

A GESTÃO PARTICIPATIVA E A EDUCAÇÃO INTERTRANSCULTURAL

PARTICIPATORY MANAGEMENT AND EDUCATION
INTERTRANSCULTURALANA ANGÉLICA DE OLIVEIRA FERREIRA CAETANO¹ E
CARLA PATRÍCIA QUINTANILHA CORRÊA²

Recebido em: 23/04/2015

Aprovado em: 11/04/2016

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da gestão participativa como pré-requisito para o desenvolvimento de uma educação intertranscultural. Para isso, inicialmente, propõe uma análise acerca da evolução dos estudos culturais no campo educacional, procurando delimitar teoricamente alguns conceitos relevantes, tais como: multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo e, sobretudo, intertransculturalismo. Em seguida, discute a relação entre a realização da intertransculturalidade e a prática da gestão democrática e participativa, no contexto do projeto de escola cidadã. Por fim, aborda o planejamento participativo e, conseqüentemente, o projeto político pedagógico como mecanismos de promoção de uma educação intertranscultural e da formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Escola Cidadã; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This paper addresses the importance of participatory management as a prerequisite for the development of an education intertranscultural. Initially proposed a review about the development of cultural studies in education, seeking theoretically define some relevant concepts such as multiculturalism, interculturalism, transculturalism and especially intertransculturalism. It then discusses the relationship between the attainment of intertransculturalidade and practice of democratic and participatory management in the context of the citizen school project. Finally participatory planning approaches and, consequently, the political-pedagogical project as mechanisms to promote a intertranscultural education and training of concerned citizens, critical and participatory.

Keywords: Cultural Studies; Citizen School; Democratic Management.

¹ Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), Brasil. E-mail: angelfcaetano@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFMG), Brasil. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), Brasil. E-mail: carlapqcorrea@hotmail.com.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a implementação do modo de gestão democrática e participativa para a consolidação de uma educação intertranscultural, conceito desenvolvido por Paulo Roberto Padilha. Este tem sido um dos grandes desafios que se apresentam às sociedades contemporâneas, que é o de encontrar meios de lidar com a diversidade cultural que perpassa todo o tecido social, gerando conflitos e disputas entre diferentes grupos e, muitas vezes, intolerância e violência.

Para isso, em um primeiro momento, discutem-se teoricamente alguns conceitos relacionados à diversidade cultural e à educação intertranscultural. Nesse sentido, tomando como referência teórica fundamental a análise proposta por Vera Maria Candau, aborda-se de que maneira as questões culturais influenciam o contexto educacional, tendo em vista que identidade e diferença são aspectos que permeiam todo universo escolar. No desenvolvimento do processo educativo, não há como dissociar educação de cultura, uma vez que a educação está imersa no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Em seguida, para melhor entender o conceito de educação intertranscultural, serão abordados, brevemente, a relação entre educação e cultura, o multiculturalismo, o interculturalismo e o transculturalismo no contexto do projeto da escola cidadã de Moacir Gadotti.

Em um segundo momento, busca-se mostrar a educação intertranscultural no contexto da escola cidadã, em que está inserida a gestão democrática como pressuposto para que as questões culturais possam se efetivar na construção da escola. Nesse sentido, não há como deixar de abordar o planejamento participativo e o projeto político pedagógico como formas de promover uma educação para a formação de cidadãos integrais. Ou seja, uma educação intertranscultural pressupõe um modelo de

educação que tem como objetivo contar com a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de um projeto coletivo que atenda às necessidades e expectativas dessa comunidade.

De modo geral, este artigo defende, por um lado, a importância dos estudos culturais no campo educacional, sobretudo em áreas como currículo e didática, que venham a contribuir para a construção de uma escola e de uma educação menos monoculturais e homogeneizadoras e, portanto, mais aptas a lidar com a diversidade, promovendo propostas pedagógicas que melhor atendam aos interesses e às necessidades da comunidade escolar, que são de fato multiculturais. Por outro lado, a realização de uma educação intertranscultural nas escolas passa, entre outras questões, pela prática de um modo de gestão que se configure democrático e participativo. Quando se pensa em uma educação no sentido de formação de uma escola cidadã, não há como dissociá-la de uma gestão que promova participação efetiva de todos os agentes envolvidos no contexto escolar.

Portanto, este trabalho defende que somente no contexto da gestão democrática e participativa se apresentam as condições necessárias para romper com a educação monocultural, excludente e homogeneizadora, para abrir espaço a uma educação que de fato volte o olhar para a diversidade e seja capaz de organizar-se no sentido de melhor atender à diversidade de perfis étnico-culturais que compõem as sociedades contemporâneas.

2 A educação intertranscultural

Para iniciar o desenvolvimento desse tema, não há como deixar de pensar a respeito do conceito de cultura. Segundo Padilha (2004), não é fácil encontrar uma definição precisa para o termo cultura, mas diferentes definições que variam em função do contexto ou do tempo no qual foram pensadas ou cria-

das. Este conceito, segundo Immanuel Wallerstein, “é provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas. Ele abrange uma vasta gama de conotações e, com isso, constitui talvez a causa de muitas dificuldades” (PADILHA, 2004, p. 186).

Edward Burnett Tylor (1832-1917), um dos fundadores da antropologia, é reconhecido como o autor moderno que forjou a primeira definição formal de cultura:

[...] Cultura ou Civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (TYLOR apud CASTRO, 2005, p. 8).

Castro (2005) destaca o fato de Tylor, enquanto antropólogo evolucionista, enxergar os termos cultura e civilização como sinônimos. Na realidade, até o início do século XX, a elaboração teórica acerca da ciência antropológica era marcada por uma concepção singular de cultura. Na prática, apresentava-se como uma visão do homem europeu que procurava explicar as diferenças culturais presentes no mundo extraeuropeu sob uma perspectiva hierarquizante e eurocêntrica. Assim, a cultura resumia-se, de modo geral, a uma visão estreita que permeava a tradição de valores elitistas, referindo-se ao erudito ou às tradições, aos costumes e ao modo de vida europeus.

De acordo com Padilha (2004), apenas mais recentemente os estudiosos da cultura passaram a falar em culturas. Esta pluralização do conceito de cultura seria, assim, produto de um discurso antropológico moderno que procura relativizar a compreensão da dimensão cultural para prevenir discursos etnocêntricos.

O conceito de cultura por nós adotado evita as generalizações da ciência que possam justificar algum tipo de predominância ou de superioridade

de uma cultura sobre a outra. Consideramos, por isso, que a cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimentos sobre a natureza humana. Dependendo de como encaramos a cultura, podemos estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que desconsideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais (PADILHA, 2004, p. 187).

A partir do século XX, temos então uma grande revolução relacionada ao conceito de cultura. Neste momento, passam a ser compreendidos todos os aspectos que envolvem a sociedade, e o termo ganha um olhar diferenciado que considera seu dinamismo. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), “a cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (p. 38).

A respeito das concepções de cultura, Padilha (2004) acentua a existência de noções divergentes. De um lado, há uma abordagem mais particularista, com ênfase nas culturas locais; de outro, existe uma visão mais universalista, preocupada com a identificação de aspectos semelhantes nas mais variadas culturas, pretendendo reconhecer o que seriam traços comuns a toda a espécie humana.

Tentando superar essa dicotomia, particularismos *versus* universalismos, a concepção relativista de cultura propõe a existência de um “princípio ético que afirme a dignidade de cada cultura e preconize o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes” (CUCHE apud PADILHA, 2004, p. 188). Portanto, na sociedade contemporânea, apresenta-se a necessidade de abrir novos caminhos em relação a este tema, pois se percebeu que o conceito monocultural não mais abarca a realidade do contexto social. Dessa forma, visualiza-se um novo sentido para o termo a partir de uma nova concepção das culturas humanas.

No que diz respeito à relação entre cultura e educação, Padilha (2004) destaca, considerando as diferentes concepções de cultura desenvolvidas por várias correntes teóricas da antropologia, que o que deve ser enfatizado é o que cada uma destas escolas do pensamento antropológico tem a oferecer para a educação, enquanto “instrumentos de análise da realidade escolar e comunitária” (p. 188). Ou seja, para a escola e para a educação, sobretudo no processo de elaboração curricular, o que realmente importa é a capacidade de observação de uma série de dimensões e características da realidade e da cultura humana que auxiliem “na tomada de decisões que visam a uma ressignificação político-pedagógica e curricular” (p. 188).

A cultura, hoje, volta seu olhar para a relação estabelecida entre as diferentes culturas, perspectiva que tem profundo reflexo nas ciências sociais e humanas na contemporaneidade e vem contribuir para que estejamos, na educação, pensando na elaboração de um currículo que implica, necessariamente, a relação que se estabelece entre as pessoas e os grupos de pessoas, entre escola e comunidade (PADILHA, 2004, p. 189).

Ainda sobre o conceito antropológico de cultura, Padilha (2004) argumenta que, para servir bem à educação e à construção do currículo escolar, tal conceituação deve contemplar “a evolução do próprio significado de cultura” (p. 191). Nesse sentido, considera-se a cultura como sendo uma

totalidade social mais vasta que a própria sociedade [...] que abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e de ação, por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas dos comportamentos individuais e das produções artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas dum

grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e inculturação e transmitidos à comunidade (GONÇALVES apud PADILHA, 2004, p. 191).

Padilha (2004) destaca que tal conceituação implicaria uma crescente necessidade de a escola refletir sobre “as mudanças pelas quais ela própria e a sociedade estão passando e, por isso, estar atenta também às diferentes formas de pensar e compreender-se” (p. 193). Esta perspectiva, ao reconhecer que os povos, os grupos sociais e até os indivíduos possuem “esquemas de referência próprios para conhecer, avaliar, agir e elaborar sua relação com a realidade” (p. 193), introduz no pensamento ocidental um forte potencial crítico.

A escola precisaria, conseqüentemente, de acordo com Padilha (2004), reeducar o seu olhar no que tange à questão cultural, não podendo se restringir a uma pedagogia limitada ao conhecimento formal a ser trabalhado pelos alunos, mas devendo valorizar a experiência cultural dos sujeitos que dela fazem parte. Deve reconhecê-los como protagonistas, como “sujeitos culturais criativos e construtores da sua própria cultura” (p. 199). Nesse sentido, o currículo escolar, inegavelmente,

guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que, ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc., que montaram aquele currículo. Esse é o

motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre escola e cultura (PADILHA, 2004, p. 200).

Com base nesta perspectiva, evidencia-se cada vez mais a necessidade de desenvolver uma percepção mais apurada do que tem sido essa evolução do significado de cultura no âmbito educacional. O mais importante nesse contexto é identificar como as questões culturais relacionadas à educação influenciaram este cenário de tomada de consciência da realidade. A maneira como o ser humano pensa e se relaciona no mundo globalizado, âmbito de um processo crescente de mundialização de modos de viver, permite visualizar a dimensão do quanto se tornou imprescindível a relação entre educação e cultura.

De acordo com Candau (2008), os estudos acerca da relação entre educação e cultura ganharam maior atenção a partir da problemática que envolve o fracasso escolar. Essa problemática, relacionada aos índices de reprovação e ao baixo rendimento escolar de muitos alunos de classes sociais menos privilegiadas, levou a uma demanda por estudos mais aprofundados sobre o fracasso escolar.

Visualiza-se a partir daí uma realidade até então não discutida a respeito desta problemática: o estudo do perfil cultural destes indivíduos começa a ganhar um lugar antes desconhecido. Insurge no pensamento pedagógico uma nova perspectiva que destaca o déficit ou a privação cultural e propaga a necessidade de a escola promover métodos compensatórios para suprir a falta de conhecimentos prévios dos alunos “carentes”.

As propostas de educação compensatória, embora levem em conta a questão cultural na análise do fracasso escolar, mantêm o foco no aluno, desconsiderando o fato de a escola e de o currículo se apresentarem tradicionalmente como mecanismos de normatização cultural. Na verdade, a relação entre educação e cultura, segundo Candau (2008), não pode deixar de considerar “a

importância da diversidade cultural no processo de construção do conhecimento e o caráter monocultural das instituições escolares” (CANDAU, 2008, p. 69).

O desafio educacional consiste na ideia de anunciar a tão sonhada igualdade sem perder de vista a diversidade cultural do contexto escolar, onde acontecem as maiores manifestações culturais de uma sociedade, pois neste espaço se encontram indivíduos com várias experiências. Para Candau (2008),

o que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (CANDAU, 2008, p. 71).

Sendo assim, pode-se perceber que os estudos culturais em educação representam um importante avanço, pois a partir desses estudos foi possível notar que as questões referentes à diversidade cultural são condicionantes para uma educação que seja, de fato, para todos os sujeitos culturais. Contudo, as questões culturais são dinâmicas e complexas e não podem ser consideradas como identidades fixas e objetivas. Nesse sentido, Candau (2008) mostra que

os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não sendo passíveis de conceituações definitivas ou fixas. O grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas (CANDAU, 2008, p. 74).

Com o intuito de valorizar essa diversidade cultural como forma de superar as diferenças, os estudos culturais surgem para representar as mudanças que ocorrem na sociedade contempo-

rânea, tendo em vista um pressuposto que relacione a cultura advinda tanto da classe dominante quanto da classe menos privilegiada, como, por exemplo, as manifestações populares. Os estudos culturais procuram, assim, refletir sob a ótica de uma sociedade composta de grupos sociais de diferentes representações culturais, buscando analisar o comportamento desses indivíduos diante de um cenário de diversidade cultural. Tendo isso em vista, Candau afirma que

a colonização portuguesa e espanhola fixou homens brancos em terras ameríndias, eliminando povos indígenas e escravizando os negros africanos. Devido a esse complexo e dramático contexto histórico pelo qual a América Latina surgiu no cenário ocidental, a experiência da diversidade de povos, culturas e etnias que se amalgamaram no Novo Mundo, ficou marcada pela dominação e negação do “outro” (2008, p. 59).

Nesse sentido, pensando especificamente na América Latina, as questões referentes a identidades e diferenças culturais ganham um tom ainda mais dramático, devido ao fato do contato entre diferentes culturas ter ocorrido no âmbito do processo de colonização, com a escravidão e o extermínio de negros e índios. Portanto, este percurso ocorreu de uma forma mais conflituosa, marcada por problemas ligados à presença de colonizadores e de relações de poder assimétricas.

3 Multi, inter e transculturalismo

Tendo em vista que a coexistência de diferentes identidades culturais marca a sociedade contemporânea, não há como deixar de lado a questão multicultural, que ganha um lugar de destaque no campo educacional. O multiculturalismo seria, então, a presença de várias culturas em uma mesma sociedade, cada qual com suas particularidades.

Em muitas propostas educacio-

nais, já se faz presente o rótulo de multicultural. Contudo, embora direcionadas a indivíduos pertencentes a culturas diferentes, na maioria das vezes, tais propostas de ensino ainda são monoculturais. “A educação só apresenta-se como multicultural no momento em que põe em ação na escola certas escolhas pedagógicas, que representam em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige” (CANDAU, 2008, p. 76). A abordagem multicultural da educação aponta para uma vertente que visualiza as diferenças étnicas e culturais entre os grupos que compõem a sociedade contemporânea, partindo do reconhecimento de que estamos inseridos em uma sociedade constituída de uma imensa diversidade de culturas.

Para além das questões relacionadas ao multiculturalismo, desenvolvem-se novas representações a partir da convivência de várias culturas em um mesmo espaço e tempo. Faz-se necessária, dessa forma, uma visão um pouco mais aprofundada sobre o contexto relacionado às diferenças culturais. Nesse sentido, cunha-se a expressão intercultural, que, de acordo com Candau (2008), refere-se à inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. Assim, este termo aponta não apenas para a diversidade de culturas, mas também para o resultado da interação entre indivíduos e grupos de origens culturais diferenciadas.

A educação intercultural busca entender com clareza os enfrentamentos, as diferenças, as contradições e a complexa dinâmica da escola, implicando o pensamento de uma educação capaz de criar as condições propícias para a troca, a partir de um diálogo entre experiências culturais diversas. Todavia, este encontro não seria suficiente para promover a chamada transculturalidade.

Para Padilha (2004), a transculturalidade acontece quando se ultrapassa uma maneira de dialogar consigo mesmo e com os diferentes indivíduos, estabelecendo uma experiência inovadora que atravessa e transcende os níveis da

multiculturalidade e da interculturalidade. Todo esse processo faz com que estes indivíduos se relacionem e estabeleçam uma comunicação que conduz à formação de novas práticas culturais, comuns aos diferentes grupos culturais em contato.

O conceito de transculturalismo aponta, assim, para o resultado da interação e do diálogo entre diferentes culturas, ou seja, para o que está além das referências particulares de cada uma delas.

Esta perspectiva ressalta que alguns componentes culturais “atravessam”, “vão além” das particularidades de manifestações culturais isoladas, estando presentes em todas. Segundo Forquin (1993), o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma, isto é, se existe a capacidade de um pensamento verdadeiramente “transcultural” (CANDAUI, 2008, p. 76).

Nesse sentido, a proposta de uma educação com características transculturais não é uma tarefa fácil, mas se apresenta como a melhor estratégia para a promoção de uma educação mais democrática e significativa para toda a sociedade. Toda essa dinâmica promove discussões focalizando situações que envolvam os diferentes elementos do currículo escolar, da cultura da escola e do sistema a que pertence como um todo. Considerando os conceitos de inter e transculturalidade, Padilha (2004) cria um novo conceito, o de intertransculturalidade, ao afirmar que

é recomendável juntar as duas dimensões como forma de assegurar tanto as interações como a intencionalidade, a existência de espaços para trocas culturais e, ao mesmo tempo, de uma relação mútua que permita o reconhecimento de elementos patrimoniais comuns, bem como os seus traços universais que podem contribuir para aproximar e mais identificar as culturas. No encontro intercultural não necessariamente se dá a transculturalidade (PADILHA, 2004, p. 261).

Faz-se necessária, no encontro intercultural, a promoção de oportunidades de intercâmbio cultural que tornem possível passar da interculturalidade à transculturalidade. Nesse sentido, este trabalho defende que é no âmbito da gestão democrática da escola que se encontram as condições objetivas para tal realização.

4 Educação intertranscultural e gestão democrática

Todas estas questões ligadas às diferenças e identidades culturais se tornaram assunto central na teoria educacional. Essa preocupação em torno das relações entre educação e cultura leva Padilha (2004) a propor um currículo intertranscultural que parta da interação entre diferentes culturas como estratégia de enriquecimento do currículo escolar. O mais importante, portanto, é pensar em um tipo de educação que permita que a escola perceba de forma ampliada os processos educacionais envolvidos em um contexto cultural, com diferentes saberes, relações e tradições. Nessa perspectiva, é possível visualizar que

a educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas que estão, mesmo que não percebam num primeiro momento, em permanente contato e relação. Esta não percepção é o que uma educação, numa perspectiva cultural, intertranscultural, poderia superar (PADILHA, 2003, p.182).

Este conceito de intertransculturalidade constrói uma perspectiva de educação que vai além das fronteiras, evidenciando a complexidade da interação e da interconexão de pessoas com culturas diferentes coabitando em um mesmo espaço-tempo. A busca por essa forma de pensar traz para a escola um novo enfoque no que se refere à organização de seu trabalho e também à elaboração de um currículo que privilegie essa nova tendência do mundo globalizado. No entanto, para que isso aconteça, é neces-

sário retomar e ressignificar o contexto escolar, a fim de que este espaço possa conviver com a multiplicidade cultural, criando um ambiente propício para a formação plena do cidadão.

Nesta perspectiva, consideramos a possibilidade da construção de uma “Escola Cidadã”, que consolida a Escola Pública Popular dos anos 80-90 e que nos oferece elementos fundamentais para vislumbrarmos a possível organização dos princípios e diretrizes do que chamamos de currículo intertranscultural (PADILHA, 2003, p.286).

Para Gadotti (2010), a Escola Cidadã constitui um projeto que nasce da perspectiva de uma educação que, em última instância, visa ao pleno exercício da cidadania.

Tomo emprestada a expressão “escola cidadã” de Genuino Bordignon (Bordignon, 1989), para, a partir de suas colocações e sua proposta de uma “escola pública única”, responder sinteticamente à pergunta: o que poderia ser a escola, num sistema único de educação pública, libertada da uniformização, isto é uma “escola cidadã”? Ela seria uma escola pública autônoma [...] integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular) (GADOTTI, 2010, p. 51).

Esta escola tem como pressuposto ser pública e autônoma, constituindo um mesmo sistema que tem como desafio proporcionar um padrão de qualidade igual para todos e, respeitar, ao mesmo tempo, a diversidade cultural. Nesse sentido, Gadotti (2010) menciona que “a escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro” (p. 89).

A escola é o lugar onde o conhecimento ganha o valor que lhe é de direito, sendo a base para o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, Gadotti (2010) afirma que “a escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos,

fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã”(p. 88).

Assim, escola cidadã é aquela que se configura democraticamente participativa, proporcionando a todos uma educação libertadora. O Estado, nesse cenário, tem um papel fundamental, na medida em que possibilita que a escola seja um espaço voltado para a transformação. Essa colaboração permite que a estrutura escolar seja reformulada e esteja a cada momento vivenciando mudanças, pois, na era da informação, em que tudo rapidamente acontece, não é possível consentir que a escola seja um lugar estático.

Para Gadotti (2010), é importante que cada escola possa ter autonomia para escolher e construir seu projeto pedagógico. Ou seja, a proposta de uma educação cidadã parte do princípio de que se faz necessária uma gestão democrática na escola. Nesse sentido, a educação deve ser vista de modo que caminhe em consonância com as transformações da sociedade, proporcionando uma visão de mundo que promova uma educação libertadora e que supere os problemas socioculturais.

Dessa forma, a educação permitirá que as relações socioculturais presentes no ambiente escolar existam de maneira associada à ideia de uma educação libertadora, cidadã, que acolha toda a diversidade cultural existente. Ainda no que tange a este assunto, é preciso ressaltar que, para transformar a estrutura da escola, também se faz necessário que o corpo docente e toda a comunidade escolar constituam parte de um conjunto articulado que contribua para a formação de cidadãos realmente conscientes.

5 A escola cidadã e a gestão democrática

O papel da escola nesse contexto de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania consolida a importância de uma gestão escolar democrática. De acordo com Gadotti (2010), “a participação e a democratização num sistema

público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão” (p. 47).

Um modo de gestão que se configure democraticamente projeta um novo sentido para a função da escola, ou seja, funda uma escola em que a gestão promove a participação de todos os agentes envolvidos no contexto escolar, preparando-os para o exercício pleno da cidadania. Nesses parâmetros, a escola torna-se responsável por desenvolver as relações sociais e culturais que permeiam a sociedade, estabelecendo um processo de participação efetiva para cada indivíduo.

Desse modo, é possível visualizar o importante papel do gestor diante deste modelo de direção que busca mecanismos, frente às perspectivas educacionais, de promover um trabalho participativo e democrático em busca da qualidade do ensino público. De acordo com Lück (2000, p. 27),

tal compreensão é o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade.

O exercício de uma gestão democrática envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, levando à construção de uma escola dinâmica, marcada pela diversidade. Este espaço dinâmico e repleto de diversidades culturais é, para Gadotti (2010),

o locus central da educação, ela deve (então) tornar-se o polo irradiador da cultura não apenas para reproduzi-la ou executar planos elaborados fora dela, mas para construir e elaborar cultura, seja ela a cultura geral, seja a cultura popular (p.60).

A implementação de um modo de gestão democrática implica a ruptura com formas de gerenciamento baseadas no modelo da administração científica. É possível perceber que, há algum tempo atrás, a escola era vislumbrada como um espaço que recebia pessoas iguais, em que os conflitos, as tensões e as contradições do dia a dia eram sutilmente ignorados. A função do gestor nesses moldes, como mostra Lück (2000), pressupõe efetivamente que

[...] administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (LÜCK, 2000, p. 13).

A universalização do acesso à educação e a conseqüente presença da diversidade impõem significativas mudanças no ambiente das escolas, bem como nos sistemas de ensino. Sendo assim, diante desse contexto, tudo leva a uma direção que é a de promover a equidade na educação por intermédio de uma gestão democrática e participativa. Isso efetiva a importância de que gerir democraticamente significa oportunizar debates e discussões no âmbito escolar.

Uma escola que proporcione o prazer aos estudantes, para Gadotti (2010), é uma “escola que não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta” (p. 64). A questão essencial da escola e, portanto, do gestor é a de promover mecanismos para que ela seja verdadeiramente um espaço de participação efetiva de todos os agentes sociais. Uma gestão democrática pressupõe uma educação libertadora que forme indivíduos críticos e transformadores da realidade a qual pertencem. Esse exercício de cidadania contribui para uma sociedade mais justa.

A gestão deve, nesse contexto, fortalecer a integração entre a escola, a

família e a sociedade, para que todos se sintam envolvidos no processo educativo. A escola não pode ser vista como um modelo estático: os sujeitos com ela envolvidos devem participar de todas as situações que dizem respeito ao contexto escolar.

É necessário entender, contudo, que a trajetória da escola foi marcada por um período de mudanças, devido à complexidade da organização do trabalho escolar. Dessa forma, necessário é rever os níveis de participação comumente exercidos pela escola, que, segundo Gandin (2001), são: colaboração, decisão e construção em conjunto.

O primeiro seria o nível mais utilizado pelas escolas. A participação nesta situação funciona como algo secundário, ou seja, as propostas já estão traçadas pelo “chefe”, de modo que aos demais envolvidos resta somente colaborar para desempenhar o que foi proposto.

O segundo nível, por sua vez, refere-se à decisão. Neste nível de participação, a organização encontra-se um pouco mais avançada no que diz respeito a uma prática democrática. No entanto, limita-se à decisão coletiva de aspectos menores, não incluindo, na prática, questões realmente pertinentes, importantes ou estratégicas para o funcionamento da organização, nesse caso, da escola. As escolhas são feitas, assim, no âmbito de diretrizes propostas de antemão pelo “chefe”, que não são postas em plenário para que sejam votadas de acordo com a necessidade.

O último nível, denominado de construção em conjunto, embora seja o mais adequado a ser utilizado em um planejamento participativo, na prática é ainda o menos presente nas escolas. Para que tal realidade mude, é necessário caminhar em direção à consolidação de uma cultura da participação, pois, em geral, ainda são seguidos modelos de administração centralizados e autoritários, disfarçados de formas aparentes de participação, que acabam impondo decisões de cima para baixo.

Para Gandin (2001), “a construção

em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentado na igualdade real entre elas” (p. 89). Todo o processo que envolve o planejamento tem como premissa ser realizado por todos os agentes que compõem o ambiente escolar, consistindo, como evidencia Gandin, em um

processo de planejamento em que todos, com o seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (2001, p. 90).

Nesse contexto, não há como dissociar a gestão democrática de um planejamento participativo, pois esse planejamento pressupõe princípios democráticos cuja principal característica é a participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar. Este modelo de administração escolar tem como meta alcançar os objetivos verdadeiros da educação, envolvendo todos no processo escolar.

O planejamento participativo visa, assim, estabelecer o trabalho escolar de forma coletiva, com sensibilidade e engajamento de todos os envolvidos, promovendo uma educação de qualidade para todos. Para Gandin (2001), a demanda por planejamento participativo nasce da constatação de que muitas falhas, equívocos e injustiças sociais decorrem da falta de participação.

Para ele, “a participação no Planejamento Participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do ‘como’ ou do ‘com o que’ fazer, mas também do ‘o que’ e do ‘para que’ fazer” (GANDIN, 2001, p. 88). A esse respeito, ressalta-se por fim que, em um ambiente participativo, as pessoas sentem-se parte do processo, contribuem

nas ações e no seu desenvolvimento, assumindo, portanto, o seu papel na dinâmica da articulação das necessidades sociais e culturais que compreendem o espaço escolar.

6 A educação intertranscultural e o projeto político pedagógico

A implementação de um planejamento participativo que contenha um nível mais profundo de participação envolve, como defende Gandin (2001), o exercício de uma verdadeira construção conjunta. Nesse sentido, no âmbito da escola, a busca pela melhoria da qualidade do ensino impõe a necessidade de construir, de forma participativa, o projeto político pedagógico da escola. O projeto político pedagógico deve ser a materialização do exercício de um efetivo planejamento participativo, partindo das demandas e necessidades da comunidade escolar, amplamente debatidas, para organizar e planejar a vida escolar sem desperdiçar tempo e até mesmo os escassos recursos com ações sem direcionamento.

Sendo assim, o projeto político pedagógico deve ser entendido como um meio de organizar o trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, pois esta necessita de direcionamento para alcançar os objetivos que realmente implicam a melhoria do processo educativo. Portanto, ele deve ser construído coletivamente por todos os envolvidos.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de intencional compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de

cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

As dimensões política e pedagógica devem ser pensadas de forma articulada e associada à prática educativa para que efetivamente se institua um processo democrático com a participação de todos os agentes da comunidade escolar, pois o projeto político pedagógico visa à organização do trabalho da escola de maneira abrangente, abarcando sua totalidade.

De acordo com este pensamento, Veiga (1995) nos mostra que “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (p. 15). Romper com esta estrutura que vê a escola como uma reprodutora burocrática não constitui tarefa fácil. Para tanto, é importante resgatar o espaço escolar como objeto de reflexão coletiva. É preciso neste contexto perceber que o projeto político pedagógico, através desta ação em conjunto, dará o direcionamento necessário para que a organização do trabalho pedagógico seja planejada em consonância com a diversidade presente na sociedade.

A construção do projeto político pedagógico na perspectiva de uma educação intertranscultural é caracterizada pela participação efetiva da comunidade escolar, na medida em que estabelece diretrizes e propostas para organizar as atividades que serão promovidas pela escola. Desta forma, coletiva e participativa, os agentes envolvidos neste processo reconhecem suas diferenças, interagem com outras culturas e vivenciam experiências e valores.

O projeto político pedagógico torna significativa a participação para a promoção de uma escola cidadã, que visa à transformação da escola por meio de uma educação intertranscultural. A participação na gestão escolar é a maneira de viabilizar uma gestão democrática na escola, o que, por sua vez, assegura a ação articulada e integrada

de todos os indivíduos neste processo decisório, na construção de um projeto viável e significativo para uma sociedade marcada pela intertransculturalidade.

7 Considerações finais

A educação enfrenta o desafio de promover uma escola de qualidade para todos, que tenha como objetivo formar cidadãos ativos e participativos. Para tanto, torna-se necessário voltar o olhar para a escola no sentido de tornar seu cotidiano mais dinâmico, pois tal instituição é o espaço propício para a vivência democrática. Desta preocupação nasce o movimento da escola cidadã, com o intuito de inovar a educação, transformando o processo educativo em uma prática prazerosa e inclusiva. Esta nova visão de educação traz consigo a necessidade de uma releitura do currículo escolar, implicando a percepção das questões culturais no ambiente escolar e, portanto, da relação entre educação e cultura.

Este projeto transformador de educação propõe uma releitura do contexto escolar, inserindo aspectos que contribuíram para o que se conhece até os dias de hoje como escola cidadã. Esta maneira de pensar a educação traz à tona a necessidade de promover a escola como um espaço oportuno para a convivência de uma multiplicidade cultural, sendo um ambiente de vivências que tornem possível a formação plena do cidadão.

A educação permite que valores e pensamentos sejam disseminados de forma bastante eficaz. Para tanto, é imprescindível que todo o trabalho escolar seja elaborado de maneira séria e organizada, o que culminará na construção de um currículo dinâmico, envolvendo os diferentes elementos da cultura e do sistema escolar como um todo. Este novo currículo torna a escola um lugar voltado para a transformação, com uma educação libertadora, possibilitando que a estrutura escolar seja revista e re-

formulada com os pressupostos necessários para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Nesse sentido, é preciso que todos os membros da comunidade escolar estejam envolvidos neste processo, oferecendo sua contribuição para um efetivo projeto de escola cidadã. A discussão a respeito deste modelo de escola deixa claro que o caminho a ser percorrido, embora árduo, é o mais produtivo e enriquecedor, pois em um mesmo ambiente serão vivenciadas várias manifestações culturais que precisam ser consideradas parte do processo. Dessa forma, a escola precisa estar aberta para as discussões a respeito das transformações na sociedade, incluindo a diversidade cultural em seu universo de aprendizagem.

Para que este projeto possa ser desenvolvido, não há como dissociá-lo da ideia de participação de todos os envolvidos, para que juntos articulem e discutam a melhor maneira de transformar a estrutura da escola, pois só a partir daí será possível visualizar com clareza o papel da escola como formadora de cidadãos conscientes e críticos. É preciso, então, rever a estrutura educacional com vistas à construção de um projeto político pedagógico como meio de organizar, planejar e dinamizar o trabalho pedagógico.

As questões referentes às diferenças e diversidades culturais, trabalhadas por meio do projeto político pedagógico, tornaram-se assunto de grande debate na comunidade escolar, uma vez que possibilitam visualizar uma educação intertranscultural, permitindo que a escola tenha uma visão ampliada dos processos educacionais e esteja inserida no contexto cultural.

O exercício da cidadania consolida, assim, a gestão democrática. O gestor democrático tem o dever de promover a inclusão de todos no processo decisório, ouvindo-os e discutindo com eles as necessidades que permeiam o ambiente escolar, para que seja verdadeiramente implementada uma educa-

ção de qualidade, em que todos os envolvidos, uma vez cidadãos, sintam-se parte integrante das decisões e se comprometam com os assuntos pertinentes à escola. Diante disso, pode-se afirmar que a escola é o retrato do gestor, dos professores, dos pais, dos alunos e da sua comunidade.

Este é, então, o desafio de uma gestão democrática e participativa: tornar a escola um espaço de convivência e debates, em que diversas culturas possam se relacionar e em que os sujeitos envolvidos aprendam a conviver coletivamente com a diversidade cultural da sociedade.

Promover uma educação intertranscultural permite que o currículo escolar esteja inserido no contexto social e cultural da sociedade, pois é por meio da educação que o encontro entre indivíduos de várias culturas acontece, possibilitando a interação. Este modelo a ser alcançado só terá sucesso a partir do momento em que a escola se configurar verdadeiramente como formadora de cidadãos, promovendo uma educação que ultrapasse as barreiras culturais e sociais. Portanto, a efetiva participação dos envolvidos neste processo, bem como uma gestão que de fato seja democrática e participativa, constitui fator de suma importância para que todos se tornem responsáveis pelo caminho a ser percorrido em direção a uma educação voltada para a plena cidadania.

Referências

1. CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s):** questões e propostas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
2. CASTRO, C. **Evolucionismo cultural:** textos de Morgan, Fraser e Tylor. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
3. COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.
4. GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
5. GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de Intervenção da realidade. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.
6. LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.
7. PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural**. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
8. _____. **Currículo Intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.
9. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.