

educação e democracia

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 14 • 2014

**CONSELHO ESCOLAR E A CONFIGURAÇÃO DE  
UMA DEMOCRACIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA  
GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: CONSIDERAÇÕES  
A PARTIR DO PRINCÍPIO DA COMUNIDADE**

Maria Creusa de Araújo Borges

Maria do Socorro Silva Cavalcante

**Maria Creusa de Araújo Borges**, Pedagoga, com Láurea Universitária concedida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Sociologia (UFPE). Mestre em Educação (UFPE). Mestre em Ciências Jurídicas (UFPB). Bacharel em Direito (UNIPE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Políticas Educacionais, e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, área de Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Brasil). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH/UFPB), cadastrado no CNPq/MCT

**Maria do Socorro Silva Cavalcante**, Mestre em Educação, área de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Brasil). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH/UFPB), cadastrado no CNPq/MCT

## Introdução

O objetivo desse artigo é compreender o instrumento político denominado conselho escolar na gestão de uma escola pública da rede municipal de João Pessoa, Paraíba/Brasil, focalizando o potencial emancipatório da comunidade, a partir dos procedimentos analíticos apontados na abordagem proposta por SANTOS (2002; 2006; 2007; 2010; 2011) e SANTOS e MENESES (2009). Essa abordagem, ao visibilizar as representações inacabadas da modernidade ocidental<sup>1</sup>, com o objetivo de encontrar concepções e práticas que, no processo histórico de construção do paradigma hegemônico de modernidade ocidental, foram marginalizadas e suprimidas, representações incompletas que ainda não foram completamente colonizadas e que apresentam a possibilidade de construção de um paradigma contra-hegemônico de emancipação social.

Nessa ótica, SANTOS (2010) destaca, no pilar da regulação, os princípios do mercado, do Estado e da comunidade. No pilar da emancipação, as racionalidades estético-expressiva da arte e da literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. No entanto, ressalta que, no pilar da regulação, o princípio ainda passível de exploração, numa lógica de construção de modernidades alternativas<sup>2</sup>, aquelas que foram marginalizadas e suprimidas na visão hegemônica da modernidade ocidental, é o princípio da comunidade e, no pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Enfatizando o princípio da comunidade como “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2011, p. 75). Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que

[...] o modelo hegemônico de democracia, (democracia liberal representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representante e representados e em uma inclusão política abstrata feita de exclusão social (SANTOS, 2002, p. 32).

Como uma possibilidade de construção contra-hegemônica, apresenta-se a democracia participativa através das “comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade” (SANTOS,

---

<sup>1</sup> O princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são, assim, as representações mais inacabadas da modernidade ocidental. Por esta razão, deve dar-se prioridade à análise das suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a versão hegemônica da modernidade ocidental deixou transformar em *hubris* regulatória (SANTOS, 2011, p. 78).

<sup>2</sup> A desqualificação dos saberes não-ocidentais consistiu, entre outros dispositivos conceituais, na sua designação como tradicionais, portanto, como resíduos de um passado sem futuro. Este último caberia em exclusivo à modernidade ocidental. [...] a dicotomização dos saberes foi um acto moderno que, paradoxalmente, investiu de modernidade, tanto os saberes que designou como modernos quanto os que designou como tradicionais. Estes últimos revelaram-se modernos na forma como resistiram ao saber hegemônico e por isso devem ser concebidos como modernidades alternativas (SANTOS e MENESES, 2009, p. 14).

2002, p. 32). Assim, faz-se necessário construir uma democracia de alta intensidade, a partir de baixo, na perspectiva da demodiversidade, ou seja, resgatar a pluralidade das formas democráticas alternativas (SANTOS, 2007), contrapondo-se ao modelo liberal hegemônico de democracia universal e única.

Dessa forma, compreende-se o conselho escolar, em contraposição à visão hegemônica, a qual tem imposto uma concepção de gestão democrática vinda de cima, especificamente do Estado, marginalizando as experiências construídas no 'chão' da escola, como um instrumento político de democratização da gestão da escola pública a partir, e não exclusivamente, da comunidade. Assim, a análise das entrevistas e observações que foram realizadas durante a pesquisa de campo tem como referência os procedimentos teórico-práticos apontados por SANTOS (2010), tais como a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Nessa abordagem, o conhecimento científico não se constitui como a única forma válida de conhecimento. Existem outros tipos de conhecimentos que, ao longo dos anos, foram silenciados e marginalizados no processo histórico e social de construção hegemônica do conhecimento científico, alçado como conhecimento universal. São experiências que se encontram invisibilizadas e que precisam ser resgatadas para dialogar com o conhecimento dominante, na busca de alternativas possíveis. Assim, reconhece-se que “a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2010, p. 154).

Portanto, evidencia-se a importância do resgate dos conhecimentos produzidos e vivenciados por outros povos e culturas, ou seja, resgatar os conhecimentos que foram marginalizados pelo Norte global, sobretudo eurocêntrico, trazendo à tona, experiências, saberes e práticas locais, especialmente do Sul Global, mas que podem trazer alternativas para a situação de crise em que se encontra o mundo. Nessa ótica, as experiências sociais do mundo não se restringem às experiências ocidentais e eurocênicas, pois são muito mais amplas e diversificadas do que a ciência e a tradição ocidental evidenciam. Trata-se de uma riqueza desperdiçada ao longo dos séculos. Esses saberes encontram-se invisibilizados pela modernidade ocidental, ainda não foram devidamente trabalhados, “os outros saberes, não científicos nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes exteriores ao cânone ocidental, continuaram até hoje em grande medida fora do debate” (SANTOS, 2010, p. 96), fortalecendo-se a ideologia de que não há soluções para a situação em que nos encontramos.

Antes de lançar luz sobre o potencial político e emancipatório do conselho escolar, a partir da comunidade, é importante situar como os conselhos escolares foram instituídos no Município de João Pessoa, na Paraíba/Brasil, o campo empírico a partir do qual se desenvolveu esta pesquisa e cujos achados são, aqui, socializados.

### **O Conselho Escolar na Gestão da Escola Pública em João Pessoa/Paraíba/Brasil**

No ano de 1999, na gestão do prefeito Cícero de Lucena Filho (1997-2005), foi criada a Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a criação do

Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. A lei, em comento, regulamenta, nos artigos 10, 11 e 12, as orientações acerca do funcionamento do Conselho Deliberativo Escolar, desde sua composição às suas atribuições.

A partir dessa lei, é criado o Decreto nº 7.823, de 21 de março de 2013, no governo do atual prefeito Luciano Cartaxo Pires de Sá (2013-2016), o qual dispõe sobre a regulamentação do Conselho Escolar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. O referido Decreto assim se expressa em relação à constituição do conselho, composto pela comunidade escolar. Esta última é compreendida não como o espaço geográfico onde está inserida a escola, mas a comunidade que é constituída pelos seus representantes legais, os pais, os alunos, os professores, os funcionários, os quais interferem nas decisões da escola, na condição de representantes legais ou pais dos alunos. Assim, dispõe o Decreto.

Art.1º O Conselho Deliberativo Escolar, cujos membros serão eleitos pela Assembléia Geral de cada Unidade de Ensino e Centros de Referência em Educação Infantil- CREIs será constituído, por representantes da comunidade escolar, assegurada a participação de:

- I. do diretor e vice-diretor da Unidade Escolar
- II. do corpo docente
- III. dos especialistas
- IV. do corpo discente, a partir de 10 (dez) anos, regularmente matriculados e frequentando a escola;
- V. do corpo administrativo, através da escola em efetivo exercício, do quadro permanente ou temporário;
- VI. da comunidade local através dos pais dos estudantes ou seus responsáveis legais, regularmente matriculados frequentando (Decreto nº 7.823/2013).

O Decreto nº 7.823/2013 versa, no art. 2º, sobre as funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. A função mobilizadora diz respeito ao objetivo de mediar às relações dentro da escola, fortalecendo as estratégias de participação da comunidade escolar. Como também, apresenta, no art. 3º, as atribuições do Conselho Deliberativo Escolar, em consonância com a Lei nº 8.996/99. A partir desses instrumentos legais, os Conselhos Deliberativos Escolares são constituídos no Município de João Pessoa-PB. É importante situar o lócus da pesquisa, como também, apresentar os sujeitos que compõem a comunidade, sujeitos que constituem o conselho escolar.

### **O campo da pesquisa**

A escola da rede municipal de João Pessoa, campo empírico da pesquisa, localiza-se na área urbana do Município, no bairro de Mangabeira IV, e atende, aproximadamente, a 900 (novecentos) alunos do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, e, à noite, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ciclo I ao ciclo IV.

Essa escola surge nos anos 2000, a partir da reivindicação da comunidade, que em virtude do crescimento da população e de não dispor de escola pública, sentiu a necessidade da construção de uma escola para atender as crianças em idade escolar.

A clientela é do próprio bairro e de localidades próximas, que escolhem a escola por acreditarem no trabalho que é ofertado por sua equipe. Constituem, em sua maioria, crianças da classe popular, filhos de pais desempregados, mães solteiras.

A escola dispõe de uma ampla estrutura física, com onze salas de aulas, sendo onze salas funcionando no turno manhã, onze salas de aulas funcionando no turno da tarde e oito salas de aulas funcionando no turno da noite. Além das salas de aula, a escola tem, em sua estrutura: uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multimídia, uma sala para os técnicos, uma sala de professores, um ginásio poliesportivo, uma sala de recursos, uma secretaria, uma sala para o programa Mais Educação<sup>3</sup>, uma direção, um refeitório, uma cozinha, um depósito de material da merenda escolar, um depósito de material de limpeza, um depósito de material pedagógico e dez banheiros para alunos e funcionários. Sendo que nos banheiros das crianças, dois são adaptados para pessoas com necessidades especiais. Conta com os seguintes equipamentos: dezessete computadores, um retroprojektor, um *data show* e três impressoras.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola, atualmente, dispõe de quarenta professores, todos com a qualificação exigida por lei para assumir a função, sendo alguns com pós-graduação. Dentre esses quarenta profissionais, existem alguns que não ingressaram por concurso público e prestam serviço à escola em caráter temporário. A escola conta com o trabalho de seis técnicos (supervisor, orientador, psicólogo e assistente social), quatro diretores, sendo um geral e três adjuntos.

No ano de 2012, a escola obteve, no ensino fundamental I, 78% de aprovação, 7.30% de reprovação, 7.70% de abandono e 7.40% de transferidos. No ensino fundamental II, 62.60% de aprovação, 22.70% de reprovação, 6.40% de desistência e 8.30% de transferidos. Na EJA, a aprovação foi de 21.90%, a reprovação 9.70%, a desistência 66.70% e a transferência 1.60%.

No ano letivo de 2013, a escola apresenta como resultado final no Ensino fundamental I, turno da manhã, 71% de alunos aprovados, 9.3% de alunos reprovados, 9.3% de alunos desistentes e 10.2% de alunos transferidos. No Ensino Fundamental II, que funciona no turno da tarde, o resultado final apresenta os seguintes índices: 70.8° de alunos aprovados, 21.9% de alunos reprovados, 7.3% de alunos desistentes e 9.7% de alunos transferidos. No turno da noite, funcionam os ciclos I, II, III e IV da EJA com os seguintes resultados no ano de 2013: 33% de alunos aprovados, 11% de alunos reprovados, 51% de alunos desistentes e 4% de alunos transferidos.

A escola participa dos seguintes programas federais: Mais Educação; Brasil Alfabetizado; Saúde na Escola; Alimentação Saudável e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Nos últimos anos, a merenda escolar passou a ser centralizada e a Secretaria de Educação e Cultura do Município (SEDEC) é quem compra e distribui para as escolas.

---

<sup>3</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2014).

No ano de 2011, a escola, ao ser avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atinge a nota 5.1, ultrapassando a meta projetada pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC/Brasil), que é de 4.0. Em 2013, passa por mais uma avaliação, cujo resultado ainda não foi disponibilizado pelo MEC.

Em 2012, a escola ganhou o prêmio Escola Nota 10, conferido pela SEDEC às escolas que desenvolvem ações relevantes no tocante aos aspectos pedagógicos, administrativos e de preservação e conservação do patrimônio. Esse resultado proporcionou a todos os funcionários o recebimento integral do 14º salário. No ano letivo de 2013, a avaliação da SEDEC observou os aspectos pedagógicos e a participação dos professores na formação continuada. Como, apenas, duas turmas da escola não conseguiram atingir a meta proposta pela SEDEC, a escola recebeu a nota 8.0 (oito), e o 14º salário foi pago tendo como referência essa nota.

### **Os sujeitos da pesquisa: a caracterização da comunidade escolar**

O conselho deliberativo escolar é constituído de dez membros: dois representantes dos professores turnos manhã e tarde, o presidente do conselho que é, também, professor, um diretor adjunto do turno da noite, um representante dos alunos, um representante dos pais, dois representantes dos funcionários, um representante do corpo técnico e a diretora geral da escola.

O conselho escolar tem, na sua composição, sujeitos com curso superior, ensino médio e fundamental, especialização, profissionais da rede pública municipal e estadual e estudante. Além da participação efetiva no conselho escolar, alguns dos membros participam de associação de moradores e igrejas locais.

A comunidade escolar habilitada a participar do conselho é definida pelo Estado, por intermédio da legislação específica supracitada. No entanto, há outras participações, na gestão, não reguladas na legislação supra, como por exemplo, a comunidade geográfica onde se situa a escola, pastorais da Igreja Católica que utilizam o ginásio poliesportivo e o mantêm. Moradores que buscam os espaços da escola para a realização de eventos coletivos. A escola estabelece parcerias com os Postos de Saúde da Família (PSF's) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais desenvolvem trabalhos na área de odontologia.

A experiência produzida por esse conselho escolar, no tocante à possibilidade do fortalecimento da democracia a partir da comunidade, necessita ser socializada. A idéia-chave do fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre o local e o global, em que são ressaltadas as experiências positivas de democracia, precisa ser ressaltada como uma alternativa ao modelo hegemônico (SANTOS, 2002). Assim, se destacam, nesta pesquisa, as vozes dos diferentes sujeitos que constituem o conselho escolar.

### **As Vozes dos Sujeitos Conselheiros**

O conselho escolar constitui uma experiência que sinaliza elementos considerados importantes para se estabelecer relações emancipatórias de democracia na escola, a partir

da comunidade, conforme se observa na voz do diretor adjunto, membro do conselho: “o conselho é muito importante na medida em que nenhuma das pessoas do corpo gestor tem tomado as posições isoladas (...)”. Outra voz, na qual se reconhece o conselho escolar como um instrumento político que promove práticas democráticas, é a do professor presidente do conselho, quando questionado acerca de democracia.

Escola onde todos possam dar a sua contribuição desde o professor e o aluno e a própria *comunidade* [grifo nosso], também, para o desenvolvimento e a construção da educação de qualidade, uma escola participativa onde todos possam dar a sua contribuição.

A partir dessas vozes, são destacadas experiências que apresentam possibilidades de construção de práticas que favorecem a democracia a partir de ‘baixo’, em que a comunidade busca alternativas que fortalecem a gestão da escola. Nesse sentido, as decisões são partilhadas por representantes da comunidade escolar. O que nos possibilita refletir sobre a concepção de democracia a partir da perspectiva apontada por SANTOS (2007, p. 62): “minha definição de democracia é: substituir relações de poder por relações de autoridade partilhada”. Assim, parte-se do pressuposto que o conselho escolar se constitui como uma possibilidade de gestão democrática da escola pública a partir da exploração do potencial emancipatório da comunidade. No entanto, o discurso dominante não o percebe enquanto uma alternativa possível para a superação das dificuldades existentes, não o vê como uma alternativa política fundamentada na ação dos sujeitos que o constituem.

O modelo de democracia liberal colonialista e imperial marginaliza e torna invisíveis as experiências dos diferentes sujeitos sociais. O que tem se tornado evidente, nos dias atuais, é a presença de uma sociedade capitalista excludente, que não leva em consideração uma camada importante da sociedade e, portanto, exclui os seus saberes e a sua cultura. Assim, o que predomina, nas relações sociais capitalistas, é tornar credível, apenas, aqueles saberes e experiências que são interesse do capital. Nas palavras de Santos:

a actual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso, se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças- a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que não se esgote nelas. A luta contra ela, sendo epistemológica, é também anti-capitalista, anti-colonialista e anti-sexista. É uma luta cultural. A cultura cosmopolita e pós-colonial aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica (SANTOS, 2010, p. 153).

Nessa ótica, pretende-se evidenciar as práticas do conselho escolar compreendendo-as enquanto possibilidades de construção da democratização da gestão da escola pública.

Tornar essas práticas visíveis e credíveis, ao pensar a construção do conhecimento não somente através da visão dominante de ciência moderna, do que predomina no Norte global, como também, a partir das experiências vivenciadas no Sul global (o Sul Geográfico e o Sul metafórico<sup>4</sup>) e que precisam ser conhecidas para poder dialogar com o conhecimento hegemônico.

Assim, são necessários três procedimentos meta-sociológicos para a construção da razão cosmopolita: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. No tocante à razão metonímica, SANTOS (2007) ressalta que essa razão toma as partes pelo todo. Ou seja, o conceito de totalidade é feito de partes homogêneas, o que fica de fora dessa totalidade não interessa, não sendo possível pensar fora das totalidades. Nessa ótica, a razão metonímica desperdiça a experiência porque contrai, diminui e subtrai o presente, ou seja, “contraí o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência” (SANTOS, 2007, p. 26).

A razão proléptica se refere ao conhecimento que já se tem do futuro. Segundo Santos, a modernidade ocidental é muito proléptica, ou seja, “já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento de que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é infinito” (SANTOS, 2007, p. 26). Nesse sentido, a razão indolente age como razão metonímica, diminuindo o presente e como razão proléptica, expandindo infinitamente o futuro. Faz-se necessário, portanto, uma ação contrária, que diz respeito a expandir o presente e contrair o futuro. Potencializando o presente será possível incluir experiências e contraindo o futuro, tem-se a possibilidade de prepará-lo (SANTOS, 2007).

Para combater esse desperdício de experiências, é preciso construir uma nova lógica de racionalidade, ultrapassar a razão indolente presente nessa forma de perceber uma única verdade posta na ciência. A alternativa para resgatar essas experiências, saberes e conhecimentos constituem as epistemologias do Sul<sup>5</sup> (SANTOS, 2009).

---

<sup>4</sup> Designa-se a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Essa concepção do sul sobrepõe-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhante ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do norte geográfico, classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder, que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS e MENESES, 2009, p. 10-13).

<sup>5</sup> As Epistemologias do Sul referem-se ao conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante,

Nessa ótica, busca-se resgatar o potencial político emancipatório da comunidade, através dos três procedimentos apontados por SANTOS (2010), compreendendo o conselho escolar como uma experiência rica de possibilidades para contribuir na democratização da gestão da escola pública. Nessa ótica, é válido começar por entender o que SANTOS (2007; 2010) coloca acerca da sociologia das ausências.

A sociologia das ausências é indicada para combater a razão metonímica, partindo do pressuposto de que “muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe” (SANTOS, 2007, p. 28). Assim, ratifica-se a racionalidade preguiçosa ao produzir como ausente muita realidade que está presente.

Assim, a sociologia das ausências torna evidentes aqueles saberes que foram suprimidos e marginalizados e que não são considerados relevantes pela ciência moderna. São conhecimentos e experiências de outros povos que não fazem parte do saber dominante, e foram produzidos para continuarem invisíveis. Nessa ótica, destacam-se os saberes dos sujeitos que constituem o conselho escolar, o qual tem na sua constituição, representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, os professores, pais, alunos e funcionários. E que, ao fazerem parte do conselho, dialogam, refletem os seus conhecimentos e experiências concretizados nas ações da escola. Como se percebe, na voz do professor presidente do conselho.

[...] a escola não funciona somente com a gestão... mas...com a participação de cada um de nós... eu vejo que a participação de nosso conselho dentro desse desenvolvimento democrático, ela acontece através dessa integração... a escola... a gestão, o conselho, a comunidade, gestão e conselho, o conselho, comunidade, gestão, não tem ordem, não tem uma ordem pra seguir, mas sim, todo mundo trabalhando junto para alcançar os nossos objetivos dentro da escola.

O que a sociologia das ausências propõe é dar visibilidade às vozes dos diferentes sujeitos, para que possa interagir com o saber dominante, abrindo possibilidade de se construir, na escola, alternativas à democratização da gestão. Nesse cenário, os saberes da comunidade que estão sendo visibilizados através do conselho escolar, podem potencializar as possibilidades de democratização da gestão, tornando a comunidade ciente do seu papel participativo.

Observa-se, na voz do representante dos alunos, a evidência de um saber que até a sua chegada ao conselho escolar, encontrava-se invisível, ininteligível. É um saber que não está presente no dia a dia da escola, mas que a atuação do conselho escolar potencializa a existência desse conhecimento, com a participação do aluno, constituindo uma possibilidade de democratização da gestão da escola. Dessa forma, por intermédio do procedimento da sociologia das ausências, evidencia-se, na voz desse sujeito, que:

---

valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS e MENESES, 2009, p. 7).

[...] antes de eu ser convocado para conselho da escola eu não sabia que existia o conselho, eu pensei que as decisões da escola eram tomadas só pela diretora da escola. A diretora tomava a decisão, pronto, satisfeito, aí eu fui convocado para ser representante dos alunos, também não soube o que era... só que a escola me orientou, me disse o que era, pra que servia aí foi que eu fui estudando a base do assunto. Desde que eu tive o contato com os membros do conselho, eu percebo a influência do conselho na escola, tanto na parte dos alunos como na parte dos funcionários. Eu acho que a escola se impõe muito nessa parte, no meu ponto de vista desde que eu entrei no conselho, assim que eu fiquei sabendo as atitudes que o conselho toma, o modo que o conselho toma eu tanto fiquei mais bem informado e também todos os alunos porque muitos alunos da escola também não sabiam que existia o conselho, depois que eu fui convocado para o conselho foi que muitos ficaram sabendo, eu ficava relatando, fui de sala em sala dizendo o que era que acontecia ... os alunos também tomam aquela iniciativa porque eles sabem que tem um conselho pra tomar aquela decisão que eles têm um representante ali dentro do conselho... vocês não acham que isso que a escola tá...nesse ponto de vista não está bem? Eles vão no conselho, no representante deles, relatam isso para na hora da reunião do conselho, eu relatar, eu sou a voz deles, então... eu relatar pra escola, a escola procurar o melhor modo para melhorar isso. Eu acho que a escola desenvolve muito bem essa parte do conselho.

Trata-se, portanto, de um saber e de uma experiência até então invisibilizada e que, a partir da sua vivência no conselho, passou a ter visibilidade. A partir dessa prática, o aluno tomou conhecimento da existência do conselho na escola, passou a compreender que a direção não administra a escola sozinha, não toma as decisões isoladamente, mas a partir do consenso que se chega através da ação do conselho escolar. Outro conhecimento que se tornou presente foi o de que os outros alunos também souberam da existência do conselho escolar e começaram a perceber o seu potencial político, a partir do momento que as suas demandas puderam ser levadas ao conselho para que este tome uma posição a respeito.

Observa-se, na voz do representante dos alunos, a possibilidade de construção de um conhecimento contra-hegemônico a partir do momento em que eles percebem o conselho escolar como um instrumento que poderá ajudá-los, a serem ouvidos e, portanto, abre espaço para possibilidades de mudanças.

As demandas dos alunos são potencializadas por intermédio da atuação do conselho escolar. Isso fica evidenciado como uma conquista muito importante na voz do aluno. A presença dessa possibilidade encontra aporte na formulação teórica de SANTOS (2006), quando afirma que

tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas podem ser objeto de disputa política” (SANTOS, 2006, p.789).

Percebe-se a mesma possibilidade de tornar presente um conhecimento que está ausente na voz do professor representante dos professores do turno da tarde, como se coloca infra.

Todas as questões relativas à escola são passadas pelo conselho. Tanto as questões pedagógicas como os projetos da escola, o conselho fica sabendo, como as questões administrativas, o conselho fica sabendo, como as questões financeiras o conselho fica sabendo. Tudo isso é registrado em ata, porque tem a secretária, tem o presidente. Então, digamos, a escola quer fazer, quer comprar, recebe uma certa verba, isso é só um exemplo, e ela quer comprar.... tem muita coisa pra comprar na escola. Então é feita uma reunião com os professores, com a comunidade escolar, a comunidade escolar define o que quer, leva para o conselho e o conselho aprova ou não essa compra. Então a direção compra, depois é remetido o relatório que também é analisado pelo conselho.

Pode-se compreender, a partir desse posicionamento, que o conselho escolar é um instrumento que confere à comunidade a possibilidade de participar de todos os momentos vivenciados pela escola, desde a parte pedagógica à administrativa, o que lhe legitima a discutir a dinâmica de funcionamento desta. Dessa forma, muitos conhecimentos e experiências que se encontram invisíveis, como, por exemplo, a participação dos pais, dos alunos, funcionários, professores, nas ações e decisões que contribuem para o funcionamento da escola, se tornam presentes.

São práticas antes não evidenciadas que passam a fazer parte do cotidiano da escola e da sua comunidade. É um presente que está sendo expandido a partir da construção de experiências, que trazem para o 'chão' da escola a oportunidade da comunidade escolher o que melhor lhe representa, podendo, assim, abrir um leque de possibilidades que, até então, não eram percebidas e que podem se tornar experiências possíveis. São possibilidades concretas de conhecimentos que a sociologia das ausências busca libertar nas relações de produção, e que estão ausentes em experiências presentes.

Esses conhecimentos estão assentes em uma comunidade plural de saberes e encontram-se, na maioria das vezes, desperdiçados, silenciados, não são vistos e nem tem o reconhecimento do saber dominante hegemônico. É um conhecimento local que deve ser articulado com outras experiências, como, também, com movimentos e organizações transnacionais que tenham interesse na promoção da democracia participativa (SANTOS, 2002). Essas articulações possibilitam a construção da globalização contra-hegemônica. Dessa forma,

são elas que permitem criar o local contra-hegemônico, o local que é o outro lado do global contra-hegemônico. Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos e com maior capacidade transformadora. Por outro lado, tais articulações tornam possível a aprendizagem recíproca e contínua, o que, em nosso entender, é um requisito essencial para o êxito das práticas democráticas animadas pela possibilidade da democracia de alta intensidade (SANTOS, 2002, p. 73-74).

Nesse sentido, o conselho escolar, ao reunir os mais diversos conhecimentos, se apresenta como um espaço em que os saberes locais e globais podem ser discutidos e

analisados para se pensar numa alternativa coerente com as necessidades da escola, com vistas a fortalecer a democratização da gestão e as relações emancipatórias.

Na perspectiva de superação da monocultura do saber, difundido pela ciência moderna ocidental, que compreende como legítimo e verdadeiro, apenas, o saber científico, SANTOS (2010) apresenta, como proposta alternativa, a ecologia dos saberes. Essa ecologia opera na identificação de outros saberes que são importantes e que compõem outras práticas sociais, protagonizadas por sujeitos sociais que foram silenciados e invisibilizados, possibilitando a que estes possam dialogar com os saberes científicos dominantes. Parte-se da compreensão de que “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2010, p. 106).

Parte-se do pressuposto que o conhecimento científico não se encontra distribuído equitativamente entre as pessoas. Portanto, as suas intervenções no mundo buscam atender aos grupos sociais que têm acesso a esse conhecimento, contribuindo para que a injustiça social assente na injustiça cognitiva. No entanto, a justiça cognitiva não se baseia, apenas, na distribuição mais igual do conhecimento científico, e tal distribuição, nos moldes do capitalismo global, tem se tornado impossível. Sem falar, também, que o conhecimento científico tem limites quanto à intervenção no mundo em virtude de não reconhecer outras formas alternativas de conhecimentos (SANTOS, 2010).

Nessa ótica, defende-se que os saberes são incompletos e, portanto, faz-se necessário o diálogo entre as diferentes formas de conhecimentos para que, a partir da contribuição de cada um, possam ser superadas as várias formas de ignorância. “O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS, 2010, p. 107). Como se observa, na voz da representante dos funcionários do turno da noite e vice-presidente do conselho escolar:

[...] no conselho a gente discute aquele assunto... não só uma vez como eu lhe falei, uma vez, duas vezes, três vezes até chegar a uma conclusão, é isso que eu vejo. Todos contribuem, todos têm sua opinião e uma opinião construtiva que é a opinião de todos.

Nota-se, na voz do sujeito, que o conselho escolar considera as experiências e saberes dos seus representantes para poder tomar as deliberações. Há um momento de escuta, de diálogo, e esse momento proporciona aos seus partícipes aprender com as experiências uns dos outros. A ecologia dos saberes busca superar a monocultura do saber científico, como, também, resgatar a importância dos outros saberes como alternativos ao saber científico.

A igualdade de oportunidades, a que SANTOS (2010) se refere, presente na ecologia de saberes, e que pode contribuir com a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática, fica evidenciada na voz do representante dos alunos.

[...] todo mundo tem sua participação igual. Ninguém tem o poder maior do que o outro... o voto daquela pessoa vale mais do que o do outro...então o meu voto vale como se fosse o de qualquer um, como se fosse o do presidente, o da representante da diretoria.

Dessa forma, a ecologia dos saberes apresenta-se como uma estratégia em que os conhecimentos são recuperados e reconhecidos como importantes além daqueles considerados verdadeiros pela modernidade ocidental, para que haja a possibilidade de uma discussão entre estes, com o objetivo de possibilitar a troca de experiências e de tornarem visíveis as realidades sociais e culturais das sociedades consideradas periféricas.

Nesse sentido, a ecologia de saberes reconhece a existência de outros conhecimentos e busca através das desigualdades e hierarquias existentes entre eles a construção de uma prática do saber. Como se percebe na voz do presidente do conselho:

[...] nós discutimos, fazemos plano de ação, analisamos as propostas, que a direção propõe para que possa realmente ser... uma coisa participativa. Não é a minha opinião como membro do conselho que prevalece. Mas sim, todos os membros. São visões de diferentes, faixas etárias diferentes, então, cada um tem maneira diferente de ver, como isso vai trabalhar dentro da escola. Como eu tinha falado, a gestão da escola traz as suas propostas... projetos, ações para serem desenvolvidas e o conselho juntamente com a direção discute isso. Para que no final seja preparado o relatório onde todos tenham acesso, tenham acesso ao livro de atas, tenha acesso à prestação das contas. Isso, no meu ponto de vista é um ponto positivo para a escola porque todo mundo tem acesso, não é só os membros da direção ou de conselho que tem acesso a essas informações.

Dessa forma, SANTOS (2010) evidencia, através da ecologia dos saberes, como a sociologia das ausências pode apresentar a multiplicidade e diversidade das práticas sociais, encontradas nos outros conhecimentos, que não, apenas, o legitimado pela ciência moderna, tornando-os credíveis para que possam se contrapor a credibilidade das práticas hegemônicas que estão postas na atual realidade social e política. Ou seja, o objetivo dessa ecologia é incluir, no debate, as realidades ausentes produzidas como não existentes. Nesse sentido, a sociologia das ausências contrapõe-se à razão metonímica, ao propor a expansão do presente que acontece quando da visibilidade das experiências dadas como não existentes. Trata-se de conhecimentos que ao se tornarem inteligíveis, produzirão maiores possibilidades de expectativas de um futuro melhor.

Outro procedimento proposto por SANTOS (2010), em contraposição à razão proléptica que dilata enormemente o futuro, é a sociologia das emergências. Trata-se de

[...] ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são 'descredibilizadas' porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis (SANTOS, 2007, p. 37).

As experiências que são visibilizadas através da sociologia das emergências abrem a possibilidade de construir expectativas de coisas novas para o futuro. Ao se cuidar do

presente contrai-se o futuro (SANTOS, 2010). Tem-se a possibilidade de pensar um futuro com maiores chances, com maiores possibilidades de uma vida melhor, de construção de uma contra-hegemonia. “É dar voz e sentido às inovações que têm lugar no Sul global não como coisas exóticas que não tem interesse, mas são emergências, coisas novas, chamadas de sociologia das emergências<sup>6</sup>”. Conforme se pode observar, na voz da representante da equipe técnica da escola, ao dialogar sobre a participação:

pela minha pouca experiência de participar, acho muito interessante e muito válido porque eu vejo as coisas acontecerem e não serem algo decidido por um ou por dois, mas por ser uma decisão conjunta eu acho isso muito interessante, ela pode não ter chegado a uma perfeição, mas eu acho que ela é uma porta para a melhora sabe, eu acho que permanecendo assim, a intenção é a gente melhorar cada vez mais nesse sentido.

Percebe-se, na voz desse sujeito, a possibilidade de ampliar o nível de compreensão dos conselheiros acerca da importância da participação. Compreensão que pode gerar um aprofundamento no nível ético e político dos sujeitos que constituem o conselho. Ou seja, o conselho escolar, com essa prática, abre possibilidades de tornar as pessoas mais críticas, mais conscientes dos seus direitos de cidadania. Cidadãos que podem perceber que a sua participação contribui para as decisões do conselho, refletindo na qualidade das ações da gestão da escola, e podem tornar essa prática constante nas suas vidas em outras situações do cotidiano, podendo gerar uma mudança na realidade social na qual estão inseridos.

Nesse sentido, quanto maior for o nível de participação, maiores serão as possibilidades da gestão da escola ser potencializada na perspectiva da democracia de alta intensidade, refletindo os interesses da comunidade. Essa prática é considerada ainda incipiente, como observa o diretor adjunto do turno da noite:

nós estamos vivendo um momento de democracia incipiente nas escolas. A gente não compreende totalmente essa questão da democracia na escola, mas a gente tem procurado dentro do possível ser democrático, nós trabalhamos de forma que as decisões não são tomadas isoladamente.

Entretanto, mesmo se constituindo de forma incipiente, pode tornar o ambiente da escola mais democrático, com maiores possibilidades de construir “uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia” (SANTOS, 2002, p. 51). Ou seja, são pequenas coisas, pequenos sinais, embriões, não muito visíveis, como destaca SANTOS (2007), que estão acontecendo no momento presente e que podem até não ter credibilidade, mas constituem possibilidades

---

<sup>6</sup> Fala do professor Boaventura de Sousa Santos em Entrevista sobre o Projeto Alice (SANTOS, 2012)

emergentes, o Ainda-Não<sup>7</sup>. Ou seja, o que não existe ainda, mas que está emergindo. Constitui, nessa ótica, um sinal de futuro. Esse conhecimento é possível através do procedimento da sociologia das emergências.

A sociologia das emergências propõe a contração do futuro, ou seja, ao contrair o futuro, evidenciam-se os cuidados que se deve ter no presente, e o futuro, torna-se assim, objeto de cuidado. Contrapondo-se à razão proléptica que dilata o futuro, concebendo-o como algo tão distante que não precisa ser pensado, é algo vazio, um futuro infinito.

Dessa forma, a contração do futuro, se dá através da sociologia das emergências. Contrair o futuro significa a substituição do vazio do tempo linear por um tempo marcado de possibilidades concretas, construídas, no tempo presente, através das atividades de cuidado.

Nesse sentido, a sociologia das emergências atua sobre as possibilidades e capacidades que existem na sociedade, suscitando o inconformismo, contribuindo para a alimentação de ações coletivas que busquem a transformação e a emancipação social. Portanto, “ela age tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades. Identifica sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros em tudo o que existe” (SANTOS, 2010, p. 120). Observa-se, na voz da representante da equipe técnica:

o feito maior é quando todos se voltam para resolver determinada situação, onde todos se dedicam a isso, e tentam resolver alguma coisa, e não discutem sozinhos, mas todos participam. Eu acho que essa democratização se dá dessa forma, pela necessidade, pela visão. O plural que esteja dificultando o andamento do grupo, o andamento da escola assim ou alguma decisão que possa ser tomada e necessita que todo mundo participe eu acho que quando existir esse envolvimento, acredito que seja um bom sinal de democratização.

Percebe-se, na voz do sujeito supra, que a participação efetiva dos conselheiros, além de possibilitar a resolução das situações que são colocadas na pauta, cria um espaço para a construção de um conhecimento contra-hegemônico, que diz respeito à organização, dentro da escola, de situações em que os saberes da comunidade escolar são visibilizados por todos. Estes saberes, ao serem colocados, são refletidos e analisados. Nessa ótica, tem-se a possibilidade de se estabelecer práticas emancipatórias de democracia na gestão

---

<sup>7</sup> O conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito do Ainda-Não (*Noch Nicht*) proposto por Ernest Bloch (1947-[1995]). Bloch insurge-se contra o fato de a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (*Alles*) e Nada (*Nichts*), nos quais tudo parece está contido como latência, mas donde nada novo pode surgir. Daí que a filosofia ocidental seja um pensamento estático. Para Bloch, o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental (1995:241). E, no entanto, só o possível permite revelar a totalidade inesgotável do mundo. Bloch introduz, assim, dois novos conceitos, o Não (*Nicht*) e o Ainda-Não (*Noch Nicht*). O Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. É por isso que o Não se distingue do Nada (1995:306). Dizer não é dizer sim a algo diferente. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas (SANTOS, 2010, p.116).

da escola, pois estão sendo vivenciadas situações em que as decisões não se centram, apenas, na figura do gestor, mas são tomadas a partir da participação da comunidade.

São possibilidades concretas que acontecem no presente e que indicam pistas de um futuro, são pequenos embriões, através dos quais, a comunidade escolar conquista espaços de participação efetiva na gestão da escola. São emergências que nos possibilitam vislumbrar um futuro em que a comunidade conquista ações emancipatórias de democracia. Trata-se de uma possibilidade em que “a democracia constitui uma nova gramática histórica” (SANTOS, 2002, p. 51). Nesse sentido, a comunidade escolar tem, diante de si, a chance de perceber o seu potencial político, de se constituir como um elemento importante na gestão da escola. Essa emergência contribui para a potencialização do papel emancipatório da comunidade, que na construção teórica de SANTOS (2010), constitui um princípio do pilar regulação, ainda não devidamente explorado na modernidade ocidental, em sua versão hegemônica.

A sociologia das emergências trabalha com as experiências sociais possíveis e encontra essas possibilidades de multiplicidade e diversidade nos cinco campos sociais, como as experiências de conhecimentos, experiências de desenvolvimento, trabalho e produção, experiências de reconhecimento, experiências de democracia e experiências de comunicação e informação (SANTOS, 2010). Assim,

a razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências distantes, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2007, p. 38).

A experiência de democracia, em evidência, tem apresentado pistas importantes para a ampliação do potencial político emancipatório do conselho escolar. Trata-se de práticas nas quais as alternativas e possibilidades de ampliação da democratização da gestão da escola são apresentadas como indícios de possibilidades concretas que são apreendidas através do procedimento da sociologia das emergências. Nesse sentido, coaduna a voz do representante dos professores do turno da tarde, ao se referir ao conselho escolar:

o conselho funciona como um ponto, um elo de união entre o gestor da escola e a comunidade escolar. A partir daí, é que não só o gestor, mas também a comunidade trabalha a democracia. Por quê? Porque os problemas são levados tanto pelos gestores como pela comunidade escolar e são discutidos com ambos até se chegar um consenso dentro daquilo que determina as normas da escola.

O conselho escolar pode contribuir para que a comunidade tenha a oportunidade de manifestar a sua posição frente às demandas existentes na escola. Constituindo-se enquanto sujeito de direitos, os sujeitos sociais que constituem o conselho escolar podem dialogar, discutir e opinar sobre a gestão. Trata-se de uma oportunidade que a comunidade dispõe e que pode constituir-se em um instrumento contra-hegemônico de

emancipação social. É uma situação que possibilita a emergência de conhecimentos que, posteriormente, podem materializar-se em ações que intensifiquem a transformação social. Nessa perspectiva, busca-se, nas experiências produzidas pelo conselho, fragmentos e embriões de que trata a sociologia das emergências, que demonstrem serem possíveis relações mais recíprocas e igualitárias.

Nesse sentido, o conselho se coloca, na escola, como uma possibilidade de se constituir numa alternativa credível à democratização da gestão, ao proporcionar à comunidade, refletir e analisar o cotidiano da escola buscando soluções que venham dinamizar as ações que são desenvolvidas por esta. Ouvindo a opinião dos vários segmentos da comunidade e, dessa forma, incluindo-os enquanto sujeitos ativos da gestão que constroem conhecimento, que precisam ser evidenciados para poder dialogar com o poder dominante.

Todo esse trabalho, desenvolvido a partir da sociologia das ausências, buscando tornar visíveis as experiências que existem, mas não credíveis, como também, a sociologia das emergências que, ao torná-las visíveis, visualiza quais os sinais e pistas de construção de um futuro melhor geram uma diversidade inesgotável de saberes no mundo e, por conseguinte, na escola. Como proceder a toda essa gama de possibilidades? Como tornar esses conhecimentos inteligíveis dentro do conselho de forma que venha a contribuir para a democratização da gestão da escola pública? Para transformar essas experiências em possibilidades de construção de uma escola em que a gestão tenha características democráticas, SANTOS (2010) sinaliza, como procedimento, o trabalho de tradução.

O trabalho de tradução diz respeito ao “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (SANTOS, 2010, p. 123-124). Constitui um processo intercultural e intersocial.

O procedimento da tradução busca encontrar em outros saberes a inteligibilidade necessária para complementar uns e outros. “É preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade [...] é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 40).

Essa inteligibilidade dos saberes que acontece através do trabalho de tradução pode ser percebida no conselho escolar, quando se constitui como um espaço político em que os seus sujeitos, ao expor as suas ideias, os seus conhecimentos, os seus saberes e experiências são ouvidos e refletidos, buscando-se encontrar uma solução para o que está sendo discutido. Percebe-se, nessa experiência, um momento muito rico em que os conhecimentos que estavam invisíveis são evidenciados. Daí é possível haver a inteligibilidade entre eles. Nesse sentido, se coloca a voz do professor presidente do conselho escolar: “[...] cada um chega com as suas ideias, então se a gente tem um assunto para ser discutido, cada um vem com a sua contribuição, vem com a sua visão”.

Observa-se que não, apenas, o conhecimento de um sujeito é reconhecido como legítimo, mas todos os conhecimentos em questão são tidos como legítimos e portadores de verdade, conforme se observa na voz da representante dos funcionários do turno da noite:

[...] qualquer coisa que aconteça aqui a gente se reúne, a gente conversa, a gente discute, a gente não toma a decisão precipitada, a gente não senta só uma vez, se a primeira vez, a segunda vez, para poder a gente na terceira vez é que a gente tenta tomar uma decisão, o conselho junto com pais, com alunos, ouvindo todos, então eu acho muito bom mesmo o conselho daqui.

Assim, percebe-se na voz colocada acima, que cada participante do conselho pode expressar o seu conhecimento acerca do que está sendo discutido. Nessa ótica, tem-se a oportunidade de se estabelecer uma troca de conhecimentos, de inteligibilidades, são várias culturas que se complementam e geram mais conhecimento. Evidencia-se, assim, a importância do diálogo intercultural para que “outras culturas possam apresentar não só aquilo a que não se opõem, como, sobretudo, aquilo que propõem autonomamente” (SANTOS, 2002, p. 72). Nesse sentido, busca-se uma estratégia que melhor se coadune para resolver a situação, tendo como pressuposto as experiências e saberes de cada sujeito no conselho escolar.

Para SANTOS (2007), é necessário, portanto, o trabalho de tradução para perceber a riqueza de diversidade e captá-la para não desperdiçar a experiência, uma vez que é sob a base de uma experiência rica que se pode pensar numa sociedade mais justa. Dessa forma, o trabalho de tradução apresenta um mundo de possibilidades, um mundo que não tem um sentido único, mas é um sentido construído por todos nós.

Dessa forma, quando o conselho escolar se reúne para discutir sobre os diversos assuntos que fazem parte do cotidiano da escola, e cada sujeito pode se colocar evidenciando os seus saberes, tem-se a oportunidade de perceber dentro daqueles saberes o que cada um pode contribuir com o outro. Partindo do pressuposto de que as culturas não são completas, sendo necessário o trabalho de tradução para dar inteligibilidade a essas culturas e poder torná-las credíveis. Como se observa na voz do diretor adjunto da noite:

[...] a gente reúne o conselho cada um dá uma opinião, muitas vezes a gente tem alguns problemas que na visão de quem está levando é para resolver de um jeito, depois a gente reúne o conselho e o conselho decide por outra forma, então... isso contribui para essa democratização, porque as decisões não são tomadas por uma única pessoa que podia tomar a decisão de uma forma, mas quando se reúne o conselho, a decisão é tomada de outra forma.

Observa-se, na voz do sujeito, que cada membro do conselho escolar tem uma experiência, um conhecimento, uma vivência que carrega consigo e que pode contribuir para as tomadas de decisões dentro da escola. Quando esse conhecimento é tornado visível, pode ocorrer a troca de experiências e saberes, ou seja, os saberes se complementam e potencializam as chances da comunidade dialogar com outras culturas na busca de alternativas que construam uma emancipação social, um conhecimento insurgente.

Assim, compreende-se o trabalho de tradução, evidenciado na construção teórica de SANTOS (2010), ao potencializar os saberes contidos nas experiências dos membros do

conselho escolar, favorecendo-lhes uma inteligibilidade entre os vários projetos e pensamentos que ali se apresentam sem, contudo, subordinar ou absorver o outro. Nessa prática, não existe um poder hierárquico de conhecimentos, como, por exemplo, o conhecimento do gestor da escola ter mais credibilidade por conta da sua condição de gestor, mas, esse pode aprender com o representante dos alunos, dos funcionários, dos professores e vice-versa.

No contexto da escola, esse trabalho de tradução se realiza quando é possível uma prática em que o conhecimento é percebido como intercultural, ou seja, não está centrado, apenas, na figura do gestor ou de outro sujeito, mas parte das experiências acumuladas por toda a comunidade, ou seja, numa prática de gestão democrática. Assim, o trabalho de tradução vai incidir sobre os saberes e as práticas.

No tocante aos saberes, se coloca a necessidade da hermenêutica diatópica, a qual se refere ao trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com o objetivo de encontrar as preocupações comuns e as respostas que lhe são dadas. A hermenêutica diatópica parte do princípio de que as culturas são incompletas e que podem ser enriquecidas através do diálogo e do confronto com as outras culturas (SANTOS, 2010).

No tocante as práticas, o trabalho de tradução “visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objectivos de acção” (SANTOS, 2010, p. 126). Ou seja, o trabalho de tradução age diretamente sobre os saberes aplicados transformando-os em práticas e materialidades. Por intermédio do trabalho de tradução que é possível compreender o que une e o que separa os diferentes movimentos e práticas, ampliando as possibilidades e os limites de articulação entre eles. Assim, coloca-se a possibilidade de se identificar as práticas dotadas de maior potencial contra-hegemônico (SANTOS, 2010).

Assim, o trabalho de tradução, juntamente com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, contribui para ultrapassar a razão indolente e construir a razão cosmopolita. Ou seja, ao resgatar os conhecimentos que foram, ao longo dos anos, invisibilizados pela modernidade ocidental, identificando as possibilidades existentes e buscando encontrar nesses conhecimentos “novas e plurais concepções de emancipação social” (SANTOS, 2010, p. 134), pode-se pensar numa justiça social global através da justiça cognitiva global. O trabalho de tradução, nessa perspectiva, pode contribuir para a construção de práticas transformadoras dessa realidade.

O Conselho escolar, nessa ótica, se coloca como uma possibilidade de gestão democrática da escola pública a partir da perspectiva da comunidade, em que os diferentes sujeitos que o constituem interferem na tomada de decisão, nos rumos da escola. Trata-se de um mecanismo político, se constituindo como um espaço ainda a ser explorado e potencializado, como presenciado nas vozes dos sujeitos que o compõem e nas observações realizadas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> As observações foram registradas no instrumento metodológico denominado diário de campo, conforme aponta MINAYO (2010). Nessa ótica, “o diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma

As observações indicam que o conselho escolar tem se constituído como um espaço que fortalece as relações de democratização da gestão da escola, pois o mesmo tem se constituído numa alternativa na qual os sujeitos que o compõem têm a oportunidade de serem ouvidos. Nessas reuniões, são discutidos os assuntos evidenciados pela comunidade e se observa, desde o início, que a reunião é organizada antecipadamente, obedecendo a uma pauta, que é construída a partir dos interesses dos sujeitos políticos que compõem o conselho escolar. Nessa ótica, ressalta-se a voz do presidente do conselho, durante a realização da entrevista e que, posteriormente, foi constatada na reunião:

[...] os membros vem, dão sua opinião, participam, colhem com os outros colegas do seu turno, o que é necessário. Vai haver reunião do conselho, tem algum ponto a ser colocado? Tem alguma coisa a acrescentar? Então, não é só uma pauta definida...”

Inicialmente, o presidente do conselho inicia os trabalhos colocando os motivos pelos quais está sendo realizada a reunião que já são do conhecimento dos conselheiros, e, a partir daí, ocorre uma assembleia geral na qual os sujeitos protagonistas do conselho escolar vão se colocando a respeito do que está sendo discutido. Nota-se que as vozes que compõem o conselho, vão tendo espaço num ambiente protagonizado por normas, diretrizes e projetos pensados a partir de cima, da relação do Estado com a escola. Nesse sentido, percebe-se o potencial emancipatório que está presente na comunidade, ao fazer-se ouvir, partindo dos seus saberes e experiências que, ao longo dos tempos, foram marginalizados, que não estão presentes nas relações hegemônicas que direcionam as atividades da escola, mas se apresentam como alternativas credíveis à sua democratização.

Nesse sentido, percebe-se o potencial contra-hegemônico presente nas forças que são protagonizadas a partir de baixo, capazes de fortalecer a construção de uma democracia de alta intensidade, conforme sinaliza SANTOS (2007). Essa tentativa de construção contra-hegemônica de democratização da gestão da escola, a partir da comunidade, pode ser evidenciada na voz do representante dos professores do turno da manhã, ao se colocar acerca dos programas federais que chegam até a escola, como o Programa Mais Educação:

os que vem para escola são analisados, inclusive com o que pode ser de positivo e o que pode ser negativo. E quando tem problemas nesses programas... digamos, o Mais Educação. Então, de repente a monitora lá do Mais Educação não está dando certo. É chamada a coordenação, se for o caso da direção resolver com a coordenação, está resolvido, se não, leva-se ao conselho e o conselho toma ciência, ouve os envolvidos e a partir daí toma as providências necessárias.

---

modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações de interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos” (MINAYO, 2010, p. 295).

Percebe-se, dessa forma, que estão sendo construídos, na escola, espaços em que os conhecimentos presentes na comunidade escolar, composta pelos pais, alunos, professores, funcionários, estão emergindo, sendo visibilizados, construindo possibilidades de relações emancipatórias de democratização da gestão. Com base nos saberes e experiências da comunidade local, numa relação com o saber global hegemônico, tendo como objetivo a construção de relações contra-hegemônicas.

Os assuntos tratados, nas reuniões do conselho da escola, compreendem os vários aspectos que compõem a sua dinâmica de funcionamento, que vão desde a parte administrativa, financeira e pedagógica, conforme se observa no transcorrer das reuniões, nas quais se discutiram questões pertinentes ao comportamento dos alunos, falta de professor no quadro efetivo, compra de material e prestação de contas do uso do dinheiro destinado à escola, regimento interno, contratação de prestadores de serviço, prática pedagógica do professor, aberturas de novas turmas para atender à demanda da escola, dentre outros.

É válido ressaltar que, no momento de tomada de decisão, constatou-se a presença das vozes de todos os sujeitos presentes à reunião, os quais se posicionaram a respeito dos assuntos em questão, e que essas vozes foram ouvidas no momento destinado à tomada de decisões. Não tendo sido ouvido e aceito, apenas, o posicionamento do presidente do conselho e da direção da escola, mas, nesse momento, percebe-se que as decisões são partilhadas por todos os sujeitos do conselho escolar. Reforça-se, dessa forma, a voz do representante dos alunos, quando indagado sobre como são tomadas as decisões na escola:

[...] ninguém tem o poder maior do que o outro... o voto daquela pessoa vale mais do que o do outro, não. O meu voto vale como se fosse o de qualquer um, como se fosse o do presidente, o da representante da diretoria.

Assim, percebe-se como o conselho escolar tem se constituído como uma alternativa possível à democratização da gestão da escola pública, por operacionalizar ações nas quais a comunidade escolar pode se colocar a partir dos seus conhecimentos, numa relação dialógica, em que se percebe o fortalecimento das relações de autoridade partilhada.

### **Considerações Finais**

A análise dos achados da pesquisa sobre a possibilidade de construção de uma democracia alternativa ao modelo liberal de democracia, a partir da comunidade, na gestão de uma escola pública da rede municipal de João Pessoa-PB, tendo como referência de análise o conselho escolar, sinaliza aspectos positivos para essa construção.

Com base na construção teórica de SANTOS (2002; 2006; 2007; 2010; 2011) e SANTOS e MENESES (2009), ao trazer para o cerne da discussão social e política da modernidade, a necessidade de se buscar, entre os princípios ainda não completamente explorados no pilar regulação, o princípio da comunidade, a possibilidade de construção

de um conhecimento contra-hegemônico emancipatório, que possa dialogar horizontalmente com o conhecimento regulação hegemônico.

Nesse sentido, faz-se necessário tomar em consideração os conhecimentos produzidos pelo Sul global, conhecimentos e experiências que foram produzidos como invisíveis. Mas, ao se tornarem credíveis, podem contribuir para a construção de uma dialética com o pilar regulação, ampliando as possibilidades de uma emancipação social dos sujeitos.

Assim, SANTOS (2010) apresenta alguns procedimentos, como a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução, para se pensar a realidade social com o objetivo de vencer a crise pela qual passa a modernidade ocidental na busca de se construir um conhecimento contra-hegemônico a partir da comunidade.

A sociologia das ausências busca potencializar os conhecimentos que existem, mas que são produzidos como não existentes, torná-los inteligíveis. A sociologia das emergências busca, a partir da emergência dos conhecimentos que estão invisíveis, pensar as possibilidades concretas que esses conhecimentos podem trazer para a construção de um futuro melhor. O trabalho de tradução visa dar inteligibilidade ao que é comum entre as culturas, possibilitando que um conhecimento possa contribuir com o outro.

A partir desses procedimentos teóricos, foi analisada a experiência de democracia levada a cabo pelo conselho escolar, a partir da comunidade. Esta tem se colocado numa constante luta para a construção de práticas democráticas, buscando trazer para a gestão da escola as vozes dos seus sujeitos políticos, constituindo, assim, uma possibilidade de democratização da gestão da escola pública.

Percebe-se como as práticas do conselho escolar têm contribuído para o fortalecimento da democratização da gestão, ao trazer para dentro da escola os saberes e experiências dos seus sujeitos. E são esses conhecimentos que se colocam quando os seus sujeitos buscam encontrar as soluções para as questões atinentes à escola, através do conselho escolar.

Nessa perspectiva, pode-se inferir, através dos achados da pesquisa, que o conselho escolar tem buscado ações que fortalecem a democratização da gestão, num processo em ascensão com claros sinais de possibilidades de construção de uma democracia alternativa por parte dos sujeitos que o compõem. Uma vez que, paulatinamente, estão sendo inferidas ações nas quais podem ser ouvidas as vozes que traduzem os saberes, conhecimentos e experiências da sua comunidade, na busca constante de tornar esses saberes inteligíveis e credíveis. Assim, fortalece-se a alternativa de construção de uma democracia de alta intensidade, tendo como elemento protagonizador dessa ação a comunidade, compreendida enquanto conselho escolar, e a possibilidade de democratização da gestão da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação** [Em linha]. [Consult. 05 Fev. 2014]. Disponível em WWW: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>
- Decreto nº 7.823. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Sistema Municipal de Ensino. João Pessoa, Janeiro, 2013.
- Lei nº 8.996. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Sistema Municipal de Ensino. João Pessoa, Janeiro, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa – **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010. ISBN 978-85-271-0181-3
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85-249-1242-9
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. ISBN 978-85-249-0983-2
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. ISBN 85-200-0594-2
- SANTOS, Boaventura de Sousa Santos – **Entrevista sobre Alice (PT, Completa)** [Registro de vídeo]. Alice CES, 2012. (47 min.)
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-0738-8
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85-249-0578-0
- SANTOS, Boaventura de Sousa – **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: BOITEMPO, 2007. ISBN 978-85-7559-091-1
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. – **Epistemologias do Sul**. Coimbra: GC gráfica de Coimbra/LDA, 2009. 532 p. ISBN 978-972-40-3738-7.