

Um dos professores sugere a elaboração de um projeto que articule as estratégias. A gestora A, toca em um ponto essencial para o enriquecimento das ações a serem desenvolvidas, que é a parceria com órgãos públicos da administração municipal, no caso por ela citado, a secretaria municipal de saúde. No entanto, destaca as dificuldades que impedem a escola de desenvolver atividades nesta perspectiva, haja vista a dificuldade já existente para se desenvolver as próprias atividades cotidianas da escola.

Outra possibilidade levantada para a articulação das estratégias de combate ao preconceito e a discriminação na escola foi a realização de uma gincana, haja vista, que a comunidade escolar tinha realizado recentemente uma atividade dessa natureza algumas semanas antes do nosso encontro.

A gincana desse ano, foi assim uma utilidade incrível viu, porque ela aglutinou diversos temas né? Durante aquela semana foi rico, porque teve temas variados e pode discutir, caso de bullying, de racismo, e não só essas questões transversais mas também as próprias matérias né? Matemática, trabalhamos Português na gincana, trabalhamos um bocado de coisa aquela semana né? De uma forma de brincadeira até, na maioria da vezes. Foi proveitosa. (PROFESSOR A, novembro de 2018)

Foi proveitosa né? Ainda tem os pontos negativos que a gente pode fazer na jornada pedagógica nós vamos propor nossa elaboração do ano letivo, então a gente pode estar corrigindo, aquilo que não deu certo. Por que tem coisas as vezes que ficou meio... né? Mas de uma forma geral foi boa. (GESTORA A, novembro de 2018)

Até a apresentação que fizeram no final foi emocionante, choraram, foi uma coisa que mexeu com eles. (FUNCIONÁRIA A, novembro de 2018)

Inclusive trabalhou a questão do preconceito, quando a menina, falou sobre isso, o bullying; então essa questão do bullying também na escola, ele tem que ser reprimido de alguma forma. Quando alguém pratica o bullying sem

nenhuma repreensão ele continua a praticar. (PROFESSOR B, novembro de 2018)

Se eu, por exemplo, conscientizo o aluno de que não é certo, mas em casa, o pai, o irmão ou alguém não se envolver no projeto da escola, ele vai voltar a praticar novamente. Então, a gente concluiu ontem o quê seja era biológico o preconceito, se era social e tal, vamos juntar os dois! Se é social eu tenho que atrair esse grupo que faz com que ele tenha esse comportamento para esse evento na escola, esses projetos no caso, que é pra ele ser conscientizado também. (PROFESSOR B, novembro de 2018)

De acordo com a avaliação dos participantes a atividade foi bastante exitosa. Em verdade, o planejamento e a realização de uma atividade não cotidiana desse porte na escola pode enriquecer sobremaneira o trabalho pedagógico, na medida em que mobiliza saberes diversos com destaque para as produções artística realizadas pelos estudantes que, em momentos como este, ganham projeção perante a comunidade escolar assumindo o protagonismo que lhe cabem no processo de formação de suas personalidades. Sobre o protagonismo juvenil seguiram as seguintes falas:

Fazer apresentação, ou por sala, o professor trabalhar... tem o 1º ano tem artes ne, acho que os outro que não tem, mas poderia ter outra disciplina pra trabalhar com eles, filosofia, sociologia *que é algo pra pensar também, né?! E eles trabalharem e ter aquele determinado grupo que gostasse fazer de teatro, e falar olha vocês vão trabalhar esse tema, vocês vão se expressar, trabalhar esse tema, pra sala. Tentar viver aquilo e passar pros colegas. E depois eles veem diante daquilo, o que eles tinham a falar. Depois eles “pensar”, fazer uma avaliação* (FUNCIONÁRIA A, novembro de 2018)

A ideia com a juventude seria colocar no caso eles, pra tipo assim, eles mesmos colocar em prática ideias, criadas por eles como fazer apresentações. Nesse momento até as pessoas que tipo assim, elas desabafaram, falaram o que sofria, então assim, colocando eles pra trabalhar eles vão praticando, criando e apresentando. Eles vão criar algo referente a isso, falar se já sofreram devido ao preconceito ou bullying, uma forma que poderia fazer para evitar ou para diminuir, o que foi que ocasionou isso, que seria uma sequela do que ele sofreu. Então, quando coloca o próprio jovem para ele tipo ser o agente daquela atividade, ele se envolve mais, então o resultado é melhor (...) um evento como esse, como eles sendo agentes da atividade faria com que eles tentem procurar uma forma de resolver o problema, essa caixinha que eles ficam dentro quando eles sai, tem que procurar uma forma de sobreviver, então essa experiência no caso de um evento como esse foi interessante, *por que eles foram os agentes, produtores das próprias atividades e apresentações e o resultado foi positivo.* (PROFESSOR B, novembro de 2018. Grifo nosso)

(...) que o poder que a arte tem ela não mexe apenas com que faz e sim com quem vê, esse evento não poderia ser apenas aos olhares do colega, eles fizeram um evento para mostrar a sociedade, da própria cidade, por que tem muitas pessoas que praticam por que não conhece, e tem muitos que

continuam recebendo por que não tem conhecimento de como agir naquela determinada situação (ESTUDANTE C, novembro de 2018)

Em sua fala a funcionária A propõe a realização de atividades artísticas e de expressão, de modo que os estudantes possam se expressar, mas chama atenção para a necessidade de estimulá-los à reflexão sobre algum tema nesse processo. Infere-se que em sua fala, o elemento reflexivo caracteriza a atividade não cotidiana e é nessa perspectiva que entendemos que a proposição da funcionária aponta: se não há a reflexão, a atividade acaba tendo um fim em si mesma, o que colide com a sua proposta. Nesse sentido, é importante chamar atenção para esse aspecto; não é só tirar os estudantes da sala de aula e lhes darem qualquer tarefa, elas têm de ter sentido e eles, motivação para realizá-la. Por isso, momentos como esses concorrem para a sua auto-organização, ou seja, para a afirmação de sua condição de sujeito.

A fala do professor B vai ao mesmo sentido que a da funcionária, isto é, de estimular o protagonismo juvenil dos estudantes de modo que eles planejem e tomem as decisões referentes às atividades, problematizando temas importantes, como o preconceito, em uma abordagem que eles se identifiquem. O próprio professor reconhece que quando há um envolvimento – que poderíamos chamar de engajamento – dos estudantes, o resultado é melhor. Certamente o resultado torna-se melhor quando o estudante assume a sua condição de sujeito em seu processo de formação, afirmando, portanto, a sua subjetividade. O problema que se verifica é que apenas nesses momentos não cotidianos os estudantes têm a sua condição de sujeito respeitada; pois é quando diretores e professores “abrem mão” de exercer o seu poder. Nesse sentido, o desafio, portanto, é dotar-lhes dessa condição também na dimensão do cotidiano e, para isso não basta apenas uma autoridade democrática. É preciso motivá-los! De modo que não estranhem nem o processo pedagógico, nem o seu produto.

A estudante C também reconhece a importância da realização das atividades dos estudantes para os estudantes. Em sua fala destaca o “poder” da arte não apenas para quem a produz, mas também para quem a aprecia. Para ela, essa produção não diz respeito apenas à escola, mas também a sociedade. Ela vê a arte como uma possibilidade de abordar o preconceito, mas pelo que se pode inferir ela acredita que a arte produzida na escola pode ajudar as pessoas envolvidas em situação de preconceito fora dela também. Daí a importância de levar essa representação artística feita na escola para a sociedade. Não obstante, essa é a importância de despertar o interesse dos estudantes pelas atividades concernentes à sua formação. Segundo Pistrak (2005) ao despertar os interesses dos estudantes pelas atividades escolares, a escola deve ajudá-los à organizá-las a fim de que eles se convertam em interesses sociais. Exatamente como

a estudante C demonstrou em sua fala. Através da reflexão ela converteu o interesse em uma atividade artística sobre o preconceito produzida na escola em um interesse social, na medida em que sugere que a sociedade também deveria apreciar a arte produzida na escola, pois, aquele conteúdo poderia ser útil àquelas pessoas que pudessem se identificar com ele.

Com base nessas falas, podemos afirmar que o processo pedagógico fica mais rico e ganha mais sentido quando os estudantes têm respeitada a sua condição de sujeito em seu processo de formação. A afirmação de sua subjetividade revela-se de fundamental importância para que os estudantes despertem o interesse pela escola e dela se apropriem criticamente.

Nessa condição, o exercício da autoridade democrática é a mediação que se faz necessária na organização do trabalho pedagógico de modo que as diferentes subjetividades possam conviver e desenvolver as suas potencialidades mediante a articulação de atividades cotidianas e não cotidianas.

5.3 Território como expressão de identidade: um festival na escola

A chegada ao campo de pesquisa ocorreu em um momento inequivocamente oportuno. Fomos surpreendidos pela ausência daquele cotidiano escolar no qual todos os partícipes da comunidade escolar estão a desempenhar cada qual, de acordo com o segmento em que está inserido (gestão, professores, estudantes e funcionários), as suas respectivas atividades cotidianas. Por certo, quando adentramos uma escola, qualquer escola, sempre esperamos encontrar este cenário. Entretanto, é extremamente rica a experiência de iniciar uma investigação científica sobre o trato com a diversidade na escola, em meio à realização de uma atividade não cotidiana, qual seja, um festival feito na escola, pela escola e para a escola.

A realização de atividades não cotidianas, como um festival ou uma gincana, por exemplo, tem um enorme potencial para a explicitação de novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, sobretudo, no que se refere ao protagonismo dos estudantes que, conforme vimos nas falas de alguns participantes do grupo focal, ganham visibilidade na realização dessas atividades.

Todavia, o festival realizado no colégio não foi algo estanque, desarticulado das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação. Nessa medida, vale ressaltar que nos últimos 12 anos o Governo do Estado da Bahia avançou na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para valorização da diversidade, em consonância com a orientação política adotada nos Governos Lula (2003 -2010) e Dilma (2011 – 2016), no âmbito da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD, depois SECADI).

Uma expressão desse compromisso é a proposta de Educação para a Diversidade, como um dos eixos temáticos para a organização político-pedagógica da rede estadual de educação básica. Nessa proposta, a comunidade escolar é inserida no combate às práticas e atitudes preconceituosas e discriminatórias que ocorrem em seu cotidiano, uma vez que

As práticas discriminatórias, racistas e sexistas bem como as desigualdades econômicas têm repercussões diretas no fazer pedagógico do cotidiano escolar e no rendimento dos estudantes. Diante desta compreensão, a Secretaria da Educação do Estado, atenta às demandas educacionais contemporâneas que têm suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial, assume como meta prioritária tornar a Bahia referência para a implementação de políticas públicas educacionais para a inclusão do ensino de história e cultura das populações negras na educação escolar. Esta implementação exige maior investimento na reorientação curricular, na formação inicial e continuada de educadoras/es, na revisão das metas orçamentárias e na criação de uma gestão pública democrática e efetivamente inclusiva. (BAHIA, 2018)

Podemos observar que a preocupação com a valorização da diversidade é acompanhada da concepção de gestão democrática na elaboração de políticas públicas a serem implementadas nas escolas da rede estadual. Conforme discussão apresentada em capítulo anterior, a preocupação com a democratização da gestão é um elemento importante para que possamos pensar e, sobretudo, garantir o trato com a diversidade na escola pública. Em trabalho anterior realizado na mesma escola, chamamos atenção para o advento da gestão democrática na rede estadual de Educação da Bahia ao destacar a necessária e importante participação ativa dos estudantes, bem como a realização da primeira eleição de gestores escolares na Bahia em 2008 (SANTOS JÚNIOR, 2013).

Assim, pensamos que seja oportuno pontuar algumas ações não cotidianas que são desenvolvidas pela secretaria de estadual de educação em parceria com as unidades escolares no sentido de valorizar a diversidade paralelamente ao fomento do protagonismo juvenil dos estudantes.

Em tempos de “Escola sem Partido”, uma clara expressão do avanço conservador em nossa sociedade (FRIGOTTO, 2017), iniciativas como estas reafirmam a importância da escola enquanto um espaço importante de fomento ao desenvolvimento das potencialidades humanas.

De acordo com Hobsbawm (2016), tais iniciativas culturais implicam um senso de interesses e sentimentos comuns e, portanto, demandam um certo espírito comunal que produz uma autoexpressão coletiva pública. Em suas palavras,

A apreciação da arte não é uma experiência puramente privada, mas social, às vezes até política, sobretudo no caso de apresentações públicas planejadas em ambientes construídos para esse fim, como os teatros. *Por essa razão é que a cultura foi o verdadeiro palco do processo de educação das novas elites cívicas nas terras da monarquia aristocrática.* (HOBSBAWM, 2016, p.56. Grifos meus)

A escola constitui-se em um desses ambientes para a criação e apreciação da arte de que nos fala o historiador inglês, na medida em que, acreditamos que a escola consiste em uma concreta possibilidade para que as novas gerações se apropriem da cultura historicamente produzida e acumulada pela humanidade. Nesse sentido, sendo a arte uma produção essencialmente humana e, por isso, com enorme potencial humanizador, não pode ser desprezado pela escola, que deve organizar o trabalho pedagógico articulando atividades cotidianas e não cotidianas no trato com a diversidade contemplando atividades desta natureza.

Não obstante, afirmações como estas nos fazem entender aspectos importantes acerca da relação educação e cultura no atual cenário nacional de “guerra” ideológica”, quais sejam: i) as motivações da elite brasileira em patrocinar o avanço conservador ultra-liberal-evangélico na escola, uma vez que, reconhece o seu potencial formativo, mas sobretudo seu potencial político que, por sua vez, pode direcionar os processos de formação humana em uma determinada perspectiva e iii) para os processos de conservação ou alteração da realidade não se pode abrir mão da escola.

Diante do exposto, pode-se concluir que a escola é um espaço de embates de distintos projetos de formação humana. A própria materialidade histórica da educação brasileira corrobora inequivocamente esse fato (SAVIANI, 2013; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

As discussões em torno dos planos municipais de Educação a partir da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, pela então Presidenta Dilma Rousseff, consistem em expressões desse campo de disputa no qual se configura a escola. O que dizer do enfrentamento proposto pelos evangélicos a uma suposta “ideologia de gênero” criada pela esquerda, cujo projeto político nacional seria um processo de formação escolar voltado para a homossexualidade sob a égide do famigerado “kit gay”? Tal proposição, por si só, revela-se contraditória, pois nega a própria diversidade ao eleger um suposto padrão formativo para as novas gerações.

5.4 Planejamento: O pensar coletivo do fazer pedagógico

De 04 a 08 de fevereiro de 2019 ocorreu na unidade escolar a jornada pedagógica, cujo tema foi: “Pilares da garantia do direito de aprender: currículo, formação, acompanhamento e avaliação”. Momentos de planejamento coletivo têm uma importância estratégica para a organização do trabalho pedagógico, na medida em que se avalia as atividades realizadas no ano anterior com a projeção de novos objetivos.

Nesta etapa, pudemos perceber com mais clareza a dialética que permeia a organização do trabalho pedagógico, em especial, as dimensões administrativa e pedagógica que, nessa perspectiva, conforme explicitado, não se separam; uma vez que a proposição de objetivos requer a criação de condições objetivas necessária a sua consecução. Garantidas as condições materiais, a administração atuando como mediação dos recursos disponíveis (objetivos e subjetivos), deve ter no horizonte o fim pretendido.

Os trabalhos seguiram um roteiro proposto pela secretaria de educação, com as atividades divididas em blocos, sendo que, cada bloco continha um tema específico para discussão e reflexão coletiva. Aqui revela-se um aspecto importante de alienação, uma vez que toda proposição de trabalho da jornada pedagógica foi elaborada nas salas climatizadas da secretaria estadual de educação, longe, portanto, do “calor” do chão da escola, onde os processos formativos efetivamente são materializados. Em que pese a programação elaborada pela secretaria estadual ter relação com a organização do trabalho pedagógico, ela se torna, em parte estranha a escola, na medida em que, o seu coletivo não toma parte nesse processo, diminuindo sobremaneira a autonomia da escola, que acaba tendo um espaço de atuação muito reduzido em atividades que lhe dizem respeito como o planejamento de um momento para a avaliação coletiva das suas atividades.

No primeiro bloco, o tema norteador das atividades foi a avaliação. Dessa forma, no primeiro momento foi realizada uma oficina cujo objetivo era discutir e refletir sobre os indicadores educacionais e as estratégias para a melhoria da aprendizagem; no segundo momento os esforços foram no sentido de fazer um levantamento de estratégias para a melhoria do processo de avaliação realizado pela escola; por fim, seguiu-se a socialização das práticas pedagógicas pelos professores da unidade.

O segundo bloco de atividades trouxe o tema currículo. Os trabalhos foram iniciados com a apresentação do processo de elaboração do Currículo Bahia; posteriormente, discutiu-se o planejamento da escola a partir das orientações gerais do Currículo Referencial do Estado da Bahia. Seguiu-se, então, o terceiro bloco dando continuidade ao tema proposto no bloco anterior, em que a equipe docente procedeu ao planejamento por competências e habilidades.

No quarto bloco, o acompanhamento da aprendizagem foi o tema norteador de duas oficinas. A primeira tratou de orientações pedagógicas para o acompanhamento das aprendizagens dos (as) estudantes e a segunda abordou a contextualização da aprendizagem no século XXI.

Por fim, a última oficina tratou de um tema muito caro à organização do trabalho pedagógico: a formação continuada. E o fez sob dois aspectos: i) O primeiro concerne às demandas formativas dos professores da escola e, ii) o segundo abordou as atividades complementares (AC) enquanto espaços de formação continuada de professores.

O acompanhamento dessas atividades de planejamento nos revelou aspectos importantes que passaremos a pontuar. O primeiro deles diz respeito ao processo de alienação a que estão submetidos tanto a gestão da escola quanto os seus professores, na medida em que a programação das atividades realizadas bem como os respectivos conteúdos foram desenvolvidos no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente, enviados às unidades escolares.

No que tange à investigação, durante a realização da jornada pedagógica aproveitamos a oportunidade para socializar com professores, funcionários e equipe gestora, os dados obtidos com o questionário aplicado no último trimestre do ano anterior com os segmentos da comunidade escolar. Para tanto, foi negociado com equipe gestora e docente um momento para que pudéssemos, enquanto pesquisadores, apresentar os resultados parciais de nossa investigação, até para que os dados obtidos fossem objeto de discussão daquele coletivo durante o planejamento das atividades escolares.

Em verdade, o retorno à escola foi um compromisso assumido com a comunidade que tão bem nos acolheu fornecendo os primeiros dados que subsidiaram o processo de investigação. Assim sendo, devido ao caráter reflexivo e teleológico da semana pedagógica, enquanto um momento de avaliação das ações empreendidas e planejamento das futuras ações, podemos afirmar que não haveria momento melhor para o nosso retorno à escola.

Diante da ausência dos estudantes da jornada pedagógica, tivemos o cuidado de socializar os resultados parciais com este segmento, indo a todas as salas de aula dos turnos matutino e vespertino na primeira semana de aula do período letivo. Esta ação se fez necessária pela necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar na pesquisa, garantindo dessa forma, o caráter democrático que buscamos imprimir durante a investigação. Assim, além de terem acesso aos resultados parciais da pesquisa, os estudantes foram chamados a exercer o seu protagonismo no cotidiano escolar no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação.

Aqui temos outro aspecto que, a partir da contradição gestão/participação, devemos pôr em revelo: a ausência dos estudantes na semana pedagógica. Conforme apresentado em capítulos anteriores, a organização do trabalho pedagógico tem no pedagógico a sua atividade fim e, que nesta relação de ensino e aprendizagem, o ensino não existe sem a aprendizagem e vice-versa. Assim, o planejamento pedagógico “coletivo” sem a participação daqueles que estão no polo do ensino revela a concepção autoritária que orienta a gestão dos espaços escolares, expondo de forma clara o duplo processo de alienação a que estão submetidos os estudantes na escola, isto é, na relação com a direção e com o professor, seja no planejamento das atividades, seja na sua realização.

Ainda que sem a presença dos estudantes que poderiam ter deixado mais rico o planejamento coletivo, a jornada pedagógica revelou-se um momento estratégico para socialização dos resultados obtidos com a aplicação do questionário sobre preconceito e discriminação realizada na unidade escolar, na medida em que os dados apresentados puderam consubstanciar o planejamento e as tomadas de decisões. Primeiramente, porque a escola tomou conhecimento de um problema real e concreto que diz respeito ao seu cotidiano, com impactos negativos para a organização do trabalho pedagógico e, portanto, no processo de formação das personalidades.

Posteriormente, tomada ciência da situação e, participando do planejamento pedagógico, o coletivo docente se pôs a discutir e a refletir sobre o problema diagnosticado a fim de encaminhar possíveis soluções. Essa é a própria natureza da jornada pedagógica que, em meio a essa dinâmica confunde-se com a pesquisa-ação, na medida em que, os professores estão se debruçando sobre um problema que diz respeito à sua realidade e, o fazem no contexto da pesquisa. Se debruçam, portanto, sobre o problema da própria pesquisa, pois

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados(...) não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educativas e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. (THIOLENT, 2011, p.81. Grifos nossos)

Dessa forma, a participação da comunidade escolar vai além do simples fornecimento de informações assim como, o pesquisador não se limita à observação. Há, portanto, um esforço

orgânico e articulado, por vezes hercúleo, daquele que indaga (pesquisador) e daqueles interessados nas respostas para os seus problemas.

Destarte, o momento de pensar coletivamente o fazer pedagógico materializado na jornada pedagógica de 2019, realizada no colégio investigado expressa, no contexto da presente pesquisa, a preparação para o enfrentamento da problemática do preconceito e/ou discriminação na escola, através de um conjunto de ações cujos alicerces encontramos na unidade entre a administração e o pedagógico.

Nesse contexto, destacamos a importância do espaço das atividades complementares para o sucesso do planejamento. Pois, é a partir do AC que docentes, coordenadores e gestores – este espaço também não conta com a participação dos estudantes - podem acompanhar a execução das ações planejadas durante a jornada pedagógica, promovendo ajustes quando for necessário. A jornada pedagógica é a atividade “coletiva” – as aspas se referem a ausência dos estudantes - que abre os trabalhos administrativos e pedagógicos e que possui desdobramentos durante todo o ano letivo. Por sua vez, as AC's devem ocorrer durante todo o período de aulas a fim de acompanhar os desdobramentos do planejamento global e realizando ajustes quando necessário, concorrendo, dessa forma, para o seu sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, após discussão e reflexão sobre os resultados parciais, o “coletivo” reconheceu a necessidade da problematização da diversidade na organização do trabalho pedagógico da escola, de modo que o tema oriente a produção do conhecimento e contribua para o enfrentamento e superação de situações que envolvam preconceito e/ou discriminação na escola. Assim, as atividades relacionadas com a diversidade deverão ocorrer ao longo do ano letivo, articulando as atividades cotidianas como as atividades não cotidianas que dizem respeito a OTP.

5.5 Organizando o trabalho pedagógico: desdobramentos do planejamento coletivo

De acordo com a concepção de organização do trabalho pedagógico apresentada, partimos do pressuposto de que o administrativo não se separa do pedagógico. Dessa forma, para além do trabalho pedagógico planejado em cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, foram organizados dois momentos cuja proposta foi problematizar a diversidade junto à comunidade escolar.

Assim sendo, o objetivo dessas atividades foi problematizar as situações de preconceitos e/ou discriminação na escola junto à comunidade escolar, bem como fora dela, através da autorreflexão acerca da atitude que tem sido tomada frente ao outro, frente ao diferente.

Conforme apresentado nas discussões do grupo focal, por vezes, as atitudes preconceituosas são internalizadas inconscientemente através da dimensão social da vida cotidiana, gerando um processo de “naturalização”.

Nesse sentido, a reflexão do indivíduo sobre a sua própria prática torna-se fundamental para a tomada de consciência das atitudes preconceituosas ou, de atitudes que tenham potencial para o preconceito e discriminação a fim de revertê-las. Essa cartase foi relatada por uma das participantes do grupo focal que a partir da discussão travada no grupo, ela pôde se distanciar de suas atitudes, analisá-las e revertê-las quando julgasse necessário. Nesse caso específico, o parâmetro para o julgamento foi a discussão sobre preconceito e discriminação no grupo focal.

Como assevera-nos Marx e Engels (2002), a crítica, por si só, não dá conta de resolver todas as formas e produtos da consciência, sendo necessária, pois, a superação efetiva das relações sociais e das circunstâncias nas quais está inserida a produção da consciência. Por certo, se por um lado os seres humanos são produtos das circunstâncias, por outro, as circunstâncias também são produtos do agir humano e, sendo assim, são passíveis de serem modificadas como nos mostra a história.

Todavia, as ações não devem estar circunscritas apenas na conscientização, muito embora, a tomada de consciência de determinadas circunstâncias seja o primeiro passo para sua superação. Por sua vez, a atitude de superar não deve ser concebida idealmente, como um estágio que, não existindo concretamente, deve ser projetada; desse modo, a superação deve estar amarrada às condições concretas, de sorte que seja concebida enquanto um movimento real de superação das condições que estão postas, engendrando novas práticas e, por elas sendo engendrada.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico voltada para trato com a diversidade devem ser concebidas enquanto movimento real de superação das relações autoritárias que, por sua vez, engendram situações de preconceito e/ou discriminação tanto na escola como fora dela; tendo em vista que, não estando isolada na sociedade, as atividades pedagógicas não se encerram na escola. Assim, a organização do trabalho pedagógico deve concorrer para a superação das práticas sociais preconceituosas, o que, significa, em última análise, colocar em xeque o metabolismo social em que tais práticas são engendradas.

Nessa perspectiva, o primeiro momento refere-se a uma palestra sobre preconceitos e discriminação na escola, configurando-se enquanto uma resposta ao resultado obtido com a aplicação do questionário, uma vez que, mais de 70% dos participantes afirmaram ter presenciado situações de preconceito e discriminação na escola com destaque para os

preconceitos de ordem religiosa, étnico-racial e de classe social, categorias que se sobressaíram nas respostas obtidas.

O segundo momento teve por objetivo dar conta de uma demanda do aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na unidade escolar que foi colocada pela diretora. Esse é um dado importante e que representa novos desafios para a comunidade escolar, pois o acolhimento de pessoas com deficiência demanda conhecimento teórico, técnico e da legislação específica.

Diante da situação exposta pela diretora e da apreensão da equipe docente frente ao novo desafio, propomos a realização de uma roda de conversa cujo tema seria a educação inclusiva com foco na deficiência intelectual. Após ser apreciada, a proposição foi aprovada pelo “coletivo”, ficando sob nossa responsabilidade fazer o convite a uma professora do programa para participar da intervenção.

Desse modo, foi sugerido que a atividade fosse realizada com a carga horária das AC’s dos professores, pois, assim, se garantiria o caráter formativo da atividade, uma vez que a AC é também um espaço de formação continuada para o corpo docente e não apenas um espaço de planejamento, como ocorre no cotidiano escolar.

Com base na perspectiva democrática para o trato com a diversidade que vimos apresentando como forma de garantir a afirmação das subjetividades que se relacionam na escola, nós propomos aos professores e a direção da escola para ampliarmos as atividades para os estudantes, funcionários e para os membros do entorno escolar, sobretudo, coletivo de outras escolas bem como profissionais que atuam na assistência de pessoas com deficiência no município, a exemplo do Centro de Referência de Apoio Social (CRAS). Mediante a importância da atividade, cujo tema diz respeito a todos e não a um coletivo específico, a nossa proposta foi aceita e a atividade foi estendida para os estudantes, que foram representados pelos líderes de turma bem como aos membros de outras instituições.

5.5.1 A diversidade na escola pública: como você tem visto o outro?

No dia 15 de abril de 2019 foi realizada nas dependências da unidade escolar a palestra “A diversidade na escola pública: como você tem visto o outro? ”, proferida pelo professor Robson Bezerra. Diante da dificuldade de reunir os estudantes dos turnos matutino e vespertino no mesmo tempo e espaço, optamos por realizar a atividade nos dois turnos. Na presença de professores da equipe gestora, estudantes, professores e funcionários, o professor Robson abordou temas como o preconceito religioso e racial, trazendo exemplos de como esses

preconceitos se manifestam em piadas e “brincadeiras” que acabam cristalizando-os nas relações interpessoais na escola.

Traçando um panorama geral da questão da diversidade na sociedade brasileira, o professor ressalta a importância da luta pela liberdade e do ambiente democrático para a garantia das culturas, das memórias e identidades e o combate ao racismo. Destaca a importância da escola, enquanto espaço de convivência de crianças e adolescentes e que está suscetível às armadilhas do preconceito e discriminação diariamente. Nesse contexto, chamou a atenção para a necessidade da escola, pais e responsáveis abordarem o assunto com as crianças e adolescentes, uma vez que estão em processo de formação.

Seguindo, o professor destacou que “as formas de ver o outro” podem gerar situações de discriminação e bullying. A fim de ilustrar a sua explanação, o professor utilizou-se de imagens e tirinhas de quadrinhos que trouxeram situações de preconceito e discriminação que muitas vezes passam despercebidas ou, quando muito, são caracterizadas como brincadeiras ingênuas e, por isso, deveriam ser relevadas.

O palestrante também localizou essas situações no âmbito escolar, afirmando que o racismo é algo frequente neste espaço, chamando atenção para a necessidade de a escola enfrentar o tema junto à sua comunidade. A partir das imagens, o professor convidou os ouvintes a uma autorreflexão e a uma mudança de atitudes frente ao diferente. Enquanto síntese de um processo mais amplo, que diz respeito a formação histórica do Brasil e da forma como o país tratou ou evitou tratar o racismo. Na escola, situações dessa natureza além de impor o sofrimento e constrangimento às vítimas de discriminação racial e social, no caso dos estudantes implicam também dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar.

Após propor o enfrentamento do preconceito e discriminação na escola, o professor Robson Bezerra encaminha algumas possibilidades de como fazê-lo: i) Abordar a questão racial na escola destacando as dificuldades de implementação da lei 10.639/03; ii) Elaborar Diretrizes de Educação para as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade; iii) Destacar a lei 11.645/08, que trata da identidade histórica dos indígenas no Brasil, seus costumes e suas crenças; iv) Desenvolver práticas pedagógicas no sentido de respeitar os cultos religiosos afro-brasileiros, suas artes e identidades históricas.

5.5.2 Roda de conversa: Educação inclusiva e a deficiência intelectual

No intuito de darmos conta de uma demanda que foi colocada durante o processo em que desenvolvemos a pesquisa-ação, realizamos junto com a comunidade escolar e em parceria

com o Programa de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia, lotado no campus XIV, uma atividade que teve por objetivo discutir com a comunidade escolar e membros da comunidade do entorno a educação inclusiva com foco na deficiência intelectual. Para tanto, convidamos a Professora Doutora Juliana Salvadori, que tem se dedicado ao estudo do tema, para uma roda de conversa.

A professora inicia a palestra com uma apresentação geral sobre a deficiência intelectual e a necessidade de políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional. O primeiro questionamento feito a professora foi em relação a legitimidade dos legisladores para colocar a inclusão em forma de lei e se, de fato, existe uma forma verdadeira para se garantir a inclusão. Sobre a legitimidade a professora afirma que a legitimidade não é dos legisladores, mas, das famílias e de segmentos da sociedade civil organizada que se mobilizaram para garantir o direito das crianças com deficiências do acesso ao sistema educacional. Para ela o problema está nas condições atuais em que se encontra a educação pública, que acaba não contribuindo para a aprendizagem tanto das pessoas com deficiência como daquelas que não possui deficiência.

A professora destacou a realidade perversa para muitas famílias que, mesmo com as garantias legais tem que recorrer às sofríveis ações judiciais, uma vez que, na prática, os direitos não são efetivados. Outro aspecto levantado na discussão que dificulta o processo de inclusão é a falta de conhecimento no assunto e, principalmente da legislação que concorrem para o imobilismo

O paradigma da integralização também foi abordado pela convidada. Segundo a professora e pesquisadora, incluir não é apenas colocar as pessoas com deficiência em uma sala de aula, pois se não foram garantidas as condições ela continuará excluída. Por isso, as adaptações pedagógicas devem ser realizadas para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, desde que não atrapalham a aprendizagem dos demais. Não obstante, é atuação isolada tem se revelado insuficiente e destaca o trabalho em rede das escolas com instituições como o NASF e o CRAS para a efetivação da inclusão.

Para além da discussão acadêmica, a professora Juliana também optou em falar como mãe, uma vez que tem um filho autista e, por isso, sente na pele todas as dificuldades que as famílias enfrentam no dia-a-dia, sobretudo as famílias mais carentes. Nesse aspecto, chamou atenção para a importância dos pais aceitarem a diferença de seus filhos, pois negar a realidade dificulta ainda o processo de inclusão.

Na escola destacou a importância da percepção dos professores acerca dos estudantes com deficiência, para que o processo pedagógico tenha proveito para a aprendizagem.

Finalizando, a professora sugere alguns encaminhamentos: sempre reconhecer os avanços dos alunos com deficiência nos diálogos com as famílias, mobilizar e organizar para a reivindicação junto aos órgãos competentes as condições adequadas para o atendimento das pessoas com deficiência na sala mediante a sala de recursos, reconhecer as potencialidades dos professores e não aceitar o discurso do fracasso.

6 DESORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CAPITALISTA: uma proposta de gestão escolar para a diversidade

A elaboração de um plano de gestão deve explicitar uma clara concepção de ser humano e de sociedade, prescindir desses elementos na elaboração de uma proposta de trabalho educacional é “partir sem rumo”. Sem a definição de aonde se quer chegar, não se chegará a lugar algum. Não obstante, a relação com o ausente é a essência do ser humano, pois é se relacionando com o ausente que os seres humanos mobilizam recursos de que dispõem para torná-lo presente. Definir, portanto, um rumo, um ponto de chegada implica estabelecer o caminho a ser percorrido e a forma de percorrê-lo.

Em nosso caso, o ausente diz respeito a uma cultura democrática que permita a convivência pacífica entre os seres humanos mediante a afirmação de suas subjetividades, o diverso seja condição de humanização e não de alienação, uma vez que, a diversidade em si, é o elemento constitutivo do gênero humano, na medida em que este predicado é o que nos distingue das outras espécies que, como nós, nascem, crescem, reproduzem-se e morrem. Acreditamos que a educação e, sobretudo, a gestão do tempo e espaço escolar é o meio que poderá nos conduzir a uma “diversidade para si”.

Para nós, tal explicitação se torna necessária pois partimos do pressuposto de que a educação escolar deverá atuar como mediação na tarefa histórica da humanidade de construir uma alternativa societária ao modo capitalista de “destruir” a vida. Destarte, uma “práxis administrativa escolar” que objetive a compreensão e valorização da diversidade no ambiente escolar com vistas à superação de atitudes preconceituosas e discriminatórias deve se pautar na inteligibilidade da vida material que as produz, a partir das desigualdades.

Nesse processo, a radicalização democrática é uma condição necessária para que os diferentes sujeitos e os grupos que compõem a comunidade escolar se reconheçam e reconheçam o outro enquanto personalidade humano-histórica, afirmando, pois, as suas subjetividades; ao contrário de um ambiente autoritário, na democracia as diferenças ganham

visibilidade e explicitam um enorme potencial para construção de novas bases para as relações humanas.

Nesse sentido, com base em nossa exposição teórica e do vivenciado em nossa intervenção, a primeira constatação que devemos pôr em relevo é que os objetivos da sociedade capitalista continuam sendo óbice para uma organização do trabalho pedagógico que perspectiva do ser humano integral; o que implica afirmar que em termos superadores, uma organização do trabalho pedagógico que tenha como fim a produção da generidade humana em cada singularidade deve explicitar uma concepção de ser humano e de educação que nos possibilite vislumbrar no horizonte histórico um projeto alternativo de sociedade. Daí que o emprego do termo “desorganizar” no título desta seção implica em alterar, transformar, superar.

Na escola, portanto, a negação do que posto está, se dá pela superação da alienação que permeia o seu cotidiano, em especial, a gestão escolar que, dissociada do pedagógico pela teoria tradicional, adquiriu forma autoritária na administração do tempo e espaço escolar com apropriações e objetivações que concorrem para a alienação das subjetividades envolvidas no processo educacional, comprometendo, dessa forma, a formação de personalidades humano-históricas e a diversidade que lhe diz respeito.

Nesse sentido, a explicitação de uma administração/gestão escolar orientada para a formação humana em sua integralidade não prescinde do fundamento ontológico, o trabalho; é a partir dele que explicitamos a nossa concepção de ser humano, de educação e de sociedade.

6.1 Legislação, democracia e diversidade

A atuação dos movimentos sociais e diversos setores da sociedade civil organizada que lutaram pela redemocratização política do país na década de 1980 criou possibilidades de ruptura com o cotidiano autoritário. Contudo, apesar da aspiração democrática de nossa legislação, fruto dessas lutas, ainda há muito por fazer para a criação de uma cultura democrática em nosso país, sobretudo, no que tange à diversidade, que é a sua marca constitutiva. Uma das consequências dessas mobilizações foi a inclusão do princípio da gestão democrática da educação na Constituição Federal de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – *gestão democrática do ensino público*, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2015, p.125. Grifo nosso)

Embora explicita a gestão democrática, o texto constitucional não traz uma definição clara do termo “democrática”. Assim, de acordo com Minto (2012), o que, a princípio foi considerado um avanço na forma da lei, revelou-se frustrante na prática social concreta, uma vez que, a população continuou afastada das instâncias decisórias da educação devido a não criação de mecanismos que viabilizassem a efetiva democratização da educação.

Não obstante, a lei nº 9394/96 que, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traz no seu artigo nº14 a regulamentação do princípio constitucional da gestão democrática da educação:

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, 2014, p.17)

A LDB também não traz uma definição de democracia, mas, define, ainda que superficialmente, a forma como deverão participar os profissionais da educação e as comunidades escolar e local devem participar da gestão. Explicitemos, pois, a nossa concepção.

Partindo do pressuposto de que é apropriando a cultura que o ser humano se humaniza, temos que a sua humanidade não está dada, mas é construída historicamente no bojo das relações sociais; dentre os espaços em que se materializa essa socialidade, destacamos a escola. A educação escolar diz respeito à formação humana e, portanto, diz respeito a um determinado processo de apropriação da cultura (SAVIANI, 2008b), cuja síntese é a produção de personalidades humano-históricas (PARO, 2015).

Desse modo, se concebemos a democracia como uma prática social concreta que potencializa o desenvolvimento da essência humana, isto é, da generidade (LUKÁCS, 2010); podemos afirmar que quanto mais democrática for a educação, maiores são as possibilidades

de apropriação da cultura e, maiores serão também as possibilidades de humanização. Nessa perspectiva, educação e democracia estão imbricadas. Mas, não é apenas disso que trata a democracia que subjaz o presente plano.

Doravante, o processo de apropriação da cultura que conduz o humano-singular ao humano-genérico, precisa estar articulado a outro movimento também importante: a autoridade democrática. Aqui, a questão é a democratização do poder instituído da escola, de modo que todas as partes envolvidas no processo educacional tenham respeitadas a sua condição de sujeito mediante a afirmação de suas subjetividades. Portanto, implica a superação das práticas autoritárias no cotidiano escolar, seja no processo de gestão da escola, seja na relação de aprendizagem na sala de aula. Trata-se, pois, de conceber a própria educação como exercício de poder (PARO, 2014).

Nesse sentido, a democratização da educação é condição primordial para o trato com a diversidade na escola pública e, conseqüentemente, na sociedade. Na presente proposta de gestão escolar, a concepção de diversidade está ancorada no fundamento ontológico do ser humano, o trabalho. Ao ser formado por diversas singularidades que de modo particular expressam o humano-genérico, o gênero humano constitui-se uma diversidade de subjetividades; é o trabalho, enquanto atividade criadora, livre e específica do gênero humano, que garante a sua unidade na diversidade. Assim sendo, a espécie humana é única e ao mesmo tempo diversa.

No que tange a diversidade, alguns artigos das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio representam um significativo avanço; vejamos o que diz o capítulo I que dispõe sobre o projeto político pedagógico diz:

§ 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, *participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade(...)*

X – atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XIV – reconhecimento e atendimento da *diversidade* e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira(...)

XV – *valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas(...)*

XXI – participação social e *protagonismo dos estudantes*, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades(...) (BRASIL, 2013, p. 199-200. Grifos nossos)

Esses dispositivos nos possibilitam avançar em nossas proposições para a “desorganização” do trabalho pedagógico da escola capitalista, cujo escopo é o trato com a diversidade e o protagonismo estudantil, pois nos possibilitam a criação das condições necessárias para a afirmação das diferentes subjetividades que se relacionam no tempo e espaço escolar, a partir do desenvolvimento de ações que concorram para a constituição de sujeitos.

6.2 Os pores teleológicos

Se o objetivo é a “desorganização” do trabalho pedagógico da escola capitalista, esse processo perpassa fundamentalmente pelas relações de poder no planejamento/organização (definição dos objetivos), no desenvolvimento e na avaliação do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o objetivo desta proposta não pode ser outro se não a afirmação das subjetividades mediante o processo de apropriação e objetivação da cultura produzida no tempo e espaço histórico pelo conjunto dos seres humanos em sua unidade com a natureza, bem como, implementação de uma autoridade democrática como mediação para a construção de uma cultura democrática, por meio da democratização do poder instituído da escola.

Quanto aos objetivos específicos, estes deverão ser concebidos enquanto desdobramentos do objetivo geral que diz respeito ao compartilhamento de poder na organização do trabalho pedagógico de modo a garantir a condição de sujeitos das partes envolvidas mediante a afirmação de suas subjetividades no processo de formação humana.

- i) Elaborar junto com a comunidade escolar um cronograma para construção/reformulação coletiva do projeto político pedagógico;
- ii) Identificar e monitorar periodicamente as situações de preconceito e discriminação na escola com vistas a atualização de informações sobre o assunto para o colegiado;
- iii) Estabelecer parcerias com os com órgãos municipais de saúde, educação e assistência social;
- iv) Criar mecanismos para a participação dos estudantes nas reuniões pedagógicas, dentre outros momentos definidos pelos coletivos da comunidade escolar (jornada pedagógica, atividades complementares, conselho de classe, gincanas, festivais, eventos esportivos, avaliação institucional etc.);
- v) Estimular a criação da Associação de pais e mestres com vistas a participação e o envolvimento dos pais e/ou responsáveis nas atividades cotidianas e não cotidianas desenvolvidas pela escola.

- vi) Incentivar e apoiar a criação do grêmio estudantil como instrumento de empoderamento político dos estudantes;
- vii) Estimular a auto-organização dos estudantes mediante a criação de coletivos críticos, criativos e autônomos (jornal da escola, rádio escolar, horta escolar)
- viii) Organização coletiva de atividades não cotidianas como festivais culturais, gincanas, excursão, etc.
- ix) Dialogar com a comunidade escolar tendo em vista a definição de recursos conceituais que favoreçam a organização do trabalho pedagógico de perspectiva crítica e de formação de valores que contribuam para a explicitação da generidade humana
- x) Estimular a participação da coordenação do esforço humano coletivo em atividades de avaliação dos processos educativos e de gestão escolar, com vistas à práxis educativa da escola (plano de gestão)

Tendo em vista a perspectiva democrática que embasa a presente proposta, estes objetivos deverão ser submetidos à apreciação da comunidade escolar como indicativo de trabalho para os coletivos.

6.3 Democratizando a organização do trabalho pedagógico

O desenvolvimento da gestão democrática em nossa perspectiva aqui delineada, implica construção de processos reais que promovam a efetiva participação da comunidade escolar no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das ações que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico. Nesse processo, a centralização de poder deverá dar lugar à autoridade democrática, que consiste em processo de efetiva participação dos coletivos escolares.

Assim, embora consideremos que uma representação não contemple a totalidade da noção ou o conceito sobre um objeto, apresentamos com o intuito de demonstrar, visualmente, a forma e movimento da participação dos coletivos de trabalho na organização do trabalho pedagógico e funcionamento da escola, campo de nossa pesquisa:

Figura 1: Organização do trabalho pedagógico



Fonte: Elaboração própria

A escola, campo de nossa pesquisa, tem o seu cotidiano organizado a partir de atividades como a semana pedagógica, as atividades complementares (planejamento), conselho de classe, alimentação escolar. Assim, a nossa proposição é incentivar a organização de coletivos envolvendo professores, estudantes, funcionários e pais para participação efetiva, propondo, acompanhando e avaliando a organização do trabalho pedagógico através desses espaços.

A semana pedagógica (ou jornada pedagógica) consiste no momento de avaliação das ações realizadas e o planejamento de outras que deverão ser desenvolvidas durante o ano letivo. Historicamente, este espaço político e pedagógico tem expressado o autoritarismo que permeia a organização do trabalho pedagógico ao excluir sistematicamente os estudantes desses processos teleológicos que concernem à atividade-fim da escola, ou seja, o processo pedagógico que traz em sua composição o polo do ensino e o polo da aprendizagem. Por considerarmos ambas as dimensões inseparáveis, a atuação do polo docente tem concorrido sistematicamente para a alienação dos estudantes. Concebendo a educação como trabalho não material (SAVIANI, 2008a), temos que a aula, enquanto produto da ação docente é consumida pelos estudantes ao mesmo tempo em que é produzida na sala de aula; expressando, dessa forma, a inseparabilidade do ensino e da aprendizagem ao nível do pedagógico. Entretanto, as ações de professores e estudantes cindem nos momentos de planejamento, o que concorrem para o processo de alienação deste último, diminuindo, sobremaneira, as suas possibilidades de constituir-se enquanto sujeito na relação de ensino e aprendizagem; pois, ainda que não estejam alienados do produto, os estudantes encontram alienados do processo (FREITAS, 2005). É,

portanto, com vistas a superação dessas apropriações/objetivações alienantes que propomos a criação de mecanismos que promovam a participação dos estudantes nos momentos que concernem ao processo pedagógico, perpassando, pois, pelo planejamento; de modo a assumirem um papel mais ativo na organização do trabalho pedagógico; estão aí incluídas, as atividades complementares.

O dispositivo do conselho de classe, por seu turno, constitui-se mais uma possibilidade de democratização da relação ensino e aprendizagem, a partir do envolvimento dos segmentos que compõe a comunidade escolar. Para Dourado (2001), ao contrário do que vem ocorrendo historicamente, esse espaço não deve se reduzir à aprovação ou reprovação dos estudantes, mas, deve ser concebido enquanto mais uma oportunidade de reflexão crítica do coletivo escolar acerca do processo de ensino e aprendizagem, isto é, como um espaço de avaliação permanente do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que, para nós, avaliar o trabalho pedagógico não significa a avaliação da aprendizagem apenas. Assim sendo, os professores também devem ser avaliados pela comunidade escolar, na medida em que ensino e aprendizagem não se separam.

A escola e a família são as duas integrações principais na vida de crianças e jovens, pois nelas, eles passam a maior parte de seu tempo; não obstante, as relações estabelecidas nesses espaços concorrem para a formação de suas personalidades. Nesse sentido, o envolvimento da família nas atividades escolares é algo de considerável importância para a criação de novas possibilidade de apropriação crítica da escola mediante a sua democratização.

Conquanto, a articulação dessas atividades com outras atividades de caráter não cotidiano se revela um movimento necessário para o trabalho de gestão dos referidos espaços, uma vez que, a perspectiva democrática de gestão por nós defendida, pressupõe, em sua radicalidade a definição e avaliação coletiva dos objetivos. Outrossim, a fim de construir esse processo radical de democracia na escola, buscaremos a criação de outros espaços coletivos que viabilizem a apropriação crítica da escola, tais como, a assembleia geral da comunidade escolar e a assembleia dos estudantes.

Tendo em vista os objetivos elencados na seção anterior, bem como o princípio da autoridade democrática, a primeira atividade será a criação de comissões por segmento para o levantamento de dados sobre as necessidades específicas e gerais para a organização do trabalho pedagógico. O resultado do trabalho realizado nas comissões deverá consubstanciar a pauta da assembleia geral da comunidade escolar que, não obstante, será o espaço de construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

Com base na intervenção realizada na escola podemos elencar algumas ações já realizadas que precisam assumir um caráter de continuidade. Nesse sentido, propomos a

realização de novas rodas de conversa na perspectiva de problematizar e aprofundar as reflexões acerca de educação inclusiva, do racismo, da intolerância religiosa, dentre outros temas concernentes à diversidade.

É importante que esses momentos coletivos de reflexão sejam realizados tanto em eventos que envolvem toda a comunidade escolar como também durante o processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, devem promover a articulação com outras comunidades escolares, com a comunidade do entorno e com os órgãos públicos que podem contribuir para o trato com a diversidade na escola e na sociedade.

Outra ação importante que propomos tendo em vista a autoridade democrática é reativação do colegiado escolar, pois, constatamos em nossa intervenção que esta plataforma democrática se encontra fora de atividade. A ausência desse instrumento, compromete a gestão democrática, haja vista, ser o colegiado escolar

(...) um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração dos processos mais democráticos dentro da escola. (DOURADO, 2001, p. 25)

Enquanto um mecanismo de compartilhamento do poder instituído na escola, o colegiado escolar é um avanço importante para a desconstrução de práticas autoritárias nas relações estabelecidas na escola. Contudo, é importante pôr em relevo que esta plataforma democrática não é a única instância de representação da comunidade escolar, assim como, essa representação não pode ser uma barreira para a participação efetiva dos que estão na condição de representados. Dessa forma, o processo democrático na escola de modo algum deve encerrar-se na representação do colegiado escolar; mas na apropriação crítica da escola pela comunidade, ele deverá ser incorporado por superação mediante a participação coletiva.

Não obstante, a criação de mecanismos que possibilitem uma maior participação dos estudantes no planejamento pedagógico bem como a representação estudantil no colegiado não é suficiente para a “desorganização” que propomos ao trabalho pedagógico da escola capitalista. Assim sendo, a criação de outras plataformas democráticas, sugeridas e definidas pelos próprios coletivos escolares, se faz necessária para a ampliação dos processos de apropriação/objetivação que possibilitem aos estudantes assumirem a condição de sujeitos do seu processo de formação. Sendo assim, a presente proposta ousará para que o corpo estudantil

assuma o protagonismo que lhe dizem respeito na condução do processo de formação de suas personalidades, conferindo-lhes autonomia para agirem de forma crítica e criativa.

6.3 Ousar para que os estudantes ousem: a auto-organização dos estudantes e o protagonismo juvenil na escola

Um elemento central para que os estudantes exerçam o protagonismo na escola é a garantia de sua condição de sujeito no processo educacional e, nesse sentido, o reconhecimento da subjetividade alheia perpassa pela afirmação de sua própria subjetividade. Uma possibilidade de viabilizar tal processo é o planejamento e a realização de atividades não cotidianas que rompam com as práticas cotidianas autoritárias.

Dessa maneira, conforme discutimos ao longo do nosso trabalho, uma possibilidade de viabilizar tal processo é o planejamento e a realização de atividades não cotidianas que rompam com as práticas cotidianas autoritárias. Entendemos, por conseguinte, que o trato com a diversidade na escola pública demanda uma radicalização democrática.

Nesse sentido, para superação da manutenção dos estudantes sob permanente controle, a tarefa precípua que se coloca é o compartilhamento da gestão do tempo e espaço escolares, conferindo aos estudantes a autonomia necessária para que eles se organizem em coletivos, ou seja, motivando-os à auto-organização. Todavia deixemos claro que

Estimular a auto-organização dos alunos não é (...) cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter clara a *função educativa da atividade* (...) A auto-organização dos alunos visam permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas *democráticas de trabalho* que marcarão profundamente sua formação (FREITAS, 2005, p.112. Grifos nossos)

As atividades não podem ter um fim em si mesma, devendo estar diretamente vinculadas à formação da personalidade dos estudantes. Assim, a questão que se deve pôr em relevo, não é a atividade em si, mas a contribuição que a sua realização dará aos estudantes, isto é, valores, atitudes, habilidades, etc. Nesse sentido, o grêmio estudantil assume um caráter educativo importante para a formação das personalidades dos estudantes, sobretudo, no que concerne à internalização de valores democráticos, tão necessários para o convívio entre diferentes subjetividades (SANTOS JÚNIOR, 2013).

Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil constitui-se num mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos. (DOURADO, 2001, p.26)

Nessa perspectiva, o grêmio estudantil concorre para o empoderamento político dos estudantes, ao constituir-se como uma possibilidade de exercício de poder pelos estudantes, na relação entre seus pares. Para além do grêmio, outra possibilidade que se coloca é a criação dos coletivos críticos, criativos e autônomos.

Segundo Pistrak (2005), a primeira questão colocada para formação dos coletivos estudantis autônomos e criativos é desenvolver nos estudantes a devida motivação, isto é, despertando-lhes o interesse. Levando-se em conta que a auto-organização dos estudantes é uma dimensão da organização do trabalho pedagógico, a tarefa precípua é despertar nos estudantes o interesse pelo trabalho da escola, ou seja, os estudantes têm que se interessarem, pois, pela sua própria formação.

O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo *se não compreendem os objetivos deste ensino* (...) mesmo que o trabalho de ensino seja excelente, não é capaz de criar, por si mesmo, suficientes interesses para o estabelecimento de um sólido coletivo (...) (p.177. Grifos nossos)

Para se interessarem pelo trabalho pedagógico, os estudantes precisam ter clareza em relação aos seus objetivos. Esse aspecto é muito importante, pois se estiverem alienados em relação aos objetivos do trabalho pedagógico, este lhes será estranho pois o conceberão como uma atividade externa e, portanto, desinteressante. Em outras palavras, esclarecer os objetivos do trabalho pedagógico aos estudantes implica possibilidade do coletivo estudantil não estranhá-la, isto é, não a terem como uma atividade externa. Dessa forma, criam-se condições favoráveis para o desenvolvimento da motivação dos estudantes na direção de sua auto-organização. Do mesmo modo, no contexto da auto-organização as atividades não podem ser estranhas ao coletivo estudantil, sob pena de continuarem a realizar atividades alienantes e desinteressantes.

Por isso, julgamos necessário que os estudantes participem das reuniões pedagógicas, sobretudo aquelas em que são planejadas as atividades que deverão ser desenvolvidas junto a eles. A garantia desses momentos é condição fundamental para o desenvolvimento do interesse

pela escola e da sua condição de sujeito face ao seu processo de formação. Nessa perspectiva, a auto-organização estudantil não apenas desperta o interesse do coletivo estudantil, mas também os organizam e os ampliam de modo a se converterem em interesses sociais (PISTRAK, 2005).

Para os moldes da escola capitalista, a auto-organização dos estudantes é um duro golpe em sua estrutura de poder, pois a proposta é, em certa medida, uma concreta possibilidade para que os coletivos estudantis atuem de forma mais crítica, criativa e participativa do tempo e espaços escolares.

Nesse sentido, segue abaixo uma proposição para organização coletiva para os estudantes, cujo escopo será a internalização de valores importantes para a formação de suas personalidades

6.4 A avaliação institucional enquanto instrumento de democratização

A avaliação é um elemento imprescindível para o trabalho, isto é, para toda atividade humana orientada a um fim; pois, é a partir do ato de avaliar que o ser humano confronta o ausente de outrora com o presente posto. É na avaliação, portanto, que o sujeito se afasta do objeto ou fenômeno por ele criado a fim de emitir um juízo de valor com vistas à tomada de decisão. Nesse sentido, o ato de avaliar implica reflexão sobre a prática e o retorno a ela. Eis a constituição ontológica do ato de avaliar.

Para Freitas (2005) o eixo central da organização do trabalho pedagógico é composto pela dialética entre a consecução de objetivos e a avaliação. Enquanto os objetivos demarcam o momento derradeiro do processo de apropriação/objetivação, a avaliação os incorpora, apontando uma direção. Na escola capitalista esta direção diz respeito a manutenção do status quo da sociedade que a engendra, mediante a incorporação dos seus objetivos, tanto no plano econômico como no plano político. Não se dá ao acaso, portanto, a sua vocação autoritária.

Corroborando essa perspectiva, Luckesi (2011) afirma que a avaliação escolar não tem fim em si mesma, mas vincula-se a um modelo teórico de mundo e de educação que são explicitados pela prática pedagógica. Desse modo, o ato de avaliar na escola pode até ser ingênuo; neutro, jamais. Pois,

A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (...) O autoritarismo (...) é elemento necessário para

a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária. (LUCKESI, 2011, p.76)

Dessa forma, as relações sociais influenciam a organização do trabalho pedagógico que, por sua vez, influencia as práticas avaliativas, e vice-versa. Por transplantar para a escola os fins da sociedade capitalista, a categoria objetivos/avaliação da escola e do ensino se revela crucial para a compreensão da escola bem como das possibilidades que concorrem para a sua transformação. Nessa direção, a avaliação/objetivos modula o conteúdo/método da escola, na medida em que se referindo aos meios, esta categoria tem de se adequar à primeira; portanto, é um equívoco dar ênfase aos conteúdos quando se objetiva superar o atual estado de coisas, pois o “conteudismo” além de facilitar ações reformistas, escamoteia o debate crítico acerca dos objetivos/avaliação da escola, com quem mantém uma relação de dependência e que, de fato, nos interessa transformar (FREITAS, 2005)

Nesse sentido, face ao exercício autoritário do poder na escola, temos que os estudantes se encontram alienados face ao exercício do poder exercido pelo professor que individualmente estabelece os objetivos e avalia o processo de ensino e aprendizagem, estando ambos alienados face ao exercício individual por parte do diretor.

Nessa perspectiva, para um processo avaliativo que se queira democrático, a condição dos sujeitos das partes envolvidas tem de ser respeitada, de modo que o autoritarismo seja superado pelo exercício democrático da autoridade concorrendo, assim, para a criação de valores e atitudes nesta direção. Desse modo, o exercício democrático da autoridade articula-se necessária e precisamente com a auto-organização dos estudantes, desdobrando-se em dois momentos que interagem entre si, quais sejam: a definição coletiva dos objetivos gerais da escola expressos em seu projeto político-pedagógico, o que demanda também a construção/revisão coletiva deste. Nessa perspectiva, a elaboração dos objetivos do processo de ensino de aprendizagem também é mediada pelo exercício democrático da autoridade do professor (a). No que se refere a este nível, é comum que se avalie apenas os estudantes; no entanto, como o ensino e a aprendizagem não se separam, deixemos claro que o professor também deve ser avaliado.

Dessa forma, a explicitação da articulação e interação desses dois níveis concernentes à categoria objetivos/avaliação da escola, favorecem a avaliação da organização do trabalho pedagógico como um todo, uma vez que a forma de avaliar se relaciona fortemente com esse processo. Assim, os objetivos expressos no PPP deverão servir como referência para o trabalho pedagógico na sala de aula e nas demais atividades desenvolvidas na escola (FREITAS, 2005).

Não obstante, se existem objetivos tanto em nível mais geral da escola (PPP), como em nível do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve considerar estes dois níveis bem como a interação entre eles. A avaliação referente ao nível mais global da escola será chamada no presente trabalho de avaliação institucional.

Para que a realização da avaliação de uma instituição ocorra, a primeira condição, como já explicitado, é a clareza dos objetivos por parte dos avaliadores. Em uma perspectiva democrática de gestão escolar esta condição já está dada, na medida em que os objetivos da instituição são definidos coletivamente. A partir da avaliação institucional da escola, devem ser criadas as condições para que os membros da comunidade escolar se apropriem criticamente dos processos que lhe dizem respeito bem como para a melhoria das relações sociais que se materializam em seu tempo e espaço. Não obstante,

(...) a avaliação institucional tem por escopo repensar a instituição, observando a melhoria da qualidade do serviço que ela presta a população beneficiária e o fortalecimento do seu compromisso social (no caso das instituições educacionais). Trata-se de um processo de autocrítica *envolvendo todos os segmentos da instituição*. A avaliação institucional deve chegar não apenas a aprofundar o conhecimento da instituição, análise do seu perfil e percurso, mas também deve propor mudanças. (GADOTTI, s/d)

De acordo com esse autor o maior problema concernente à avaliação institucional está em como realizá-la. Assim, para a realização da avaliação institucional ele propõe a definição de um referencial teórico e o estabelecimento da metodologia para este fim. Com base no princípio da participação, o autor também propõe cinco estratégias de ação, a saber: i) sensibilização, que consiste em um conjunto de atividade sobre o processo de avaliação com o coletivo da instituição; ii) diagnóstico, que compreende o conhecimento mais concreto possível da situação da instituição ; iii) avaliação interna, considera central para o processo de avaliação da instituição e envolve a análise do diagnóstico e a autoavaliação; iv) avaliação externa, considerada balizadora das autoavaliações e, por fim v) reavaliação que implica na prática permanente da avaliação com vistas à criação de uma cultura de autoavaliação. Vale lembrar que esta é apenas uma proposição e não uma imposição, existem outras e cada coletivo deve ter autonomia para estabelecer a sua metodologia.

Não obstante, o importante nesse processo é não perder de vista o par dialético objetivos/avaliação da escola e a participação crítica, criativa e autônoma dos segmentos que compõem a comunidade escolar, em especial, os estudantes, garantindo o caráter democrático da avaliação institucional.

Nesse sentido, a concepção de avaliação da presente proposta orientar-se-á em uma perspectiva superadora das atuais práticas avaliativas, coadunando para a “desorganização” da escola capitalista, pois se o que objetivamos é criar as condições favoráveis para que as singularidades que se relacionam na escola afirmem as suas subjetividades mediante a garantia de sua condição de sujeito, precisamos rejeitar as práticas autoritárias e coercitivas de avaliação bem como o sistema social que a engendra, na medida em que avaliamos à luz de um projeto histórico alternativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e do que está posto no cotidiano escolar, a presente investigação, que por ora terminamos, porém sem concluí-la, teve por objetivo identificar as possibilidades da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública, tendo em vista a superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar.

Partindo da hipótese de que a radicalização democrática na escola é uma condição necessária para o trato com a diversidade, buscamos em nossa discussão teórica elementos que nos possibilitassem expor com clareza uma concepção de ser humano, de educação e de sociedade a fim de darmos um encaminhamento adequado ao problema do preconceito e da discriminação no ambiente escolar, bem como, na sociedade.

Em nossa investigação, constatamos que o autoritarismo tem permeado a sociedade brasileira ao longo de sua história, promovendo a hierarquização das relações sociais mediante a verticalização das relações de poder. Ao hierarquizar as subjetividades que se relacionam nas mais variadas dimensões da vida cotidiana, as relações autoritárias tem sido um fator importante para o desenvolvimento das situações de preconceito e discriminação em nossa sociedade, bem como em suas instituições, como a escola.

No contexto de nossa pesquisa-ação constatamos que as situações de preconceitos e discriminação se constituem em moeda corrente no cotidiano escolar. Por seu turno, a organização do trabalho pedagógico da escola capitalista tem contribuído sobremaneira para esse processo na medida em que os processos de apropriação/objetivação que lhes dizem respeito têm se pautado em relações autoritárias que não contribuem para a constituição de sujeitos, mas concorrem para a produção de personalidades alienadas.

Verificamos também que, sob a mediação da propriedade privada dos meios de produção, o cotidiano autoritário da escola impõe aos estudantes um duplo processo de alienação nas relações que estabelecem com o diretor (a) e com professor (a), o que, contribui significativamente para negação da sua condição de sujeito. Não obstante, aqueles também sofrem alienação no exercício de suas funções. Entretanto, as atividades não cotidianas realizadas na escola demonstram um grande potencial para a superação do seu cotidiano autoritário, na medida em que durante a sua realização diretor (a) e professor (a) “abrem mão” de exercer o seu poder, permitindo aos estudantes, assumirem uma condição mais autônoma no desenvolvimento dessas atividades.

Tomando como referência a essência humana que tem no trabalho a sua fonte ontológica inesgotável, buscamos uma concepção de administração que nos permitisse a explicitação da generidade humana, orientando o processo de administração/gestão do tempo e do espaço escolar para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, como antítese desse processo, defendemos a criação de uma cultura democrática a partir da formação de personalidades humano-históricas sob a mediação de uma educação radicalmente democrática. Desse modo, colocamos a democratização da educação como possibilidade para a superação das relações autoritárias sob dois aspectos: i) enquanto apropriação da cultura e ii) democratização do poder instituído da escola na forma de uma autoridade democrática. O primeiro diz respeito ao processo de humanização das novas gerações e o segundo concorre para a constituição de sujeitos mediante a afirmação de suas subjetividades no processo de formação.

A partir da discussão teórica empreendida nos capítulos quatro e cinco e das ações interventivas elencadas e descritas no capítulo seis, vislumbramos possibilidades concretas da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública; ressaltamos que a autoridade democrática implica condição de sujeito das partes envolvidas. Assim, a primeira possibilidade diz respeito à explicitação da generidade humana na organização do trabalho pedagógico a partir da categoria trabalho, na medida em que essa atividade é o fundamento ontológico do ser humano e, portanto, da sua generidade. Muitos processos de preconceito e discriminação ocorrem quando não se reconhece o outro como ser humano, ou seja, o fato do outro ter algum aspecto físico ou interesse diferente implica uma relação de estranhamento, donde o diferente é desumanizado ou tratado como sub-humano. Aqui a relação hierárquica que expressa autoritarismo tende a inferiorizar o diferente em detrimento do “normal”. Em outras palavras, implica processo de apropriação da cultura que explicita a generidade humana.

Outra possibilidade que apontamos, diz respeito ao pressuposto ontológico da atividade administrativa, enquanto possibilidade para a desconstrução da gestão autoritária do tempo e espaço escolar sob a mediação da essência humana. Quando nos referimos ao pressuposto ontológico, estamos nos referindo à essência humana e, portanto, diz respeito à generidade humana. Ao realizar um trabalho, isto é, uma atividade orientada a um fim, o ser humano assume a condição de sujeito face ao objeto que será transformado por ele: além dele antever o objeto que será construído em sua consciência, o sujeito tem de administrar racionalmente os recursos de que ele dispõe. Não obstante, esse produto ideal corresponde ao parâmetro para a sua ação; ao final do processo ele avaliará o objeto concreto que produziu confrontando-o com aquele produzido pela sua consciência.

É, portanto, essa condição de sujeito no processo de trabalho que diz respeito à essência humana. Logo, garantir a condição de sujeito do estudante implica dotar-lhe de essência humana; não obstante, essa condição de sujeito tende a conduzi-lo em direção à generidade humana e, portanto, ao desenvolvimento humano. Daí a importância da autoridade democrática como mediação das relações pedagógicas, pois, nessa perspectiva, as personalidades humano-históricas se constituem enquanto sujeito, e apontam para a generidade humana.

Não obstante, levando-se em conta que os preconceitos são produzidos na dimensão social da vida cotidiana, o desenvolvimento de atividades não cotidianas também se revela enquanto uma possibilidade importante para a desconstrução de práticas preconceituosas, na medida em que rompem o cotidiano e tende a conduzir as singularidades ao humano-genérico.

Por fim, essas são as possibilidades que, no presente estudo, nos conectam concretamente com o ausente. Neste caso, o ausente diz respeito a uma cultura democrática, na qual o diverso seja condição de humanização e não de alienação, uma vez que, a “diversidade em si” é o elemento constitutivo do gênero humano na medida em que este predicado nos distingue das outras espécies que, como nós, nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Acreditamos que a educação e, sobretudo, a administração/gestão do tempo e do espaço escolar é uma concreta possibilidade que poderá nos conduzir a uma “diversidade para si”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Introdução: **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodiversidade>>. Acesso em 16 de nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 10ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. Brasília, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988)**: participação da sociedade civil nas políticas educacionais. Revista brasileiras de política e administração da educação. V.29, n.2, p.223-241, mai/ago. 2013.

BOBBIO, Norberto. **Democracia**. In: BOBBIO, Norberto; Mateucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTTOMORE, T.B. **Dicionário do pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zaha, 2012.

CANDAU, Vera Maria F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo sem fronteiras. v. 11, n. 2, p.240-245, jul-dez. 2011.

_____. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria F. (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Sociedade, **cotidiano escolar e cultura (s)**: uma aproximação. Revista Educação e Sociedade. Ano. 23, n.79, p.125-161.ago. 2002.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão**. Ver. Teoria e prática da educação. V.15, n.2, p. 85-100, maio-ago, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. In: Crítica y emancipación: Revista latino-americana de Ciencias Sociales. Ano. 1, n.1, p. 53-76.jun.2008.

CHEPTULIN, Alexander. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

CODES SISAL. **Plano de Desenvolvimento Plurianual**. Bahia, 2010.

DOURADO, Luis Fernandes. **Progestão**: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: CONSED, 2001.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: **A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs). Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (coleção polêmicas do nosso tempo)

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (coleção educação contemporânea)

FIPE. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodegenero.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. **Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”**. In: **Educação e Sociedade**. nº 27. Pp. 122-140. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses da Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Avaliação institucional**: necessidade e condição para a sua realização. [S.I.:s.n]

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidades na educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n.120, p. 687-693, jul-set, 2012.

_____. **Histórias da África e das Culturas Afro-Brasileiras. A construção dos plurais**. In. DALBEN, A. I. L. F.; GOMES, M.F. (Orgs). **Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias (LASEB)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.87-111.

_____. **Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica**: desafios enfrentados pelo Programa ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução COUTINHO, C. N. e KONDER, L. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBBSBAWN, Eric. **Textos fraturados**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX:1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo. Braziliense, 2008. (coleção primeiros passos)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. **A importância da abordagem Histórica da gestão educacional**. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: para uma ontologia hoje tornada possível**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social 2**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKCESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escola**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica economia política. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção clássicos)

_____. **Manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade.

MINAYO, Maria Cecília de. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cadernos de pesquisa, v. 30, n. 137, p. 461-487, maio-ago, 2009.

NETTO, José Paulo. G Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: _____. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção formação de professores)

MONTAGNER, Paula (Et. al). **Diversidade e capacitação em escolas de governo: Mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília:ENAP, 2010.

PARO, Vitro Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar**: Introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001. p. 33-47

SANTOS JÚNIOR, Paulo Antônio dos. **A contribuições dos estudantes no processo de gestão democrática do Colégio Estadual doutor Rubem Carneiro**. Monografia (Especialização). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Nordestina, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2008a. (coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. ed. comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação)

SILVA, Antônia Almeida. **Democracia e democratização da educação**: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor. (Org). A teoria do valor em Marx e a educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STOPPINO, Mario. **Autoritarismo**. In: BOBBIO, Norberto; Mateucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Autoridade**. In: BOBBIO, Norberto; Mateucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica**. Rev. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-446, set-dez, 2005.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APÊNDICE A – Ações realizadas na intervenção

Ação	Responsável (is)	Período	Recurso (s) necessário (s)	Como esta ação contribui para alcançar o objetivo da intervenção?
Aplicação do questionário sobre preconceito e discriminação	Paulo Júnior	Outubro/2018	Papel A4, caneta, envelope e caixas	Identificação de situações envolvendo preconceito e/ou discriminação
Grupo focal	Paulo Júnior	Novembro/2018	Data show, notebook e gravador	Problematizar o papel da escola para a superação do preconceito e a discriminação
Socialização do resultado do questionário na Jornada Pedagógica	Paulo Júnior	Fevereiro/2019	Data show, notebook	Discussão dos dados sobre preconceito e discriminação coletados junto à comunidade e proposição de ações
Socialização do resultado do questionário junto aos estudantes (sala de aula)	Paulo Júnior	Fevereiro/2019	Sem material	Discussão dos dados sobre preconceito e discriminação coletados junto à comunidade e proposição de ações
Palestra: “Como você tem visto o outro?” Profº Robson Bezerra	Paulo Júnior	Abril/2019	Data show, notebook, caixa de som e microfone	Problematizar o racismo e intolerância religiosa junto à comunidade escolar
Roda de conversa sobre Educação Inclusiva Profª Drª Juliana Salvadori	Paulo Júnior	Maio/2019	Data show, notebook,	Problematizar a deficiência intelectual

APÊNDICE B – Questionário sobre preconceito e discriminação

Faixa etária: () 14 a 18, () 19 a 23, () 24 a 28, () 29 a 33, () 34 a 38, () 39 a 43, () 44 a 48, () 49 a 53, () 54 a 59 e () acima de 60

Gênero: () Masculino () Feminino

Raça: () Branco () Negro () Pardo () Indígena

Orientação sexual: () heterossexual () LGBT

Reside: () Z. urbana () Z. rural () Comunidade quilombola () Assentamento rural

Possui algum tipo de deficiência física? () Sim () Não

Religião: () Católico () Protestante () Candomblé () Espírita () Outra: _____
() Nenhuma

1) Em sua opinião, existe preconceito e discriminação na sociedade brasileira?

() Não. () Sim.

2) Em sua opinião, existe preconceito e discriminação na sociedade baiana?

() Não. () Sim.

3) Em sua opinião, existe preconceito e discriminação na sociedade nordestinense?

() Não. () Sim.

4) Você já presenciou situações envolvendo preconceito e/ou discriminação em algum momento de sua vida?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social

() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

5) Você já presenciou situações envolvendo preconceito e/ou discriminação na rua ou bairro onde mora?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social
() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

6) Você já presenciou situações envolvendo preconceito e/ou discriminação na escola?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social
() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

7) Você já sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação em sua vida?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social
() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

8) Você já sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação na escola?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social
() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

9) Você tem algum tipo de preconceito?

() Não. () Sim.

Se a sua resposta foi “sim”, especifique o tipo de preconceito e/ou discriminação:

() Deficiência Física. () Étnico-racial. () Gênero () classe social
() Orientação sexual. () Território. () Religião () Outro: _____

APÊNDICE C – Roteiro para grupo focal

1º Momento: Apresentação do documentário “As faces do preconceito” para o grupo.

2º Momento: Considerações de cada participante sobre o documentário.

3º Momento: Serão colocadas as seguintes questões para os participantes:

Conceito

- 1) O que você entende por preconceito?
- 2) E discriminação?

Práticas

- 3) Quais são as possíveis causas de preconceito ou Por que com frequência vemos atitudes preconceituosas entre **peessoas**
- 4) Quais as possíveis causas de discriminação Por que com frequência vemos atitudes de discriminação entre **peessoas**
- 5) Quais as consequências de atitudes preconceituosas de uma pessoa para outra e de uma pessoa para um grupo diferente dela
- 6) Quais são as consequências de atitudes de discriminação entre uma pessoa e de uma pessoa para um grupo diferente dela

Análise geral dos participantes

- 7) Em sua opinião, qual é a origem dos preconceitos? (Por que os preconceitos existem?)
- 8) Como os preconceitos se cristalizam entre os seres humanos?