

**ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
DO RECONHECIMENTO PARA O
CONSELHO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Ronaldo Martins Gomes*
Maria Cecília Luiz**

*SOME CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF
RECOGNITION FOR SCHOOL COUNCIL, IN
VIEW OF THE DEMOCRATIC MANAGEMENT*

*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

**Professora da Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO: O presente artigo aponta algumas contribuições da teoria do reconhecimento social para o funcionamento do Conselho Escolar, parte importante para a realização da gestão democrática da escola pública no Brasil. A argumentação é desenvolvida no sentido de verificar as transformações entre o mundo moderno e pré-moderno do conceito de política, com vistas a apontar que a demanda por democracia é uma característica surgida de desdobramentos da modernidade até chegar ao mundo contemporâneo e a luta por democratização, em especial na América Latina e no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Escolar. Gestão Democrática. Reconhecimento Social.

ABSTRACT: *This article presents some contributions of the theory of social recognition for the operation of the School Board, which is an important part for the realization of democratic management of public schools in Brazil. The argument is developed in order to verify the changes between modern and pre-modern world the concept of policy, in order to point out that the demand for democracy is a feature arising from developments of modernity to reach the contemporary world and the struggle for democratization in particular in Latin America and Brazil.*

KEYWORDS: School Board. Democratic Management. Social Recognition.

INTRODUÇÃO

A teoria do reconhecimento se apresenta como um importante quadro conceitual para a análise social desde as últimas décadas do século XX, contando, para isso, com contribuições bastante originais, como do filósofo canadense Charles Taylor (2000) e do pensador alemão Axel Honneth (2003), entre outros.

Em Honneth, a perspectiva teórica do reconhecimento se insere no frutífero contexto da teoria crítica, surgida por volta de 1924, a partir dos trabalhos de destacados intelectuais como Max Horkheimer, Felix Weil e Friedrich Pollock, entre outros pensadores que, desde as primeiras décadas do século XX, deram importantes contribuições para a análise das relações políticas, econômicas e sociais do mundo ocidental. Mas não apenas no século passado, também neste início do século XXI estes autores e seus sucessores continuam sendo importantes fontes teóricas para a análise e compreensão da realidade.

Esta teoria do reconhecimento também está presente no Brasil. Intelectuais como Patrícia Mattos (2006), Jessé Souza (2012), entre outros, a utilizam em algumas de suas frutíferas discussões sobre a realidade brasileira.

No presente artigo a teoria do reconhecimento será abordada, de forma introdutória, na perspectiva de Axel Honneth, e será pensada em termos de gestão escolar democrática, com foco no Conselho Escolar. Parte-se da premissa de que esta teoria pode oferecer contribuições aos estudos sobre a educação brasileira, em sentido amplo. E muito especialmente sobre o Conselho Escolar como um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento de uma gestão democrática.

Para dar conta do objetivo, na primeira seção, apresentar-se-á considerações sobre as mudanças que caracterizaram a transformação da política clássica do mundo pré-moderno em filosofia política na modernidade, objetivando compreender um pouco sobre a importância da democracia no contexto atual, no Ocidente. Na segunda seção, abordar-se-á a teoria do reconhecimento conforme elaborada e discutida por Honneth (2003); na terceira seção, discutir-se-á a gestão escolar como um importante campo de atuação para a construção da democracia no ambiente escolar, com foco e

destaque no papel do Conselho Escolar enquanto espaço para a realização de práticas dialógicas e inclusivas, portanto, democráticas, envolvendo não só a escola como também a comunidade de entorno. Por fim, apresentar-se-á algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICA CLÁSSICA E FILOSOFIA POLÍTICA MODERNA

Tanto em Maquiavel quanto em Hobbes (HABERMAS, 1997) o elemento chave para a compreensão sobre a realidade social é necessidade de luta pela sobrevivência. Segundo Hobbes (1994) para superar o estado de natureza caracterizado pela luta de todos contra todos, e alcançar a paz e desenvolvimento social, era preciso que existisse alguém acima dos homens (e de suas paixões): o Estado. Já que a necessidade de autoconservação e a busca pelo aumento do poder, características fundamentais do estado de natureza acabariam por destruir a coletividade. Pois, já que os homens possuíam a mesma liberdade e as mesmas possibilidades de procurarem atingir seus objetivos, o único resultado possível seria a guerra de todos contra todos. O que acabaria por destruir a possibilidade, em médio e longo prazo, de sobrevivência da coletividade (HOBBS, 1994).

Importante destacar que Habermas (1997) aponta que o pensamento de Maquiavel e Hobbes (1994) foi a divisão de águas entre a política clássica e a filosofia social moderna. Causando uma ruptura em função das finalidades.

Na política clássica, a questão básica era o desenvolvimento da vida boa e justa. Essa concepção vigorou desde Aristóteles até Hobbes (HABERMAS, 1997).

De fato, na concepção do Estagirita (ARISTÓTELES, 1983; 1988), a felicidade do cidadão estava atrelada à vida na pólis. Para este filósofo, alguém que optasse por viver isolado do convívio com outros seres humanos na pólis, só poderia ser considerado como um deus ou um louco.

Nesse sentido aristotélico, vinculando a importância da convivência na pólis, a política se constituía como moral coletiva, cujo objetivo final era o bem. Assim sendo, a política enquanto ciência teria como bem maior a justiça, isto é, a defesa e preservação do bem comum. Seguindo-se então que, por meio da política, os homens desenvolveriam corretamente suas potencialidades na

pólis, observando individualmente um viver ético. Muito embora, tendo a comunidade com precedência sobre os cidadãos isoladamente. A política neste caso contribuiria, portanto, para a formação moral dos cidadãos.

Diferentemente, na modernidade, entendida como o modelo interpretativo proposto por Habermas (2002), seria constituída pelas formações societárias resultantes da articulação de três eventos: a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa no Ocidente, a partir do século XVIII. A modernização se caracterizaria pela propagação do processo de racionalização e automização em direção de uma maior universalização e neutralidade das normas sociais, a preocupação já não era mais a formação moral dos indivíduos, mas as formas de vinculação entre os indivíduos, o que foi tratado como um contrato social.

Em relação às transformações entre a política clássica e filosofia política moderna, Habermas (1997) indica três pontos centrais, e que serão indicados a seguir:

[...] A política foi entendida como a doutrina da vida boa e justa, é uma continuação da ética. Como Aristóteles não viu nenhuma oposição entre a Constituição atual no *nomoi* e o *Ethos* dá vida cívica; tampouco da ação, do costume e da lei. Apenas a *politeia* permite que o cidadão alcance a boa vida: o homem é geralmente *zoon politikon*, isto é, para a realização de sua natureza depende da cidade. Em Kant, pelo contrário, o comportamento ético do indivíduo é livre desde uma perspectiva interna e está separado da legalidade de suas ações externas. E, como a moralidade é separada da legalidade, assim também a política é separada de ambas, a política num lugar extremamente problemático como o conhecimento técnico de uma doutrina utilitária de prudência (HABERMAS, 1997, p. 49-50).

A política no mundo da modernidade adquiriu um estatuto de independência da moralidade, algo inconcebível na política clássica (ARISTÓTELES, 1983; 1988). É que desde Maquiavel e Hobbes a política passou a se constituir como conhecimento técnico e a utilizar a prudência de forma pragmática (HABERMAS, 1997). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da sociedade ocidental se apresentou como domínio da natureza pelo conhecimento de suas leis e reprodução dos fenômenos. Assim, a *techné* era útil para gerir o desenvolvimento social por meio de uma organização política, o Estado moderno.

[...] A antiga doutrina política preocupada apenas com a práxis estritamente em sentido grego. Não tem nada a ver com a *techné*, que consiste na fabricação e construção especializada de tarefas objetivadas. Em última instância, a política é sempre orientada para a formação do caráter e procede pedagógica e não tecnicamente. Para Hobbes, no entanto, a máxima de Bacon “scientia propter potentiam”, é uma evidência de que a raça humana tem de agradecer seus maiores impulsos à técnica e certamente, em primeira instância, com a técnica política da organização certa do Estado (HABERMAS, 1997, p. 49-50).

Nesta perspectiva, a questão já não se vinculava ao que seria considerado como o que é bom e o que é justo, ou mesmo ao bem viver (ARISTÓTELES, 1983; 1988), mas, sim, à utilização do conhecimento para criar novas formas de vinculação de compromissos entre os seres humanos. O que estava em consideração era uma nova forma de compreender o conjunto das relações sociais, não mais como dadas a partir de uma realidade supranatural (visão de mundo medieval), mas como um contrato social, constituído de acordo com interesses humanos, a respeito de questões consideradas como de relevância para os homens:

[...] Aristóteles enfatiza que a política, a filosofia prática em geral, não pode em sua pretensão comparar-se a ciência cognitiva com a *episteme* apodictia. Pois, seu objeto, o bom e o justo precisa no contexto da prática constante mudança e de risco, permanência tanto ontológica quanto de necessidade lógica. A capacidade da filosofia prática é o entendimento *phoronesis*, uma sábia compreensão da situação; da *phoronesis* de Cícero até a *prudence* de Burke. Hobbes, diferentemente quer criar ele mesmo a política com vista à formação da essência da justiça, ou seja, das leis e pactos. Certamente, esta afirmação segue o novo ideal contemporâneo das ciências cognitivas da natureza, que somente conhecemos um objeto na medida em que conseguimos reproduzi-lo (HABERMAS, 1997, p. 49-50).

Os três pontos apresentados por Habermas (1997) indicam que as profundas mudanças tornaram inconciliável o mundo dos pré-modernos, que compreende o período a partir do século XVI. Neste se estabeleceram as bases para a constituição da modernidade, como a acumulação primitiva de capital resultante do mercantilismo, as reformas religiosas. O renascimento

e o desenvolvimento das bases da investigação científica, a constituição dos Estados nacionais etc., e o mundo dos modernos, explicitado anteriormente.

As transformações experimentadas no mundo ocidental ao longo dos últimos séculos, foram caracterizadas por um desenvolvimento tecnológico de proporções talvez nunca imaginadas, mas que não se refletiu em melhorias para as coletividades humanas. Antes, o que aconteceu foi um severo aumento da exploração e das desigualdades entre o final dos séculos XVIII e o século XIX, propiciando condições para que na primeira metade do século XX, dois conflitos bélicos (1914-1918 e 1939-1945) de grandes proporções causassem a morte de milhões de seres humanos, além de extensas devastações nas cidades.

Assim, ao final do conflito mundial, em 1945, a ideia de democracia passou a gozar de um *status* de deseabilidade. É que os modelos políticos anteriores aos tais conflitos, já apontados neste artigo, caracterizavam-se pela rigidez, hierarquia e exclusão. Em especial, o nazismo alemão e o fascismo italiano, com a presença de um Estado altamente militarizado. Ao final da guerra em 45, o que os povos desejavam era o respeito à vida e mesmo a uma maior participação no âmbito político. Nesse sentido, regimes democráticos caracterizados pelo respeito aos Direitos Humanos, conforme a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1948, na Organização das Nações Unidas (ONU), a igualdade diante das leis e participação em questões de interesse público, assumiram proporções importantes, nas economias de capitalismo avançado, isto é, EUA e Europa. Esta luta não se fez de maneira uniforme no mundo, mas se deu de acordo com características próprias do processo formativo de cada sociedade.

Assim, na América Latina, é somente a partir da década de 1980 que os regimes militares foram superados e começou então, nos limites dos contextos de cada país, uma luta por democracia no plano político e institucional.

No Brasil, a aventura militar durou de 1964-1985 e teve inúmeras situações de violência contra setores da população brasileira: intelectuais, estudantes, artistas, professores, e sindicalistas, além de vários casos de corrupção abafados pela truculência do regime. Assim, entre 1978 e 1985, eclodiram inúmeros movimentos e grupos de políticos, em especial com a Anistia em 1979, com forte clamor por democracia no Brasil. Contudo, aqui é importante salientar que, diferentemente de países como Argentina, Chile

e Uruguai, até agora não encerrou o drama da violência militar. Mesmo com a entrega, à presidência da República, do Relatório elaborado pela Comissão Nacional da Verdade* (CNV), instituída pela Lei nº. 12.528/2001, após dois anos de investigação, não há garantias de que os culpados de crimes de tortura e desaparecimento dos opositores sejam julgados pelos delitos cometidos durante a ditadura militar no Brasil.

Nesse sentido, desde a saída dos militares do poder, vive-se no Brasil uma democracia, uma jovem democracia com suas muitas imperfeições. Entre as questões que exigem reflexões e mudanças são os financiamentos de campanhas políticas; o corporativismo político; a dificuldade de punição para os inúmeros casos de corrupção; a falta de uma cultura de participação entre Estado e Sociedade; etc. Contudo, o Brasil avançou em inúmeras questões sociais desde o início do século XXI, mas estas questões não serão discutidas por extrapolarem os objetivos deste texto. Em todo caso, é possível assumir que a jovem democracia brasileira está se desenvolvendo. E uma das áreas em que isso acontece é na educação e na gestão educacional, como se verá na terceira seção deste artigo.

A TEORIA DO RECONHECIMENTO EM AXEL HONNETH

Honneth é apontado como um dos herdeiros da teoria crítica, especificamente a terceira geração desta linha teórica (NOBRE apud HONNETH, 2003, p. 10), é que ele procurou dar à teoria crítica um novo rumo na medida em que considerou a luta por reconhecimento, baseada na construção pessoal e coletiva da identidade, como fator determinante para a compreensão dos conflitos sociais.

Honneth adotou como principal fonte de seu trabalho o pensamento do jovem Hegel do período de Jena: “Maneiras científicas de tratar o direito natural” (1802); “Sistema de Eticidade” (1802/3) e “Sistema de Filosofia Especulativa ou Realphilosophie de Jena” (1805/6) (HONNETH, 2003), e também na psicologia social de Mead (1972). É que Hegel é conhecido por sua filosofia idealista, e a preocupação de Honneth foi dar à teoria do reconhecimento social um assento na realidade concreta, o que ele fez considerando a importância dos pressupostos do que veio a ser chamado na psicologia social de interacionismo simbólico (BLUMER, 1986).

Diferentemente de Maquiavel e Hobbes, com a ideia de luta por autoconservação e aumento do poder – isto é, o estado de natureza (HOBBS, 1994), para o jovem Hegel (HONNETH, 2003) –, a questão social fundamental é o reconhecimento da identidade, primeiro individual e depois coletiva. O não reconhecimento se dá por meio de ações que podem ser caracterizadas como desrespeito social.

Nesta perspectiva, Hegel (HONNETH, 2003) assume que a luta por reconhecimento é motivada necessariamente pela força moral que estimula os desenvolvimentos sociais.

Honneth (2003), seguindo Hegel, indica três dimensões fundamentais do reconhecimento, ou da falta dele, são: a) autoconfiança; b) autorrespeito e c) valoração social. Respectivamente: a) a autoconfiança é conquistada pela criança nos primeiros anos de convívio com a mãe; b) com o avançar da idade, surge o autorrespeito que é a possibilidade de escolha racional entre normas e o reconhecimento jurídico; e c) a valoração social que permite que sejam reconhecidas as qualidades de diferenciais dos indivíduos em seu coletivo de convivência. É com esse instrumental que Honneth analisa como a sociedade se desenvolve, a partir de princípios e regras; qual a normatividade característica e caracterizante do desenvolvimento social e moral, tendo, as categorias conflito e reconhecimento como elementos centrais na análise social.

Também é importante que se compreenda a forma pela qual Honneth (2003) se utiliza do conceito de intersubjetividade em Hegel. O jovem Hegel nos textos: *Maneiras científicas de tratar o direito natural* (1802) e *Sistema de eticidade* (1802-3) em que analisou o problema do contratualismo em um contexto muito distinto do de Maquiavel e Hobbes, que pensavam em indivíduos atomizados. Hegel pensava nos termos da intersubjetividade da vida pública contida nos textos platônicos e aristotélicos. Além disso, é preciso recordar que Hegel fazia a crítica aos pressupostos individualistas da filosofia moral kantiana.

Hegel (HONNETH, 2003) critica os aspectos empíricos e formais atribuídos ao direito natural de seu tempo, visto que foram fundados em uma teoria do ser singular, enquanto primeiro e supremo no foco de análise. É que o direito natural considera a natureza humana do ponto de vista antropológico, isto é, que comportamentos individuais ditos naturais devem ser considerados

na colaboração de um convívio social racionalmente organizado. E o direito natural parte ainda de um conceito transcendentalizado de razão prática, tida como resultado da purificação das inclinações e dos desejos humanos, que remonta à filosofia platônica.

Para Honneth (2003) é interessante que Hegel encontre o mesmo problema nos dois modos de tratar os direitos, isto é, a suposição que existam sujeitos isolados e independentes como uma espécie de gado medieval anterior no processo de socialização humana. Hegel (HONNETH, 2003) rejeita a essa concepção de direito natural, pois sua intenção é a construção de um estado de totalidade ética segundo o modelo ideal da pólis grega.

A totalidade ética é constituída por três elementos: a) o que ele chama de unidade viva entre a liberdade individual e universal, onde o espaço social não é o impedimento para a liberdade, pois é o espaço de realização da liberdade dos indivíduos como na pólis grega: “uma sociedade moderna somente é justa se consegue colocar a disposição de todos os seus membros, na mesma medida, as condições para realização da liberdade individual” (HONNETH, 2003, p. 79); b) o médium social dos comportamentos partilhados intersubjetivamente e dos costumes da coletividade, para além das leis do Estado e da convicção moral dos indivíduos; e c) o que ele chamou de sistema de propriedade e de direito e, mais tarde, passará a se chamar de sociedade civil burguesa, uma esfera crítica pelas relações desenvolvidas, e que é parte da totalidade ética. Nessas considerações, Hegel ultrapassa Platão e Aristóteles.

Contudo, é ainda necessário que se apontem outras questões em que se destaca o problema da construção de uma totalidade ética. E Hegel (HONNETH, 2003) se propõe a responder esse problema.

Para a construção de uma totalidade ética há um problema: como construir essa totalidade utilizando as premissas atomísticas da filosofia social moderna? Primeiramente é preciso esclarecer quais são as premissas atomísticas de que se fala. Simplificadamente, de Maquiavel e Hobbes em diante, dentro do conceito de contrato social há a figura de um indivíduo isolado e independente que se constitui antes da socialização na organização social submetida ao Estado hobbesiano. Hegel (HONNETH, 2003) discorda e propõe uma nova concepção filosófica onde os valores se harmonizam com a pólis grega. Nesse ambiente social a liberdade do indivíduo se realiza na liberdade coletiva. Não há uma relação de exclusão. Em Hobbes a parte antecede ao todo. Diferentemente,

em Hegel é o todo que antecede a parte. No que se refere à socialização, Hegel entende que ela se dá primeiramente pelos vínculos éticos existentes na comunidade, portanto, há formas elementares de convivência intersubjetiva que suportam naturalmente o processo de socialização humana. Essa percepção se conforma com o conceito aristotélico de natureza humana, onde já estão prefixadas às relações comunitárias (ARISTÓTELES, 1988).

É a partir dessa eticidade natural que ocorre a passagem para o estado de organização social, enquanto totalidade ética. Na filosofia social e direito natural moderno, a passagem se daria pelo contrato social original, estando presentes os efeitos civilizadores da razão prática, que supera a natureza humana autocentrada.

Hegel (HONNETH, 1988) via a condição natural do processo de socialização como sendo o contexto de obrigações e relações intersubjetivas. Assim, a organização social seria o desenvolvimento necessário e gradual dessas relações primitivas na comunidade social. É que ele teve como preocupação desvendar como é que a natureza ética alcança seu verdadeiro direito, e que isso acontece a partir dos atos de negações das singularidades repetidas. E são essas negações que emancipam as relações éticas das unilateralizações e particularizações.

Em Hegel, conforme Honneth (2003), é pela diferença que a eticidade natural alcança atingir estágios sucessivos de desenvolvimento do universal e do particular.

Honneth (2003) afirma que Hegel interpreta esse vir-a-ser da eticidade como processo de universalização conflituosa dos potenciais morais contidos na eticidade natural, assim como também ocorre uma separação gradual do negativo e do subjetivo.

O conceito de reconhecimento (HONNETH, 2003) é apropriado por Hegel de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) que classificou o reconhecimento como uma ação recíproca entre indivíduos que se dá anteriormente à relação jurídica.

Hegel (HONNETH, 2003) entendeu o reconhecimento como forma de eticidade natural humana, associado às formas comunicativas de vida, que são os

modos de uma intersubjetividade prática em que os indivíduos se contrapõem entre si em um movimento direcionado pelo e ao reconhecimento. Assim, para além do conceito fichteano, Hegel (HONNETH, 2003) desenvolve o conceito de social em que o conflito é um modo de constituição da identidade. Pois, pelo conflito se dá o reconhecimento da própria individualidade. Nesses termos, o reconhecimento tanto social quando individual se daria em forma de espiral (dialética hegeliana, o movimento aspiralar das ideias) em etapas sucessivas de reconciliação e conflito.

A natureza particular da relação entre os indivíduos foi vista por Hegel (HONNETH, 2003) como um formato de vida ética que criava potencial para o desenvolvimento moral, já que a luta social está para além da luta por autopreservação física. O conflito para Hegel (HONNETH, 2003) não era mais uma luta por autoconservação, mas por reconhecimento na medida em que pelo conflito se forma a identidade do indivíduo. Nesta perspectiva, a luta contínua pelo reconhecimento faz a sociedade avançar, o que a constitui em médium moral que amplia as relações éticas entre os sujeitos sociais.

A lógica do desenvolvimento moral da sociedade é o conflito, isto é, a luta por reconhecimento, que se dá, segundo Hegel (HONNETH, 2003), por etapas: a) família: pais e filhos que se reconhecem reciprocamente enquanto sujeitos amantes e carentes. É onde se forma a personalidade individual pelo reconhecimento por parte do outro pela dependência da proteção de sua sobrevivência. O exemplo família é negativo, na medida em que, afeta à unificação, pois, a tendência é que indivíduo filho alcance sua própria independência pessoal; b) acesso a “bens”: é o avanço da universalização social, em que o sujeito busca relações de trocas com outros proprietários. Estes aspectos práticos das relações se transformam em pretensões universais de direitos, não mais particulares como na família, mas universais e reguladas contratualmente. Esta relação faz com que os indivíduos se reconheçam reciprocamente como proprietário de bens e posses e, nesta perspectiva, venham a atribuir ao direito formal a regulamentação de suas relações.

Hegel (HONNETH, 2003) considerou estas duas etapas como forma natural da eticidade, por serem marcadas pelo princípio da singularidade das

relações particulares de uma comunidade. Pois, na vida social, o indivíduo não é uma totalidade isolada, encontra-se sim em processo de formalização das comunicações intersubjetivas familiares e sociais.

Além dessas duas formas de reconhecimento, há outras que partem de atos destrutivos e que não são simplesmente atos “anômalos” (HONNETH, 2003): os crimes. Nesta perspectiva, crimes podem ser reflexos das pretensões de reconhecimento da identidade de sujeitos que se utilizam da liberdade negativa e praticam atos destrutivos ou crimes. Com a ampliação de relacionamentos mais maduros de luta por reconhecimento pode ocorrer a passagem de eticidade natural para a eticidade absoluta ou totalidade ética.

Hegel (HONNETH, 2003), portanto, utiliza o conceito fichteano de reconhecimento, como explicitado anteriormente, com o objetivo de inverter o modelo hobbesiano de luta social, onde os imperativos de poder: autopreservação e autoproteção são determinantes, isto é, onde o homem é visto necessariamente como o lobo do outro homem. Para Hegel (HONNETH, 2003) a grande questão social é conflito por reconhecimento.

Pelo que foi apontado nesta seção, assume-se que a teoria do reconhecimento se constituiu como uma importante ferramenta conceitual para compreender a realidade social neste início do século XXI.

É preciso então verificar sua utilização na perspectiva da gestão escolar democrática, em especial a partir do papel do Conselho Escolar. Já que este é o espaço por excelência em que acontece, ou pelo menos, em que deve acontecer a participação dos sujeitos que atuam no universo escolar: gestores, docentes, trabalhadores das diferentes áreas de atuação na escola, estudantes, pais/responsáveis e membros da comunidade de entorno. Pois, em uma perspectiva de democratização, é pela multiplicidade de vozes e igualdade participativa dos interessados e no reconhecimento da importância de cada agente, que, na escola pública, será possível construir um ambiente formativo e uma gestão democrática, em que a formação dos futuros cidadãos e a capacitação para atuação no mundo do trabalho, nos termos da legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1996), aconteça de forma satisfatória.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E CONSELHO ESCOLAR

O Brasil se constituiu no contexto de relações altamente autoritárias e centralizadoras, e isso afetou a educação desde sempre. Inclusive, em um passado recente, o militarismo brasileiro (1964-1985) contribuiu com a permanência e mesmo ampliou este tipo de mentalidade. Com a democratização a partir de meados da década de 1980, a legislação brasileira passou a determinar que a gestão escolar fosse desenvolvida de forma democrática.

Para a execução desta determinação há dois recursos importantes: o primeiro é a própria legislação, conforme se pode depreender da leitura do artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do artigo 3º, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996); o segundo recurso se relaciona com a questão da nomenclatura: é que a antiga expressão administração escolar foi substituída pelo termo gestão escolar, pretendendo com isso apontar para uma mudança de mentalidade nos rumos do país.

O objetivo fundamental imediato de uma escola, qualquer escola, é a apropriação por parte dos estudantes de conteúdos que são frutos da acumulação de conhecimentos em todas as áreas, e que se constitui como riqueza humana. Mas para que isso aconteça é fundamental o papel da gestão escolar. A gestão escolar democrática pode propiciar aos estudantes o acesso e a permanência com qualidade na escola. É o ensino com qualidade que poderá contribuir com o desenvolvimento do ser humano e seu preparo para a vida em sociedade: formação do cidadão e capacitação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

São princípios que norteiam e permitem a efetivação de uma gestão escolar democrática, respectivamente a descentralização: as decisões e ações devem ser elaboradas e executadas com base no diálogo e nas negociações entre os envolvidos no dia a dia escolar; a participação: a todos indistintamente que atuam na realidade escolar não apenas podem como devem participar das decisões: gestores, funcionários, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis e comunidade de entorno; e a transparência: todas as decisões relativas às políticas a serem desenvolvidas e as ações a serem realizadas devem, necessariamente, ter caráter público.

É a gestão democrática escolar que fomentará um Conselho Escolar (CE) ativo; que permitirá a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a participação de todos os segmentos da escola e de seu entorno; a definição e a fiscalização das verbas da escola pela comunidade escolar; a divulgação e a transparência nas prestações de contas; e a avaliação institucional geral da escola.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº. 9394/96 são conquistas que dão base jurídica para a substituição das antigas relações caracterizadas como centralizadoras e autoritárias e, também, devem apontar para o incremento e fortalecimento da mobilização e participação da sociedade na política.

Diferenças entre as realidades e a cultura de cada escola são alguns indicativos das características que podem se modificar a partir dos diálogos, das negociações e dos acordos, das normas de funcionamento, da percepção dos valores e dos interesses que permeiam as interações entre agentes na vida escolar.

É a multiplicidade e a complexidade, características fundamentais do mundo ocidental neste início de século XXI, que permitem que a escola pública cumpra sua função social de criar e de reproduzir o saber e a cultura, e também, de interpretar os estatutos e as normas legais relativos à educação. E para isso são necessários espaços democráticos, em que aconteça a participação dos agentes envolvidos com a realidade escolar de forma direta e indireta, por meio da deliberação igualitária*.

Nesta perspectiva, destaca-se o Conselho Escolar como espaço privilegiado para a realização não somente de uma gestão democrática, mas, sobretudo, para o fortalecimento de relações humanas inclusivas, em que cada participante se vê a si mesmo como co-responsável, no limite de suas possibilidades e funções, pelo melhor funcionamento possível do todo, isto é, da escola.

Portanto, a construção dos espaços democráticos na escola deve estar pautada em diálogo. Mas um diálogo que seja participativo. Que sirva como método de desenvolvimento de tomada de decisões para os problemas enfrentados pela e na escola pública. A participação fortalece afinidades e organiza atitudes e qualidades psicológicas nos sujeitos com vistas a realização dos objetivos da escola.

Em especial, é no Conselho Escolar que acontece, ou deve acontecer, a participação dos sujeitos de forma efetiva. Essa participação, que deve envolver não apenas os que atuam diretamente na escola, mas também pais/responsáveis e pessoas da comunidade de entorno é requisito fundamental para este seja considerado atuante.

Desta forma, a construção da democracia na escola, mediada pela gestão, acontece nos ambientes democráticos que se caracterizam pela participação efetiva dos envolvidos.

Assim, práticas como seleção das atividades de natureza pedagógica, reflexões e análises sobre o incremento da aprendizagem das classes e salas, que são relativa à vida acadêmica dos estudantes, outras soluções para os problemas da escola são elementos da gestão escolar tratados em espaços democráticos: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), atualmente denominado Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), reuniões do Conselho Escolar (CE); reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), reuniões do Grêmio Escolar (GE). São esses os ambientes propícios à realização da democracia na escola, em que há a oportunidade de estimular práticas que valorizam o outro, isto é, que reconheçam a importância da participação dos sujeitos.

É nesta perspectiva que se destaca o importante papel do Conselho Escolar para propiciar condições de uma efetiva descentralização, participação e transparência no âmbito da gestão escolar. Pois ele é um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Nesta perspectiva, nos termos da legislação brasileira, o Conselho Escolar tem por função propiciar:

- I- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II - apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- III - instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;
- IV - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- V - estimular a integração entre os conselhos escolares;

VI - apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004, p. 7).

No Brasil o Conselho Escolar surge por volta da década de 1970, como demanda própria da realidade escolar daquele contexto específico. Muito embora, outras experiências semelhantes já haviam ocorrido, por exemplo, no Estado de São Paulo, na década de 1950, de maneira que seu surgimento não pode ser considerado como uma novidade ou inovação. O que se destaca é o caráter de necessidade de democratização da escola durante a década de 1970 em diante:

A experiência colegiada, na rede estadual paulista, iniciou-se em 1953 com a congregação no ensino secundário e normal. Em 1965 este colegiado foi substituído pelo conselho de professores, o qual foi regulamentado pelas Normas Regimentais em 1966. Em 1977 o Regimento Comum das Escolas de Primeiro Grau previu a existência do conselho de escola neste nível de ensino. Em 1984 foi aprovada a Lei Complementar n° 375 que transformou o colegiado em órgão deliberativo. O Estatuto do Magistério, Lei Complementar n° 444/85, regulamentou o conselho de escola, definindo sua composição e relacionando suas atribuições. Este último, no que concerne a competências e número de participantes, com pequenas variações, tem sido adotado por muitos municípios paulistas (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

A partir das décadas de 1970 e 1980, o Conselho Escolar passou a incorporar parte das demandas por democratização, em um momento em que o esgotamento da aventura militarista iniciada em 1964 perdia a legitimidade diante da insatisfação da população com os rumos assumidos na política em função da centralização, do autoritarismo e a violência em geral, no âmbito econômico (a farsa do Milagre Econômico) e com as dificuldades que caracterizaram estas duas décadas nas economias de capitalismo periférico/dependente.

No Conselho Escolar é que se dá a confluência de agentes: gestores, docentes, trabalhadores, pais e/ou responsáveis, estudantes e comunidade de entorno, com vistas à atuação em sentido de tornar a escola um palco de construção e constituição de relações de natureza inclusiva e democráticas.

Pelo menos do ponto de vista ideal.

No caso do Estado de São Paulo há particularidades que devem ser levadas em consideração para uma adequada compreensão sobre o funcionamento e desempenho do conselho Escolar. Nesse sentido, verifica-se que a legislação paulista está em certo descompasso com a legislação nacional em alguns aspectos.

A Lei Complementar n.º. 444 de 27/12/85 (Estatuto do magistério da rede estadual) rege o funcionamento do Conselho Escolar na rede estadual. Esta legislação é anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e mantém certos resquícios de autoritarismo e centralização, com destaque para o Caput do artigo 95, que determina que a presidência do Conselho Escolar seja do Diretor da Escola. Portanto, não é votada pelos pares, e também há exigência de apenas duas reuniões semestrais (§ 7º da Lei n.º 444/85), o que não parece estar de acordo com a complexidade que caracteriza a realidade do dia a dia escolar, especialmente em função do significativo aumento do número de estudantes que, desde a década de 1990, tem acesso à escola pública. Nesse sentido, é importante verificar o que diz a legislação paulista:

Artigo 95 – O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, **presidido pelo Diretor da Escola**, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º – A composição a que se refere o “caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I – 40% (quarenta por cento) de docentes;

II – 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III – 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV – 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V – 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º – Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º – Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º – Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 5º – São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II – Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

§ 6º – Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

§ 7º – O Conselho de Escola **deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre** e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8º – As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus membros. (SÃO PAULO, 1985 – grifos dos autores).

Em linhas gerais, para que o Conselho Escolar desempenhe suas funções no processo de construção de vivências e experiências democráticas, é fundamental que exista uma perspectiva de respeito e inclusão pelas diferenças dos agentes envolvidos. No caso da legislação paulista (Lei nº. 444/1985, artigo 95), esta parece estar em descompasso com as transformações pretendidas com a instituição do Conselho Escolar enquanto espaço privilegiado de construção democrática na escola pública brasileira.

Nesta perspectiva, assume-se, no presente texto, que a teoria do reconhecimento pode oferecer subsídios valiosos para a compreensão de

problemas na área da educação em sentido amplo, mas, muito especialmente para a gestão escolar, tendo o Conselho Escolar com espaço privilegiado para a realização da democracia. É sobre estas relações entre Conselho Escolar e aportes da teoria do reconhecimento que se pretende discorrer nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações no mundo político, social e econômico, ocorridas a partir da modernidade, acabaram por reconfigurar as relações dos seres humanos em sociedade. Estas mudanças radicais reorientaram os fins atribuídos à política. Nesse sentido, a política clássica – que pretendia a realização da vida boa e justa do cidadão, bem como sua formação moral – foi substituída pela filosofia política moderna que, entre outras finalidades, ocupou-se de compreender as vinculações, por meio do contrato social, entre os indivíduos na vida social. Esta filosofia política moderna separou-se da moral, e adquiriu caráter de cientificidade, realizando-se como ciência e técnica de organização da vida em sociedade, por meio do Estado.

Mas este contrato social foi analisado desde Maquiavel e Hobbes (1994) até Hegel, em uma perspectiva de luta por sobrevivência e aumento do poder, como forma de explicação sobre a realidade e os conflitos sociais nela existentes. Hegel, porém, discordou destes pressupostos e apontou para a necessidade de reconhecimento social. A intuição original hegeliana veio a ser apropriada e atualizada por Honneth (2003) que, com isso, deu nova perspectiva à tradição da teoria crítica da sociedade (NOBRE apud HONNETH, 2003), conforme discorrido na segunda seção deste texto.

Além disso, entre o mundo moderno e o contemporâneo ocorreram inúmeras transformações: de natureza religiosa – Reforma Protestante e Contrarreforma; na esfera da produção, do consumo, da apropriação e distribuição de bens que caracterizou o modo de produção capitalista; na área da tecnologia com um desenvolvimento científico e tecnológico absolutamente revolucionário. Estas mudanças se refletiram na vida das sociedades industrializadas (Europa e EUA), ocasionando, entre outros fenômenos, os dois grandes conflitos bélicos da primeira metade do século XX. Isso levou ao descontentamento com as formas de organização política vigentes à época que

eram de natureza rígida, hierarquizada e altamente exclusiva para os indivíduos comuns da participação no âmbito político. Disso resultou um ressurgir da ideia de democracia, caracterizada por uma maior participação dos cidadãos na área política.

Esse desejo por democracia se deu, nos países industrializados, já a partir da segunda metade da década de 1940. Na América Latina e no Brasil especialmente, após as desastrosas aventuras militaristas ocorridas entre as décadas de 1960 e 1980, propiciou o surgimento de um forte clamor social por democracia e democratização das formas de acesso e participação política dos cidadãos. O que, no caso do Brasil, pode ser visto nos movimentos sociais que afetaram positivamente a agenda política do final da década de 1970 e durante a complexa década de 1980.

No final da década de 1980 ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº. 9394/96. Estes dispositivos legais apresentam princípios e indicações de natureza altamente democrática. Estas aspirações democráticas se refletiram na realidade educacional brasileira, com destaque para a gestão democrática e, muito especialmente, para o Conselho Escolar.

Para a consecução de seus objetivos de deliberação, consulta, avaliação e fiscalização, o Conselho Escolar se reúne com certa periodicidade para discutir a agenda de cada escola, por meio de reuniões ordinárias e extraordinárias, com os membros eleitos para tratar de questões pertinentes ao universo escolar no contexto de sua própria singularidade. Dito de outra forma, cada escola enfrenta problemas que são específicos de sua realidade e contexto.

O Conselho Escolar tem em sua composição gestores, docentes, funcionários, discentes, representantes dos pais/responsáveis e comunidade de entorno. Ora, é sabido que entre funcionários (serventes, merendeiras, cozinheiras e mesmo os que trabalham na secretaria), pais/responsáveis e membros da comunidade de entorno, de grande parte das escolas públicas, são indivíduos que tiveram pouca ou nenhuma possibilidade de acesso à educação formal, na medida em que, por conta das desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o Brasil, precisaram entrar para o mundo do trabalho ainda na juventude e, para isso, muitos tiveram que abandonar os estudos.

Quando estas pessoas precisam tratar das questões pertinentes à escola – e que são, muitas vezes, bastante complexas –, tendem a sentirem-se pouco aptos a opinar. É que pessoas iletradas ou de poucas letras tendem a sentir-se inferiorizadas no trato com pessoas letradas. Até pelo fato de que os argumentos destes se baseiam em um repertório intelectual maior. Em muitas situações não é levado em conta que estes indivíduos pouco ou nada letrados, mesmo sendo vítimas de um sistema político e econômico injusto, desigual e excludor, acabaram por desenvolver ao longo de suas vidas experiências e saberes que lhes permitiram superar situações difíceis e até mesmo dramas pessoais. Isso pode significar que a participação destas pessoas é um elemento enriquecedor dos diálogos e mesmo da tomada de decisões frente aos problemas da escola pública.

Neste contexto, entende-se que a teoria do reconhecimento tem significativas contribuições a oferecer para o desenvolvimento da dinâmica do Conselho Escolar, com vistas à gestão escola democrática e à formação da cidadania, nos termos da LDBEN – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Como apontado na seção dois deste artigo, a teoria do reconhecimento tem como uma de suas fontes o interacionismo simbólico (BLUMER, 1986), que aponta duas questões importantes para o Conselho Escolar: a importância (reconhecimento) atribuída a todos os participantes, por meio do respeito, que pode ser deduzido do conceito de outro significativo; e o fato de que os interesses da coletividade precede aos do indivíduo, dentro da perspectiva de que a coletividade antecede o indivíduo (MEAD, 1972).

Neste ínterim, ao valorizar o outro significativo e, também, ao centrar as discussões e tomadas de decisão no interesse da coletividade (MEAD, 1972), surgem condições propícias à valorização de saberes e experiências que mesmo não sendo o saber formal da educação escolar, não deixam de se constituir como importantes e significativas contribuições para o desenvolvimento de uma formação democrática na escola. Pois, ao valorizar positivamente a identidade e cultura dos indivíduos, há um avanço não só de ideais democráticos como participação e igualdade, como também se constitui em estímulo à participação. Pois, à medida que os indivíduos sentem-se respeitados e estimulados pela valorização de suas opiniões, surge forte possibilidade de engendrar uma cultura de participação e mesmo de autorresponsabilização nos rumos que a

escola deve tomar para realizar sua função social. Trata-se de uma condição altamente favorável para a formação cidadã.

Para o desenvolvimento efetivo do papel do Conselho Escolar na implementação da gestão democrática da escola pública, há – conforme se pretendeu apontar neste artigo – indícios positivos de que a teoria do reconhecimento tem boas contribuições a oferecer. Neste texto, foram apontados apenas dois subsídios: o outro significativo e a preponderância do coletivo sobre o individual (MEAD, 1972), mas ainda há muito a ser explorado nesta perspectiva teórica. Este trabalho tem também entre seus objetivos, o de estimular o surgimento de novas reflexões a partir da teoria do reconhecimento em relação à educação em sentido amplo.

NOTAS

1. Ver: <<http://www.cnv.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
2. Neste artigo, chama-se de diálogo igualitário o acolhimento e a discussão sobre demandas do universo escolar, em que cargos, a posição e a formação superior não assumem nenhum tipo preponderância sobre os demais participantes. Qualquer das falas tem o mesmo peso, pois o que está em jogo é a validade dos argumentos e não o status social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UnB, 1988.

_____. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Leonel Vallandro e G. Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção os Pensadores).

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/1992 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 180. Seção 2, p. 7.

HABERMAS, J. **Teoria y praxis**: estudios de filosofia social. 3. ed. Traducción: Salvador Mas Torres (Introducciones y Capítulos 1 a7) e Carlos Moya Espi (Capítulos 8 a 11 y Anexo). Madrid. Editorial Tecnos, 1997.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Biblioteca Tempo Universitário, São Paulo: Editora Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social e, Tomo II crítica de razón funcionalista. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

HOBBS, T. **Leviatan o la materia, forma y poder de una republica eclesiástica y civil**. Traducción y prefacio Manuel Sánchez Sarto. Ciudad do México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo. Ed.34, 2003.

_____. **Crítica del poder**: fases em la reflexión de um teoria crítica de la sociedad. Traducción e introducción Germán Cano. Madrid. Antonio Machado Libros SA, 2009.

MATTOS, P. **A sociologia do reconhecimento**: contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedade**: desde el punto de vista del conductismo social. Trad. Florial Mazia. 3 ed. Buenos Aires. Paidós, 1972.

OLIVEIRA, C. de. Prefácio. In: LUIZ, M. C. (Organizadora) [et al]. **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo. Editora Xamã, 2010.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

Submetido em 23/03/2014

Aprovado em: 15/11/2014