

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA PARA O TRATO COM A DIVERSIDADE

DEMOCRATIC MANAGEMENT AT SCHOOL: AN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE FOR
DEALING WITH DIVERSITY

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA: UNA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA PARA
ABORDAR LA DIVERSIDAD

Maria Jucilene Lima Ferreira¹
Paulo Antônio dos Santos Júnior²

Resumo

A partir dos estudos de Moehlecke (2009) e Carreira (2014) buscamos analisar as formulações e implementações de políticas públicas voltadas para a diversidade no âmbito da SECAD/SECADI, bem como de sua relação com a Educação Básica, onde se verificou a existência muito forte de preconceitos de toda ordem, conforme revelou a pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” realizada pela Fundação Instituto Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) em comunidades escolares de todas as regiões do Brasil. O estudo de cunho bibliográfico, objetiva, sobretudo, apontar relações entre a administração escolar democrática e o trabalho pedagógico tendo em vista a perspectiva ontológica para o trato com a diversidade. Essas relações pressupõem a perspectiva democrática e do trabalho coletivo entre os sujeitos em formação, tomando como ponto de partida a vida cotidiana na escola e o movimento dialético entre a particularidade dos indivíduos e sua dimensão humano-genérico. Concluímos que, apesar dos esforços empreendidos na elaboração e implementação de políticas públicas para a diversidade nos Governos Lula e Dilma, as mesmas ainda não se configuram enquanto políticas de Estado, limitando-se às ações governamentais, de modo pontual, além de não terem privilegiado propostas voltadas diretamente para a Educação Básica.

Palavras-chave: Administração escolar; Democratização da Educação; Educação para a Diversidade.

Abstract

Based on the studies by Moehlecke (2009) and Carreira (2014) we seek to analyze the formulations and implementations of public policies aimed at diversity within the scope of SECAD / SECADI, as well as their relationship with Basic Education, where the existence of strong prejudice of all kinds, as revealed by the research “Prejudice and Discrimination in the School Environment” carried out by the Fundação Instituto Estudos Econômicas (FIPE, 2009) in school communities in all regions of Brazil. The study of bibliographic nature, aims, above all, to point out relations between the democratic school administration and the pedagogical work in view of the ontological perspective for dealing with diversity. These relations presuppose the democratic perspective and the collective work among the subjects in formation, taking as a starting point the daily life at school and the dialectical movement between the particularity of the individuals and their human-generic

¹ Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia.

² Mestre em Educação e Diversidade. Professor da Educação Básica nas redes estadual da Bahia e municipal de Salvador.

dimension. We conclude that, despite the efforts made in the elaboration and implementation of public policies for diversity in the Lula and Dilma Governments, they are not yet configured as State policies, being limited to government actions, in a punctual way, in addition to not having privileged proposals aimed directly at Basic Education.

Keywords: School administration; Democratization of Education; Education for Diversity.

Resumen

Con base en los estudios de Moehlecke (2009) y Carreira (2014) buscamos analizar las formulaciones e implementaciones de políticas públicas orientadas a la diversidad en el ámbito de la SECAD / SECADI, así como su relación con la Educación Básica, donde la existencia de fuertes prejuicios de todo tipo, como lo revela la investigación “Prejuicio y discriminación en el ámbito escolar” realizada por la Fundação Instituto Estudos Econômicas (FIEPE, 2009) en comunidades escolares de todas las regiones de Brasil. El estudio de carácter bibliográfico, tiene como objetivo, sobre todo, señalar las relaciones entre la gestión escolar democrática y el trabajo pedagógico en vista de la perspectiva ontológica para abordar la diversidad. Estas relaciones presuponen la perspectiva democrática y el trabajo colectivo entre los sujetos en formación, tomando como punto de partida la vida cotidiana en la escuela y el movimiento dialéctico entre la particularidad de los individuos y su dimensión humano-genérica. Concluimos que, a pesar de los esfuerzos realizados en la elaboración e implementación de políticas públicas para la diversidad en los Gobiernos de Lula y Dilma, aún no se configuran como políticas de Estado, limitándose a acciones gubernamentales, de manera puntual, además de no haber privilegiado propuestas dirigidas directamente a la Educación Básica.

Palabras clave: Administración escolar; Democratización de la educación; Educación para la diversidad.

Introdução

Na materialidade histórica brasileira dois elementos importantes ganham força durante o processo de reabertura política na década de 1980, quais sejam: a democratização da educação³ e a valorização da diversidade, posta em relevo no cenário político pelas pautas específicas de vários movimentos da sociedade civil organizada. Essas demandas ganharam atenção na legislação brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e, posteriormente, com as leis que regulamentaram os princípios constitucionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, além das diversas resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

³ Ver Constituição Federal, artigo nº 206.

Assim, a temática da democratização da gestão escolar, que, em larga medida, se confunde com a própria redemocratização da política nacional na década de 1980 tem sido objeto de análises e reflexões de muitos teóricos, a exemplo de Paro (2000; 2012). 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.

Nessa perspectiva, faz-se mister, portanto, a construção de plataformas democráticas no âmbito escolar que atuem de forma autônoma e articulada com a equipe gestora e os demais segmentos que compõem a totalidade da comunidade escolar, de modo a atender os seus objetivos no processo de formação humana, dentre as quais destacamos o trato com a diversidade.

Para tanto, consideramos que se faz elementar a preocupação com as relações que estabelecemos na vida cotidiana da escola, tanto no âmbito da gestão quanto do trabalho pedagógico realizado, assim como, as condições materiais concretas para dinamizar essa vida cotidiana, de modo a ampliarmos as possibilidades da formação humana na perspectiva da generidade humana, definido por György Lukács (2010, 2013).

Nesse sentido, o preconceito que se observa presente nas relações que estabelecemos com a diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero, entre outras, no cotidiano da escola, pode ser enfrentado a partir das próprias relações, no movimento dinâmico e dialético entre a individualidade das pessoas e sua dimensão humano-genérico. Vejamos a seguir alguns aspectos que podem corroborar com o fortalecimento desse enfrentamento.

- A administração/gestão escolar de perspectiva democrática

A gestão escolar, diz respeito aos processos de administrar, gerir, dirigir as dimensões pedagógicas, financeiras, de recursos humanos e documentação de uma unidade escolar. Estes processos são complexos, porque se constituem como prática social entre os diferentes sujeitos que compõem a escola (Estudantes, Professores, Coordenador Pedagógico, Secretários, Faxineiros, Segurança, Cozinheiro, Diretor, Vice-diretor, Técnico de laboratório ou de recursos audiovisuais, entre outros) (FERREIRA, 2015).

Assim, se faz pertinente indagar sobre quais procedimentos teórico-práticos a gestão escolar pode assumir, tendo em vista a realização de um trabalho democrático, coletivo e na perspectiva da mediação em situações de preconceito e discriminação?

Segundo, Paro (1998) “se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivos” (p.4). Em verdade, ao tratar da administração nesses termos, o autor nos chama atenção para as implicações ontológicas dessa atividade. Primeiro porque o objetivo, em si, antecede o próprio ato de administrar, na medida em que através deste os recursos disponíveis são mobilizados a fim de conferir materialidade a algo que antes só existia na consciência, enquanto ideia sendo, portanto, um pôr teleológico. Assim sendo, a ideia possui uma prioridade ontológica à realização material, uma vez que esta coloca em movimento cadeias causais em função daquela. Contudo, Lukács (2013), adverte que não há dicotomia na relação ideia-matéria, mas sim, um quadro complexo:

[...] do ponto de vista ontológico, não se trata de dois atos autônomos, um ideal e um material, que estariam vinculados, de alguma maneira que, apesar dessa vinculação, cada um poderia preservar a sua própria essência, mas a possibilidade do ser de cada ato, que só pode ser isolado no pensamento, está ligada por necessidade ontológica ao ser do outro. Isso quer dizer que o ato do pôr teleológico só se torna um ato teleológico autêntico através da efetuação real de sua realização material; sem este, aquele permanece um estado puramente psicológico, uma representação, um desejo etc., que tem com a realidade material no máximo uma relação de caráter representativo. E, por outro lado, a cadeia causal peculiar que perfaz a parte material do trabalho, a qual é posta teleologicamente em movimento, não tem como surgir por si mesma, a partir da casualidade do ser natural agindo por conta própria [...] (LUKÁCS, 2013, p. 356).

Nesse sentido, do ponto de vista da ontologia lukacsiana, o processo de administração/gestão encontra-se balizado pelo par dialético causalidade/teleologia, corroborando, desse modo, a definição de Paro (1998) que põe em relevo os aspectos ontológicos dessa atividade ao concebê-la como mediação, localizando-a como atividade-meio (processo), isto é, como cadeias causais postas em movimento entre a ideia (pôr teleológico) e sua a realização material, efetiva (produto). Estes elementos são inerentes à todas as atividades humanas, cujo fundamento ontológico repousa no trabalho. Lukács (2013), assim define a estrutura ontológica do trabalho:

[...] pôr teleológico com base no conhecimento de um segmento da realidade com o propósito de modificá-la (conservar é um simples momento da categoria modificar), efeito causal continuado que se tornou independente do sujeito pelo ser que foi posto em movimento pelo pôr realizado, retroação das experiências obtidas de todos esses processos sobre o sujeito, efeitos dessas experiências sobre pores teleológicos subsequentes [...] (LUKÁCS, 2013, p. 287).

Portanto, compreender o trabalho como modelo da práxis social, isto é, como guardião da essência humana, nos auxilia na compreensão de outros pores socioteleológicos. Essa afirmativa é válida tanto para a ação humana sobre a natureza, na transformação de um objeto natural, bem como na atuação sobre outras consciências (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013).

Para além desse aspecto, uma análise ontológica nessa perspectiva deve comprometer-se com a correta apreensão do gênero humano em sua totalidade, apreensão esta, engendrada pelo afastamento progressivo - porém nunca linear e mecânico - das barreiras naturais com todos os seus desdobramentos, cuja maior expressão corresponde ao desenvolvimento da socialidade, ou seja, da essência humana historicamente construída.

Dessa maneira, a historicização se revela um elemento imprescindível na medida em que a história é produzida pelo conjunto da humanidade e não o contrário. Contudo, os indivíduos humanos a produzem sob circunstâncias que não escolheram e, é exatamente por isso, que os seres humanos produzem a história, pois eles têm de estabelecer relações concretas entre si e com a natureza a fim de transformar ou conservar as circunstâncias em que vivem satisfazendo, portanto, as suas necessidades. Devido ao caráter heterogêneo e contraditório do processo histórico, não podemos ancorar a concepção de história do gênero humano em uma perspectiva mecânico-linear.

Destacados os aspectos ontológicos da administração, passaremos à particularidade da administração/gestão escolar, buscando também, conceber a atividade educativa sobre estas bases. Não obstante, o fato da educação não ter figurado como o principal objeto da análise ontológica do filósofo húngaro, não nos autoriza a desconectá-la de suas formulações, sobretudo, no que concerne aos complexos engendrados a partir do metabolismo sociedade-natureza (LUKÁCS, 2010; 2013); sendo, a própria educação um complexo importante para o processo de reprodução do ser social, pois,

[...] a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. (DUARTE, 2012, p.38).

Do ponto de vista histórico, a educação diz respeito ao desenvolvimento humano e não deve ser concebida a margem desse processo, mas sim como um dos seus processos fundamentais. Isto é, enquanto um complexo que possui as suas determinações gerais, mas, sobretudo, as suas particularidades cujo campo de ação implica na solução de problemas específicos engendrados na produção e reprodução (material e espiritual) da existência humana.

Para que haja satisfação das necessidades, o agir humano deve estar apoiado em algum conhecimento, ainda que, aproximado da realidade objetiva alvo da atividade teleológica. Em outras palavras, diz respeito ao conhecimento da própria necessidade bem como da causalidade necessária à sua satisfação. Aqui é posto em relevo a relação entre teleologia e causalidade que, por seu turno, expressa a relação sujeito e objeto, consequências ontológicas do trabalho. Assim,

[...] o complexo social da educação é constituído como uma das capacidades subjetivas do homem, nascida no curso do processo de reprodução e de reprodução da sociedade. Surge para o ser social, como um caso específico da relação sujeito-objeto e, por que não dizer, como uma forma social evoluída e particularmente modificada da relação primária sujeito-objeto, originada pelo ato de trabalho. (TASSIGNY, 2004, p.89).

O desenvolvimento das capacidades subjetivas humanas está em relação direta com a manipulação e o domínio da realidade objetiva. Assim sendo, quanto maiores são as possibilidades de manipulação e domínio do campo de ação, maiores também são as possibilidades de desenvolvimento das propriedades subjetivas humanas e, portanto, da própria educação enquanto um complexo social.

Ao caracterizar a educação enquanto um complexo social como sugerem Duarte (2012) e Tassigny (2004), admitimos a ideia de que a educação detém particularidades em relação a outros complexos como a economia e o direito. Assim sendo, se os atos de produção e reprodução da existência humana produzem conhecimentos necessários à sua reprodução como gênero, é a partir da generalização desses conhecimentos que a educação passa a se constituir enquanto um complexo social.

Nesse sentido, a atividade educativa atua na mediação entre os seres humanos (intersubjetividade) lhes conferindo objetivações de cunho espiritual em relações específicas, que se estabelecem no âmbito de uma práxis pedagógica, cuja legalidade ontológica é definida pelos elementos que a constituem objetivamente, quais sejam: a teleologia, a subjetividade, a causalidade posta e avaliação (retorno à subjetividade). Não obstante, Tassigny (2004) assevera que, apesar do caráter espiritual da educação, a relação homem-natureza mediatizada pela atividade educativa também contempla objetivações de ordem material e social através de conhecimentos generalizados que concorrem para a fixação da relação dos indivíduos humanos com a realidade.

Tomando por referência a relação entre teleologia e causalidade, podemos afirmar que toda práxis pedagógica possui um componente administrativo que lhe é imanente. Ao desenvolver os termos gestão e administração como sinônimos, Paro (2012) defende essencialmente que a gestão escolar é mediação em prol dos fins da educação ou do trabalho pedagógico que a escola intenta realizar. Em termos ontológicos, a tarefa realizada tanto ao nível da administração escolar como da sala de aula implica na mobilização de cadeias causais, cujo telos são as singularidades humanas em formação, implicando, portanto, naqueles pores teleológicos que atuam sobre outras consciências (intersubjetividade).

Nesse sentido, impõe-se aos processos de gestão escolar transcender à lógica da racionalidade burocrática para fixar-se na definição do par dialético objetivo/avaliação dos processos formativos da escola; uma vez que, a administração constitui-se enquanto uma atividade racional, sistemática, intencional e orientada para a realização de determinados fins. Todavia, não se caracteriza como processo simples, ingênuo, apolítico, sem disputa por um projeto de educação - orientado por um projeto de sociedade - e sem o enfrentamento das contradições engendradas pelo sistema de educação e de gestão regulados sob a égide do capital (FREITAS, 2005; PARO, 2012). Assim,

(...) 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, grêmios estudantis, 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).

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, na medida em que concorre para a desconstrução de práticas autoritárias e clientelistas que, geralmente, produzem efeitos deletérios para a organização do trabalho pedagógico. Pois, uma vez constituído sem a legitimidade do voto, engendra condições propícias para o estabelecimento de relações verticalizadas de poder.

Doravante, é fundamental que além de ser eleito pela comunidade escolar, o gestor também desenvolva no cotidiano escolar práticas democráticas comprometidas não só com gestão e desenvolvimento geral da escola, mas, também, com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, em especial, com o trato das diversidades. Portanto, a eleição corresponde apenas a uma parte da democratização da gestão escolar e, em certa medida das políticas educacionais, visto que, diz respeito apenas a um momento desse processo, sendo, em si, insuficiente para a efetivação de uma cultura democrática na escola (PARO, 2014). Outrossim, não devemos absolutizar esse momento sob pena de tomarmos a aparência pela essência que, conforme advertência de Marx (2011) sabemos que não se confundem. 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).

Isso significa dizer que por um lado é comum e observável a restrição de práticas gestoras aos limites das exigências burocráticas, ao atendimento da comunidade externa, sem a participação efetiva da comunidade na gestão, no incentivo e orientação da organização do trabalho pedagógico de perspectiva crítica, criativa e articulada às suas demandas e, por outro, quanto menor forem os recursos financeiros destinados ao funcionamento da instituição, mais se amplia o afastamento da gestão escolar das tarefas político-pedagógicas.

Ademais, na vida cotidiana escolar nem sempre é possível alcançar a inteireza individual de cada sujeito, para a participação ou para expressar toda sua inteireza e criação, embora a cotidianidade se caracteriza pelo espaço-tempo de relações sociais em que não só se verifica a rotina, o comum, o frequente, mas também as relações heterogêneas, próprias da natureza humana e de atividades que fazem aflorar o humano-genérico. Segundo a filósofa húngara Agnes Heller,

a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 2011, p. 17).

Assim, inferimos que no âmbito da organização do trabalho pedagógico compete à gestão ocupar-se em diversificar atividades e formas que promovam a participação efetiva dos sujeitos nos processos administrativos e pedagógicos, criando as condições necessárias ao exercício da autonomia e concretas possibilidades de participação, com vistas à transformação de práticas cotidianas do tempo-espaço escolar em práticas não cotidianas, ou seja, efetivamente mais formativas, que conduzam ao humano-genérico. Logo, defendemos que a tarefa de conduzir e orientar o trabalho pedagógico atribuído aos gestores deve ser pautada no paradigma democrático, cujo pressuposto ancoramos na inseparabilidade entre o administrativo e o pedagógico (SANTOS JÚNIOR, 2019).

Nessa perspectiva, a escola pode se arvorar na realização de processos pedagógicos em que a divisão social do trabalho no interior da escola, comumente hierárquica entre gestão, coordenação pedagógica, docentes e discentes seja relativizada pelo estabelecimento de relações e atividades coletivas, com objetivos claramente definidos entre os sujeitos da atividade e condições propícias para a mudança da lógica de pensamento e ação relacionadas no trabalho pedagógico em foco. Para tanto, a condução dos processos de gestão escolar é elementar no modo como estas esferas do cotidiano escolar dialogarão.

Desse modo, a promoção de tempo-espaço que favoreça o protagonismo estudantil nos processos pedagógicos, podem contribuir com alterações significativas na vida cotidiana da escola, no sentido de interferir diretamente tanto nos processos

pedagógicos quanto na administração/gestão, pois a centralidade do trabalho pedagógico quando ancorado nesse protagonismo altera as relações sociais existentes, porque passam a operar por princípios democráticos, de conscientização crítica sobre a participação do estudante no projeto político pedagógico da escola, assim como, do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula, tornando-os sujeitos do seu processo de formação (FREITAS, 2005; PARO, 2014).

É, pois, nesse sentido que se faz cada vez mais urgente o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação e, nesse contexto, da própria administração/gestão escolar, bem como dos processos pedagógicos, garantindo a participação e protagonismos dos diferentes sujeitos por meio da inserção de temáticas concernentes à diversidade nas relações sociais e práticas curriculares. Portanto, a democratização da educação implica na formulação e implementação de políticas públicas não apenas dos processos de administração/gestão escolar, mas também e, sobretudo, na garantia do acesso e permanência com qualidade na escola de brasileiros que, seja pela cor da pele, ou pelo seu gênero, ou por sua orientação sexual, ou por sua deficiência física, ou por sua religião... ou por tudo isso junto, tiveram o seu direito de ser humanizado pela cultura, pela ciência e pela arte negado ao longo da nossa história.

O direito à diversidade e a experiência das políticas públicas no âmbito da SECAD/SECADI

A diversidade é um elemento constitutivo do gênero humano. Em linhas gerais, essa diversidade é construída através das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio ambiente, donde cada singularidade expressa de modo particular o humano-genérico produzido em si. Nessa perspectiva, o gênero humano constitui-se enquanto uma diversidade de subjetividades, cuja unidade repousa na universalidade do trabalho.

No que tange a diversidade, é o notório o destaque que este tema vem ganhando desde do final da década de 1990 no debate educacional brasileiro, sobretudo no tocante às questões de gênero, raça e etnia. De acordo com Candau (2008) e Carvalho (2012) a incorporação da “pluralidade cultural” enquanto tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, já apontava essa tendência.

Na esfera legislativa, Gomes (2008) destaca a obrigatoriedade da inclusão da História da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares através da Lei 10.639/2003. Corroboramos o entendimento da autora quando afirma, que este fato, mais do que uma iniciativa dos governantes, se constitui enquanto resultado das lutas históricas do movimento negro em nosso país por uma sociedade mais justa. Por seu turno, a Lei 11.645/2008 traz artigos específicos referentes à Educação Indígena que regulamentam dispositivos da LBD. Ressaltamos também, que a Educação Especial é contemplada na Lei Darcy Ribeiro, em um capítulo dedicado ao tema.

Doravante, em uma sociedade tal qual a brasileira, historicamente, marcada pela desigualdade econômica e seus perversos desdobramentos nas questões raciais e de gênero, tais movimentos não podem ser concebidos ao largo dos processos históricos de resistência e pressão popular, bem como das mobilizações da sociedade civil organizada, pois essas construções na legislação brasileira partiram “ [...] de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.” (MOEHLECKE, 2009, p.463).

Dessa forma, podemos constatar que o ambiente de redemocratização em que vivia a nossa sociedade criou as condições políticas favoráveis para a democratização da educação, bem como, possibilitou que os movimentos sociais reivindicassem o reconhecimento por parte do Estado brasileiro dos direitos de parcelas minoritárias da população, colocando as suas pautas específicas no âmbito da formulação de políticas públicas, especialmente, no campo educacional.

Conforme destacado nos tópicos anteriores, as questões relativas à diversidade começam a ganhar espaço nas formulações das políticas públicas no campo educacional no final da década de 1990. Entretanto, é a partir da primeira década do século XXI que essa preocupação com a diversidade se torna mais evidente, pois,

A pressão histórica dos movimentos sociais, somada a um perfil mais progressista de setores de Estado brasileiro nos últimos dez anos, trouxe mudanças no trato com a diversidade no contexto das políticas públicas de caráter universal, desencadeando, inclusive, a implementação de políticas de ações afirmativas. Contudo, um dos limites que ainda persiste está no fato de que a maioria dessas ações ainda se limita às políticas de governo. Falta o seu enraizamento como políticas de Estado. (GOMES, 2012, p. 689).

É positivo, portanto, o avanço das políticas governamentais no sentido de colocarem temáticas como gênero, raça e etnia na ordem do dia no contexto educacional brasileiro. Porém, na medida em que tais ações encontram-se circunscritas às políticas de governo, corre-se o risco de retrocessos no caso de o governo seguinte não incorporar a agenda do governo anterior, como temos acompanhado desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016 (CIAVATA, 2017), em especial, nas políticas destinadas à diversidade. Logo, concordamos com a autora sobre a necessidade da consolidação dessas ações enquanto políticas de Estado, de modo que os últimos retrocessos que setores progressistas da sociedade civil têm acompanhado com preocupação possam ser revertidos. Além, é claro, da barganha político-eleitoral, tão comum em nossa sociedade, que costuma associar avanços sociais como obra de determinado grupo político em detrimento do Estado brasileiro.

No entanto, mesmo reconhecendo as limitações das políticas públicas governamentais, é possível detectar na história recente do Brasil respostas para as demandas concernentes à diversidade entre os anos de 2004 e 2016, período que corresponde aos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-16). A expressão mais sensível dessa preocupação foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo decreto nº 5.159 de 2004 que alterou a estrutura do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Moehlecke (2009), a partir da criação da SECAD houve um esforço para articular politicamente as várias demandas dos coletivos identificados por situações discriminatórias e de exclusão social. Assim, com o objetivo de superar a dispersão entre as ações orientadas por diferentes secretarias, o MEC criou 9 (nove) câmaras temáticas, além da Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (CADARA) em 2003 e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), em 2004. Dessa forma, a diversidade ganhou espaço na formulação e implementação de políticas públicas no campo da Educação. Outra postura de extrema relevância adotada pelo MEC foi a aproximação com a sociedade civil organizada através de fóruns e congressos, espaços de caráter democrático que fomentaram parcerias na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas.

[...] a secretaria nasceu com a missão de desenvolver programas próprios, transversalizar a questão no conjunto da gestão do MEC e manter proximidade com a sociedade civil organizada. Nessa perspectiva, houve uma aposta na ação descentralizada, baseada na coordenação, na articulação e na indução de políticas nos três níveis de governo e na constituição de várias câmaras técnicas, comissões e fóruns de diálogo com a sociedade organizada. (CARREIRA, 2014, p.4).

A partir desse “desenho” institucional do MEC, fica claro que a estratégia do Governo àquela época foi a descentralização das ações privilegiando a coordenação e articulação das demandas referentes à questão da diversidade nas diferentes esferas governamentais, em conjunto com a sociedade civil organizada. Para Moehlecke (2009), essa opção descentralizada e baseada na articulação, se expressa na mobilização de segmentos da sociedade civil, promovida pelos fóruns e seminários realizados nos Estados, cujo objetivo foi a criação de uma agenda voltada para o desenvolvimento de políticas públicas para a diversidade.

A criação de canais de diálogo entre a sociedade civil e a Administração Pública é de extrema importância para as sociedades que se queiram democráticas, pois, esses mecanismos de participação podem contribuir para uma maior eficiência na implementação de políticas públicas, uma vez que, os coletivos organizados podem sinalizar de modo mais eficiente as suas demandas e necessidades aos gestores públicos, bem como podem avaliar com mais propriedade a implementação das referidas políticas, experimentando, dessa forma, possibilidades concretas de democratização do Estado brasileiro.

Com base nesses marcos legais, foram 24 (vinte e quatro) programas, projetos e ações que buscaram articular a temática da diversidade às políticas educacionais, que podem ser divididas em duas categorias, a saber: i) Garantia do acesso a bens e serviços a determinados públicos (negro, indígena, mulheres, homossexuais, etc.) e desenvolvimento de trabalhos voltados para a formação, debates e, ii) produção do conhecimento concernente à diversidade (MOEHLECKE, 2009).

Nesse sentido, podemos citar como exemplos, a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, além da Resolução nº I de 17 de junho de 2004 instituída pelo Conselho Nacional de

Educação, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A autora também cita como exemplos dessa articulação os Decretos nº 5.296/04 e 5.626/05 que versam sobre o atendimento às pessoas com deficiência e a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), respectivamente. Nesse contexto, destacam-se ainda, a elaboração de Planos Nacionais com a participação da sociedade civil, tais como: i) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, ii) o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e iii) o Programa Brasil sem Homofobia, em 2004.

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.

No Governo Dilma, o decreto 7.690 de 2012 manteve as políticas voltadas para a diversidade no âmbito do MEC, contudo, promoveu alterações na estrutura ministerial. No caso da SECAD houve a substituição dos Departamentos por Diretorias Políticas, passando a abrigar também programas e ações referentes às áreas da Juventude e dos Direitos Humanos, bem como, da Educação Especial, uma vez que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta, tendo as suas atribuições incorporadas pela nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Entretanto, vontade política apenas não é suficiente, se faz necessário garantir as condições objetivas para a efetivação dessas políticas, ou seja, um orçamento é preciso. O financiamento dos programas e ações e a correta aplicação dos recursos são condições essenciais para a sua efetivação.

De acordo com Carreira (2019), a matriz orçamentária do MEC, foi alvo de disputas entre a SECAD e as outras secretarias do órgão, a exemplo da Secretaria da Educação Básica (SEB), além dos embates com o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPGO). No período do primeiro Governo Lula, entre 2003 e 2006, menos de 1% do orçamento do MEC foi destinado à SECAD, um percentual, por demais

insuficiente para a desconstrução de práticas preconceituosas e discriminatórias que, historicamente, têm permeado a nossa sociedade, bem como nossas instituições.

A autora também destaca que para a construção e efetivação de políticas para a diversidade o orçamento é um elemento chave, no entanto, a execução dos recursos disponibilizados se revelou um óbice importante na implementação dos programas e ações da SECAD/SECADI. Em sua análise, destaca alguns fatores que concorreram para as dificuldades de sua execução orçamentaria, quais sejam: o tempo de existência por se tratar de uma “inovação institucional” (p.15); o Direito Administrativo, face às disputas de ordem jurídica (leis, portarias e resoluções) no âmbito do MEC tanto no que se refere ao Direito Administrativo, que rege o Brasil enquanto Estado como na legislação que dele se origina sinalizando a necessidade de mudanças nesse campo; adesão de estados e municípios às ações e programas da SECAD/SECADI que esbarrou na resistência de muitos gestores públicos apesar da disponibilização de recursos financeiros e assessoria técnica para a implementação dessas políticas, quadro agravado pela discriminação institucionalizada que contribuiu para a falta de reconhecimento do público alvo das políticas de diversidade, como sujeitos de direitos; diminuição das equipes da SECADI (uma redução de 217 servidores temporários em 2004 para 80 em 2014) que dificultou a operacionalização das políticas cuja complexidade foi marcada por conflitos no interior do próprio MEC, nos sistemas educacionais na sociedade civil e a desarticulação do próprio MEC.

Para além da institucionalização dos processos de discriminação em nosso país, a experiência concreta da SECAD/SECADI revela que a atual estrutura política, administrativa e orçamentária do Estado brasileiro se constituiu em mais um obstáculo para a sua democratização, via implementação de políticas públicas voltadas para os coletivos historicamente identificados por situações de preconceito e discriminação. Assim sendo, podemos afirmar que não houve falta de vontade política nos Governos Lula-Dilma, bem como, não faltou orçamento para este fim; contudo, a estrutura técnico-burocrática estatal acabou pulverizando os programas e ações destinados para a diversidade.

Outras dificuldades para a efetivação dessas políticas emanaram de setores ultraconservadores da sociedade civil contrários às políticas voltadas para a diversidade, alvo preferido dos ataques de fundamentalistas religiosos. Esses grupos vêm

empreendendo esforços a fim de barrar a sua implementação, atuando, inclusive, no Congresso Nacional e Assembleias Legislativas Estaduais. Um exemplo desses empreendimentos reacionários é o Projeto de Lei nº 867/2015 que traz em seu escopo as intenções deletérias do Movimento Escola Sem Partido.

Com o avanço dos ataques ultraconservadores, o fomento das políticas públicas voltadas para a diversidade passou por um forte processo de aniquilamento com o impedimento e a destituição da então Presidenta da República promovido pela associação de setores do judiciário, do parlamento e da mídia que trabalharam diuturnamente na manipulação de informações com o objetivo de construir uma narrativa antiprogressista forjada no combate a corrupção, que ganhou forte adesão junto à opinião pública através dos telejornais da grande mídia televisiva e das redes sociais virtuais, esta última palco de uma intensa guerra cultural.

Na cauda da crescente onda ultraconservadora, o desfecho do golpe midiático-judiciário-parlamentar (CIAVATA, 2017), alçou Michel Temer ao poder. Por seu turno, o novo governo baixou o decreto nº 9005/2017 que colocou em marcha o processo de esvaziamento das políticas públicas voltadas para diversidade. Embora o ato tenha mantido a estrutura criada pelo governo anterior, a exoneração de vários funcionários da SECADI denunciou o desmonte operacional da secretaria, revelando que as políticas voltadas para a diversidade passaram a não estar mais entre as prioridades governamentais, comprometendo, desse modo, o próprio processo de democratização do Estado brasileiro.

Consecutivamente, a extinção dos Ministérios da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, ainda no Governo Temer, sinalizou esse represamento e o abandono das pautas historicamente construídas por coletivos organizados da sociedade civil engajados no enfrentamento e no combate às situações de preconceito e discriminação em nosso país.

- O avanço ultraconservador e o desmonte das políticas voltadas para a diversidade

Diante das plataformas apresentadas na eleição presidencial de 2018, estava claro que todas as conquistas de décadas de luta dos movimentos sociais,

especialmente, no âmbito da SECAD/SECADI, estavam fortemente ameaçadas. Segundo Neves e Taffarel (2019), toda a ideologia que nutriu a campanha eleitoral do atual chefe do executivo federal centrou fogo no ataque às políticas públicas, em especial, aquelas planejadas e implementadas pelo MEC no âmbito da SECAD/SECADI.

A educação, entretanto, parece ser a área em que há maiores esforços para desmanchar, visto que influencia e protagoniza a transformação do pensamento conservador, que perpassa as esferas da consciência e emancipação para percepção da luta de classes, incluindo as ramificações gênero, sexualidade, raça e outras. (p. 328).

Ainda de acordo com as autoras, as disputas pela orientação das políticas educacionais entre “olavistas” e militares marcaram os primeiros 100 dias do Governo Bolsonaro tendo como um de seus resultados a queda do primeiro ministro Ricardo Véliz e a nomeação de Abraham Weintraub para o cargo de Ministro de Estado da Educação.

É possível perceber ainda que essa disputa não cessou no âmbito do governo Bolsonaro, ao contrário, ficou mais acirrada após a saída de Abraham Weintraub e a aproximação do governo Bolsonaro com o bloco de partidos denominado “centrão”, caracterizado pelo fisiologismo político, no qual garante apoio político ao executivo federal junto ao legislativo mediante ocupação de espaço no governo.

O governo Bolsonaro é parte constitutiva do bloco histórico, caracterizado pelo ultraconservadorismo (representado pelo fundamentalismo religioso), pelo neoliberalismo e pelo protofascismo. As políticas governamentais, portanto, passam a ser formulados e orientadas pelo ideário a-histórico, a-científico e acrítico da extrema-direita e podem resultar em efeitos danosos para os trabalhadores de modo geral (retirada da proteção social, precarização e aprofundamento da terceirização nas relações trabalhistas), para os coletivos identificados por situações de preconceito e discriminação (negros, índios, mulheres, público LGBTQ+, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência), além de prejuízos para o meio-ambiente (TAFFAREL; NEVES, 2019).

Sendo assim, podemos afirmar que a maior expressão do avanço ultraconservador e neoliberal no Brasil foi a eleição de Jair Messias Bolsonaro. Com uma retórica autoritária e adversa à promoção das políticas de diversidade, um dos seus primeiros atos como presidente da República foi o decreto 9665/2019, que extinguiu a SECADI, estrutura que, como vimos

[...] cuidava da promoção da valorização de diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e da sustentabilidade socioambiental. A SECADI desenvolvia ações no âmbito da “Educação de Jovens e adultos”, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação para as relações Étnico-raciais. (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 326).

Desse modo, com o desmonte da estrutura do MEC, desenhada por governos de caráter progressista, se foram uma série de ações e programas que contribuíram para o reconhecimento dos direitos de coletivos para quem o Estado brasileiro sempre foi mínimo, senão ausente. No entanto, o caso do MEC é apenas uma expressão do que ocorre em um nível mais geral em nosso país.

Nesse sentido, outro fator que coloca em risco as políticas educacionais é a forte tendência neoliberal no campo econômico do governo Jair Bolsonaro, haja vista, ser o ministro da Fazenda, o senhor Paulo Guedes, discípulo da Escola de Chicago, que advoga pela desregulamentação econômica e por uma reforma administrativa que visa transferir as responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, convertendo, dessa forma, direitos sociais, como as políticas educacionais, em privilégio de classe.

Não obstante, defendemos sim uma reforma do Estado brasileiro, porém, uma reforma que viabilize a sua democratização através do reconhecimento, efetivação a ampliação de direitos (CHAUÍ, 2008). A reforma administrativa proposta pelo governo Bolsonaro vai em sentido contrário, pois destrói as possibilidades de controle democrático do Estado, constituindo-se, portanto, em um importante óbice para o desenvolvimento humano em nossa sociedade através do recrudescimento dos marcos regulatórios do capital.

Valorização da diversidade e o combate ao preconceito e discriminações na escola pública

Conforme vimos, a partir das análises de Moehlecke (2009) e Carreira (2019), constata-se que a maioria das ações governamentais voltadas à temática da diversidade se concentrou no Ensino Superior, sobretudo, aos aspectos de acesso e permanência neste nível de ensino, além da formação continuada de professores. Assim,

concordamos com a autora ao colocar esta última na categoria de programas/projetos no ensino superior, contudo, reconhecemos a reverberação das políticas de formação continuada, indiretamente, na Educação Básica.

A fim de ilustrar esse posicionamento tomamos como exemplo os cursos de formação continuada “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) oferecido pela primeira vez em 2006 na modalidade à distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertando 1.200 vagas à professores do Ensino Fundamental dos municípios. Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu. Esse curso integrou a partir de 2008, a Rede de Educação para a Diversidade do MEC. (BRASIL, 2009).

Gomes (2009), nos relata outra experiência de alcance da rede básica de educação pelos cursos de formação continuada. Através de um convênio firmado entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE), o Programa de Pós-Graduação Lato Sensu com Especialização em Docência na Educação Básica (LASEB) e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que resultou no curso de especialização História da África e Culturas Afro-Brasileiras, cujo objetivo era a capacitação de professores da rede básica de educação do município de Belo Horizonte para o trato da diversidade étnico-racial, a luz da Lei 10.639/03.

Ambas ofertas de formação continuada foram engendradas no âmbito da, atualmente extinta SECAD que, dentre outras atribuições, busca garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. Essas ações revelaram-se de extrema importância para a valorização da diversidade e o combate ao preconceito e discriminação não apenas na escola pública, mas também ao nível da sociedade.

Para justificar a necessidade de políticas públicas que tenham essa orientação, trazemos os dados da pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”⁴ 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. Os dados são preocupantes e merecedores da devida atenção pelo poder público: 96,5% dos

⁴ Pesquisa solicitada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

entrevistados admitiu ter preconceito com as pessoas com deficiências, 94,2% admitiu ter preconceito étnico-racial, 93,5% tem preconceito de gênero, 87,5% tem preconceito socioeconômico, 87,3% admitiu preconceito sobre a orientação sexual e por fim 75,95% tem preconceito territorial.

Ora, os preconceitos assumidos neste estudo não são qualidades inatas dos seres humanos e, portanto, não se trata de uma questão biológica. Assim sendo, Leontiev (2004) chama atenção para as formulações científicas que, outrora deram ênfase exacerbada às características, bem como as dificuldades biológicas inatas aos seres humanos que serviram de base para fundamentar teses ‘pseudobiológicas’ eivadas de forte cunho racista. Destarte, a “hereditariedade”, nesse caso, é sócio-histórica, haja vista que,

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, concebemos a problemática referente ao trato com a diversidade existente na escola pública em termos ontológicos. Nesse sentido, é válido ressaltar que, sendo os preconceitos construções histórico-sociais, 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. 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 elementos importantes 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 imediatas. 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 de poder, por exemplo) e dos processos de separação operados ao nível de suas consciências imediatas que os conduzem ao não reconhecimento dos seus semelhantes. É, pois um processo notadamente social e, portanto, histórico.

Nesse sentido, enquanto construções sociais, historicamente determinadas, os preconceitos são passíveis de desconstruções e a escola, enquanto instituição social responsável pelo de formação humana de nossas crianças e jovens, tem potencial para contribuir nesse processo, a partir de uma organização do trabalho pedagógico que explicita a generidade humana no currículo, na prática pedagógica, nas relações humanas estabelecidas em seu espaço-tempo, etc.

É, pois, nesse particular que reside a importância das políticas públicas para o trato com as diversidades e respeito às diferenças nas escolas brasileiras que, de acordo com os números oficiais, abriga em seu espaço preconceitos de toda ordem. Sendo assim, concordamos com Gomes (2009) ao evocar a ética, pois

É também em nome da ética que qualquer forma de racismo, discriminação, intolerância deve ser abolida da sociedade e da escola. E é também pautada nessa postura que a educação para a diversidade deve ser um dos eixos dos projetos políticos-pedagógicos e das práticas de gestão e coordenação pedagógica (...) é ela também que nos ajuda a entender que o humano não se realiza apenas naquilo de comum e universal que podemos apontar entre nós. O humano também se realiza nas diferenças – e o trato justo às diferenças é um desafio ético colocado para a escola da Educação Básica e para a própria Universidade. (GOMES, 2009, p.106).

Para além da escola e da Universidade, pensamos que o desafio está colocado para toda a sociedade brasileira, sobretudo, após a elaboração e sanção do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), documento governamental que traz em seu arcabouço metas e estratégias em eixo específico para a valorização das diversidades, também ameaçado pelo atual bloco histórico.

Para Heller (2011), os preconceitos são produzidos pela dimensão social da vida cotidiana, sendo a base antropológica dessa produção a particularidade individual. Nessa perspectiva, concebe a vida cotidiana como a vida de todo

homem e do homem inteiro, na medida em que todos a vivem, com todos os seus aspectos individuais. Para dar conta da definição de preconceito desenvolvido pela filósofa húngara, faz necessário nos determos um pouco mais sobre os conceitos de vida cotidiana, ser particular e ser genérico.

- Vida cotidiana e a construção do ser social

Segundo o filósofo húngaro, György Lukács (2010), o ponto de partida para uma consideração ontológica do ser social está nos fatos da vida cotidiana dos indivíduos. Do ponto de vista de seu conteúdo e significação, a vida cotidiana é heterogênea pois é composta organicamente por diferentes dimensões, tais como: a organização do trabalho e da vida privada, o lazer, a atividade social, dentre outras; sendo também, hierárquica, característica que lhe confere organicidade.

Outrossim, “A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa explicitação normal da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo. (HELLER, 2011, p.32-33). Assim sendo, temos que a vida cotidiana é dinâmica e é nessa cotidianidade que o ser humano é inserido ao nascer.

Nesse processo, o ser humano deve adquirir a capacidade para desenvolver a sua humanidade e as habilidades necessárias para a vida cotidiana da sociedade, de modo que podemos concebê-la enquanto a própria vida do indivíduo. Dessa forma, o indivíduo é ao mesmo tempo ser particular e ser genérico. Não obstante, ao tomarmos o cotidiano como ponto de partida para análise ontológica do ser social, somos advertidos pelo filósofo húngaro, que este tipo de ser revela-se muitas vezes de uma maneira altamente distorcida, visto que, as manifestações imediatas escondem a essência, no plano ontológico, devido às determinações estranhas que são imputadas ao ser e, ao fato de confundirmos o ser com meios de que tomamos consciência em determinados momentos do ser. Ou seja, limitamos o ser à sua imediatidade.

Nesse sentido, a particularidade diz respeito ao ser individual e contém dois fatos ontológicos fundamentais, quais sejam: a unicidade e a irrepetibilidade. Contudo, ao se apropriar da realidade social, esse indivíduo único transforma-se em um ser

altamente complexo a partir da satisfação das suas necessidades, fato que consiste na dinâmica básica da particularidade humana (HELLER, 2011).

Não obstante, todo ser humano também é genérico na medida em que estabelece relações sociais tornando-se, simultaneamente, produto e produtor do desenvolvimento humano. Assim, o humano-genérico é sempre integrado a uma tribo, comunidade, nação e a própria humanidade, que corresponde a integração suprema. Jamais deve ser concebido sozinho e, ao contrário do que ocorre com o ser particular, o aspecto teleológico sempre se orienta para o “nós” e jamais para o “eu”. Assim,

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. (HELLER, 2011, p 37).

Nesse sentido, temos que o indivíduo não é apenas particular nem apenas humano-genérico, mas consiste, necessariamente, em uma individualidade unitária, expressa por uma personalidade forjada a partir da aliança entre a particularidade com a genericidade. Então, se os preconceitos e a discriminação resultam da dimensão social da vida cotidiana, é, portanto, no cotidiano que devemos buscar possibilidades para a sua superação.

- A elevação da particularidade ao humano-genérico como possibilidade para a superação dos preconceitos

A elevação do particular ao humano-genérico, implica, necessariamente, em uma elevação acima da cotidianidade. A moral é a responsável pela mediação desse processo a partir da possibilidade de submissão do humano-genérico à particularidade, de modo que o indivíduo submetta a sua particularidade ao genérico, evitando, assim, que as necessidades e interesses da integração social sejam colocadas para satisfazer os seus interesses individuais. Nesse sentido, a ética, ou como quer Heller, a moral corresponde a uma necessidade do social e, portanto, do humano-genérico.

Todavia, Heller (2011), nos chama atenção para o fato de que essa elevação não destrói a particularidade, pois a mesma não ocorre plenamente. Há de se

considerar o movimento dinâmico entre a cotidianidade e a moral, pois não existe uma demarcação rígida entre comportamentos cotidianos e não-cotidianos.

Peremptoriamente, a homogeneização consiste no meio capaz de superar a particularidade, parcial ou totalmente. Assim, para que ocorra totalmente a elevação acima da cotidianidade de maneira que adentre o humano-genérico, é necessário

(...) por um lado, que concentremos toda a nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa (...) esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. (HELLER, 2011, p.45).

Ressalta a autora que, para caracterizar o processo de homogeneização, esses fatores devem acontecer simultaneamente. É, pois, devido a essa exigência que a suspensão total do particular-individual é um fenômeno raro.

Feita esta breve exposição, nos deteremos também, brevemente, em uma das características do pensamento cotidiano: A ultrageneralização. Conforme nos referimos anteriormente, esta característica diz respeito aos juízos provisórios que são confirmados enquanto temos a capacidade de atuarmos na vida cotidiana a partir deles decorrendo desse processo duas situações. Uma delas se configura quando a base do juízo provisório é a confiança e a outra se materializa quando o juízo provisório se baseia na fé. Já no plano da integridade moral, aonde a operação com juízos provisórios a coloca em risco é necessário abandoná-los, o que só terá condições de acontecer quando o juízo estiver baseado na confiança. Do contrário, quando a fé é a base dos juízos provisórios eles se impingem na particularidade transformando-se em preconceitos. Assim,

partimos do fato de que a vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como de sua base antropológica dessa produção é a particularidade individual, ao passo que o “tecido conjuntivo” emocional é a fé (...) a particularidade do homem está vinculada aos sistemas de preconceitos pelo fato de, também na própria sociedade, predominarem (...) (HELLER, 2011, p.72).

Os sistemas de preconceitos são engendrados nas integrações sociais, logo, nas relações que os homens estabelecem entre si em determinado momento histórico. Outro aspecto relevante a ser considerado, é a produção de preconceitos por grupos

que se sentem ameaçados em sua coesão, a exemplo do que ocorre na sociedade burguesa.

Ainda, segundo a autora supracitada, essas ultrageneralizações decorrem de estereótipos, analogias e esquemas já elaborados e nos quais somos inseridos desde que nascemos, de avaliações e atitudes a que somos convocados a assumir diante do contexto de heterogeneidade do cotidiano e do processo gradativo para atitudes críticas diante desses esquemas.

Assim sendo, do exposto, concluímos que, se os preconceitos são produzidos na cotidianidade a partir da particularidade individual, a sua superação deverá se dá através do humano-genérico pela via da homogeneização, mas não só, haja vista que

(...) os preconceitos poderiam deixar de existir se desaparecessem a particularidade que funciona com inteira independência do humano-genérico, o afeto da fé, que satisfaz essa particularidade, e, por outro lado, toda integração social, todo grupo e toda comunidade que se sintam ameaçados em sua coesão. (HELLER, 2011, p.82).

Faz-se mister advertir que nesta situação os falsos juízos provisórios continuariam existindo, o que deixaria de acontecer era a sua cristalização em preconceitos, uma vez que também se extinguiria a adesão pela fé. Dito de outra forma, implica uma outra organização social na qual a coesão não dependa da produção sistemática de preconceitos.

Considerações finais

Embora reconheçamos, diante do exposto, a importância das mobilizações e pressões dos movimentos sociais junto aos gestores públicos acerca da importância do desenvolvimento de políticas públicas para o trato da diversidade em nossa sociedade, ainda há muito o que ser feito no tocante à Educação Básica. Desse modo, a gestão democrática da escola assume um lugar imperioso, no sentido do potencial aí existente para articular os interesses e intenções pedagógicas às ações e intencionalidades da gestão. Nesse sentido, os esforços da gestão democrática podem se concentrar em alinhar-se às perspectivas formativas da escola para trabalhar, tendo em vista a elevação das particularidades ao humano-genérico, incidindo sobre a cotidianidade, no intuito da elevação da vida cotidiana em sua totalidade.

A criação da SECAD/SECADI constituiu num grande avanço e um marco na administração pública brasileira, na medida em que abriu canais de diálogo com a sociedade a fim de planejar e implementar políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e respeito à diversidade. As ações voltadas para o Ensino superior são de extrema importância, tanto no que diz respeito ao acesso quanto na formação continuada de professores. No entanto, é preciso avançar no sentido de transformar as políticas governamentais em políticas de Estado, bem como formular políticas públicas de enfrentamento ao preconceito e a discriminação, também, a partir da própria Educação Básica.

A escola por sua vez, se constitui como uma instituição social e lugar de formação. Contém em si a tendência da reprodução das relações sociais, mas, também, pelo contexto de heterogeneidade da vida cotidiana escolar, a possibilidades de superação dos atuais mecanismos de reprodução social.

Consideramos, em síntese, que na medida em que o preconceito e discriminação são um problema escolar, a tarefa da administração/gestão de seu tempo e espaço se apresenta mais complexa, porque se faz necessário a realização de atividades de gestão e pedagógicas, tendo em vista a indissociabilidade entre estas duas dimensões da organização do trabalho pedagógico, para além do que está fixado na cotidianidade da vida escolar, ou seja, nas “ultrageneralizações características do nosso pensamento e do nosso comportamento cotidianos.” (HELLER, 2011, p. 44).

Portanto, a tarefa da gestão escolar com o trato com a diversidade pressupõe a realização de perspectiva democrática e do trabalho coletivo entre os sujeitos em formação, tomando como ponto de partida a vida cotidiana na escola e o movimento dialético entre a particularidade dos indivíduos e sua dimensão humano-genérico – um processo histórico e consoante às condições propícias para novas construções do ser social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação sexual e Relações Étnicos-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CANDAU. Vera Maria F. 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. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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.

CARREIRA, Denise. A execução orçamentária das políticas de diversidade dos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. v. 24, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. In: *Crítica y emancipación: Revista latino-americana de Ciencias Sociales*. Ano. 1, n.1, p. 53-76, jun.2008.

CIAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FIPE. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodegenero.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2018.

Ferreira, M. J. L. Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo? **Tese de Doutorado**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidades na educação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, p. 687-693, jul-set, 2012.

_____. N. L. 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.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_g_estao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 07/05/2020.

SANTOS JÚNIOR, P. A. **Organização do trabalho pedagógico e o trato com a diversidade na escola pública: uma proposta de gestão escolar**. Dissertação de Mestrado. Conceição do Coité: Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, 2019.

TAFFAREL, C.N.Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4 n.2, p. 310-329, set, 2019.

Artigo recebido em: 03 de setembro de 2020

Aprovado em: 03 de novembro de 2020

SOBRE XS AUTORXS

Maria Jucilene Lima Ferreira – Licenciada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana. É membro do Grupo de Articulação da Educação do Campo. É membro do Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagem. Participa da Rede UNIVERSITAS que congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior/ANPED (Expansão da Educação Superior no Campo) Sub 7. Desenvolve pesquisas na área de Educação do Campo, Formação de Educadores, Organização do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não escolares, Profissão e Profissionalidade docente.

Contato: mjferreira@uneb.br

ORCID: 0000-0002-0456-3842

Paulo Antônio dos Santos Júnior – licenciado em Educação Física, com mestrado em Educação e Diversidade.

Contato: paulo.junior5@enova.educacao.ba.gov.br

ORCID: 0000-0003-4710-3501