

**CONSELHO ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL:
PERSPECTIVAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E
INCLUSÃO NA ESCOLA**

Maria Cecília Luiz – UFSCar/Brasil
cecilialuiz@ufscar.br

M. Cristina Ferrarini – UFSCar/Brasil–
crisluferrarini@gmail.com (bolsista Capes)

M. Célia Correa da Silva – UFSCar/ Brasil
mclcsil11@gmail.com

Resumo

Tornar a escola um espaço em que se respeite a diversidade cultural e se realizem os direitos humanos constitui ao mesmo tempo um desafio e um avanço em uma sociedade tradicionalmente marcada pelas desigualdades e pelo desrespeito ao diferente. É nesse aspecto que os Conselhos Escolares (CE) se apresentam como importante instrumento de viabilização deste projeto, pois foram concebidos para abrigarem as diferenças, traduzindo as próprias tensões e divergências da escola. Suas práticas democráticas podem abrir espaços para que, ainda que gradualmente, as comunidades escolar e local expressem suas dificuldades com relação aos preconceitos, discriminação e conflitos identitários. Abrigando diferenças, o CE tem como uma de suas principais responsabilidades a defesa do direito de ser diferente.

Palavras-chave: Conselho Escolar; gestão democrática; diversidade cultural; inclusão na escola.

Introdução

As constatações aqui apresentadas tiveram origem em diferentes experiências, decorrentes de ações que vem sendo desenvolvidas por docentes e estudantes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que atuam em projetos voltados para os Conselhos Escolares (CE), na modalidade a distância e presencial. Resultado de parcerias com a SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação), os cursos a distância vêm sendo oferecidos desde 2010, para técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação. A comprovação de que muitos dos problemas relatados, em relação à democratização e institucionalização dos Conselhos Escolares residiam nas dificuldades de se lidar apropriadamente com a diversidade cultural e a inclusão na escola, estabelecendo um ambiente de respeito aos direitos individuais e coletivos, nos levou a eleger essas questões como foco central deste trabalho. Todas as considerações aqui arroladas têm o intuito de apresentar uma possível perspectiva para o estudo da democratização da vida escolar, por meio da introdução de práticas voltadas para o respeito à diversidade.

O propósito deste texto é apresentar o trabalho realizado junto aos Conselhos Escolares articulado com reflexões sobre as concepções da diversidade na escola. Sobretudo pretende-se discorrer sobre a relevância da concepção teórica ampliada ao longo das atividades realizadas em formações continuadas, no que diz respeito a sua repercussão na vida escolar. Trata-se, portanto, de se compreender em que medida esta abordagem pode contribuir, no momento da implantação de Conselhos Escolares, para a produção de uma nova dimensão à cultura escolar por meio da introdução de novos valores políticos e sociais e, em particular na valorização da diversidade e da dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, a finalidade deste texto é discutir o respeito a essas diferenças, que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. A diversidade cultural diz respeito ao conjunto, à multiplicidade de identidades e à não aceitação da homogeneização instalada nas práticas sociais. A Educação pautada nos valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, visa à formação de uma cultura escolar que prioriza a igualdade, o respeito às diferenças e à diversidade, estabelecendo condições para que os direitos humanos sejam materializados e constituam práticas frequentes na vida escolar.

A organização dos Conselhos Escolares: romper para mudar

Os Conselhos Escolares são parte de um esforço que visa à implantação e implementação de processos de democratização das decisões nas escolas públicas, por meio da participação das comunidades escolar e local. A gestão democrática, princípio sobre o qual se assenta o processo de democratização da educação no Brasil e, particularmente, na escola, tem neste colegiado sua pedra angular, porque é pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios que se implementa a democratização das relações escolares.

Estabelecida como um dos princípios da educação pública pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2006) e pela LDB – lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2009), a gestão democrática é associada, na legislação educacional (artigo 14, BRASIL, 2009), à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político e Pedagógico da Escola e às das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares. A concepção de gestão democrática da educação está, indissociavelmente, vinculada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e à organização de ações voltadas para a participação social.

Se, por definição, a gestão democrática é o resultado de um trabalho coletivo que tem nos Conselhos Escolares sua principal instância, a possibilidade de participação coletiva deve se apresentar, necessariamente, como um dos aspectos fundantes da vida escolar. Seu princípio deve nortear o dia a dia da escola, em suas relações cotidianas e na valorização das especificidades e singularidades do contexto histórico e social dessa instituição, de sua comunidade e de suas expectativas de futuro. Por esse motivo, não pensamos em um único modelo de Conselho Escolar para todas as escolas, pois cada escola, comunidade e seus debates que subsidiarão as decisões relativas aos diferentes aspectos serão únicos, não podendo ser reproduzido em outros ambientes.

A possibilidade de construir, por meio do diálogo, um espaço em que sujeitos sejam capazes de falar e agir no ambiente escolar torna o conselho escolar um colegiado que pode atingir o ideal de uma construção efetivamente democrática, com o objetivo de solucionar questões pertinentes ao universo escolar e a sua realidade de entorno. Infelizmente, muitas vezes, a forma de organização desses Conselhos Escolares, decorrente da concepção de gestão democrática, é, ainda, incipiente e encontra

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

A escola é um espaço privilegiado para a implementação de práticas que combatam todos os tipos de discriminação e preconceito, pois abriga em seu interior todas as formas de diversidade étnico ou cultural, origem social, gênero, sendo o Conselho Escolar uma instância que representa diversos segmentos da escola (professores, diretores, pais, alunos, funcionários), mas não toda a diversidade que existe na escola. É necessário, por isso, que se estabeleça uma clara definição do campo de ação dos Conselhos Escolares, colocando-os, de fato, como uma instância de caráter deliberativo, normativo, fiscal, mobilizador e inclusive pedagógico na vida escolar, que determina os caminhos das ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas da escola.

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional.

O grande problema é que esta concepção tem se firmado como um discurso e tem revelado que a concepção de democracia equivale a um produto exposto nas prateleiras da mídia. Como mercadoria, a democracia está pronta para ser consumida em projetos governamentais, seminários, propostas de trabalho etc. Ela é apresentada como algo que pode ser adquirido, assimilado e imediatamente posto em uso. Longe de ser apresentada como um processo que deveria se constituir pelas mudanças das práticas cotidianas da escola, a democracia tornou-se uma fórmula ou um receituário que ao ser seguido deve garantir o sucesso social da escola.

Este tem sido o mais frequente aspecto dos discursos referentes à gestão democrática nos Conselhos Escolares (CE), e esse mesmo discurso, fatalmente, tem acontecido na escola com a exaltação à diversidade. É comum encontrarmos atividades escolares como painéis, festas e projetos tratando do tema, entretanto essa mesma

diversidade festejada não é reconhecida no exercício cotidiano da autoridade do diretor ou nas relações dentro do ambiente escolar. O respeito à diversidade e diferença não reside apenas na divulgação destas ideias, mas deve constituir um norte para ações cotidianas na escola, no respeito ao outro quer seja nas questões de etnia, gênero ou de necessidades especiais.

Os Conselhos Escolares, muitas vezes, possuem posturas e concepções baseadas em práticas tradicionais de democracia e participação. Assim, noções como ordem, organização, direito, certo e errado não são objeto de discussão na escola, porque são assumidas como naturais. A heterogeneidade da escola é submetida a uma moral homogeneizante, e o Conselho Escolar torna-se, assim, um corpo homogêneo que, ao invés de representar a diversidade, encarna um projeto de homogeneidade ordenadora e disciplinadora. Desta forma, o comum é ter Conselhos Escolares constituídos a partir de uma autoridade hierárquica, geralmente, a direção da escola, que recebe a investidura dos poderes públicos externos e que, por isso, tem o poder de estabelecer a hierarquia de poderes internos. Nesta perspectiva, esse colegiado não admite a participação de segmentos que não representam e nem legitimam este modelo que o constitui.

O respeito à diversidade aparece como um dos maiores problemas a serem enfrentados nas escolas. Silenciadas durante muito tempo, as diferenças e diversidades sociais, econômicas, étnico, culturais, ou de gênero nunca encontraram espaço para expressão no modelo escolar que se consolidou baseado na concepção positivista. As práticas democráticas oriundas das reuniões do CE abre espaço para que, ainda que gradualmente, as comunidades escolar e local encontrem espaços para expressão das dificuldades impostas à vida na escola pelos preconceitos, discriminação e conflitos identitários. Não se trata de uma mera manifestação de respeito por esta ou aquela etnia ou a integração burocrática de elementos culturais exógenos, o que se pretende é mudança de práticas, de ações que reconheçam o mesmo estatuto de existência às distintas formas de ser.

Cury (2000) afirma que a escola é uma instituição de serviço público e se diferencia por oferecer ensino como bem público. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores determinados constitucionalmente. Caracterizamos os Conselhos Escolares como colegiados representativos, também da sociedade civil, e, portanto,

devem definir normas e ações no âmbito de suas esferas de atuação. Possuem o desafio de lutar pela garantia da sua institucionalidade, a favor dos direitos de todos os que estão envolvidos com a escola.

Diversidade cultural: compreender e modificar posicionamentos na escola

As mobilizações de grupos sociais que travavam lutas no campo político reivindicando seus direitos civis na década de 1960 reforçaram o antigo movimento da defesa da legitimidade da diversidade cultural e tornaram-se o berço do multiculturalismo. As diferentes concepções e propostas de multiculturalismo não serão abordadas neste trabalho, pois o objetivo deste é refletir sobre questões relacionadas às interfaces da diversidade e as possibilidades de trabalhá-la na escola.

Segundo Williams (2011), “a cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas no idioma inglês” (p. 76), isso ocorre por dois motivos: em parte por causa de seu desenvolvimento histórico complexo, em várias línguas europeias, mas principalmente porque a palavra cultura já foi usada com diferentes acepções em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas diferentes e incompatíveis de pensamento.

No Brasil não é diferente, pois ao adentrarmos o campo semântico encontramos múltiplos significados para as palavras cultura, multiculturalismo ou diversidade cultural, esses significados foram sendo atribuídos ao longo do tempo e conforme o contexto em que eram utilizados. Por exemplo, a palavra cultura relacionada aos processos de educação possui uma concepção derivada do senso comum que tem características preconceituosas e discriminatórias, pois classifica os sujeitos em cultos e incultos, isto é, os que “têm cultura” e os que “não tem cultura”. Devido à multiplicidade de acepções e pressupondo que as ações desenvolvidas na escola são originadas e norteadas pela concepção que se tem de cultura (CASTAÑO; MOYANO; DEL CASTILLO, 1997) é importante que se faça uma reflexão crítica sobre essas acepções.

Alguns conceitos de cultura nos fazem supor ser possível conceber a ideia de cultura como algo perfeitamente definido. Porém, conforme apontam Castaño, Moyano e Del Castillo (1997), a observação de práticas culturais cotidianas nos mostra que é quase impossível definir claramente uma cultura. A palavra *cultura* se origina do verbo

latino *colo*, que significa *cultivo do solo*. Na linguagem própria da sociologia, “cultura é tudo o que resulta da criação humana. A cultura, portanto, tanto compreende ideias quanto artefatos” (VILA NOVA, 2000, p. 45). Abrangente, esse conceito compreende inclusive os seguintes significados atribuídos ao termo cultura pelo senso comum: um vasto conhecimento erudito e/ou as realizações no campo da arte, ciência e filosofia.

A concepção dada por Vila Nova (2000) enfatiza o aspecto material da cultura e a considera como pertencente tanto ao domínio artificial – por fazer parte do ambiente originado da intervenção humana no mundo natural – como pertencente ao domínio convencional – porque a cultura é o próprio ambiente social (VILA NOVA, 2000).

Outras definições enfatizam o aspecto imaterial da cultura: o significado, a interpretação. Woodward (2008), por exemplo, define cultura como os sistemas de significados partilhados entre membros de uma sociedade, nesse sentido, cada cultura classifica o mundo de forma distinta e, a partir dessa classificação, propicia possibilidades de estabelecer significados e sentidos aos respectivos mundos sociais. Os membros de uma sociedade, pretendendo manter alguma ordem social, compartilham certo grau de consenso e “esses sistemas partilhados de significados são, na verdade, o que se entende por cultura” (WOODWARD, 2008, p. 41). A cultura, nessa concepção, consolida um forte vínculo social, devido à aproximação que promove àqueles que compartilham as mesmas representações do mundo.

Essas definições – tanto a que enfatiza o aspecto material como o imaterial – acabam por preterir a diversidade ao conceber a ideia de cultura como um todo homogêneo. Será que todos os sujeitos inseridos em determinado espaço social e/ou geográfico possuem o mesmo discurso, os mesmos valores, a mesma cultura? Essas definições desconsideram que o discurso predominante é estabelecido por determinados grupos que se constituem maioria ou que estão no poder e menosprezam a existência de outros grupos inseridos num determinado contexto que não compactuam com o discurso hegemônico.

Para Castaño, Moyano e Del Castillo (1997), os sistemas de significados partilhados definem a identidade de uma cultura, e não a cultura em si, pois esses autores concebem que o significado e a realidade de uma cultura são algo mais complexo que a sua identidade. É interessante observar que utilizamos uma série de referências que nos assemelham aos indivíduos do grupo ao qual pertencemos quando

nos definimos àqueles que não pertencem ao nosso grupo. Perante os *outros*, selecionamos determinadas características para compor um discurso homogeneizado, pertinentes à formação de “um genérico ‘nós social’” (SACRISTÁN, 2002, p. 100). Provavelmente, não utilizaríamos essas mesmas referências para nos definir como indivíduos.

As referências que nos descrevem como indivíduos provavelmente não nos definem como membros de um grupo, e se fossem utilizadas para tal função seriam motivo de objeção dos outros membros do grupo, uma vez que esses não se sentiriam representados por essas referências de caráter pessoal. Por isso, ao nos definirmos como um grupo perante outro, “não invocamos as diferenças que existem dentro de ‘nós’ [do nosso grupo] que geram diversidade dentro dele, mas, pelo contrário, nós invocamos as semelhanças que nos aproximam” (CASTAÑO, MOYANO & DEL CASTILLO, 1997, p. 238, tradução nossa).

Nesse sentido, a cultura pode tanto aproximar como distanciar os sujeitos, dependendo da concepção que se tenha de cultura. Aqueles que a resumem às formas culturais dominantes de um grupo social esperam que todos os sujeitos sejam idênticos uns aos outros. Contudo, aqueles que a consideram como o resultado de diferentes traços culturais – porque cada indivíduo integrante do grupo possui uma trajetória histórica particular –, terão consciência da diversidade dos sujeitos, e da possibilidade de que mesmo sendo “continuadores de ‘outros’” (SACRISTÁN, 2002, p. 100), dependendo do contexto poderão ter semelhanças entre si.

Quando nos deparamos com a impossibilidade de projetar determinada *cultura* – no sentido de um único universo de representações legitimadas pelo consenso e tidas como modelo – em cada um dos indivíduos que, formalmente, pertencem a ela ou de reconhecer uma reprodução dessa *cultura* nos comportamentos, ações ou atividades desses indivíduos, concluímos que cada indivíduo elabora, a sua maneira, a cultura à qual pertence, manifestando essa versão individual por meio de comportamentos e manifestações específicas, que podem divergir do que foi dado como certo no discurso homogeneizado (CASTAÑO, MOYANO & DEL CASTILLO, 1997). Dessa forma, cada indivíduo possui sua versão pessoal e subjetiva da cultura que lhe é atribuída, e essa versão é diferente daquela constituída pelos outros que compõem o seu grupo.

Segundo Castaño, Moyano & Del Castillo (1997), é impossível delimitar onde começa ou termina cada cultura, pois os membros de um grupo cultural têm uma identidade que não corresponde à cultura desse grupo, apenas descreve a versão e a visão que compartilham. O processo de constituição da identidade de um grupo realiza-se, principalmente, perante o *outro*: a partir de enfrentamentos e tensões, ela é forjada, mantida e transformada constantemente.

Discussões e reflexões sobre a educação multicultural são imprescindíveis na vida escolar, mas esse assunto também é um enorme desafio para educadores e educadoras. Segundo Luiz, Riscal e Ribeiro Junior (2013):

Hoje, ao se falar em *culturas*, no plural, tendo como referência a cultura negra, cultura gay, cultura baiana, cultura indígena, muitas vezes não se leva em consideração o reconhecimento, no sentido de ter igual valor a estas diferentes expressões culturais. Em geral, ao se tratar dessas culturas nem sempre se pretende atribuir o mesmo status que se confere a cultura ocidental, cujo intuito é de excelência. Ao contrário, tais culturas acabam recebendo uma “concessão dada”, mas são vistas como exóticas ou folclóricas (p.28).

Esta posição de superioridade cultural que caracteriza a sociedade ocidental se perpetua pelas instituições familiares, religiosas, educacionais e de produção, assim como pelos meios de comunicação. Neste aspecto, há uma única cultura capaz de representar a essência do humano e de possibilitar a humanidade ao progresso pleno, a cultura ocidental, sendo que as demais são arremedos. Esta é a fonte de todo o preconceito, a certeza da própria superioridade e a incapacidade de lidar com toda e qualquer manifestação cultural que lhe pareça diferente da sua.

Esta perspectiva não exprime a diversidade cultural como algo que deva ser respeitada e considerada; as culturas diferentes não possuem o mesmo grau de dignidade, nem são colocadas no mesmo campo de apreciação, com mesmo status. Para haver diversidade cultural é necessário que seja concebida por meio de outros significados, que lhe sejam próprios e não a projeção que lhe é feita pela cultura ocidental. O estabelecimento de um único padrão civilizatório é a negação daquilo que seria a mais impressionante característica humana, a sua capacidade de se constituir de forma, em tempos e em espaços diferentes. De enfrentar a diversidade de problemas e empecilhos impostos pelos eventos históricos de forma diversa e própria em um processo contínuo de reinventar-se e superar-se.

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

Diversidade e diferença: alguns conceitos

A possibilidade do ser humano perceber a si mesmo como humano, como parte de uma humanidade, deriva da possibilidade de reconhecer-se nos outros e de reconhecer os outros em si mesmo, isto só se realiza por meio da alteridade, da aceitação e percepção dos valores do outro aos seus valores. A percepção subjetiva do outro como humano é um tipo de relação que leva o sujeito a considerar no outro aquilo que considera distintivo do humano, e assim, se encontra o problema. Cada cultura parece tender a considerar como específico e definidor do humano aquilo que encontra em si mesma. É por meio da identidade que se reconhece no outro o que é considerado humano, isto é, as características de etnias, costumes, religiosidade e sexualidade têm sido objeto de confronto, neste sentido, todas as práticas que não são conhecidas, que pareçam estranhas ou entre em contradição com aquilo que se identifica como verdadeiro, é objeto de exclusão, quando não são perseguidas.

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

Nos últimos anos deste século tem havido um esforço internacional em torno desta discussão de exclusão das demais culturas. O fato de parte expressiva da humanidade não usufruir dos benefícios das novas tecnologias tem sido explicado devido ao atraso cultural e o fraco desempenho dessas culturas com avanços

tecnológicos. Esta concepção representa uma forma de recolonização cultural, em que países mais desenvolvidos, por meio das agências internacionais, exercem poder sobre os demais países e, impõem essa necessidade de ajustes ao padrão de desenvolvimento considerado ótimo.

O senso comum é herdeiro da cultura ocidental cuja influencia grega aparece na forma como identificamos o racional com o verdadeiro, o justo, o bom e o belo. Encontramos beleza, justiça e bondade em uma ação que julgamos verdadeira, da mesma forma que consideramos um ato de justiça verdadeiro, bom e belo. Daí buscarmos a beleza interior em alguém cuja aparência não considerou tão bela, mas que se apresenta como alguém bom, justo e verdadeiro. Entretanto, desconfiamos sempre de alguém cuja aparência nos incomoda e alguém que nos pareça feio, gordo, velho, seja capaz de atos ponderados, verdadeiros ou justos. Nossa concepção de bom senso ou de razão é uma concepção fundada na noção de uniformização, busca a compensação, a homogeneização. O bom senso é a arte de harmonizar as diferenças, que passa a ser compreendidas como parte de um todo harmônico. O alerta é sobre a tentação de sempre se tentar reduzir o outro ao próximo, ou procurar reduzir a dificuldade imposta pela presença desconcertante do outro, com vistas a buscar nele coisas familiares, reconciliar as diferenças, de forma a torná-lo passível de ser compreendido e, portanto, aceito.

O problema é que esse processo de transformar o outro em alguém assimilável sempre deixa um resíduo estranho, ingovernável e administrável. Estamos aqui diante da ideia de que a singularidade é irreduzível. Cada indivíduo é único e, em última instância não poderá jamais ser completamente traduzido ou compreendido pelo outro. Isto vale para cada sujeito em particular como para um povo, um coletivo cultural, nunca se chegará à compreensão completa do outro, nenhuma cultura se tornará completamente transparente a outra. Lembrando que não se trata de tolerar ou de apiedar-se, mas de considerar o outro simplesmente como outro, diferente, mas com o mesmo direito de existência que nós.

Considerações finais

Para atingir os fins propostos deste texto, tomamos como base um inventário de problemas provenientes de discussões em oficinas e cursos de formação continuada que

permitiu o estabelecimento de um repertório de questões relativas ao processo de democratização da escola. A análise destas questões possibilitou que se apresentassem diferentes aspectos da vida escolar. De um lado, uma série de relatos confirmou a permanência de práticas tradicionais que dificultam a propagação de princípios de respeito à diversidade e aos direitos democráticos. Práticas patrimonialistas, clientelistas, assistencialistas e de cooptação associadas à centralização do poder na figura do diretor, à falta de autonomia e representatividade dos conselheiros e à ausência de procedimentos institucionais de funcionamento do Conselho Escolar fazem da escola um espaço uniforme, em que homogenizar é natural, isto é, fazer com que coisas diversas ou diferentes venham a ser idênticas ou ter a mesma natureza. A concepção de Conselhos Escolares apresentada pela maioria dos participantes dos cursos de formação continuada tinha um processo de idealização e uma concepção de colegiado baseada em práticas tradicionais de democracia e participação. Não havia o reconhecimento do outro, do diferente, que, neste contexto, não seria sujeito de direito.

A assimetria nas relações de poder, em favor dos profissionais da escola, acaba por determinar o afastamento de boa parte da comunidade, que mesmo quando interessada, acaba ficando à margem do processo de decisão. Essa assimetria, segundo as discussões nas oficinas, se apresenta com maior veemência nas dificuldades que boa parte dos representantes da comunidade tem ao entrar em contato com os conteúdos e temas tratados nas reuniões. A falta de informação sobre os assuntos tratados no CE acaba por levar aspectos relativos ao campo dos direitos a serem tratados como generalidades legais, que por sua natureza técnica são deixados nas mãos daqueles que seriam os especialistas no assunto. Despolitizam-se, assim, os debates em torno dos direitos dos indivíduos e as discussões éticas acabam reduzidas aos seus aspectos legais.

O estabelecimento de um discurso de autoridade, que referenda os aspectos da cultura escolarizada por parte de gestores escolares revela a tendência à concentração das decisões nas mãos da equipe gestora, excluindo-se, assim, os demais segmentos, cuja diferença não atende aos requisitos ocultos para a participação. São princípios e requisitos estabelecidos informalmente, mas que determinam a forma como cada é tratado, formando e informando a posição de cada um no campo das relações de poder constituídos na escola. Esse procedimento permite que os Conselhos Escolares não

sejam, na maioria dos casos, institucionalizados e atuem informalmente, sem regras claras e sem procedimentos públicos de convocação.

A concepção dos Conselhos Escolares deve abrir espaço para que, ainda que gradualmente, a comunidade encontre espaços para expressão das dificuldades impostas à vida escolar pelos preconceitos, discriminação e conflitos identitários. Abrigando diferenças, obrigando os diversos segmentos da comunidade escolar a repensar o seu papel, o CE tem como uma de suas principais responsabilidades a defesa do direito de ser diferente. Não se trata de uma mera manifestação de respeito por esta ou aquela etnia ou a integração burocrática de elementos culturais exógenos. O que se pretende é mudança das práticas, de ações que reconheçam o mesmo estatuto de existência às distintas formas de ser.

As práticas dos conselhos constituem um grande campo de atitudes e hábitos, desprovidas de uma formalização institucionalizada e, enquanto tais pertencem à dimensão do vivido, do cotidiano repetitivo e naturalizado, não se eleva à condição de reflexão, assim, esses colegiados assumem significados na cultura da escola, do “não pensar”. Segundo Paul Veyne, as práticas sociais não existem em estado isolado e puro e só são apreensíveis quando subsumidas aos conceitos que as tornam inteligíveis. Nesta perspectiva, são os problemas e conceitos que formulamos que recortam as práticas e lhes atribuem um significado (VEYNE,1983).

Para que mudanças significativas possam vir a ocorrer na vida escolar é necessário que se compreenda que a escola tem uma vida para além da esfera burocrática e que os Conselhos Escolares têm importante papel no reconhecimento da esfera do vivido escolar em suas diferenças e conflitos culturais. Trata-se de um processo que deve possibilitar a compreensão dos efeitos causados pela negação desses direitos na vida coletiva e que incentive a adoção de práticas em que prevaleça o respeito ao direito do diferente.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 out. 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17/01/2009.

CASTAÑO, F. J. G.; MOYANO, R. A. P.; DEL CASTILLO, A. M. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 13, 1997.

CURY, C.R. J. *A Educação como desafio na ordem jurídica*. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra A.; RIBEIRO JUNIOR, José Roberto. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R.M.M. *Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais. In: _____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 99-144.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. S.P: Brasiliense, 1983.

VILA NOVA, S. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Routledge Revivals, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.