

Gestão Democrática na Escola: o gestor, a equipe e o conflito

Walkiria Vieira de Souza

Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP

Resumo: Este estudo de caráter bibliográfico tem como principal objetivo destacar as interações entre a administração escolar democrática e o trabalho pedagógico, especialmente sob a perspectiva ontológica da diversidade. Essas interações requerem uma visão colaborativa e democrática entre os sujeitos em formação, alicerçadas na vivência cotidiana nas escolas e no diálogo que engendra as particularidades de cada aluno e sua essência humano-genérica. Concluímos que, embora tenham ocorrido progressos na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à diversidade durante os governos recentes, essas políticas ainda não se consolidaram como políticas de Estado, permanecendo restritas a ações governamentais pontuais e sem priorizar propostas direcionadas à Educação Básica.

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



Recebido em: Abril. 2024; Aceito em: Set. 2024

DOI: 10.56069/2676-0428.2024.498

Entre os Avanços e as Vivências Científicas: Estudos Multitemáticos

Outubro, 2024 v. 3, n. 22

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428





Democratic Management at School: the manager, the team and the conflict

Resumen: The main objective of this bibliographic study is to highlight the interactions between democratic school administration and pedagogical work, especially from the ontological perspective of diversity. These interactions require a collaborative and democratic vision among the subjects in training, based on the daily experience in schools and on the dialogue that engenders the particularities of each student and their human-generic essence. We conclude that, although progress has been made in the formulation and implementation of public policies aimed at diversity during recent governments, these policies have not yet been consolidated as State policies, remaining restricted to specific government actions and without prioritizing proposals aimed at Basic Education.

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

La gestión democrática en la escuela: el directivo, el equipo y el conflicto

Resumen: El objetivo principal de este estudio bibliográfico es destacar las interacciones entre la administración escolar democrática y el trabajo pedagógico, especialmente desde la perspectiva ontológica de la diversidad. Estas interacciones requieren de una visión colaborativa y democrática entre los sujetos en formación, basada en la experiencia cotidiana en las escuelas y en el diálogo que engendra las particularidades de cada estudiante y su esencia humano-genérica. Se concluye que, si bien se ha avanzado en la formulación e implementación de políticas públicas orientadas a la diversidad durante los últimos gobiernos, estas políticas aún no se han consolidado como políticas de Estado, quedando restringidas a acciones gubernamentales específicas y sin priorizar propuestas dirigidas a la Educación Básica.

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

Introdução

Na trajetória histórica do Brasil, dois elementos fundamentais se destacam durante a reabertura política da década de 1980: a democratização da educação e a valorização da diversidade, que foram enfatizadas nas reivindicações de diversos movimentos da sociedade civil organizada. Essas demandas foram incorporadas à legislação brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e, posteriormente, com a criação de leis que regulamentaram seus princípios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, além das diversas resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, a questão da democratização da gestão escolar, intimamente relacionada à redemocratização da política nacional na década de 1980, tem sido objeto de análises e reflexões de diversos teóricos, como Paro (2000; 2012). Essa investigação não é casual, pois a qualidade reconhecida da educação está estreitamente ligada aos mecanismos de gestão que promovem o controle social dos serviços públicos.

Nesse contexto, é essencial estabelecer plataformas democráticas no ambiente escolar que funcionem de maneira autônoma e integrada com a equipe gestora e os demais segmentos da comunidade escolar, visando atender aos objetivos do processo de formação humana, com especial ênfase à diversidade. Portanto, é crucial refletir sobre as relações que cultivamos no cotidiano escolar, tanto na gestão quanto no trabalho pedagógico, assim como nas condições materiais concretas que dinamizam essa vida cotidiana. Isso ampliará as possibilidades de formação humana em uma perspectiva de generidade, conforme define György Lukács (2010, 2013).

Nesse sentido, o preconceito nas relações de diversidade étnico-racial, cultural, religiosa e de gênero no ambiente escolar pode ser enfrentado por meio da dinâmica e do diálogo entre a individualidade das pessoas e sua dimensão humano-genérica. A seguir, examinaremos alguns aspectos que podem contribuir para o fortalecimento desse enfrentamento.

Gestão Escolar

A gestão escolar abrange a administração e direção das dimensões pedagógicas, financeiras, de recursos humanos e da documentação de uma instituição de ensino. Esses processos são complexos, pois envolvem a interação de diversos membros da comunidade escolar, como alunos, professores, coordenadores pedagógicos, secretários, funcionários de limpeza, segurança, cozinheiros, diretores, vice-diretores e técnicos de laboratório ou recursos audiovisuais (FERREIRA, 2015). Assim, é fundamental questionar quais práticas, tanto teóricas quanto práticas, podem ser implementadas na gestão escolar para promover um trabalho democrático, coletivo e voltado à mediação em situações de preconceito e discriminação.

Paro (1998) afirma que “se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de ‘essencial’ é ser mediação na busca de objetivos” (p. 4). O autor destaca as implicações ontológicas dessa atividade, onde o objetivo precede a própria administração, sendo por meio dela que os recursos são mobilizados para concretizar ideias inicialmente apenas imaginadas. Portanto, a ideia possui prioridade ontológica na realização material, ativando cadeias causais em função dela.

Entretanto, Lukács (2013) enfatiza que não há dicotomia entre ideia e matéria, mas sim uma relação complexa: do ponto de vista ontológico, não são atos autônomos, e sim interconectados por uma necessidade ontológica. A implementação de uma ideia torna-se autêntica apenas com sua concretização material; caso contrário, permanece em um estado meramente psicológico, como um desejo ou uma representação. A cadeia causal que caracteriza a parte material do trabalho não aparece espontaneamente, mas é produto do ato teleológico. Assim, à luz da perspectiva de Lukács, a administração/gestão se posiciona entre causalidade e teleologia, reforçando a definição de Paro ao entendê-la como a mediação entre a ideia e sua concretização efetiva.

Compreender o trabalho como modelo de práxis social e como guardião da essência humana colabora para perceber outros aspectos socioteleológicos, tanto na relação com a natureza quanto nas interações entre consciências (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013). Além disso, uma análise ontológica deve englobar a totalidade da experiência humana, moldada pelo rompimento de barreiras naturais e que culmina na construção da socialidade. A historicidade torna-se fundamental, visto que a história é construída pela humanidade em contextos que não escolheu, levando os indivíduos a estabelecerem relações concretas para transformar ou preservar suas condições de vida.

Após discutir os aspectos ontológicos da administração, redirecionamos nosso foco para a gestão escolar e a atividade educativa. Embora a educação não tenha sido o principal objeto das reflexões ontológicas de Lukács, isso não justifica sua desconexão com suas ideias, especialmente na relação entre sociedade e natureza. A educação é um complexo crucial para a reprodução do ser social, adquirindo significado na reflexão ontológica somente quando considerada parte integrante desse ser. Além disso, o ser social é histórico, logo, a essência ontológica da educação pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva histórica.

Historicamente, a educação está profundamente entrelaçada ao desenvolvimento humano e deve ser vista como um dos processos fundamentais desse desenvolvimento. Para atender às necessidades, a ação humana deve se fundamentar em algum tipo de conhecimento da realidade, seja preciso ou aproximado. Destacamos aqui a relação entre teleologia e causalidade, que expressa a conexão entre sujeito e objeto e suas implicações ontológicas no trabalho. Assim, "o complexo social da educação é uma capacidade subjetiva humana, surgindo da relação sujeito-objeto e modificada pelo ato de trabalhar" (TASSIGNY, 2004, p. 89). O aprimoramento das capacidades humanas está intimamente ligado à habilidade de manipular a realidade. Quanto maior a aptidão para essa manipulação, maior é o desenvolvimento subjetivo e, consequentemente, da educação enquanto fenômeno social. Ao analisar a educação como um fenômeno complexo, conforme abordado por Duarte (2012) e Tassigny (2004), percebemos que a educação possui particularidades que a

distinguem de outros campos, como a economia e o direito. Assim, a produção e reprodução da existência geram saberes necessários, enquanto a educação se fundamenta na generalização desses saberes. A ação educativa serve como um elo entre as pessoas, estabelecendo vínculos que possuem um caráter espiritual em relações específicas, integradas a uma prática pedagógica. Tal prática é caracterizada por elementos como teleologia, subjetividade, causalidade e avaliação. Tassigny (2004) ressalta que, além da dimensão espiritual, a interação entre ser humano e natureza na educação também abrange aspectos materiais e sociais, com saberes que fortalecem a conexão dos indivíduos com a realidade.

Ao examinar a interrelação entre teleologia e causalidade, é possível afirmar que toda prática pedagógica possui um caráter administrativo. Paro (2012) ressalta que a gestão escolar desempenha um papel mediador na busca por objetivos educacionais. Tanto a administração escolar quanto a sala de aula operam com cadeias causais que atendem às singularidades dos alunos, influenciando consciências de forma intersubjetiva. É fundamental que os processos de gestão escolar transcendam a lógica burocrática, priorizando a avaliação dos processos formativos, uma vez que a administração deve ser racional, sistemática, intencional e voltada para fins específicos. Entretanto, essa administração não pode ser ingênua ou despolitizada, sendo crucial confrontar as contradições do sistema educacional e de gestão, que atuam sob a lógica do capital (FREITAS, 2005; PARO, 2012).

Nesse cenário, é vital implementar mecanismos que incentivem a participação política de todos os atores da escola, incluindo a escolha de dirigentes e a inclusão de alunos e pais em colegiados e processos avaliativos. Esses aspectos devem ser organizados de modo a garantir uma gestão que utilize os recursos disponíveis de forma racional e assegure um controle democrático com a participação da sociedade civil (PARO, 2000, p. 104-105).

A proposta de eleição de dirigentes compilada por Paro (2000) é relevante, mas não é suficiente para a completa democratização da gestão escolar. Embora contribua para a desconstrução de práticas autoritárias que prejudicam a organização do trabalho pedagógico, o gestor deve ser legitimado pelo

voto e, ainda assim, promover práticas democráticas na rotina escolar, assegurando qualidade no ensino e respeitando as diversidades. Assim, a eleição é apenas um dos elementos da democratização da gestão escolar e das políticas educacionais (PARO, 2014).

Ademais, como aponta Gomes (2009, p. 108), caso a gestão escolar não encontre um equilíbrio entre as demandas financeiras e administrativas, os gestores podem se distanciar de suas funções político-pedagógicas. Portanto, é comum que as práticas de gestão se restrinjam às exigências burocráticas, ignorando a participação da comunidade, o que limita a eficácia do trabalho pedagógico. Quanto mais escassos forem os recursos financeiros, maior será a distância da gestão em relação às suas funções político-pedagógicas.

No cotidiano escolar, garantir a participação plena de todos é um desafio. A vida cotidiana, segundo a filósofa Agnes Heller, envolve a todos, independentemente de seu papel no trabalho. Ninguém consegue desvincular-se completamente da rotina, mesmo que esta consuma a maior parte do tempo (HELLER, 2011, p. 17).

Dessa forma, na gestão do trabalho pedagógico, é essencial diversificar atividades que incentivem a participação ativa dos alunos nos processos administrativos e pedagógicos, criando condições para a autonomia e a transformação das práticas escolares. A liderança pedagógica deve, portanto, estar fundamentada em um paradigma democrático, reconhecendo a inter-relação entre as esferas administrativa e pedagógica (SANTOS JÚNIOR, 2019).

Assim, a escola deve empenhar-se para estabelecer um processo pedagógico em que a hierarquia entre gestão, coordenação, docentes e discentes seja relativizada, promovendo atividades coletivas com objetivos claramente definidos. A gestão escolar é crucial para a comunicação entre essas esferas. Fomentar um ambiente que favoreça o protagonismo dos alunos pode resultar em mudanças significativas tanto na administração quanto nos processos pedagógicos, transformando os alunos em participantes ativos de sua formação (FREITAS, 2005; PARO, 2014).

Portanto, é urgente desenvolver políticas que democratizem a educação e a gestão escolar, assegurando a participação de todos e abordando

questões de diversidade nas práticas sociais e curriculares. A democratização da educação requer a formulação de políticas públicas que garantam não apenas uma gestão escolar democrática, mas também o acesso universal a uma educação de qualidade, respeitando as diversas identidades de gênero, raça, orientação sexual, religião e condição física.

Conflito e Equipe

No ambiente escolar, é frequente a ocorrência de problemas e conflitos entre os diferentes membros da comunidade educativa. Muitas vezes, observa-se divergências entre os funcionários e dificuldades por parte dos pais em aceitar as orientações escolares, especialmente em situações específicas, que incluem resistência às decisões dos gestores. Essa dinâmica gera desconforto e descontentamento entre alguns colaboradores e integrantes da escola.

Paro (2000) discute a análise dos conflitos nas instituições de ensino, enfatizando que a gestão desses conflitos não é tarefa simples. Os educadores têm plena consciência do desafio que é administrar as diversas forças em desacordo que se manifestam no cotidiano escolar, frequentemente consumindo a totalidade de sua atenção. Além disso, essa visão desafia a ideia de que a escola deve ser um espaço isento de conflitos, o que pode ser um desejo não explicitado por muitos educadores.

Os conflitos podem surgir de variados fatores, como as normas institucionais, a distribuição de tarefas e o estresse ocupacional. Embora não se tornem sempre evidentes nas interações do dia a dia, é comum que os funcionários apresentem inseguranças em relação ao seu trabalho, muitas vezes por temor de avaliações negativas.

Paschoalino (2009) aponta que essa insegurança no ambiente de trabalho ocasiona sofrimento, visto que o emprego é crucial para a sobrevivência e identidade dos indivíduos. O mal-estar social se manifesta de diversas formas, impactando a dignidade do trabalhador e gerando doenças. Os funcionários frequentemente temem a perda de benefícios salariais ou se sentem vulneráveis a julgamentos por parte de colegas, fatores que podem contribuir para o

adoecimento. Ademais, muitos não se encontram em boas condições físicas ou psicológicas, o que prejudica sua capacidade de lidar com conflitos na escola. Dessa forma, mal-entendidos e disputas se tornam corriqueiros nas instituições.

As normas são fundamentais para o funcionamento da escola, embora frequentemente sejam questionadas por pais, funcionários e outros membros da comunidade. Um exemplo recorrente é a norma que proíbe os pais de se comunicarem com os professores nas portas das salas no início das aulas, com o intuito de evitar acidentes enquanto os docentes atendem a esses pais. Contudo, essa regra é frequentemente desrespeitada, exigindo intervenções dos gestores quase diariamente.

Paschoalino (2009, p.28) observa que o conceito de norma é controverso, pois envolve a resistência ao que já está estabelecido socialmente. Para que uma norma exista, é necessário haver a correção de infrações. A vida apresenta situações dinâmicas nas quais as pessoas influenciam e são influenciadas pelo contexto em que vivenciam. Indivíduos em boa saúde podem alterar ou redefinir normas, em um processo denominado renormatização. Tanto no trabalho quanto na vida cotidiana, as normas e valores permitem atribuir novos significados às ações.

Um cenário comum é a insistência dos pais em se dirigir à porta da sala para dialogar com os professores, frequentemente apresentando justificativas, mesmo quando impedidos. Isso evidencia que a participação da comunidade nas decisões escolares, embora existente, ainda é insuficiente para resolver essas questões de maneira efetiva. É imperativo que os gestores incentivem essa participação, conscientizando as famílias sobre a importância do cumprimento das normas.

Paro (2000) destaca que a escola não apenas abriga os conflitos inerentes a seus membros, mas também é um espaço em que surgem disputas relacionadas às suas particularidades. Nesse ambiente plural, onde coexistem alunos, profissionais de diferentes origens e familiares, os conflitos são inevitáveis.

Paro (2000) afirma que, muitas vezes, o diretor não é o único responsável pelas normas da escola, uma vez que sua autoridade pode derivar de fontes externas, como o Estado, que estabelece diretrizes para a administração escolar. Apesar da autonomia parcial, as normas instituídas devem ser respeitadas, pois muitas delas são regulamentadas por lei, como a duração das aulas, que constitui um direito dos alunos e, portanto, deve ser observada.

Direito à Diversidade e a Experiência das Políticas Públicas

A diversidade representa um elemento fundamental da experiência humana. De forma geral, essa diversidade é formada pelas interações entre indivíduos e pelo ambiente ao qual estão inseridos, onde cada singularidade expressa de maneira exclusiva a condição humana. Assim, a humanidade se compõe de uma pluralidade de subjetividades, cuja unidade se encontra na universalidade do trabalho.

Desde o final da década de 1990, a diversidade passou a ocupar um lugar central no debate educacional brasileiro, especialmente em relação a gênero, raça e etnia. Candau (2008) e Carvalho (2012) sinalizam que a inclusão da “pluralidade cultural” como temática transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 já refletia tal tendência.

No âmbito legislativo, Gomes (2008) destaca a obrigatoriedade da inserção da História da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, conforme estipulado pela Lei 10.639/2003. A autora argumenta que esse marco não se restringe a uma ação governamental, mas representa o resultado da luta histórica do movimento negro por uma sociedade mais equitativa. A Lei 11.645/2008, por sua vez, direciona-se especificamente à Educação Indígena, regulamentando aspectos da LDB. É importante mencionar que a Educação Especial também é abordada na Lei Darcy Ribeiro, que contém um capítulo específico sobre o tema.

Em uma sociedade como a brasileira, que enfrenta historicamente desigualdades econômicas e suas implicações nas questões raciais e de gênero, esses movimentos devem ser compreendidos como parte de processos

históricos de resistência e mobilização popular, assim como da atuação da sociedade civil organizada. Conforme salientado por Moehlecke (2009, p.463), tais construções legais emergiram “de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se na década seguinte, quando passaram a abarcar também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.”

Deste modo, observa-se que o ambiente de redemocratização proporcionou condições políticas favoráveis à democratização da educação, permitindo que os movimentos sociais demandassem do Estado brasileiro o reconhecimento dos direitos de grupos minoritários, inserindo suas reivindicações na formulação de políticas públicas, especialmente no campo educacional. Como já mencionado anteriormente, as questões relacionadas à diversidade começaram a receber destaque nas formulações de políticas públicas educacionais ao final da década de 1990. Porém, é na primeira década do século XXI que essa preocupação se torna mais evidente.

A pressão histórica dos movimentos sociais, somada a um perfil mais progressista de certos setores do Estado brasileiro nos últimos dez anos, favoreceu mudanças no tratamento da diversidade nas políticas públicas universais, levando à implementação de ações afirmativas. No entanto, um desafio que permanece é que muitas dessas iniciativas ainda estão limitadas a políticas de governo, carecendo de uma consolidação enquanto políticas de Estado (GOMES, 2012, p. 689).

É inegável que o avanço das políticas públicas que abordam temas como gênero, raça e etnia nas discussões educacionais brasileiras é um aspecto positivo. Entretanto, ao restringir essas iniciativas às políticas de governo, existe um risco significativo de retrocessos, especialmente se as administrações futuras não derem continuidade à agenda de seus antecessores. Esse fenômeno tem sido observado desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016 (CLAVATA, 2017), especialmente no que diz respeito às ações vinculadas à diversidade. Assim, concordamos com a autora sobre a necessidade urgente de transformar essas iniciativas em políticas de Estado, com o objetivo de superar os retrocessos que preocupam setores progressistas da sociedade civil.

Ademais, é fundamental considerar a influência da negociação político-eleitoral em nosso contexto, onde avanços sociais frequentemente são atribuídos a determinados grupos políticos, em detrimento do próprio Estado brasileiro.

Moehlecke (2009) ressalta que essa abordagem descentralizada incentivava a mobilização de segmentos da sociedade civil por meio de fóruns e seminários nos Estados, visando criar uma agenda voltada para o desenvolvimento de políticas públicas da diversidade. O estabelecimento de canais de diálogo entre a sociedade e a Administração Pública é crucial para países que almejam ser democráticos, uma vez que esses mecanismos de participação podem aumentar a eficácia na execução de políticas públicas. Os grupos organizados conseguem expressar suas demandas de maneira mais clara aos gestores públicos e avaliar com maior precisão a implementação das políticas, contribuindo para a democratização do Estado brasileiro.

Com base nesses princípios, foram instituídos 24 programas, projetos e ações com o intuito de integrar a diversidade às políticas educacionais, organizados em duas categorias: i) Garantia de acesso a bens e serviços para grupos específicos (como negros, indígenas, mulheres, homossexuais etc.) e desenvolvimento de ações formativas e debates; ii) Produção de conhecimento sobre diversidade (MOEHLECKE, 2009). Exemplos deste esforço incluem a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, e a Resolução nº I de 17 de junho de 2004, estabelecida pelo Conselho Nacional de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora também menciona os Decretos nº 5.296/04 e 5.626/05, que tratam do atendimento a pessoas com deficiência e da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Além disso, destacam-se planos nacionais que contaram com a participação da sociedade civil, como: i) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003; ii) o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; e iii) o Programa Brasil sem Homofobia, de 2004. Contudo, apesar da atuação da SECAD nesse contexto e de suas articulações com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) – responsáveis por 11 e 9 programas/projetos, respectivamente –, a Secretaria de Educação

Básica (SEB) permaneceu isolada, com apenas uma ação direcionada à diversidade.

Portanto, é pertinente afirmar que houve vontade política, e que a escassez orçamentária não foi a principal causa das ineficiências; o que realmente impactou foi a dispersão dos programas e ações voltados para a diversidade. Outros obstáculos emergiram de setores ultraconservadores da sociedade civil, que se opuseram ativamente a essas políticas e atuaram nos espaços legislativos.

Com a intensificação dos ataques ultraconservadores, as políticas públicas de diversidade passaram por um processo de esvaziamento, especialmente após a destituição da Presidenta. O governo implementou o decreto nº 9005/2017, que marcou o início do esvaziamento das políticas de diversidade, mesmo mantendo a estrutura anterior. A exoneração de diversos funcionários evidenciou o desmonte operacional da secretaria, demonstrando que as políticas de diversidade deixaram de ser uma prioridade governamental, prejudicando o processo de democratização do Estado.

Além disso, a extinção dos Ministérios da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos simbolizou o represamento e o abandono de pautas construídas coletivamente por setores da sociedade civil que lutam contra a discriminação e o preconceito em nosso país.

A Vida Cotidiana e a Construção do Ser Social

Segundo o filósofo húngaro György Lukács (2010), a investigação ontológica do ser social deve começar a partir dos aspectos da vida cotidiana dos indivíduos. Esta vida, em sua essência e significado, é heterogênea, composta por diversas dimensões como a organização do trabalho e da vida pessoal, o lazer e as atividades sociais. Essa heterogeneidade, que se manifesta de maneira hierárquica, confere à vida cotidiana uma organicidade. Como indica Heller (2011, p. 32-33): "A heterogeneidade é imprescindível para a explicitação normal da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia

espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo”.

Desse modo, a vida cotidiana é dinâmica, e é nesse ambiente que o ser humano se insere desde o nascimento. Nesse contexto, o indivíduo deve desenvolver suas capacidades para cultivar sua humanidade, adquirindo habilidades essenciais para a vida social, considerando essa vivência como parte integrante de sua própria existência. Assim, o ser humano se manifesta como uma entidade tanto particular quanto genérica.

No entanto, ao enxergar o cotidiano como base para a análise ontológica do ser social, Lukács aponta que essa realidade muitas vezes se apresenta distorcida. As manifestações imediatas tendem a ofuscar a essência ontológica em virtude de fatores externos que afetam o ser e da tendência de confundir o ser com as circunstâncias que percebemos em determinados momentos. Isso resulta em uma limitação do ser à sua imediatez.

Nesse contexto, a particularidade abrange o ser individual, sustentando-se em duas características ontológicas fundamentais: unicidade e irrepetibilidade. Ao se integrar à realidade social, esse indivíduo singular transforma-se em um ser complexo, em busca da satisfação de suas necessidades, uma dinâmica essencial da particularidade humana (HELLER, 2011).

Adicionalmente, cada ser humano é genérico na medida em que estabelece relações sociais, tornando-se, simultaneamente, produto e produtor do desenvolvimento humano. O humano-genérico está sempre vinculado a grupos, comunidades, nações e à própria humanidade, que representam a máxima integração. Este ser não deve ser visto de forma isolada e, ao contrário do que ocorre com a particularidade, sua orientação teleológica se dirige para o “nós” e não para o “eu”.

Por conseguinte, o indivíduo (ou individualidade) abriga tanto a particularidade quanto o humano-genérico, atuando de maneira consciente e inconsciente. Ele é uma entidade única que se relaciona com sua própria individualidade e com sua essência humana; ambos os aspectos se tornam conscientes nele (HELLER, 2011, p. 37). Portanto, o indivíduo não é apenas uma particularidade nem apenas um humano-genérico, mas expressa uma unidade

individual, moldada pela junção de suas especificidades e da coletividade. Assim, caso preconceitos e discriminação emergem da esfera social da vida cotidiana, é nesse mesmo cotidiano que devemos procurar as possibilidades para a superação dessas questões.

Considerações Finais

Reconhecemos, à luz do que foi exposto, a importância das mobilizações e pressões dos movimentos sociais sobre os gestores públicos na formulação de políticas que abranjam a diversidade presente em nossa sociedade. Entretanto, ainda existe um longo caminho a ser trilhado no que concerne à Educação Básica.

Nesse sentido, a gestão democrática da escola se destaca, pois tem o potencial de alinhar interesses e propostas pedagógicas aos objetivos da administração. Dessa forma, os esforços em direção à gestão democrática devem buscar a harmonia com as perspectivas formativas da escola, com o intuito de elevar as particularidades ao humano-genérico, impactando a vida cotidiana e enriquecendo-a em sua totalidade.

A escola, por sua essência, é uma instituição social e um espaço de formação. Ela espelha a tendência de reprodução das relações sociais, mas, considerando o contexto diversificado do cotidiano escolar, também cria oportunidades para que se superem os mecanismos de reprodução social vigentes. Em suma, à medida que o preconceito e a discriminação se configuram como desafios no ambiente escolar, a administração e a gestão do tempo e do espaço tornam-se ainda mais complexas. É fundamental desenvolver atividades que integrem gestão e pedagogia, reconhecendo a indissociabilidade entre essas duas dimensões da organização do trabalho pedagógico, além do que é costumeiro no cotidiano escolar, ou seja, nas "ultrageneralizações características do nosso pensamento e comportamento habituais" (HELLER, 2011, p. 44).

Dessa forma, a gestão escolar, ao tratar da diversidade, deve fundamentar-se em uma perspectiva democrática e no trabalho colaborativo entre os sujeitos em formação, a partir da vida cotidiana na escola e da interação

dialética entre as particularidades dos indivíduos e sua dimensão humano-genérica - um processo histórico que favorece novas configurações do ser social.

Referências Bibliográficas

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

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

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. Brasília, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CANDAU. Vera Maria F. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria F. (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO. Elma Júlia Gonçalves de. **Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão**. Ver. Teoria e prática da educação. v.15, n.2, p. 85-100, maio-ago, 2012.

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

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

ClAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola "sem" Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.FIPE. Preconceito e discriminação no ambiente escolar. 2009. Disponível em <<http://www.observatoriodegenero.gov.br>>Acesso em: 25 mar. 2018.

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

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

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

_____. N. L. Histórias da África e das Culturas Afro-Brasileiras. A construção dos plurais. In. DALBEN, A. I. L. F.; GOMES, M.F. (Orgs). **Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias (LASEB).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.87-111.

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

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

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: para uma ontologia hoje tornada possível. 1. ed. São Paulo: Boitempo; 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social 2**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

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

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O Professor Desencantado**: Matizes do Trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009. 152p.

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

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