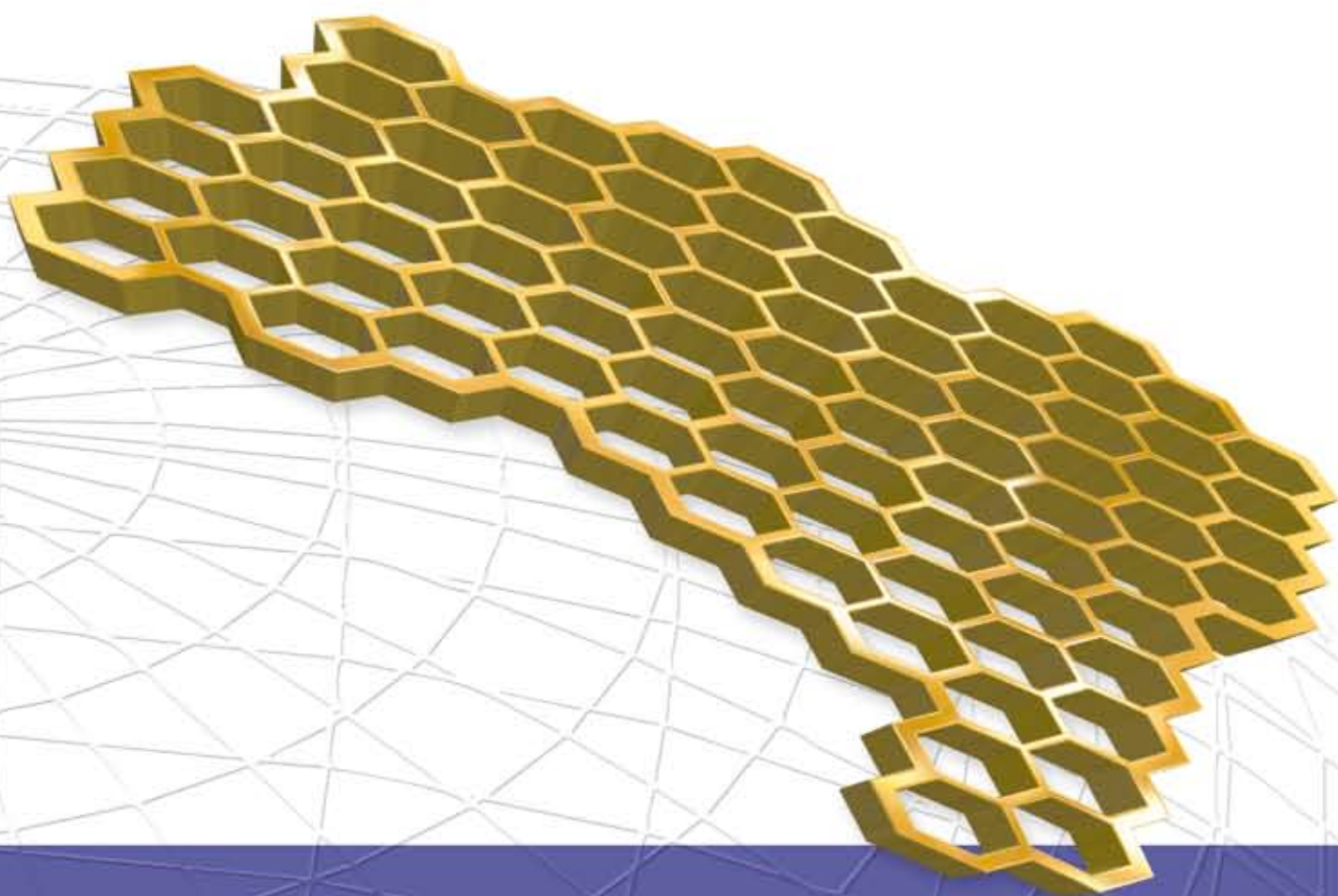


Programa Nacional de
Capacitação de
Conselheiros Municipais
de Educação

Conselhos de Educação e Direitos Humanos:

Diálogos da Contemporaneidade



Ministério da Educação

Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos

Conselhos de Educação e Direitos Humanos: Diálogos da Contemporaneidade

Brasília - DF

Presidência da República

Secretaria Especial dos Direitos Humanos

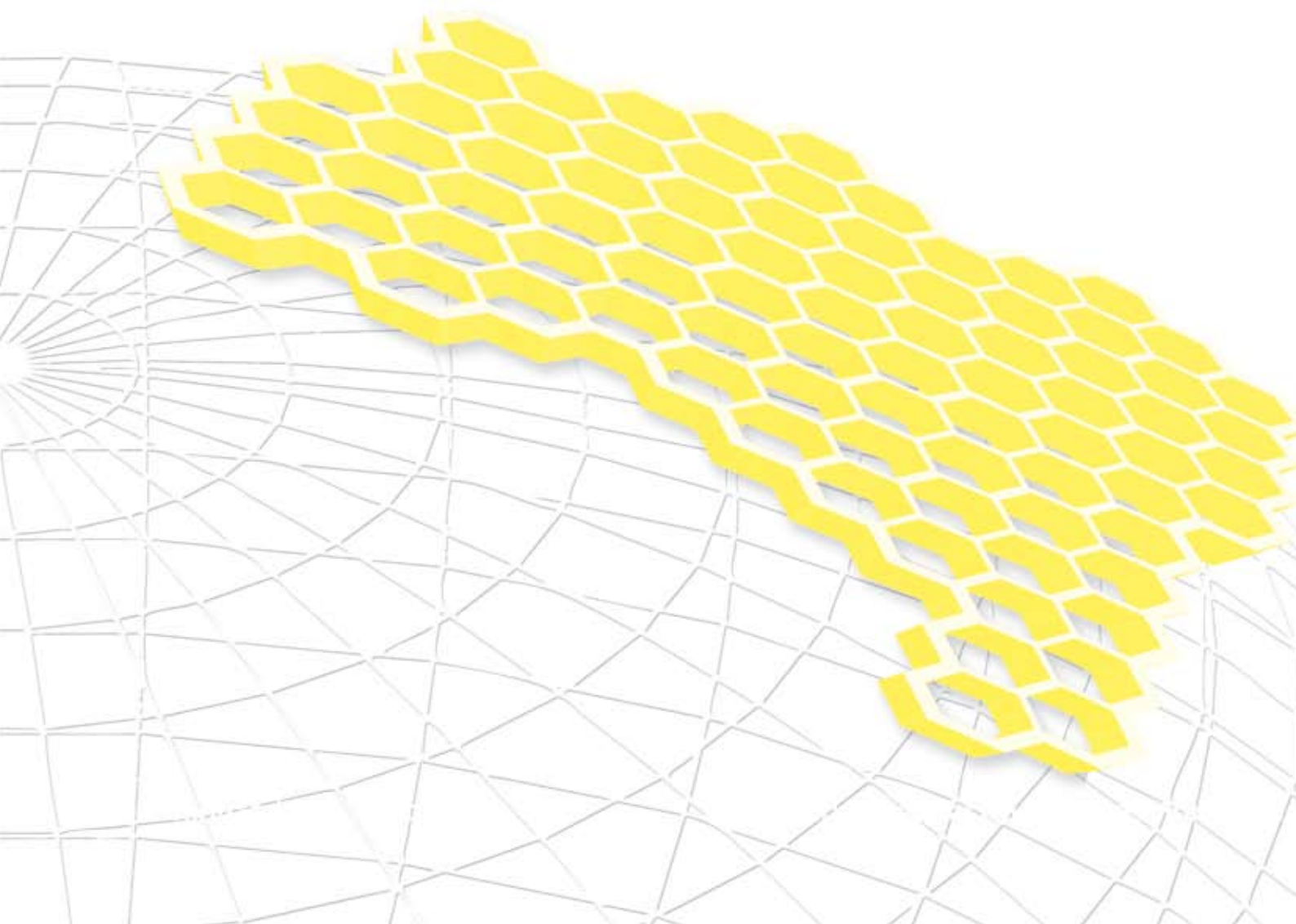
Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

Conselhos de Educação e Direitos Humanos:

Diálogos da Contemporaneidade



Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional

Coordenação Geral de Sistemas

Elaboração

Antônio Paulo Rezende

Edla Soares

Paulo Henrique Martins

Capa, projeto gráfico e editoração

Via Brasília Editora

Revisão

Rogério Márcio da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Conselhos de Educação e Direitos Humanos: diálogos da contemporaneidade. –
Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Secretaria Especial dos
Direitos Humanos, 2009.

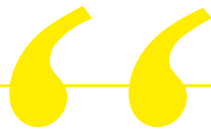
60 p.

1. Educação Escolar. 2. Direitos Humanos. 3. Programa Nacional de
Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. I. Título. II. Brasil.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

CDU 37.014.12: 342.7

Sumário

Introdução	10
Educação Escolar, Direitos Humanos e Conselhos de Educação	12
Vida / Convivência, Direitos Humanos, Democracia e Conselhos de Educação	18
Direitos Humanos, Sistemas de Ensino e Conselhos de Educação Como Redes Associativas e Solidárias	32
Considerações Finais	56
Bibliografia	58

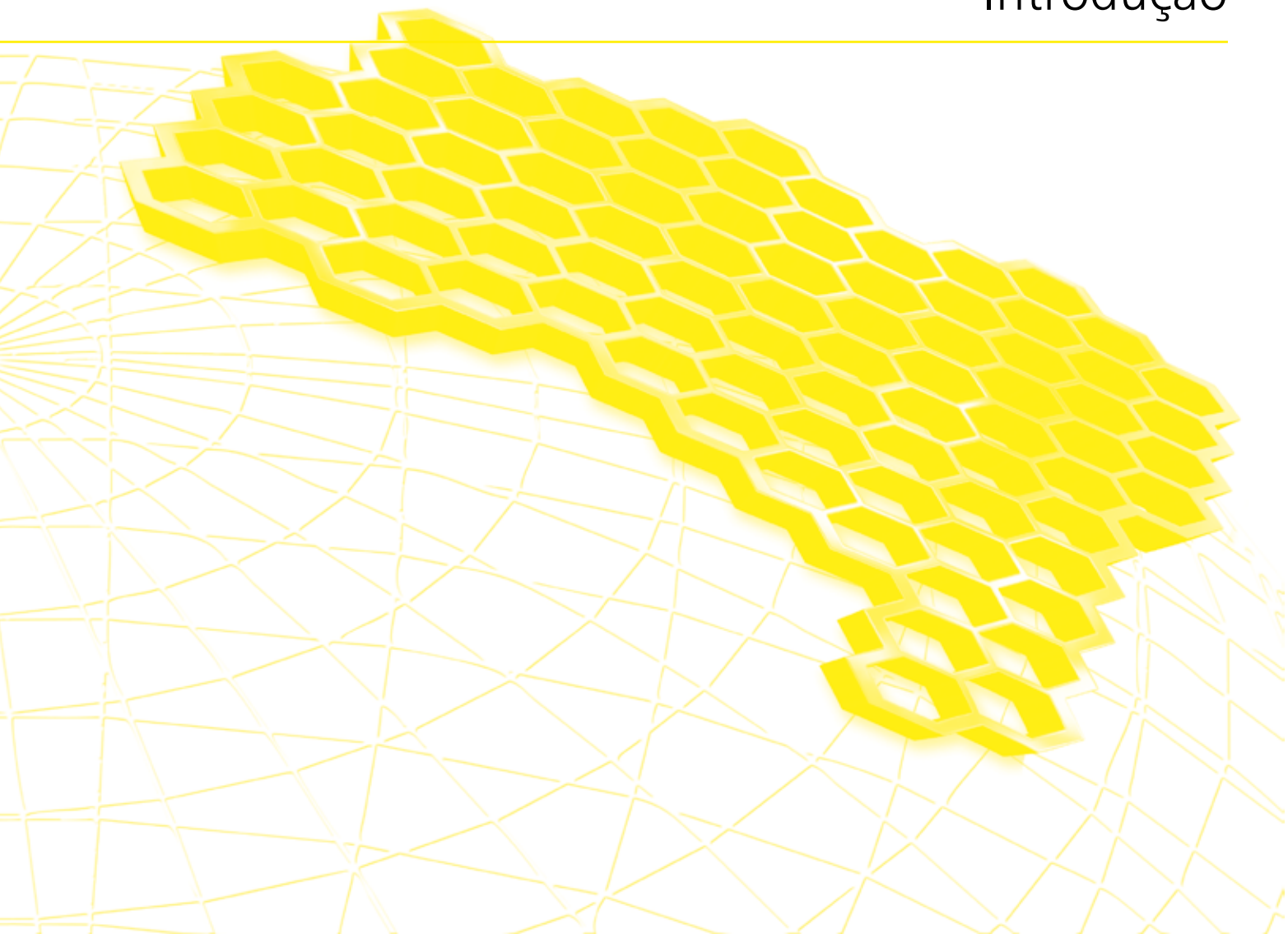


Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que, à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos.

Ítalo Calvino



Introdução

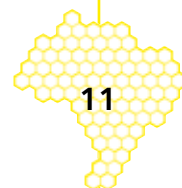


Este texto tem como finalidade discutir e sugerir reflexões/ações sobre as possibilidades de os conselhos de educação contribuírem para o alargamento de uma cultura em direitos humanos, indo além de uma democracia restrita às formalidades do discurso. Para que isso se efetive, as páginas que se seguem buscam apontar entrelaçamentos entre convivência humana e sua sociabilidade histórico-cultural, com os direitos humanos em sua dimensão mais ampla e a atuação de redes de solidariedade para que as ideias se divulguem, dialoguem e orientem práticas sociais.

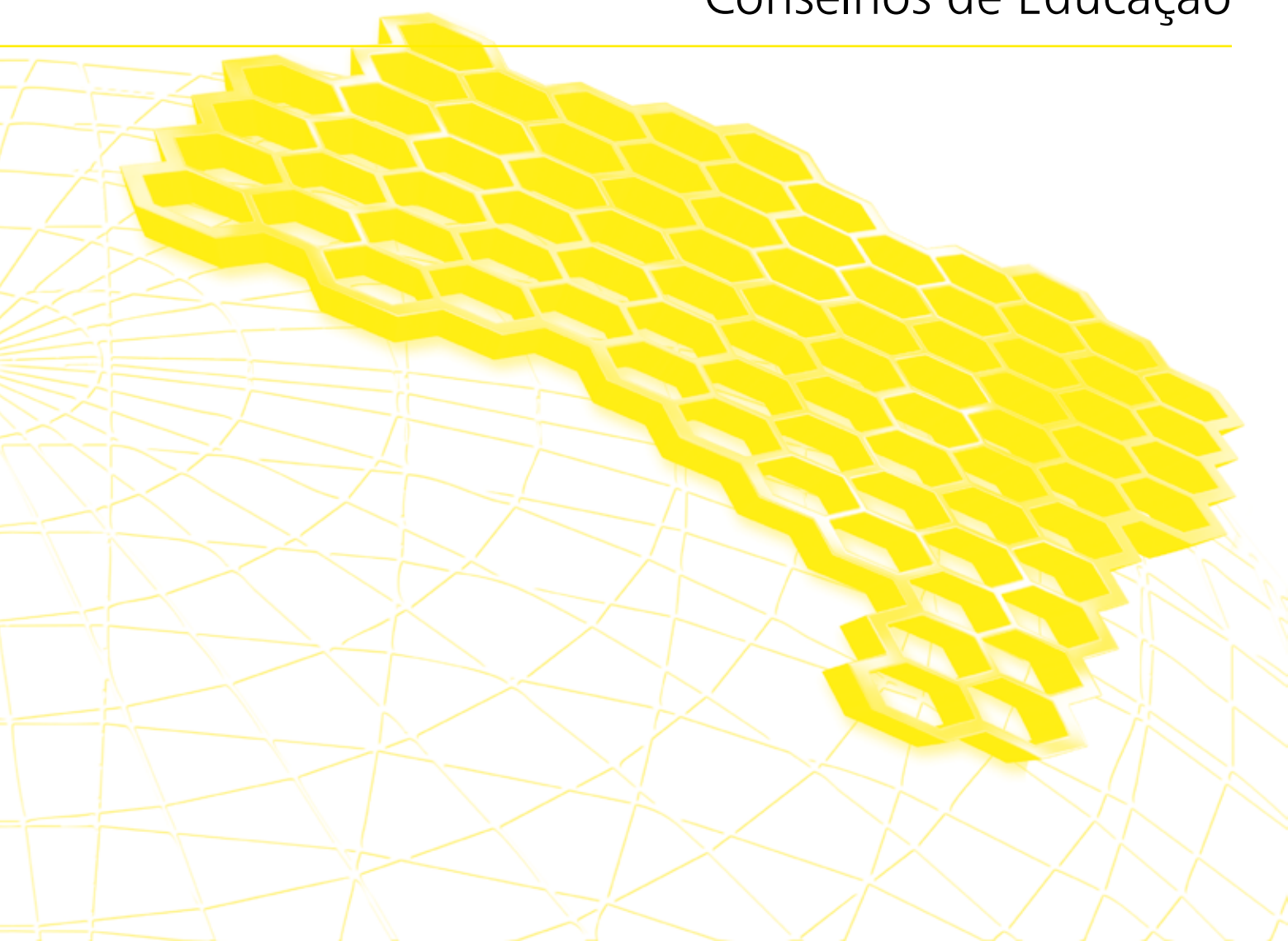
Na primeira parte, **Educação Escolar, Direitos Humanos e Conselhos**, relacionam-se direitos humanos, demandas por um novo modo de convivência e importância dos conselhos na definição de políticas públicas de educação. Para tanto, remete à legislação brasileira, aos mecanismos internacionais de monitoramento de pactos de respeito à dignidade humana e ao poder da população, reconhecido nos termos da Carta Magna, para atuar no movimento de construção da sociedade democrática.

Na sequência, **Vida/Convivência, Direitos Humanos, Democracia e Conselhos de Educação**, destaca-se o significado da autonomia para o fazer social, baseado na visão contemporânea dos direitos humanos e, em decorrência, na solidariedade e na articulação do coletivo. Nesse sentido, entende-se que a educação, como direito humano, mobiliza as ações de solidariedade, não restringindo as relações sociais à competição econômica ou à disputa política.

Na última parte, **Direitos Humanos, Sistemas de Ensino e Conselhos de Educação em Redes Associativas e Solidárias** busca-se um entendimento dos conselhos de educação enquanto redes, visando-se fundamentar projetos de gestão pública e social que fortaleçam a autonomia e a solidariedade. Mais concretamente, a pretensão é subsidiar o processo de elaboração e implementação de diretrizes que orientem, nos sistemas de ensino, propostas de materialização de uma convivência baseada no respeito aos direitos humanos.



Educação Escolar,
Direitos Humanos e
Conselhos de Educação



Compromissos assumidos pelo país com a garantia de políticas públicas fundamentadas na concepção contemporânea de direitos humanos¹ e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da legitimidade de demandas por um novo modo de convivência, pautam com frequência, na agenda social de debates, a importância da educação para o respeito aos direitos e à dignidade humana. Tal demanda surge ancorada, principalmente, na Declaração Mundial dos Direitos Humanos e dos pactos internacionais e, mais recentemente, é fortalecida pela insatisfação da sociedade com as explicações simplificadas acerca da origem da violência no mundo atual.

Na análise dessa problemática, observa-se que diversos setores da sociedade constroem consensos em torno da necessidade de viabilizar políticas de Estado, fundamentadas em princípios que sejam aceitos internacionalmente e reconhecidos nas realidades sociais específicas, como direitos inalienáveis de cada um e de todos os seres humanos.

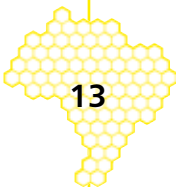
Essa é uma perspectiva, cabe notificar, que não se limita às legislações específicas nem ao domínio reservado de cada Estado. É abrangente e está relacionada a uma série de exigências e responsabilidades a serem consideradas em cada país e no conjunto dos povos e nações. *A figura do direito tem como correlato à figura da obrigação.* Em função disso, os compromissos internacionais que estabelecem a universalidade, a indivisibilidade e a justiciabilidade dos direitos, dos quais o Brasil é signatário, representam avanços inegociáveis e devem ser reconhecidos, protegidos e efetivados, assegurando-se sistemas de proteção internacional, regionais e locais². Nesse sentido, as falas a respeito da qualidade social da vida traduzem iniciativas de afirmação da dignidade das pessoas não somente umas em relação às outras, mas, sobretudo, perante o Estado que, sob o monitoramento internacional, é desafiado a construir o que, de forma simplificada, podemos denominar de pontes que se ampliam constituindo redes de defesa dos direitos humanos.

A ponte é um movimento de busca dos(as) outros(as). É uma procura, a partir da qual são estruturadas e explicitadas determinadas relações sociais e modelos de sociabilidade, cuja referência é a medida de justiça socialmente aceita.

¹ Como explica Flávia Piovesan, a definição de direitos humanos aponta para uma pluralidade de significados. Considerando-se essa pluralidade, destaca-se a chamada concepção contemporânea de direitos humanos que veio a ser introduzida pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que inova, prevendo, de forma inédita, que não há liberdade sem igualdade e não há igualdade sem liberdade. Desse modo traz uma concepção inovadora, ao atribuir o caráter de unidade indivisível, inter-relacionada e interdependente.

² Sobre a educação nas normas internacionais, observe-se na fala de Pierre Tussaint e Hadad: o Sistema Internacional de proteção dos Direitos Humanos é formado pelo sistema normativo global (composto de instrumentos de alcance geral e especial) e pelo sistema regional, este integrado pelos sistemas americanos (Organização dos Estados Americanos, na qual o Brasil está inserido) o europeu e o africano. Os organismos que integram o sistema ONU-Organização das Nações Unidas – são responsáveis pelo monitoramento global dos direitos humanos.

Conferir, ainda, Conselhos Escolares e Direitos Humanos – SEB/MEC-2008.



No que se refere ao direito, essa ponte, especial obra de arte da engenharia, é construída em função das responsabilidades e dos compromissos nacionais e internacionais e explicita uma opção de convivência que reconhece o outro na condição de sujeito com interesses e valores pertinentes. Ela se compõe a partir do reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e de determinada ordem jurídica, ambas decorrentes do processo de constituição de sujeitos históricos que são portadores de direitos e deveres no mundo comum.

A presente discussão introduz a temática da igualdade e prevê, na perspectiva do atendimento dos direitos humanos, o desenvolvimento de políticas públicas de redistribuição e de reconhecimento³, fundadas em determinados valores e padrões de convivência. No caso das políticas de redistribuição, privilegia-se a identidade a partir das relações de trabalho e pretende-se transferência de renda e/ou realização de mudanças estruturais necessárias à instituição de uma nova sociabilidade. Com relação às de reconhecimento, consideram-se outras formas de inserção, além das que são decorrentes do mundo do trabalho e, assim sendo, ambas devem contar com mecanismos institucionais que permitam contemplar a universalidade do atendimento dos direitos e, simultaneamente, o respeito às diferenças nas realidades diversas⁴. Ou seja, é necessário enfrentar, segundo o debate atual, o que se denominaria uma sociedade justa, os eixos socioeconômicos e culturais que são geradores da injustiça.

No Brasil, a principal inspiração para tal debate advém da própria Carta Magna de 1988. De seu texto, observem-se, entre tantos outros, os artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, (...), que estabelecem os princípios organizativos da república federativa e, ao fazê-lo, inovam, remetendo a uma compreensão de poder que se constrói, perpassando a sociedade de modo horizontalizado.

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

³ Para Costa Neves, a discussão sobre igualitarismo, seja por movimentos sociais específicos, seja por pesquisadores e intelectuais, ou ainda por políticos e responsáveis de agências internacionais, tem girado em torno de dois conceitos básicos da filosofia moderna, a saber: o reconhecimento e a redistribuição. A partir do ponto de vista de que apenas as sociedades igualitárias podem ser consideradas justas (...).

⁴ Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa... O direito à diferença, portanto, nos protege quando as características da nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são motivo para a exclusão, perseguição e discriminação. Soares Benevides, 2004. p.63.

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

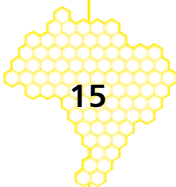
Como se vê, o movimento de democratização do país propiciou, nos termos da Constituição Federal, uma abordagem de empoderamento da população, que institui a possibilidade concreta de sua participação na vida cotidiana, com poder de influenciar e decidir sobre *os fins e meios das diversas práticas sociais*, remetendo diretamente ao Estado Democrático de Direito. Em decorrência, afirma a dignidade da pessoa humana como princípio constitucional e torna transparente a necessidade de organização do Estado para a realização dos direitos humanos. Mantém-se, assim, o controle democrático das possíveis omissões subjacentes às políticas sob a responsabilidade do conjunto das esferas do poder público.

A Carta Magna estabeleceu um rigoroso elo entre o efetivo atendimento dos direitos humanos e a instituição de mecanismos de participação – a exemplo dos Conselhos de Educação, instâncias representativas e colegiadas que propiciam o exercício do poder da população, optando pela construção da igualdade num contexto de enfrentamento das desigualdades que se fundam numa relação permanente de dominação e exploração.

Nessa perspectiva, os direitos humanos são reconhecidos porque referem-se aos humanos em sua universalidade e, portanto, decorrem de valores que impulsionam o movimento histórico de humanização, cuja trajetória é compartilhada por todos, cabendo às políticas públicas, como foi referido anteriormente, responder às exigências de salvaguardar a dimensão da universalidade e, ao mesmo tempo, contemplar as diferenças sem o equívoco de utilizá-las para explicar o cotidiano das desigualdades sociais.

Com essas observações, é possível afirmar que, sobre a legitimidade do poder da população, não existem dúvidas. A Carta Magna assim se pronuncia: *Todo poder emana do povo* e, assim sendo, o texto problematiza a existência de todos (a humanidade) no interior dos movimentos pela igualdade, pela liberdade e pela participação, que mobilizam os setores sociais e dinamizam o conjunto da sociedade frente às múltiplas possibilidades históricas.

Quanto à união indissolúvel entre os entes federados, é possível apreender a exigência inegociável de uma colaboração recíproca, devidamente regulamentada, entre os conselhos. Isso, quando se trata da universalização do atendimento à educação escolar enquanto direito humano e sem perder de vista, conforme prevê o art. 2º, a



autonomia e a harmonia necessárias entre os Poderes da União.(...) *São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.*

Não é por acaso que, nos últimos anos, os mecanismos que viabilizaram o financiamento da educação (FUNDEF/FUNDEB) são estruturalmente compartilhados, assegurando responsabilidades à União, aos Estados e aos Municípios, com o financiamento da educação escolar.

Quanto ao artigo 3º, contém os fundamentos maiores da Lei que, por sua vez, define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 - LDBEN). Ao enumerar os objetivos fundamentais da República Federativa, a Carta Magna reafirma princípios e ideais que elegem a justiça como valor universal e propugnam o desenvolvimento nacional no contexto da igualdade, da liberdade e da solidariedade.

Com isso, o texto legal antecipa o art. 2º da LDBEN, que considera a *educação escolar dever da família e do Estado, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.*

Nos demais artigos, a escolha pela prevalência dos direitos humanos, a intolerância com os preconceitos, o repúdio a quaisquer restrições ao efetivo exercício de direitos individuais e coletivos, bem como a importância conferida à participação e às entidades associativas, confirmam o primado da solidariedade apontando, mais uma vez, para uma nova sociabilidade. Assim sendo, rompem, por um lado, com a moralidade do conformismo e seus equivalentes que, ao longo da história, paralisam a construção de pontes decorrentes de escolhas em favor da transformação das condições de existência no interior das quais todos se movem. Por outro lado, situam no debate sobre os conselhos de educação, as noções de democracia, direitos humanos e cidadania.⁵

Esse é o argumento maior da estreita aliança tecida, recentemente, entre o MEC, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e as organizações da sociedade que se definem pela luta em defesa dos direitos humanos e estão comprometidos com ações concretas para viabilizar o plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁶. Este, em sua versão preliminar (2003), assume proposições de políticas públicas, reconhecendo a educação como *direito humano em si e, ao mesmo tempo, condição para a conquista de novos direitos.*

⁵ (...) os direitos do cidadão podem coincidir com os direitos humanos que são mais amplos e abrangentes. Em sociedades efetivamente democráticas é geralmente o que ocorre... *ibid.*, p. 52.

⁶ (...) para que um direito humano mereça esse nome é necessário satisfazer uma série de condições, entre as quais a de que ele seja universal, que ele seja justiciável, que haja clareza sobre quem tem condição de implementá-lo, além de que o órgão competente precisa ter a capacidade de realizar a obrigação. Bevenuto, 2005. p.38.

Em seguida, submetido a uma ampla discussão, o texto incorporou novas contribuições do conjunto da sociedade e manteve, como princípio orientador de tais políticas, a afirmação dos direitos humanos, considerados universais, indivisíveis e interdependentes⁽⁵⁾.

Em função desse entendimento, os conselhos de educação são convocados, no momento atual da vida democrática, a estabelecer relações com os demais conselhos de direitos, tecendo redes abrangentes de gestão e monitoramento das diversas políticas, que se unificam em torno da integralização dos direitos humanos.

Para o propósito dessa discussão, é possível afirmar que o Ministério da Educação, através de programas de formação de Conselheiros, tem procurado fortalecer esses mecanismos de participação nos sistemas e instituições de ensino, ampliando a base social de apoio às iniciativas relacionadas à qualidade da educação escolar na perspectiva dos direitos humanos. O itinerário desse debate não pode ser ignorado, constando, entre outros, do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Mobilizou-se, através desses conselhos, uma discussão nacional sobre a importância da participação da sociedade no desenvolvimento de políticas que assegurem o atendimento do direito à educação escolar de qualidade social, extrapolando o limite das abordagens que valorizam apenas sua natureza normativa.

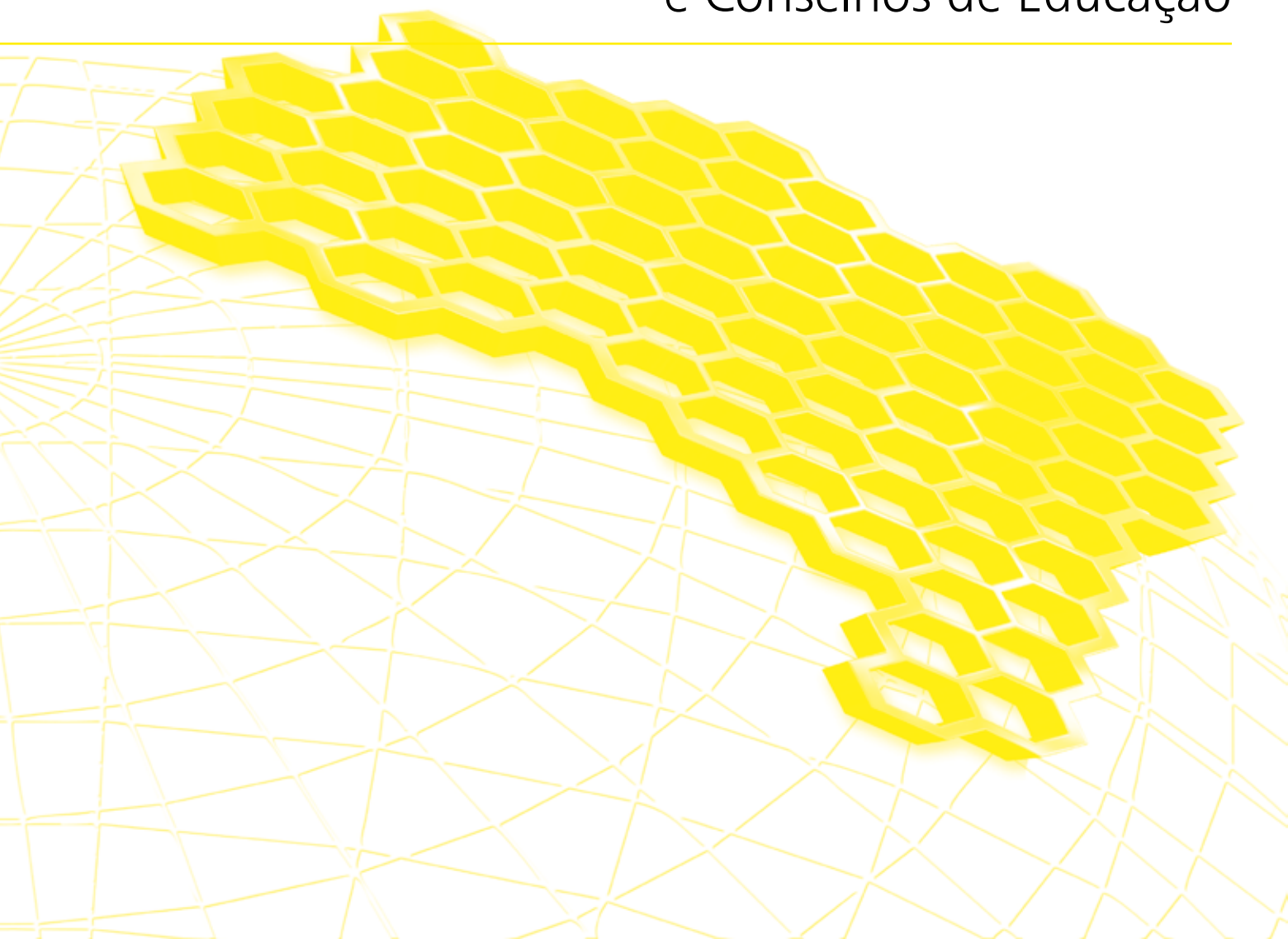
Constata-se, portanto, nesse processo de formação, a preocupação de vincular “o direito à educação” e “os demais direitos” ao empoderamento da população. Esta, ao se fazer valer, dá visibilidade às demandas por igualdade, exigindo o cumprimento do texto constitucional, na abordagem da concepção, da natureza e da composição de órgãos colegiados, no regime de colaboração, nas atribuições dos conselheiros e nos desafios da gestão democrática.

Mais do que isso há uma nova expectativa posta para essas instâncias colegiadas. Há que se buscar soluções para os problemas identificados no campo da garantia do atendimento à educação escolar, associando-se aos parceiros dos demais conselhos de direitos humanos e, dessa forma, inserir-se como sujeito no processo de construção histórica, permanente e coletiva de uma nova sociedade.

O aceno, como se vê, é para um novo modo de conviver no âmbito da luta em defesa dos direitos humanos no Brasil, fortalecendo-se a organização da sociedade a partir de uma nova interação entre os conselhos. O pressuposto básico é **o direito a ter direitos**, transformando um mundo desorganizado e invisível em outro: auto-organizado e capaz de redirecionar os rumos de um projeto para o país, considerando a importância da dinâmica das redes de solidariedade para garantir a escolarização básica da população, no âmbito das políticas de atendimento dos direitos humanos.



Vida / Convivência,
Direitos Humanos, Democracia
e Conselhos de Educação



A discussão da relação educação, conselhos, direitos humanos, demanda uma reflexão sobre a convivência humana. Os direitos humanos são fundamentais como conquista histórica na luta pela afirmação democrática. É importante expor, com clareza, como os conteúdos se compõem para que a educação ganhe qualidade. Sem isso, os direitos se tornam exercícios de formalidade. Não é esse o objetivo da abordagem aqui desenvolvida. A proposta é no sentido de dar movimento e ação mais ampla aos conselhos de educação. Por isso, a efetivação da educação de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, supõe a necessária vinculação a um pensamento que eleja a história como uma construção de todos.

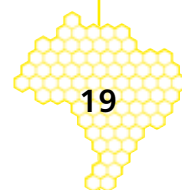
A sociedade é uma construção coletiva. Envolve todos num trabalho de muitos caminhos e alternativas. É importante essa construção para firmar a sociabilidade humana, para que a solidariedade ganhe espaços de convivência. Mas ela não se faz sem conflitos, sem contradições que os sujeitos sociais buscam resolver em sua trajetória.

A sociedade humana é complexa, porque se constitui elaborando e enfrentando uma multiplicidade de questões e obstáculos, muitas vezes, de difícil resolução. Ao afirmarmos que somos seres sociais, queremos reafirmar que vivemos porque existem os outros que nos fazem companhia ou mesmo entram em disputas das quais fazemos parte. O que é mesmo claro é que somos seres sociais, por necessidade de sobrevivência e para tocar adiante nossas lutas históricas.

Já disse o poeta Drummond que viver é conviver. A vida é troca de sentimentos, de valores, de mercadorias, de símbolos de uma infinidade de coisas que fazem parte de nossa produção cultural. Sem essas trocas a cultura se fragiliza, perde seu dinamismo; a continuidade termina por sufocar a descontinuidade, e caímos numa banalização da convivência social que cria pessimismos e superficialidades, tirando-nos o desejo de avançar nas descobertas e nos conhecimentos da vida.

A esperança não deve ser excluída do fazer cultural, pois sua ausência gera impasses críticos. Uma sociedade que acredita na possibilidade de mudança tem condições de ser mais justa e equilibrada, de agregar projetos coletivos. A forma como a sociabilidade é vivida torna-se uma discussão fundamental para qualquer proposta de mudança.

A construção da história está diretamente relacionada com a superação e a busca de soluções para os problemas e as dificuldades. Viver a história exige estar situado num tempo e no espaço que se relacionam sem cessar. Ao criar a cultura, temos que alargar a capacidade de invenção, exercer controle sobre muitos de nossos



impulsos e esclarecer mistérios. Ela é cumulativa; requer uma aprendizagem constante, dinamismo cada vez mais intenso e a instituição de limites que garantam respeito pelo outro.

Mas isso não significa a aquisição imediata da felicidade e a abertura das portas da salvação. A história e a cultura são feitas de muitas surpresas, não há uma predeterminação de seu caminho, o inesperado apronta situações que nunca imaginaríamos. Portanto, devemos fugir dos determinismos. Como pensar no inesperado, na rebeldia, se tudo está determinado, numa conexão de causa e efeito permanente?

Viver em sociedade é uma necessidade histórica, fundamental para a sedimentação das culturas e a criação de possibilidades de transformá-las. Porém, seus significados estão relacionados com seu tempo. Ousando, transgredindo, ordenando, seguimos contando e fazendo o dia-a-dia, envolvidos por muitas tramas e muitos dramas humanos. É esse envolvimento que nos leva a inventar as alternativas e redimensionar as experiências educacionais para além do formal e do meramente escolar.

A sociedade é uma construção marcada pela diversidade de encontros e conflitos. Cada um de nós tem sua individualidade, a partir do mundo social em que está situado. Pensando a história, estamos também pensando a cultura em sua significação mais ampla, onde o ensinar e o aprender são fundamentais, onde não existe um ponto final, um acabamento para tudo. Há sempre a sensação de algo a acrescentar, como uma moradia imensa da qual perdemos de vista a quantidade de seus espaços. Sem obscurecer essa dimensão do mundo, podemos sair das crises que julgamos definitivas se pensarmos que tudo que existe é resultado de nossa capacidade de invenção e trabalho.

Portanto, podemos refazer o que consideramos estar mal distribuído. Nada está para sempre; o ir-e-vir da história é uma constante provocação, fortalecendo tradições ou duvidando delas, criando conversas entre o antigo e o moderno e seus defensores. Com essa perspectiva, o fazer na educação acompanha as inquietudes históricas na luta pelos direitos e anseios coletivos.

Somos seres que estamos no mundo e procuramos dar sentido ao que vivemos. Por isso a cultura se forma como resultado de nosso agir, de nosso pensar e de nosso sentir. Quando nos lembramos da história é porque estamos situados num tempo e num espaço, como já ressaltamos anteriormente. Não estamos soltos. Periodizamos os acontecimentos e buscamos articular o que está sendo vivido, com os possíveis futuros que se anunciam no dia-a-dia. Cada um está cercado de circunstâncias, relaciona-

se com práticas sociais que não estão engessadas. Quanta coisa é feita, sobretudo, no mundo atual, onde é grande a velocidade que toma conta de nossos projetos. A sociabilidade não é algo sossegado, mas cheio de travessias, de compromissos, de aberturas.

Muitas coisas mudam, mas outras permanecem. Há um diálogo entre os tempos que movem a vida social humana e provocam reflexões e surpresas. Disfarces são usados para esconder práticas conservadoras, para misturar o novo com o velho, ressaltar novidades vazias em nome de transformações que apenas escondem velhas relações de dominação. Há uma luta constante, de cunho político, para ressaltar e justificar quem são os donos da justiça e da verdade.

A sociedade não é só um lugar de paz e encontros. Os sonhos são possíveis, mas as ameaças de que eles se diluam também são muitas. Por ser impossível o absoluto, há sempre algo para ser construído e as instituições devem estar atentas a isso, para não se fixarem em processos burocráticos. Desprezando as idas e vindas do ensinar e do aprender, corremos o risco de referendar a reprodução da cultura e seu declínio.

As divergências e os conflitos fazem parte da convivência com os outros. Mais ainda, toda relação social é uma relação de poder, depende dos sujeitos sociais, de seus desejos, de seus projetos, de sua posição diante do futuro. Não é fácil a construção histórica da sociedade. Ela tem uma multiplicidade e uma complexidade que se tornam desafios constantes para o nosso mais simples cotidiano.

Quando afirmamos que toda relação social é uma relação de poder, estamos destacando a dimensão política que atravessa nossa vida e as trilhas que podem facilitar ou obstruir a solidariedade, base para qualquer sociedade que se nomeie democrática. É importante fugir das ideias de que o poder só se encontra na gestão dos governos, no vaivém dos gabinetes das grandes instituições, nas astúcias das negociatas econômicas, nas guerras entre as potências militares. É preciso socializar as responsabilidades e localizá-las. Isso é uma exigência do jogo político da sociedade. Alguém assume a responsabilidade sobre o que acontece, não importando se são perdas ou ganhos. A ausência de responsabilidade promove vazios que desequilibram a convivência social, leva à desmontagem de sentidos e referências.

Nesse sentido, os conselhos são espaços políticos importantes para impulsionar as discussões e alimentar mudanças nas relações de poder que tolhem a afirmação dos direitos humanos, conquista histórica importante para abertura e concretização das experiências democráticas.



A política está, sempre, em nossas escolhas, que repercutem na organização da convivência humana. É fundamental pensarmos que somos responsáveis pelas mudanças e permanências históricas. Daí a responsabilidade social ser o cerne da política. Não há como ficar indiferente, pois a indiferença já é uma forma de se posicionar diante do mundo, de mostrar como valorizamos ou não nossa relação com os outros. Se a sociabilidade se desmantela, desmantelam-se os valores sociais, correndo o risco de crescer a banalização da violência, desfazendo as possibilidades de negociação e, conseqüentemente, abrindo espaço para práticas fascistas que não suportam as diferenças, por serem totalitárias.

O fascismo se destacou pela negação do diálogo, pela censura violenta aos adversários e pela militarização da existência. O mundo contemporâneo tem vivido experiências negativas de autoritarismos que armam aparelhos de estado gigantescos e práticas corporativistas violentas. No entanto, é importante não esquecer que as práticas fascistas existem na vida social, sem precisar de gigantescos aparelhos de repressão. Um sistema de propaganda bem montado pode estabelecer comportamentos de tirania disfarçados. A expansão da globalização pode produzir homogeneidade que impeça maior reflexão sobre o que projetamos para o futuro.

Por isso, é sempre interessante perguntar o que há por trás das aparências das coisas, não se deixar enganar por imagens que fascinam, mas escondem desigualdades e opressões, como ainda a capacidade que tivemos de superar autoritarismos e derrotá-los politicamente. As práticas educacionais também sofrem ameaças dessas práticas fascistas que apagam a implantação de direitos mais amplos e coletivos.

O social exige presença de seus atores e a política, junto com ele, de definições. O mundo não vai por ele mesmo, como pensavam. Ele se conecta com nossas ações. Se quisermos uma sociedade apenas com base na competição, ameaçamos os sentimentos de solidariedade e corremos o perigo de ver o outro mais como um adversário do que como alguém que nos ajuda a estar e ser nessa cultura que inventamos e reinventamos, com um fôlego de quem busca e de quem sonha.

É preciso saber que sociedade queremos, para dividirmos nossa responsabilidade política e administrar as relações de poder. Sem a manifestação desse querer, o social se esmigalha, sucumbimos nas indecisões, jogamos fora a possibilidade de construir a política como lugar e tempo da autonomia, esquecemos a solidariedade e o que temos em comum, arriscando fortalecer o individualismo. Vivemos cercados de contradições, porém elas não estão ossificadas; há condições de discuti-las e avançar no desenho de soluções.

O social se sente fragilizado quando se consolida o modelo defensor das vontades da minoria que controla a riqueza material e simbólica. O esvaziamento do social é, sempre, um abismo para quem vê a história como construção da possibilidade e não somente acúmulo de produtos consagrados pela utilidade e pela eficiência no mercado de trocas. Esse consumismo, quase histérico, que, muitas vezes, toma conta da sociedade que construímos, periga levar a uma coisificação das pessoas. Valores se transformam em objetos de compra e venda, os *shoppings centers* são instalados em condições especiais para desfrutar dos benefícios da *cultura*. Olhar crítico para esses comportamentos é um caminho para colocá-los em questão.

A fundação política passa, assim, por muitas experiências diferentes. A memória as seleciona. A memória como algo vivo, resultado da relação entre o lembrar e o esquecer. Aprendemos com a memória, com o relato das coisas passadas, como uma referência histórica de afirmações e negações formuladoras de nossos atos e planejamentos.

Para nós do Ocidente, por exemplo, a experiência política grega é marcante. Havia, entre os gregos, uma busca de mudança, apesar dos muitos limites que, hoje, vemos. Julgá-los seria anacrônico. Eles viveram num tempo com outras necessidades. Não podiam agir como nós, ter os nossos anseios. Mas refletiram sobre o poder, o político, a democracia, as instâncias das conversações coletivas e das disputas por lugares na gestão da sociedade. Não sossegaram em suas reformas. Moveram suas instituições, questionaram tiranias, ameaçaram verdades seculares. Essa inquietude que tece a cultura assinala uma procura que compõe o vaivém da humanidade.

Na política, essa ação se reapresenta com os mais diversos artifícios, reatando laços desfeitos, construindo práticas renovadoras, projetando futuros para além dos limites do presente. Muitas vezes, retomamos tradições que pareciam mortas e ultrapassadas. Por isso, o diálogo entre as culturas e seus tempos históricos é instituinte e nos ajudam a remover obstáculos e crenças, aparentemente, eternas. A democracia busca esse diálogo.

Toda sociedade vive com limites e administra esses limites. É a dimensão maior do ser humano. O absoluto é um sonho; necessário para navegarmos em mares desconhecidos e estabelecermos nossas utopias. A sociedade perfeita está longe. Porém não custa pensá-la para fugir do conformismo e não considerar que tudo está terminado.

O pior é achar que o labirinto está feito, para sempre, e resta, apenas, lamentar, pois não sabemos onde estão suas saídas. Jogamos todos os fios fora e desconhecemos



Ariadne, uma das grandes figuras da mitologia grega. Negar o labirinto não é a saída, e o fazer político traz esse desafio incessante de saber viver com ele, arquitetando formas de sair de sua sinuosa construção.

Há o concreto que nos cerca, que mostra a viabilidade de superação de cada problema, mas há, também, ilusões, fantasias, fantasmas que povoam as culturas e importunam e desafiam nossa mente. O concreto e o abstrato não se excluem, são participantes da vida social. Como podemos instituir uma nova sociabilidade sem contar com a imaginação? Como podemos ir adiante se ficamos presos à mesma paisagem?

Os gregos não negaram os limites e foram adiante; fizeram deles um ponto de reflexão presente em suas meditações filosóficas e em seus devaneios artísticos. Sua cultura é rica de pensamentos sobre as impossibilidades e o trágico que nos rodeiam.

Não se trata aqui de firmar hierarquias definitivas e vê-las como base indiscutível do mundo Ocidental. A cultura nos dá a possibilidade de (re)significar projetos. Há compreensões de experiências políticas que nos tocam e que continuam presentes na história contemporânea, apesar das inúmeras transformações. Alguns a vivem, sem perceber suas tradições, outros fazem dela um ponto de partida para pensar as ações políticas e a sobrevivência do social.

Daí, nosso interesse em retomá-las, para articular suas práticas e reflexões com a questão dos conselhos. Mesmo onde as comunidades eram pequenas, suas gestões motivaram o social, as articulações entre o novo e velho, para que as referências fossem reconhecidas coletivamente e o mundo se refizesse nos momentos onde o caos parecia insuperável. O mais difícil de tudo é como repartir o poder e evitar que ele se torne produtor de relações concentradoras de privilégios.

Sabemos das muitas dúvidas que existem sobre o Estado e sua fundação. Há muitas disputas teóricas nesse imenso e pantanoso território. Há quem o relacione ao surgimento da propriedade privada, dos meios de produção, ou ao excesso de riqueza concentrada nas mãos de uma minoria. A riqueza material seria promotora de relações de poder, onde os privilégios estariam nas mãos de poucos.

Daí, a exploração do homem pelo homem, a escrita de leis que reproduzem a desigualdade para garantir hierarquias e evitar a desobediência a quem controla o Estado de maneira autoritária. Há semelhanças com as mitologias e religiões que falam de um pecado original que atinge a todos e exige, portanto, punição e sofrimento.

Revoluções foram feitas em nome da redenção de todos os males e procurando reorganizar a sociedade em nome da justiça social. Questionamentos teóricos foram articulados, utopias visualizadas, mas não morreram as injustiças, nem tampouco vencemos as desigualdades. Elas ganharam outras formas e outras justificativas, mas continuam ameaçando a convivência social, estimulando violências e rebeldias, criando expectativas negativas.

O Estado não desapareceu. Burocratizou-se. E, com a ajuda da tecnologia, tornou-se um grande disciplinador da sociedade, sofisticando suas ações, utilizando-se de conhecimentos científicos e sendo manipulado, em muitos momentos, pelos que desejam a continuidade das diferenças sociais.

A existência de conselhos não é uma experiência nova. É uma resposta política. Tem sua dimensão utópica ainda presente, revela que a política inquieta. Lembra experiências e caminhos construídos com lutas e rebeldias. Desmancha outro raciocínio que defende o corporativismo e/ou a centralização autoritária. Cria-se, então, espaço para uma relação de poder que dialoga, fortemente, com a tradição democrática.

Com todas as suas imperfeições, a democracia tem um discurso voltado para a ampliação da cidadania e de luta contra as restrições aos desfavorecidos politicamente. Pensar os conselhos democraticamente é pensar a divisão de poder, é pensar que conversação política tem muitas cores, que sua hegemonia atende aos chamados da diversidade.

As relações democráticas de poder exigem esse mergulho, esse respeito pelo que o outro tem a dizer; reforçam o social que se vincula com as práticas de solidariedade e inclusão. A vontade da maioria está associada ao movimento da democracia. É ela que transforma o discurso, que o retira do papel, que não deixa que ele seja palavra sem atuação.

É importante, a ligação do discurso com a prática, para que os conselhos se movam enquanto instituições que não silenciam e nem acreditam que há um ponto final na política. Cada ação humana significa, referenda valores, pode trazer o inesperado. Por isso, o modelo não funciona como um receituário de regras e comportamento definitivos. Ele pode sugerir renovações que serão, mais à frente, reconstruídas, se prevalecer a vontade da maioria.

O dinamismo democrático se expande por essas vias, por ele não recusar as demandas de seu tempo, por não defender a imobilidade dos espaços da verdade e da autoridade. Apesar das muitas contradições, o social, por mais tirânico que seja

o sistema de governo, não sobrevive sem a troca, sem a comunicação, sem a escuta do outro. Insistimos nesse ponto, lembrando-nos de um escritor do século passado, Albert Camus, que afirmava: “Solidariedade ou solidão, como um dilema que atrai e perturba”.

Com relação aos gregos dos tempos antigos, já construímos muita coisa. A modernidade trouxe com a secularização da política contribuições que, ainda permanecem em discussão. Mas os princípios fundantes de alargar a presença do coletivo nas decisões continuam válidos. Na construção dos tempos modernos, os exercícios políticos não cessaram de ser inventados. Rompeu-se com o escravismo, a divisão social baseada no nascimento, desenvolveram-se as classes sociais. Tudo isso dentro de uma luta política, sem gratuidade, mas alterações importantes na forma de administrar e distribuir as riquezas sociais.

A complexidade sócio-histórica mergulhou, às vezes, numa ameaça de caos, que nos amedronta, ou mesmo na exaltação de conquistas. As permanências e as descontinuidades continuam seus diálogos seculares. Mudam as dimensões históricas, analisam-se as novas travessias fundadas em disputas e estatutos de verdade. Não há linearidade na invenção do tempo. Eles se misturam, a simultaneidade quebra essa exaltação aos avanços e aos progressos que são, muitas vezes, ilusórios. Passado, presente e futuro não estão isolados, até mesmo se confundem. Procura-se, também, criar vácuos que servem para se desfazer das memórias e esvaziar as experiências.

As invenções tecnológicas são importantes, redefiniram a convivência entre as pessoas, mas há armadilhas. Sabemos que o conhecimento não é neutro, não foge dos mecanismos de poder. As bombas atômicas e muitas guerras ocorridas são testemunhas de que a ciência se compromete com quem a controla economicamente. A globalização anuncia o estreitamento das culturas, simula a proximidade dos povos, mas o que vemos é um mundo ardendo e não o fim da violência.

Não há uma aceitação dos encantamentos da tecnociência que a faça reinar sem oposições na atualidade. As desconfianças são muitas e podem se concretizar em vias políticas de ação renovadora, sendo importante não escondê-las. Nem tudo que traz uma novidade científica significa transformação qualitativa na gestão pública da sociedade.

Dentro dessa questão democrática e sua possível universalidade que pode atravessar a constituição dos conselhos, a discussão sobre o que entendemos por autonomia é fundamental. Os tempos modernos registram a busca pela autonomia do próprio ser humano, como construtor de sua história. A modernidade é esse

projeto onde os desejos e as reflexões sobre a liberdade e a igualdade estão presentes, mas onde, também, a defesa da propriedade privada e do individualismo atua sem disfarces. Não houve um único projeto de modernidade. É uma homogeneidade que nunca existiu. Mais uma vez a luta política acompanha nossos projetos intelectuais e a arquitetura de nosso cotidiano.

Os sistemas totalitários tentaram esvaziar as possibilidades de rebeldia, inventando um conformismo feliz em suas sociedades. Conhecemos seus destinos, seus ufanismos mesquinhos. É difícil esquecer o franquismo, o nazismo, o stalinismo e tantos outros totalitarismos do século XX. Eles se chocaram com muitos dos ideais da modernidade.

Seria melhor, até mesmo, anunciar as modernidades, sem negar que a questão democrática as persegue, não importando sua trilha histórica, assim como as ditaduras fazem silenciar as vozes dissonantes do protesto. Liberalismo e socialismo falam de liberdade e igualdade. No entanto, formulam entendimentos diferentes, tocam-se historicamente, mas também se conflitam em muitos aspectos. Formulam reflexões, porém não desdenham os mecanismos de poder, as astúcias e os cenários de controle e de disciplina. Ninguém é inocente, para não constatar que a relação entre as teorias e a práticas possui muitos contrapontos e causa muitas frustrações. Uma sociedade do pensamento único é uma enganação, uma negação da capacidade da invenção humana.

A autonomia é a base da questão democrática, talvez mesmo da convivência ou do fortalecimento do social, enquanto projeto de solidariedade. Não é preciso repetir que a política está aí presente. Mas como pensar a autonomia? Cornelius Castoriadis, pensador grego, afirma que autonomia é a capacidade que cada um tem de produzir suas próprias leis. A autonomia é instituinte, pois abre a trilha para o novo, não é fechamento ao discurso do outro, é abertura, possibilidade de conviver com a diferença. Não o indivíduo solto, porém comprometido.

Quando não há diálogos, há o risco de consolidarmos práticas fascistas e não democráticas. A autonomia se perde quando não se liga ao coletivo e, com seu exercício, os conselhos ganham, enquanto espaços de troca e de possibilidade. Com isso, fugimos da reprodução burocrática da política, que é sua morte não anunciada.

Os conselhos podem ter o poder de ação reforçado se trilham a autonomia. Quando o espaço do poder se movimenta, a autonomia ganha força. Quando ele apresenta os mesmos desenhos, arruína a democracia pela repetição e pelo medo da transgressão. Essa relação dialética entre a ordem e a transgressão faz parte da



democracia. Ninguém vive absolutamente tudo, e as instituições morrem se tiverem um percurso exclusivamente alimentado pelo novo. A autonomia se dimensiona quando a sociedade compreende sua história e não se imobiliza.

As relações democráticas de poder criam tensões. Não é esse o problema, mas sim conseguir negociá-las, sem deixar que a coerção seja o princípio que comanda a sociedade. Anular as tensões é sepultar a alternativa de se contrapor, é consagrar a mesmice, o absoluto. Como afirma Castoriadis: “É esta criação histórica da autonomia, e, repito de um ser de um novo tipo, capaz de questionar as próprias leis de sua existência, que condiciona para nós não só a possibilidade desta discussão de hoje como também – o que é muito mais importante – a possibilidade de uma ação política digna desse nome, ação visando a uma nova instituição da sociedade, realizando plenamente o projeto de autonomia”.

Nessa perspectiva, a autonomia se completa em sua dimensão política conjugando-se com a solidariedade. Não é autonomia para competir, para forjar e eliminar inimigos, mas autonomia que visa fortalecer as relações sociais numa busca que deve politizar a coletividade e se propõe a discutir a própria origem da autoridade.

Essa questão é importante, pois, segundo Hannah Arendt: “A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua ‘autoridade’ – isto é sua legitimidade – e em relação à qual seu poder ser confirmado”.

A relação social mostra o quanto os indivíduos se multiplicam em suas ações, quando optam por reconhecer a solidariedade, como caminho de qualidade política. Nada mais inútil, eticamente, do que uma sociedade que se alimenta dos desejos solitários de consumo. Mais uma vez Hannah Arendt, analisando nossa contemporaneidade: “Pois uma sociedade de massas nada mais é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre seres humanos que se relacionam ainda uns aos outros, mas que perderam o mundo outrora comum a todos os seres”.⁷ Essa ligação do passado com o presente, do vivido com o que está sendo feito na atualidade é fundamental para os movimentos de autonomia e de solidariedade. Uma sociedade massificada perde-se na quantidade e no brilho externo das coisas.

Aceitando a incompletude, que há sempre um vazio a ser redefinido, fica menos complexa a negociação política. A negociação é sempre provisória, mas necessária,

⁷ _____. O conceito de História – antigo e moderno in *Entre o Passado e o Futuro*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1972, p.126.

como são os valores e a verdade. Se tudo aparece desarrumado, a política torna-se um território de assaltos e invenções inconsequentes. Os indivíduos precisam do exercício da solidão para que se olhem nos espelhos de suas identidades e se encontrem com seus projetos de vida. Elas se completam, porém, quando se alargam e podem ser comungadas.

Para isso, a política foi inventada: para comemorar a sociabilidade que nos atrai para o centro da história, onde a relatividade não pode ser negada, como também o consenso; para saber até onde a sociedade consegue se utilizar de seu poder de negociação, para dividir suas conquistas materiais e simbólicas.

O poder político tem acompanhado as sofisticções das sociedades globalizadas, marcadas pela disputa cultural para afirmação de identidades que facilitem a circulação de mercadorias, desprezando as reflexões, substituindo-as por modismos sociais. É claro que tudo isso demanda que a política se renove e a democracia fique atenta às suas dimensões pedagógicas. Ela é um aprendizado constante que não se interrompe.

No entanto, certos princípios continuam e devem ser reforçados. Não há como pensar democracia sem repartição de poderes, sem descentralização das decisões, sem ampliação da cidadania. Os disfarces da dominação devem ser sempre denunciados, e a discussão política é seu campo mais fértil para essa denúncia. Quem anuncia as vantagens da democracia deve ter uma prática democrática clara, para evitar a violência. Como exaltar os direitos humanos numa instituição que os sufoca? Essa é uma questão decisiva e não deve ser disfarçada.

Por ser histórica, a democracia não deve se desvincular das disputas e das incertezas que estão sendo construídas na contemporaneidade. Nem, tampouco, menosprezar as experiências que possam vir do passado. A modernidade, no meio de tantas tergiversações, alimentou-nos com o exercício da crítica. Esquecê-la é desfazer-se da memória e morrer na superfície da pressa, submersos na quantidade e nunca na qualidade do que está sendo elaborado. Se vemos tudo como um ato de consumir, estamos longe de ser sujeitos conscientes dos perigos e das ousadias, ficamos ausentes das transformações.

Os conselhos agem como micro ou macropoderes, dependendo de sua localização no sistema político. São lugares de ruídos, de perplexidades, de suspeitas diante do que vem dos chamados macropoderes, ou seja, das grandes instituições que dominam as decisões políticas. Numa sociedade que se reproduz, porque há desigualdades e excessos materiais para alguns, fica difícil pensar o lugar dos que não conseguem definir as escolhas da sociedade. É preciso não esquecer que o social não é feito de



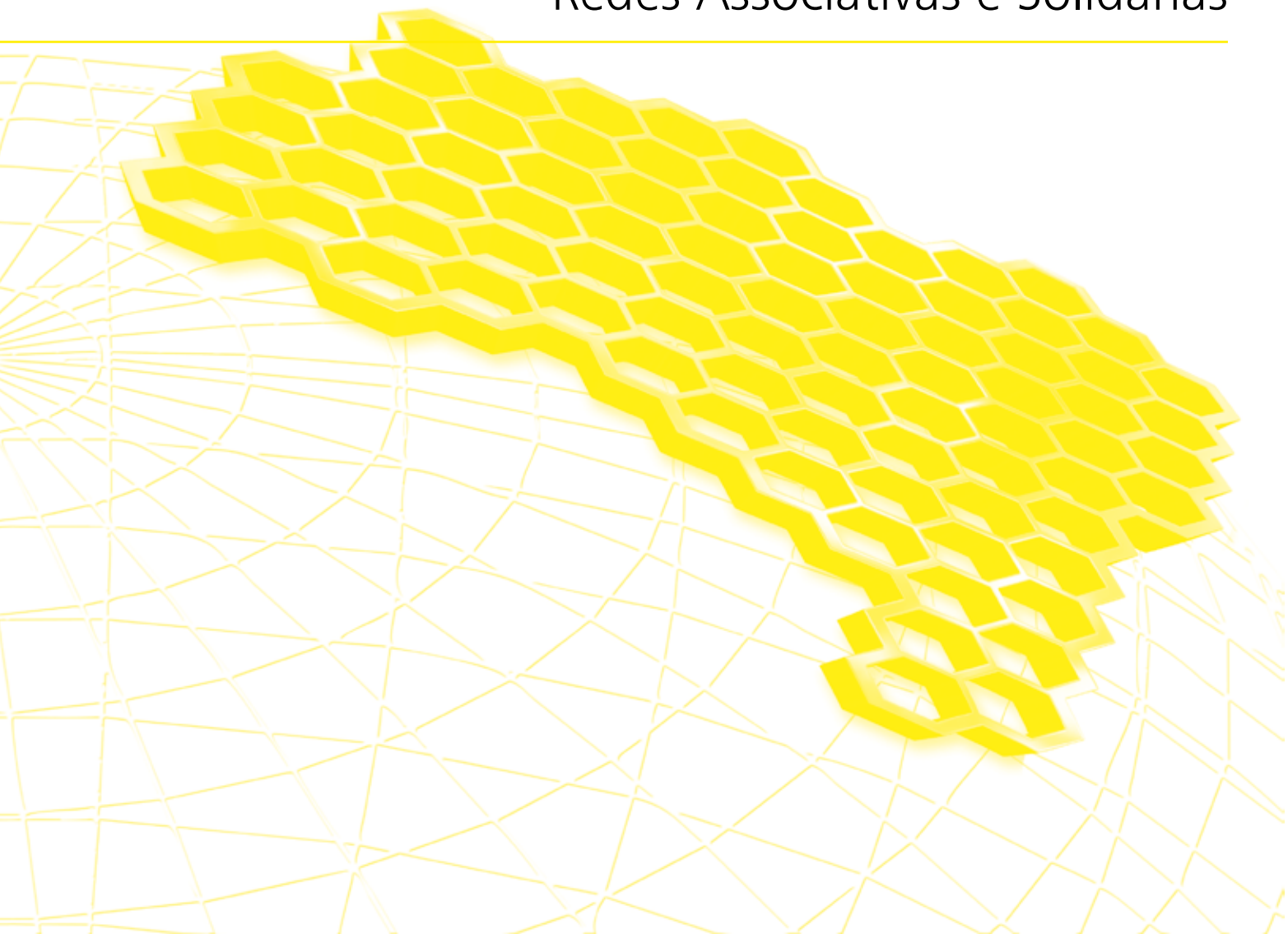
partes que se juntam por acaso. A política não deve ser uma sucessão de apostas acidentais. Seu valor ético é fundamental, por mais que se visualize a quantidade.

Se a opção é pela democracia, não adianta vê-la apenas como letra presente nas normas jurídicas, como construção de formas do jogo da convivência. Se o cerne da democracia é a socialização do poder, das riquezas, os conselhos são importantes para que isso se efetive.

Portanto, sua ação está conectada com o todo, com a instituição e a ampliação de direitos, afirmados na prática educacional. A sociedade se entrelaça e não se fragmenta quando seu registro político se concretiza na vontade das maiorias.

Então o conviver persiste e mantém a solidariedade, expressiva e crucial, para qualquer prática da vida e da cultura, como possibilidade de ultrapassar e comungar limites. Se não se produz um sentido que motive a todos, as instituições políticas se esfacelam num faz-de-conta inútil. Os conselhos têm força, na medida, em que são pensados não como compartimentos ou gavetas fechadas, mas em sua articulação, expressa numa rede de fazer política democraticamente.

Direitos Humanos,
Sistemas de Ensino e
Conselhos de Educação Como
Redes Associativas e Solidárias



Com o objetivo de prosseguir e ampliar a discussão sobre as relações entre os conselhos de educação e a convivência social, levando em consideração a diversidade cultural, tão presente na sociedade brasileira, propõe-se a articulação dessas instâncias como redes associativas e solidárias, ponto fundamental para a garantia do pleno atendimento dos direitos.

As relações entre conselhos de educação, o conjunto dos conselhos de direitos humanos e seus impactos na convivência social são vistas, particularmente numa sociedade que pauta a justiça social, sob o viés da redistribuição e do reconhecimento, conforme mencionado nas discussões anteriores.

Defende-se, assim, a tese de que os conselhos de educação devem ser pensados, em primeiro lugar, como redes de solidariedade e de associação, como espaço da democracia participativa e da cidadania plural; como lugar de exercício dos direitos humanos em sua integralidade, considerando em mesmo nível o conjunto de direitos adquiridos pelo sujeito moderno nos últimos séculos, a saber: direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A teoria das redes sociais busca compreender sociabilidades que se articulam em um plano intermediário ou mesossociológico, não se identificando com definições abstratas de sociedade e de indivíduo como o faz a sociologia tradicionalmente, mas com as interatividades que se estabelecem entre os atores sociais e institucionais.

Mas, as redes sociais são objetos de diferentes interpretações, umas mais funcionais e voltadas para a regulação de sistemas formais, outras mais interativas e voltadas para a regulação de solidariedades envolvendo indivíduos e grupos sociais.

Há, então, dois usos teóricos correntes das redes sociais. Um deles tem preocupação mais claramente funcionalista, sendo mais conhecida como *network analysis*, havendo nessa variante clara preocupação com o uso da ideia de rede como técnica de mobilização e de acesso a recursos para sustentar a ação empreendedora (Granovetter, 1985).

A definição mais tradicional e usual desse tipo de rede é oferecida pelos sistemas funcionais que dão ênfase ao papel determinante das estruturas sobre os indivíduos e que têm, de certo modo, a ver com a leitura dos teóricos norte-americanos. São exemplos as redes de empreendedores de ação coletiva, entre outras, todas voltadas para associá-las com a mobilização de capital social por certos grupos de interesse, sem maior preocupação com os aspectos éticos e morais de tais mobilizações de recursos.



Há, porém, outra leitura de rede mais próxima da tradição francesa, que relaciona as redes com os mecanismos de solidariedade e de coesão social (Martins, 2004). Essa nos parece mais adequada para se aprofundar a reflexão sobre a natureza e o desenvolvimento dos conselhos de educação.

Nessa segunda perspectiva, as teorias sociológicas, procedendo de uma releitura de autores como Durkheim, Simmel e Mauss, tendem a incorporar uma visão mais dinâmica que considera as determinações gerais da coerção social sobre a ação social – o fator da totalidade que Marcel Mauss designa de “fato social total” –, mas sem desconsiderar a importância das individualidades na organização e na recomposição da totalidade. Assim, parafraseando P. Mercklé, “a ambição da análise de redes não é de explicar somente os efeitos das estruturas sobre os comportamentos mas, também, inversamente, os efeitos dos comportamentos sobre as estruturas” (Mercklé, 2004: 94).

Essa compreensão da dialética entre o todo e a parte ou entre a estrutura e o comportamento é importante para se avançar na discussão sobre o potencial dos conselhos de educação para aparecerem como redes mobilizadoras de capital social (confiança, visibilidade etc.), voltados para a construção de uma coesão social que responda à exigência do interesse público.

De fato, no bojo dos novos movimentos sociais e culturais e dos esforços de modernização dos programas sociais e públicos, observa-se, desde algum tempo, em nível global, incluindo o Brasil, o surgimento de organizações-redes que apresentam forte característica de interatividade e que funcionam adequadamente em sistemas complexos, na medida em que seu caráter interativo torna mais flexível a gestão compartilhada, descentralizada e autônoma.

Esse tipo de rede tem, por outro lado, valor heurístico central para se pensar a relação entre Estado e sociedade civil e os novos desafios de se reorganizar a proteção social em sociedades complexas.

A rede associativa deve ser classificada como uma variante dessas redes interativas, apresentando como especificidade o respeito ao princípio da reciprocidade mútua, isto é, pela implicação das partes envolvidas em um intercâmbio relativamente horizontalizado e equitativo e que se caracterizam por certas características particulares dadas por elementos como densidade, conectividade e intensidade dos mecanismos de coesão social.

Aqui as trocas de informações com os públicos externos, sejam esses formados por indivíduos isoladamente – como as redes de usuários – ou por indivíduos reunidos

em sistemas formais – como as redes semiformais do tipo conselhos de educação, por exemplo – são realizadas a partir de uma lógica de reciprocidade que obriga todos os envolvidos a assumir sua parte de responsabilidade na manutenção e na reprodução da rede social.

Para o propósito desse programa de trabalho, as noções correntes de redes funcionais são insuficientes, na medida em que não permitem compreender como se asseguram a justiciabilidade e a aplicação efetiva dos direitos humanos à inserção, entendidos em sua complexidade disciplinar e normativa (Castel, 2002; Benvenuto Lima, 2005).

Isso é apenas uma noção interativa de rede, como a das redes associativas, que tem essa característica de favorecer pelo princípio da reciprocidade direitos humanos de inserção voltados para públicos intermediários que, em sociedades complexas, são o fundamento dos públicos democráticos. A busca de coesão social pelas redes permite atingir dois objetivos centrais da experiência democrática: a igual atribuição de direitos e a igual distribuição dos bens da cidadania.

Ricoeur (2006: 246) considerou esses objetivos como principais desafios para que a luta pelo reconhecimento penda a favor da democracia. Sem isso não se pode falar de uma convivência social mais democrática, onde a solidariedade e o coletivo tenham prioridade embora sem negligenciar o valor da individualidade.

As redes associativas referem-se principalmente a novas formas de organização de atividades sociais e coletivas, que desafiam e transgridem hierarquias tradicionais de dominação que funcionam tradicionalmente pela supressão de elementos da democracia participativa, como a diversidade, a igualdade e a solidariedade.

Tais redes refletem a complexidade das mudanças sociais no sentido de dar conta da autonomia de decisões que respeitem as demandas crescentes de diferenciação e diversidade sociocultural e de participação descentralizada em assuntos de interesse comum de indivíduos e grupos sociais.

Nesse sentido, a proposta de Martins e Fontes (2004), de uma tipologia de redes em três níveis, parece interessante, na medida em que facilita compreender que o fenômeno das redes não se apresenta em uma única modalidade, mas que, ao contrário, sofre adaptações dependendo do nível de formalização ou informalização organizacional. A partir dessa tipologia, podemos falar de três tipos de redes: a) sociotécnicas, b) socioinstitucionais e c) sócio-humanas.



a) Rede sociotécnica: Tipo de rede que se institui no interior dos sistemas organizacionais altamente regulamentados, públicos ou privados, visando responder à necessidade de planejamento de ações intersetoriais complexas que criam tensões na base e repercutem verticalmente no interior do sistema organizacional. Esse tipo de rede surge de uma exigência de melhor articulação de políticas, visando responder a demandas sociais, cada vez mais complexas em termos de intersetorialidade e interdisciplinaridade. Podem ser exemplificadas pelos conselhos técnicos e consultivos, formados como respostas do aparelho estatal às demandas complexas de gestão social, nascidas nas extremidades do sistema público e estatal. Diferem de outros modelos tradicionais de gestão estatal pelo fato de o ambiente organizacional passar a se organizar em elos multifuncionais com estruturas hierárquicas mais flexíveis, permitindo canalizar demandas de participação e de deliberação mais complexas. Entre os envolvidos na organização desse tipo de rede, podem ser relacionadas agências governamentais, especialistas e acadêmicos da área, agências externas que financiam políticas sociais; atores/agentes da sociedade civil, como lideranças locais e técnicos das ONGs que participam das instituições públicas na condição de especialistas, ocupando lugares em fóruns e conselhos. Há, portanto, espaço para abertura de diálogo, mais frequente, entre os novos saberes e as experiências cotidianas, do dia a dia dos cidadãos.

b) Rede socioinstitucional: Tipo de rede que se institui em sistemas organizacionais, medianamente regulamentados, visando responder a demandas e conflitos verticais – surgidas de baixo para cima – e também demandas horizontais entre agências governamentais e não governamentais. Aqui, a tensão funcional é menos acentuada que no caso anterior, na medida em que a rigidez da hierarquia estatal é atenuada pela dinâmica informal da sociedade civil organizada. Objetiva: a) a criação de uma plataforma de governança nos níveis municipal e distrital; b) estimular solidariedades socioinstitucionais e favorecer ações articuladas entre agências e atores implicados com a formação de uma esfera pública no plano local. Atores implicados: Governo, ONGs, associações locais, lideranças comunitárias e Instituições Científicas.

c) Rede sócio-humana: Tipo de rede que existe, em geral, de modo submerso, na vida privada, articulando indivíduos através de famílias, vizinhança, amigos, camaradagem e práticas associativas. O objetivo de tais redes é o de permitir que os indivíduos possam se socializar e adquirir um lugar de visibilidade e de reconhecimento no interior do grupo de pertencimento. Esse tipo de rede é estruturante da vida social e, sem ele, não existe essa categoria abstrata chamada indivíduo. Atores implicados: sistemas sociais locais como as famílias, a vizinhança e as associações espontâneas.

Enfim, esses três tipos de rede aparecem, muitas vezes, com formatos híbridos, como é o caso dos conselhos de educação, que encerram em sua estrutura aspectos hierárquicos e regulamentados, mas igualmente práticas e culturas de negociação e de participação que os aproximam de experiências mais propriamente associativas. Neles, os lugares são disputados, negociados e compartilhados por gestores estatais, por representantes de usuários, de funcionários e de prestadores de serviços privados. Nos conselhos de educação encontramos características dos três tipos de rede acima lembrados e concentrados em um território de disputas e negociações, o que constitui, sem dúvidas, inovação institucional importante.

Assim, da primeira rede, a sociotécnica, o conselho herda sua formatação jurídica e seu atrelamento a outras instâncias de decisão coletiva articulada com o planejamento e a execução orçamentária na área da educação. Do segundo tipo, a socioinstitucional, o conselho de educação e também os distritais herdam a vocação para articular instâncias governamentais e não-governamentais em torno do tema da governança. E do terceiro tipo, o da rede sócio-humana, reproduzem o tema da representatividade e da participação direta e interpessoal.

Considerando as características desses conselhos - alto grau de territorialização, legislação própria, ênfase nos processos participativos e valorização da negociação horizontal – depreende-se que sejam figuras jurídicas, administrativas e políticas, originais geradoras de grandes expectativas em termos de democratização das decisões de interesse coletivo.

Sua originalidade em termos de gestão pública merece atenção e mexe com expectativas de mudanças que podem impactar indiretamente os sistemas mais formalizados como os burocráticos. A questão é saber se, do ponto de vista prático, no presente momento, essas experiências chegam a constituir espaços efetivos de democratização e de participação ou se ainda são mais objeto de retórica do que mecanismos efetivos da democracia participativa.

As respostas a essas questões são variadas e contraditórias. Em nosso entender a resposta correta depende de se articular adequadamente os interesses particulares e corporativistas com uma compreensão compartilhada e universalista do conselho como experiência coletiva, o que apenas surge com a fundação da esfera pública e da vontade coletiva. A criação do público, segundo Cooley (1966), implica a superação das visões isoladas e a aceitação de um entendimento comum e mutuamente consentido a respeito de valores, regras e costumes considerados como mais importantes que os individuais.



Nesse sentido, pode-se pensar a ideia dos conselhos de educação como uma rede associativa, desde que se possa conceber seu funcionamento como parte de uma compreensão compartilhada do público, inspirada na perspectiva de uma compreensão complexa da justiça, que passa necessariamente pela ideia de um direito humano integralizado (civil, político, econômico, social e cultural).

A democratização das práticas não existe sem o compartilhamento e a superação do corporativismo que fragmenta a justiça e compromete sua universalidade, perigo que aparece necessariamente quando se fortalece a lógica burocrática e se negligenciam os sistemas de rede nos planos mais espontâneos, interativos, representativos e participativos. O excesso de formalização transforma a rede em sistemas hierárquicos submetidos à tutela dos que detêm mais informações ou recursos. Por outro lado, a ausência de regras claras leva à manipulação dos conselhos por interesses privados.

Nesse sentido, a diferença entre a concepção dos conselhos como território de barganha e de negociação de grupos com fins utilitários ou corporativistas, por um lado, e como território de exercício de ações de reconhecimento das diversidades e pluralidades, guardando-se a universalidade, por outro lado, é decisiva para se entender o surgimento da esfera pública democrática.

Mas tal diferença é sutil na medida em que ela se constrói no plano da percepção do sentimento coletivo. Trata-se de construção de um campo onde, sem negar os interesses particularistas, reconhece-se a importância de que prevaleçam os interesses públicos e coletivos. Para isso, faz-se esclarecedora uma reflexão sobre o projeto de modernidade.

O projeto ocidental de modernidade – iniciado no século XVI e consolidado no XVIII – emergiu associado à desconstrução dos sistemas político, científico e religioso, vistos até então como inseparáveis, como o explica a filosofia política, como expõem autores como Lefort (1992). Sob esse prisma, no mundo ocidental, a ordem sagrada deixa de ser responsabilizada pelas vitórias e desgraças da humanidade, e o tema da política e do fazer político humano torna-se central ao se pensar como se constroem a história, a sociedade e a cultura.

Uma característica própria da modernidade é que os indivíduos não mais aceitam que a injustiça social seja atribuída a fatalidades e que a justiça seja decidida pelos mais fortes e pelos mais ricos. Nesse sentido, a modernidade se expande a partir da tensão crescente entre os interesses particulares, de um lado, e os coletivos, de outro.

Assim, contra a expansão unilateral da propriedade privada surgiu, a partir do século XIX, uma reação coletivista a favor da emancipação da propriedade social, que resultou no surgimento do direito social e de instituições públicas voltadas para amparar o corpo social mediante ações assistencialistas e de seguridade.

O Estado do bem-estar social nasceu dentro desse embate entre os adeptos da propriedade privada e da propriedade social e pode-se dizer que, sem esta última, não se pode pensar em cidadania democrática (Castel e Haroche, 2001).

Seguindo essa linha de reflexão, pode-se propor que a ideia de modernidade é a de uma sociedade que se libera progressivamente da influência religiosa na organização do mundo do trabalho, permitindo aos indivíduos/grupos refletir livremente sobre a construção racional e emocional de suas próprias identidades históricas.

Analisando sob o prisma contemporâneo a emergência da propriedade social, pode-se dizer que ela convocou o homem moderno a assumir as rédeas de seu destino como sujeito social e a recompor sua identidade como agência complexa que é sintetizada pela “abstração real” da cidadania.

Isso não significa, cabe ressaltar, o fim da religiosidade, que, ao contrário, além de se renovar e se multiplicar intensamente nas últimas décadas, ocupa importante espaço na vida familiar e social das pessoas. Significa apenas que, ao se proclamar como laico, ou seja, não-vinculado à religião alguma, como é o caso do Brasil (Constituição Federal, art. 19, I), o Estado não pode mais justificar a existência das desigualdades sociais, facilmente identificáveis no país, como decorrentes de determinações sagradas.

No outro lado, a propriedade social e, sobretudo, a luta por essa propriedade a partir de mecanismos emancipatórios, políticos e pedagógicos, como as redes, também impedem que o acesso aos direitos e a habilitação a ter direitos seja privatizada por interesses pessoais ou corporativistas.

Fundada na tradição, sobretudo a judaico-cristã e a clássica, por um lado, e no interesse mercantilista, por outro, a sociedade moderna, como de resto todo o processo histórico da humanidade, passa a vivenciar situações conflitantes, provocadas pelo confronto entre o velho e o novo, entre o particular e o coletivo.

Considerando o tradicional, o homem moderno se vê livre para pensar a invenção da cultura, da história e da civilização. Sem negligenciar os interesses privados e corporativistas, esse homem moderno pode se reconhecer como sujeito coletivo e detentor de um princípio de universalidade. Certamente, essas qualidades não são



naturais, mas foram construídas historicamente a partir da práxis política, da vivência democrática, da organização dos direitos humanos à cidadania e à inserção.

No bojo desse conflito, é para a utopia do futuro que se voltam os esforços de renovação dos saberes e da busca do conhecimento e também da construção coletiva da capacidade de se responsabilizar que Hanna Arendt entende ser essencial para reatar os fios soltos da vida pública (Arendt, 2004). No interior desse percurso, consolida-se a contestação responsável a verdades estabelecidas e tidas como inquestionáveis, que vão sendo substituídas por outras.

Dentre as verdades contestadas, cite-se a certeza, até então, dominante de que o mundo é organizado de forma estável, sendo o conhecimento a memorização e a reprodução dessas verdades. Instalada a dúvida frente a dogmas absolutos, constitui-se paulatinamente com a modernidade um indivíduo mais consciente, crítico e questionador; capaz de emancipar-se do obscurantismo e de abraçar a utopia de construir uma sociedade mais justa, livre e equitativa.

Por outro lado, as novas descobertas científicas e a noção de ordem e progresso levaram o mundo ocidental a reforçar uma visão eurocêntrica que influiu sobre os rumos da colonização, sobre a organização das sociedades modernas nos outros continentes e sobre os modos de organização do trabalho e do poder. Ao ganhar corpo a convicção de que a sociedade europeia e burguesa seria superior às demais, tidas como primitivas e inferiores, e de que há povos mais evoluídos, que deteriam a prerrogativa de impor sua cultura sobre os demais, conclui-se que a modernidade também atualizou o que a tradição nos legou de mais cruel.

Nesse contexto, o processo de exclusão expande-se significativamente, não só entre as culturas, mas também no interior de uma mesma cultura, reproduzindo os mecanismos de dominação tradicionais no seio do mundo moderno.

Em um mundo submetido a mutações dessa ordem e dessa grandeza, bem como a uma tensão entre regulação social e emancipação social, a sociedade moderna foi reinventando a realidade, construindo novos paradigmas de organização social e, conseqüentemente, também de educação. Esses paradigmas expressam a diversidade assumida pelo projeto de modernidade, que vai incorporar as concepções e os interesses predominantes em seus espaços de consolidação institucional, expondo as contradições e resistências dos movimentos diversificados surgidos em seu interior.

Apontar as concepções conflitantes dos paradigmas modernos não significa considerá-las dicotômicas ou excludentes. Implica, sim, entender que a modernidade

aparece como um processo de múltiplas facetas que podem ser melhor compreendidas se as analisarmos por dimensões intermediárias como as das redes de significação social já relacionadas, nas quais se encontram presentes diferentes lógicas de ação que revelam as forças paradigmáticas em presença.

Essa observação é particularmente relevante para se compreender os desafios da educação na contemporaneidade. Como seria de se esperar, o contexto educacional que emerge das mudanças recentes do capitalismo e da democracia é o ponto de maior interesse para o presente documento. Para isso, é importante compreender que a modernidade não é o produto de uma evolução linear, como pode se concluir de uma análise superficial, mas de uma trama de lógicas de ação que podem ser chamadas de paradigmas.

A seguir, apresentamos detalhes dos três paradigmas modernos: o do interesse, o da obrigação e o da solidariedade.

O paradigma do interesse funda-se na ideia de que os objetivos pessoais e egoístas devem ser priorizados na organização da vida social e que o livre contrato social é a peça fundamental para se assegurar o bem-estar coletivo, devendo o Estado permanecer numa posição secundária e auxiliar. Daí advém a noção de indivíduo como uma célula à parte da sociedade, sendo esta a soma aritmética dos interesses particulares.

Tendo o valor do interesse egoísta como suporte de sua argumentação, o paradigma do interesse, próprio da tradição liberal, referenda o individualismo e encontra terreno fértil na ideia de produtividade econômica como reguladora do desenvolvimento e do bem-estar da sociedade, e no primado da mercadoria como instituição central da sociedade moderna. Essa ideologia se expandiu com o sistema mercantil e o capitalismo industrial e, com eles, legitimou a formação de um individualismo utilitarista e interessado na apropriação e no consumo privado de bens materiais, hierarquizando o acesso às riquezas coletivas e aos direitos de cidadania.

A preocupação maior da educação, segundo esse paradigma, é a de formar para atender o mercado de trabalho, o desenvolvimento tecnológico e a gestão econômico-financeira das firmas. O sucesso pessoal é o pressuposto da economia mercantil – e também pelo fracasso – e a aprendizagem é atribuída quase que exclusivamente ao indivíduo. A partir desse paradigma do interesse, prosperaram no interior das ciências humanas e sociais – com impacto relevante sobre as práticas educacionais – teorias individualistas como aquelas do “racional choice”, do individualismo metodológico e da ação estratégica.



Tais teorias partem do princípio de que todo ser humano tem um potencial de racionalidade e de escolha cognitiva disponível, a priori, que pode ser acionado a qualquer momento para que se realize a vontade individual de cada cidadão. Considera-se que o ser humano possui aptidões inatas para o cálculo interessado. Como se supõe que esses se desenvolverão naturalmente ao longo da vida, propõe-se mínima interferência externa, pois todas as ações de controle legal e moral reguladoras da ação social como as emanadas pelo Estado são vistas como ameaça à liberdade do indivíduo.

Por essa perspectiva, a escola assume a proposta didática que julga eficiente, cabendo apenas ao aluno o êxito na aprendizagem. Quando determinadas aptidões estão ausentes nos indivíduos em termos de aprendizagem, motivação ou compromisso, considera-se que nada se pode fazer, pois essa é uma responsabilidade de cada um e, no máximo, no caso da educação, dos pais dos alunos.

Mas tais teorias têm um fundo de ingenuidade ou de excesso de simplismo ao colocar o indivíduo como categoria de vontade racional abstrata, sem considerar seriamente a importância dos contextos social, econômico, cultural, político, étnico e afetivo em que aparece e se desenvolve o “indivíduo”. Pois é óbvio que as condições de aprendizagem variam com as condições de vida.

Nessa perspectiva, essas teorias individualistas contribuem na prática educacional para reforçar as desigualdades sociais na medida em que não consideram a importância do *status* e dos lugares que ocupa originariamente cada indivíduo dentro da hierarquia social e cultural, que interferem diretamente sobre os elementos paradigmáticos acima realçados, a saber, confiança, respeito e estima.

Numa direção contrária, temos o paradigma da obrigação, que se desenvolve historicamente nas ciências sociais simultaneamente ao paradigma do interesse. Esse paradigma surge tanto em reação ao individualismo como resgatando elementos da tradição estatal autoritária anterior às revoluções modernas. Essa vertente do projeto de modernidade consagra o culto ao Estado burocrático e ao poder das normas e regras na organização da vida social. Atribui à totalidade social, configurada no Estado, relevância maior do que aos indivíduos, ou seja, o que importa é garantir o sistema social em seu todo, mesmo que isso implique cerceamento aos direitos particulares e à liberdade criativa dos sujeitos individuais.

Nessa perspectiva, o paradigma da obrigação opera com a compreensão de que a sociedade se organiza a partir de um poder centralizador, o poder estatal, que funciona hierarquicamente e se apresenta como um modelo superior e gerenciador do processo de modernização.

Por outro lado, em países que nasceram do processo colonizador, como o Brasil, a implantação desses paradigmas ocorreu paralelamente à modernização do poder oligárquico-patrimonial tradicional. Assim, o paradigma do interesse, na ausência de um mercado interno, comercial e industrial importante, associou-se à lógica especulativa tradicional.

Do mesmo modo, o paradigma da obrigação conheceu adaptação importante, a partir do poder dos estamentos militares e autoritários que organizam tradicionalmente o poder central nessas regiões. Ou seja, a ausência de uma economia mercantil e industrial relevante e de uma sociedade civil mobilizada contribuíram para fortalecer ideologias autoritárias entre as elites dirigentes, que passaram a supor que a intervenção estatal teria função central na organização da sociedade nacional. A ordem – burocrática – dirigindo o progresso – econômico.

No emaranhado de múltiplas compreensões, a superação do “atraso”, segundo as elites e parte das classes médias urbanas, fortalecidas com o advento da República no Brasil, requeria o urgente fortalecimento da intervenção estatal.

Em decorrência, em países como o Brasil, a escola passa a ser um mecanismo estratégico na organização das mentalidades modernas a partir de dois pontos: um deles, o de funcionar como correio de transmissão na difusão da cultura e dos valores de grandes centros externos, como o europeu ou o norte-americano, ou internos, como São Paulo ou Rio de Janeiro, estimulando certa cultura imitativa, como foi lembrado por José de Souza Martins ao estudar as contradições da modernidade no Brasil pela qual o “parecer ser” seria mais importante que o “ser” (Martins, J.S. A sociabilidade do homem simples, São Paulo, Hucitec, 50-51). O outro ponto diz respeito à caracterização da escola como um braço do autoritarismo estatal e religioso no país, pelo qual se buscava a formação do cidadão regulamentado, submisso, obediente e adepto de modelos culturais tidos como desejáveis para as classes dirigentes.

A preocupação básica da educação nesse contexto é a de salvaguardar a totalidade idealizada do sistema, preservar as prerrogativas do Estado, com a consequente exclusão do sujeito no papel de protagonista social.

Observe-se que, nas últimas décadas do século XX, na cena mundial e também no Brasil, as tensões crescentes entre os dois paradigmas tradicionais, o do interesse, representado pelo mercado e pelo modelo norte-americano e o da obrigação, representado pelo Estado e pelos modelos burocráticos, como o da União Soviética, contribuíram para a emergência de um terceiro paradigma, mais complexo.

Esse paradigma, o da solidariedade (Martins, 2004), inspira-se na sociedade civil, mais precisamente na valorização da vida cotidiana, das subjetividades coletivas e das experiências de liberdade do sujeito coletivo num contexto em que a inteligência racionalista (herdada do iluminismo) é obrigada a conviver diretamente com a inteligência emocional herdada do romantismo.

Essa nova esfera de ação coletiva inspira o paradigma da solidariedade, que tem suas raízes nas experiências políticas autonomizantes dos movimentos associativos e cooperativos dos séculos passados. Acontece que nos fins do século XX, esse terceiro paradigma ganhou enorme complexidade a partir das novas e inéditas mobilizações coletivas, como as feministas, ambientalistas, étnicas, entre outras, que passaram a revelar a luta por reconhecimento, que se desenvolve, lembra Axel Honneth, em três esferas: a da autoconfiança, que floresce nas relações familiares e afetivas; a do autorrespeito, que prospera pela afirmação jurídica dos direitos humanos, e a da auto-estima, que se ancora nas práticas de solidariedade do mundo da vida e do trabalho (Honneth, 2003).

Contra os excessos do individualismo e do estatismo – ambos promotores de desigualdades e injustiças crescentes – surgem esses novos atores sociais e culturais que se referem e se legitimam mais numa racionalidade discursiva e expressiva que numa racionalidade técnica e utilitarista. Os novos protagonistas se empenham na superação do tradicional papel de figurantes da democracia representativa, revelando o desejo da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Considerando, porém, a multiplicidade de vozes e lugares é compreensível que a participação democrática se expanda na sociedade civil a partir de redes sociais abertas a diversos níveis de interatividade nos planos do local, do regional, do nacional e do mundial. Nesse contexto, as forças democratizantes, comprometidas com a participação e com novas políticas de acesso aos direitos e de acessos a riquezas sociais, passam a se pautar progressivamente pelo novo paradigma: o da solidariedade.

As práticas interativas e interpessoais fundadas na circulação de dons e de reconhecimentos passam a ser consideradas como a base do humano e do social, permitindo compreensão mais aguda da realidade. A tomada de consciência sobre a complexidade do mundo tem levado, igualmente, os diversos movimentos sociais e culturais a buscar a superação dos danos provocados pelos paradigmas simplificadores – do interesse e da obrigação – na formação das identidades, dos lugares de reconhecimento, de participação e de acesso às riquezas coletivas.

Dito de outra forma, o novo paradigma permite sair de compreensões simplificadoras dos seres humanos que os reduzem a meros agentes cognitivos e

privados, para um novo patamar fenomenológico em que o sujeito coletivo pode liberar o desejo irrenunciável de ser e estar no mundo como sujeito de prazer e de ação, possibilidade nunca antes realizável. Ou seja, somos humanos e seres históricos porque vivemos em sociedade, e é em sociedade que a solidariedade é gerada.

Nesse campo de reconhecimento da autonomia da sociedade civil permitida pelo paradigma da solidariedade, pode-se compreender a relevância das redes sociais para garantir o pertencimento comunitário, o reconhecimento social e, por conseguinte, os pactos pela vida e pela associação e, sobretudo, a experiência do público democrático. E essa associação primária não se constitui apenas por motivos de interesse ou de obrigação. Há também outros motivos ligados à liberdade e à gratuidade, o que revela o quanto complexo é o processo de constituição da ação social recíproca quando a examinamos de perto.

Sem essa compreensão, as intervenções externas terminam reforçando instituições e práticas autoritárias e mandonistas, que inibem a criatividade social, a autonomia, a participação e o desejo de se solidarizar.

Pensar o conselho de educação pelo paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania implica valorizar a experiência de pertencimento, promovendo um sentido humanista para a educação. Valorizar igualmente pela escola os mecanismos de formação da solidariedade, de constituição da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima (Honneth, 2003) dos atores comunitários, significa possibilitar a emancipação dos direitos humanos em sua integralidade e em seu potencial de inclusão sócio-histórica.

Ou seja, nesse momento de expansão dessas forças sociais e culturais libertárias, é importante refletir o quanto o sistema educacional – aqui sendo incluídas as escolas, o sistema gestor governamental e os órgãos executores de programas – está preparado para se transformar num elo de novas redes de aprendizagem. Redes que possam permitir ao sistema educacional superar a visão simplificada e conformista da aprendizagem da cidadania para favorecer novos processos de emancipação cognitiva e emocional, fundadas no exercício da reciprocidade mútua e da solidariedade coletiva e interpessoal.

É por esse sentido que a construção do projeto político-institucional dos conselhos deve se orientar. Favorecendo uma cultura de conversação baseada na reciprocidade mútua sem a qual não se pode conceber a formação do cidadão ético, reflexivo e comprometido com o sujeito coletivo.



Se os atores institucionais, gerenciais e sociais do campo educativo forem capazes de compreender a grandeza de tal momento de mudanças de paradigmas, eles poderão, certamente, promover uma nova ideia de educação que se pautar por uma ciência hermenêutica, fundada na melhoria da qualidade de vida das pessoas, melhor gestão dos recursos coletivos e na promoção de uma cidadania centrada nos direitos humanos.

Em suma, a educação na perspectiva do direito humano também deve exercer sua parte na formação humanista do cidadão:

- solidário, participativo, criativo e aberto ao diálogo;
- crítico, conhecedor de seu entorno e das dimensões local, nacional e global;
- capaz de assumir concepções éticas, fundadas na justiça social;
- capaz de partilhar regras democráticas, construídas com base no interesse comum e no respeito à diversidade.

Essa é a utopia que se apresenta como rica em possibilidades para efetivação em curto prazo para o redimensionamento das políticas públicas de educação, mesmo em uma sociedade marcada pela violência e pela desigualdade, a exemplo da brasileira. É uma questão de entendimento das mudanças epistemológicas em curso que estão refazendo as relações disciplinares do conhecimento.

Enquanto os dois primeiros paradigmas se orientam, quase que unicamente, por uma lógica simplificadora comprometida com índices de produtividade econômica e tecnológica, por uma aprendizagem individual, racional, objetiva e pragmática e pela transmissão, de forma hierarquizada e cumulativa dos conteúdos, isolados em um conjunto de disciplinas, o terceiro paradigma – o da solidariedade – destaca uma aprendizagem cognitiva, crítica, situada e conjunta, mobilizadora de saberes e valores éticos e estéticos, lúdicos e afetivos, criativos e participativos, plurais e sócio-historicamente construído. Tudo isso, sem desvalorizar – dado seu caráter interdisciplinar e sua atenção à contextualização – nem a natureza lógico-racional do ser humano nem as exigências do mundo do trabalho.

Esse paradigma aponta para a possibilidade de construção de uma cidadania democrática e plural – pautada nos princípios da ética da solidariedade e da justiça social – bem como na perspectiva da autonomia e do respeito à diversidade dos atores sociais envolvidos no processo.

Além disso, os argumentos a favor de se assumir o paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania como fio condutor da proposta dos conselhos de

educação como redes de solidariedade encontram respaldo nas bases legais, de âmbito nacional e local, construídas nas duas últimas décadas com a participação e a intensa luta dos movimentos sociais organizados, como a desenvolvida pelo “Fórum em defesa da escola pública de qualidade na constituinte”.

Pensar o conselho de educação como meio privilegiado para a emancipação de uma cidadania participativa e democrática coloca, de imediato, dois desafios: um deles o de contextualização cultural, política, técnica, jurídica e social da institucionalização dessa figura do direito social contemporâneo, permitindo articular, territorialmente e de forma integrada, ações e interesses diversos e muitas vezes antagônicos em torno dos direitos humanos integralizados; outro, o de construir uma noção de rede associativa de conselhos de direitos que favoreça a conexão dos conselhos em diversos níveis de reconhecimento, propiciando a interdependência no atendimento de tais direitos.

O grande desafio é superar as resistências particularistas provenientes de interesses pessoais, corporativos e organizacionais diversificados que tendem a reproduzir a ideologia utilitarista e individualista dominante, hierarquizando o acesso à cidadania e comprometendo os princípios democráticos da igualdade e da liberdade.

A superação dessas resistências individualistas e egoístas exige que sejam pensados, ao mesmo tempo, dois desafios: por um lado, o reconhecimento da legitimidade das reivindicações particularistas que não estão atreladas apenas a práticas egoístas; ao contrário, trata-se aqui de reivindicações que são fundamentais para se entender a diferenciação social e a divisão do trabalho social. Por outro lado, tal superação do individualismo egoísta deve considerar a possibilidade de se conceber uma negociação compreensiva universalista a partir de uma autoridade legítima que organiza a obrigação social, permitindo a troca e a aprendizagem recíprocas, e levando em conta o reconhecimento da diferença e da aceitação dos interesses divergentes.

As diversidades devem ser vistas como uma riqueza da construção da cultura e da crescente diferenciação social de uma sociedade complexa, e não como um impedimento ao exercício da democracia. Elas não se justificam moralmente, entretanto, quando são reduzidas a expressões concretas da desigualdade social e econômica no sentido amplo.

Questão fundamental na prática dos conselhos é de saber como se construir uma racionalidade discursiva que avance na direção do consenso sem negar o valor da competição e da rivalidade. Trata-se aqui de uma distinção conceitual muito importante

na teoria política e que tem impactos sobre a representação e o exercício da democracia, na medida em que, na cultura política brasileira, a discordância é comumente interpretada como contestação, e o opositor passa a ser tratado como inimigo.

O mais grave nessa maneira de construir o diálogo é que as partes tendem a não assumir a representação do antagonismo, o que não é sem propósito. Pois, ao se dissimular os sentimentos negativos com relação ao outro, termina-se perpetuando mecanismos de julgamento e de classificação moral que estão por trás da produção da desigualdade social no Brasil. Há, assim, no espaço tradicional da política, sobretudo entre eleitores e eleitos, um jogo de simulação, de falta de transparência na organização da conversação, que é dificultador da experiência participativa e plural.

Analisando teoricamente esse fato, podemos dizer que o equívoco se inicia ao se colocar esses dois termos, consenso e rivalidade, como antagônicos, desconhecendo-se que são categorias complementares na organização do poder democrático. Por um lado, o consenso sem rivalidade contribui para reproduzir jogos de dominação inscritos historicamente nas distâncias entre indivíduos e que estão ligados a fenômenos de classes sociais, de etnias e de gênero. Por outro, a rivalidade sem consenso leva a perpetuar conflitos e a degradar a vontade do diálogo. Na verdade, a relação dialógica real na base do pacto social não é aquela entre consenso e rivalidade, mas entre consenso e dissenso. A rivalidade aparece como a energia cultural necessária que motiva e move as aproximações e distâncias.

Quanto à relação dialógica estabelecida a partir do consenso e do dissenso, pode-se propor que comporta também duas possibilidades. Em uma delas, a relação dialógica aparece como conversação negociada, na outra, como conversação imposta. No primeiro caso, os atores envolvidos não se veem mutuamente como contestadores, mas como adversários, e a rivalidade ou agonismo é um recurso para o enriquecimento do debate; no segundo caso, eles se veem como inimigos, e a rivalidade é vista como uma ameaça a um ideal de amizade que, no entender de uma das partes, em geral, as classes dominantes, deveria ser perseguido a qualquer custo para não ameaçar o poder preestabelecido.

Esse é um tópico da sociologia do cotidiano que não deve ser negligenciado sob pena de comprometer as ações voltadas para estimular a participação e a transparência nos conselhos, em geral, e nos de educação, em particular.

Chantal Mouffe (2005) oferece importante contribuição para se entender esses fundamentos dialógicos da ação democrática. Nesse sentido, ela critica o excesso de zelo de J. Habermas com a busca de uma racionalidade discursiva legitimada no consenso

que ela considera redutiva. Pois, ao negligenciar o valor do dissenso, Habermas deixa de entender o valor prático da rivalidade para a construção do discurso democrático plural e fiel à diversidade.

Pensando o caso dos conselhos, diríamos que a relação dialógica defendida por Mouffe e a ênfase que dá ao elemento da rivalidade são condição básica para que as negociações intraconselhos e extraconselhos possam avançar em torno de uma prática democrática mais igualitária, superando o viés clientelista e conformista da cultura política brasileira tradicional, que identifica a rivalidade com a inimizade.

A história prova que democracia se expande, necessariamente, nesse contexto ambivalente entre o consenso e o dissenso, e a experiência da participação tende a construir dois movimentos: no primeiro, a participação se confunde com a representação vista pela ótica do local; no segundo, ela é entendida como manifestação de um processo de diferenciação do sujeito social e da importância de se criarem mecanismos de canalização das demandas por reconhecimento e por dignidade.

O esforço de liberação das forças criativas sociais no calor das conversações e busca de soluções às visões diferentes geram necessariamente conflitos e alianças. Muitas vezes os atritos são menos expressões do conflito que de rivalidades geradas pelo desejo de se adquirir visibilidade, de se afirmar enquanto portador de ideias e de direitos. A distinção entre o inimigo e o adversário não é algo menor na estruturação do mundo da vida. Tal distinção permite entender que “no interior do nó que constitui a comunidade política, o opositor não deve ser considerado um inimigo cuja existência deve ser eliminada, mas um adversário cuja existência é legítima”, C. Mouffe (op. cit.: 14).

Há de se valorizar a distinção entre o antagonismo (relação ao inimigo) e o agonismo (relação ao adversário), caso queiramos compreender como os sistemas simbólicos e as hierarquias morais subjacentes ao tecido sociocultural contribuem para promover tensões e soluções criativas na prática democrática. Claro, sabe-se que, no Brasil, as elites têm a tendência de identificar oposição a contestação e ameaça ao *status quo*. Mas, essa evidência da cultura política das elites não deveria comprometer a gestação de medidas voltadas para ampliar o escopo institucional e jurídico da participação social.

Tal conjunto de interesses, diversidades temáticas e memórias distintas é a matéria-prima para se pensar a organização dos conselhos de educação em forma de redes interativas e solidárias que articulam Estado, mercado e sociedade civil em torno de objetivos de promoção da cidadania, na perspectiva dos direitos humanos

integralizados. Sabe-se que na luta democrática os consensos nunca são definitivos, constituindo-se em alianças provisórias dos envolvidos na construção de saberes e ações inovadoras para o público democrático presente no desenvolvimento dos conselhos.

Pensar a cidadania enquanto categoria política e cultural centrada numa noção substantiva de humanidade, a dos direitos humanos integralizados, significa estimular uma ampla discussão sobre os conflitos existentes, sobre os direitos e deveres dos atores sociais institucionais e sobre as alianças desejadas e possíveis.

Então, uma cidadania emancipatória deve, inicialmente, considerar a prática cidadã como mecanismo de renovação e de abertura das instituições da educação – da escola ao conselho, passando pelos gestores públicos e pelos usuários do sistema. Ou seja, pensar a cidadania como um projeto político para entender os conflitos como práticas pedagógicas nas quais se externalizam identidades e interesses e se encontram soluções compartilhadas que respondem a uma demanda supraindividual e, às vezes, supragrupal, revelando o público democrático.

No que diz respeito à concepção dos conselhos de educação em forma de redes associativas é necessário refletir como podem ser correlacionados os valores da igualdade e da diferença no sentido amplo e do reconhecimento das diferenças que valorizem a equidade quando se trata da definição das políticas públicas de educação. Por um lado, a ideia de igualdade deve ser entendida não como massificação, que nega a perspectiva da diferença (étnica, de sexo, de idade etc.). Tais processos têm que ser enfrentados dentro de uma política de igualdade que integre as diferenças em favor da justiça social. Por outro lado, a ideia de liberdade não pode ser vista como algo ilimitado e descontextualizado.

A liberdade se vive dentro de contextos socioculturais específicos que delimitam os limites e as obrigações compartilhadas por todos os membros. A história é uma construção humana em que todos participam, mesmo quando se omitem e se escondem de suas responsabilidades.

A ideia dos conselhos como uma rede interativa significa superar essa visão da instituição como unidades atômicas e separadas, para pensar os fios que unem os atores sociais e agentes organizacionais dentro de cada conselho e na relação deste com o Estado e com a Comunidade. O estímulo à participação de todas as tendências nos processos deliberativos, associado ao esforço de modernização das instâncias colegiadas contribui, em conjunto, para assegurar os avanços registrados em certas experiências associativas desses conselhos.

Em razão de serem fundadas não apenas em regras formais, mas, igualmente, a partir de interesses corporativos e comunitários essas redes assumem os formatos mais diversos, evidenciando o jogo complexo de sensibilidades e percepções nos processos de reconhecimento e deliberação. Pois, em razão de sua natureza horizontalizada e da presença de múltiplas instâncias deliberativas constituídas de modo legítimo, percebe-se haver uma tensão importante no processo de negociação e conversação, desde a abertura das falas até o fechamento da sessão.

Em termos concretos pergunta-se: como assegurar a construção do consenso entre parceiros tão díspares em termos gerais como os gestores públicos, usuários, funcionários e prestadores de serviço quando se parte do princípio de que todos os lugares são legítimos e legais?

Diferentemente das organizações formais que funcionam a partir de lugares hierarquizados e de regras rígidas como a administração estatal, por exemplo, os conselhos tendem a conhecer uma movimentação ampla de poderes e lugares de conversação, refletindo essa característica das redes sociais que são abertas a diversas possibilidades de negociação. Os valores dessas redes não são dados apenas pela regra burocrática (definição dos papéis dos conselheiros, do secretário, das normas de funcionamento etc.) e pelo direito regulamentado que sanciona sua existência legal, mas também por expectativas de confiança, solidariedade, amizade, proximidade, afinidade.

Na montagem das redes, há todo um capital social mobilizado; há um processo de aproximação inevitável entre os indivíduos, visando à construção de parcerias em torno do desenvolvimento de atividades comuns. Muitas vezes a presença da pluralidade de olhares reforça resistências e produz sentimentos de ameaça a poderes preestabelecidos que não são acostumados à convivência discursiva. Por outro lado, a partir de cada conselho de educação é possível organizar e desenvolver uma série de conexões e iniciativas, visando envolver a comunidade e o conjunto de atores sociais no processo de democratização participativa.

É possível, igualmente, construir pontes entre redes cooperativas dentro do serviço público, tanto para otimizar ações locais como para promover a negociação e a cooperação no interior do aparelho estatal e no sistema de governança envolvendo Estado e sociedade civil. Mas, para que o conjunto de conselhos funcione como uma rede à parte, é importante que sejam criados mecanismos formais e informais de reconhecimento, participação e deliberação nos planos local, municipal, estadual e federal e que se elejam mecanismos de monitoramento de modo a integralizar as ações nas esferas micro e macrosociológicas.

Pensar o conselho como rede associativa permite romper com a visão tradicional dos conselhos como unidades separadas, como estruturas corporativistas associadas e submetidas, sejam ao poder estatal e à rigidez burocrática, seja aos interesses individualistas, utilitaristas e mercadológicos. A existência de uma multiplicidade de redes em diversos planos da gestão pública oferece sustentação densa para o tecido da cidadania, evitando que medidas arbitrárias e autoritárias tomadas de cima para baixo rasguem o sistema de vínculos interpessoais construído pelos diversos representantes e que se inviabilize o processo da participação com representação.

Tudo isso serve para se repensar o conselho de educação nos planos escolar, municipal, estadual, nacional, como redes interativas voltadas para a associação e a ressignificação de interesses presentes inevitavelmente nas fronteiras da Comunidade, do Estado e da Política. A partir das redes de conselhos de educação é possível imaginar uma série de pactos intersubjetivos em que toda a comunidade seja envolvida para legitimar a organização da opinião pública e da esfera pública participativa. Esse é o único caminho para se pensar uma vontade coletiva que seja maior que os interesses meramente individuais, corporativistas, sindicalistas, mercantilistas e burocráticos e que abra a trilha para a fundação de experiências de democracia participativas autênticas.

Parte-se da convicção, como estabelecido pela Constituição Federal em seu art. 205, de que a educação é direito de todos, caracterizando-se a escola como espaço pedagógico, no qual o ensino deve se ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência” (art. 206, I). Frente a esse direito, impõe-se, como dever do Estado e das redes públicas de ensino, a universalização da oferta educacional com qualidade social.

Mas, para que essa meta seja atingida garantindo-se seus impactos em termos de promoção da cidadania, faz-se necessário que os conselhos de educação também funcionem em redes e que haja um esforço permanente de articular escolas, conselhos de educação e demais conselhos de direitos, em torno de objetivos e ações que viabilizem o acesso ao conjunto dos direitos humanos.

Nesse sentido é importante criticar os antigos paradigmas que definem a ação social e trazer esclarecimentos sobre um novo paradigma da solidariedade, que tanto pode subsidiar o amadurecimento das experiências dos conselhos como legitimar as reformas da escola, incluindo-se aqui a reforma curricular.

A compreensão do conselho de educação como rede de solidariedade implica em considerar, de partida, alguns elementos paradigmáticos que esclarecem a estrutura

e o funcionamento dos conselhos, tanto em termos de articulação entre conselho e sistema educacional, como entre os conselhos e a base comunitária, tendo como referência de fundo a cidadania participativa.

Esses elementos paradigmáticos já relacionados na primeira parte do texto dizem respeito aos processos de organização da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima que têm a ver, respectivamente, com a afetividade, com o direito e com a solidariedade social e laboral (Honneth, 2003). Eles são fundamentais para inspirar a delimitação de lugares, de práticas e regras de ação: a confiança fixa, a estrutura afetiva e psíquica do indivíduo/grupo e a possibilidade da autonomia; o respeito revela o funcionamento jurídico-legal e administrativo disponível para proteger o cidadão; e a estima exprime a força da solidariedade e do vínculo social.

Esses três eixos, que se apresentam desde o plano das relações interpessoais até as relações funcionais, constituem o fundamento moral e político que deve assegurar a igualdade na participação e o mérito no reconhecimento de diferenças, mantendo simultaneamente os processos de diferenciação e de equalização das decisões coletivas dos conselhos de educação. No jogo das conversações e negociações, esses elementos paradigmáticos estão sempre presentes, construindo a intersubjetividade grupal e expondo os limites dos acordos e decisões comuns.

No que se refere à educação escolar, esse movimento é de fácil comprovação. Recentemente, o poder público incorporou, com possibilidades de reorientar os sistemas de ensino, a defesa de políticas públicas pautadas na igualdade e no respeito à diversidade, dimensões inegociáveis de uma cultura em direitos humanos. A propósito, observe-se o que está posto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, iniciativa conjunta do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e da Secretaria Especial de Direitos Humanos.

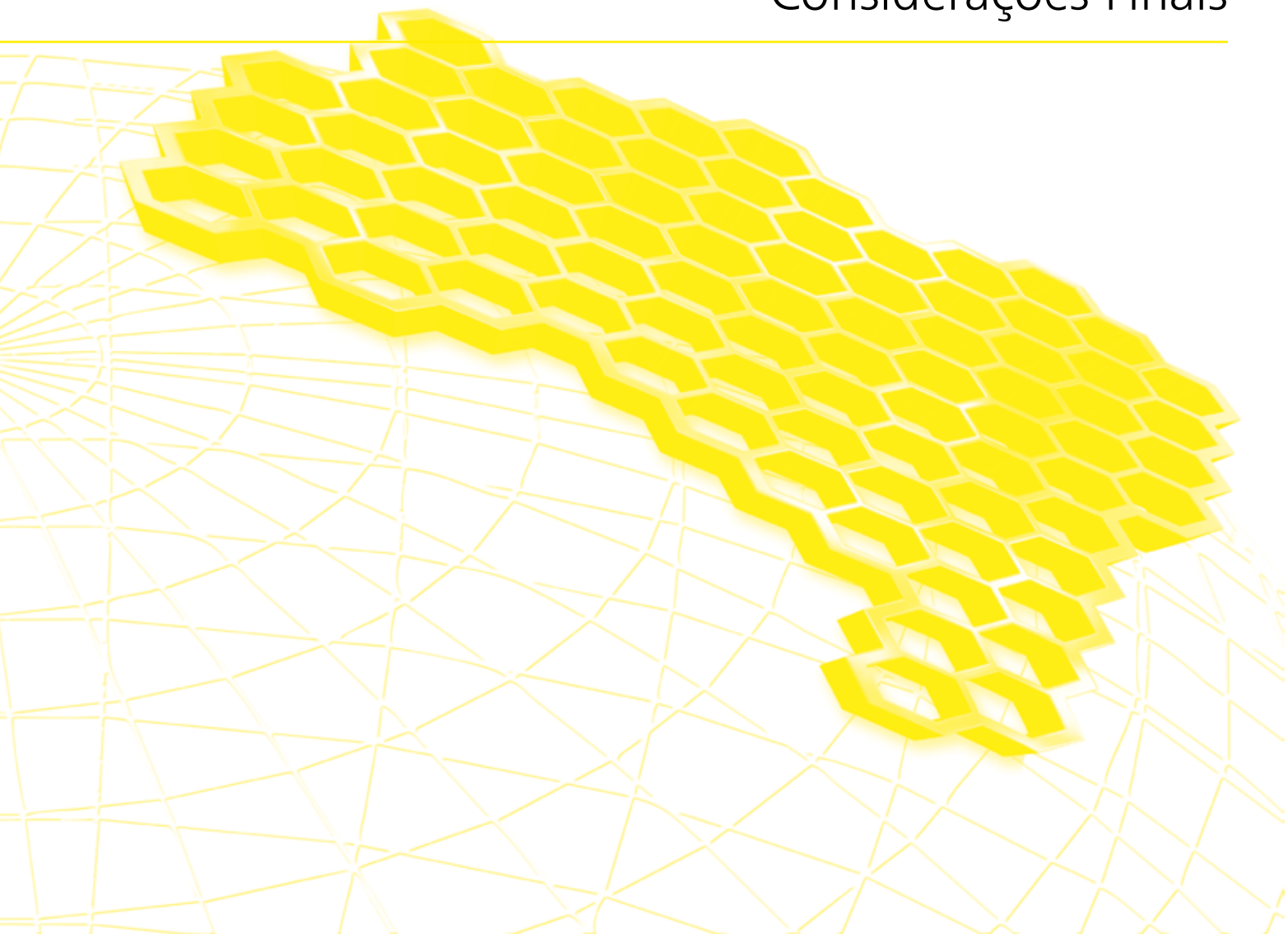
O Estado Brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial...

(Plano Nacional de Direitos Humanos, PNEDH-2007).

Nesse sentido, sugerem-se alguns pontos para o debate:

- 1) Como podem ser construídos espaços para redes associativas efetivamente democráticas no interior das relações de poder que regem os Conselhos?
- 2) Com as contradições existentes na sociedade brasileira, que procedimentos devem ser instituídos para a constituição de uma rede de conselhos de direitos humanos?
- 3) É possível os conselhos de educação contribuírem para definição de diretrizes que orientem o sistema de ensino associando qualidade da educação escolar, qualidade de vida da população e direitos humanos ? Como?
- 4) A diversidade de nossa formação cultural pode criar dificuldade para unificar projetos e conectar ideias. É fundamental discutir as diferenças, mas também buscar caminhos para facilitar a negociação e maior visibilidade política da importância dessa negociação. Qual é o papel dos Conselhos de Educação nesse espaço de negociação?

Considerações Finais



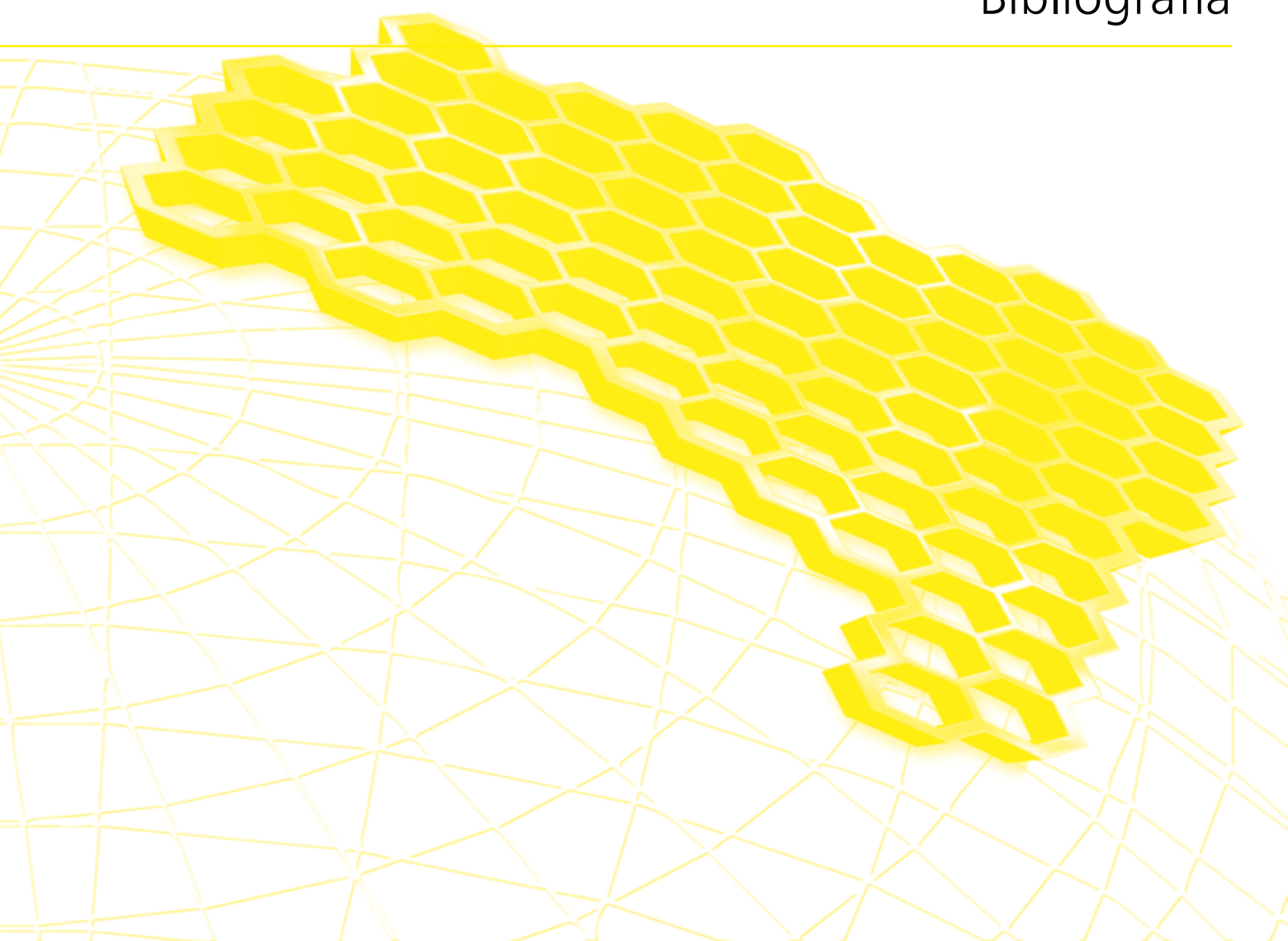
Tratar o conselho de educação em rede seja no interior dos sistemas de ensino, seja no contexto dos demais conselhos de direitos, como esperamos ao menos ter sugerido, possibilita uma maior visibilidade às demandas que exigem uma defesa da dignidade humana, sem hierarquizar categorias de direitos.

Dito com outras palavras permite uma maior flexibilidade na articulação dos interesses da sociedade civil e do Estado e também alarga a capacidade da esfera pública integrar as diversas lógicas de interesses – civis, políticos, administrativos, econômicos – sem se fragmentar e sem ser cooptada por interesses corporativistas ou particulares. Como resultado dessa articulação, torna-se possível traduzir a pretensão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a respeito de políticas públicas com *dois sentidos: primeiro, consolidando uma proposta de projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa* (PNEDH-2007).

Assim sendo, entende-se que a postulação do assento de tais redes em Conselhos Estaduais e Nacional de Desenvolvimento Social é indispensável para o desenvolvimento de uma cultura de conversação aceita como necessária à superação do viés tradicionalista, marcado ora pelo autoritarismo ora pelo medo de confrontação, nas diversas esferas de gestão das políticas públicas no campo educacional.



Bibliografia



- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**, São Paulo: Companhia da Letras, 2004.
- O conceito de história: o antigo e o moderno In: **Entre o Passado e o Futuro**. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- Que é autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CARVALHO José Sérgio (org). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**, Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTEL, R. e HAROCHE, C. (2001) **Propriété privé, propriété sociale et propriété de soi**, Paris: Fayard, 2001.
- CASTORIADES, Cornelius. O Imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: **As encruzilhadas do labirinto 2**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.245.
- COOLEY, C. **Social process, Carbondale**: Southern Illinois University Press.
- EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRANOVETTER, Mark. **Economic action and social structure**: the problem of embeddedness. American Journal of Sociology, v.91, n.3.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**, São Paulo: Editora 34.
- LEFORT, C. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LIMA, J. Benvenuto. **A justiciabilidade internacional dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais**, Tese de doutorado, USP.
- LYOTARD, J. François. **A condição pós-moderna**. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva, 2003.
- MARTINS, P.H. e FONTES, B. (organizadores). Construindo o conceito de redes de vigilância em saúde. In: **Redes sociais e saúde**. Recife: Editora Universitária, 2004.
- MARTINS, P.H. e FONTES, B. As redes sociais, o sistema da dádiva e o paradoxo sociológico. In: **Redes sociais e saúde**: novas possibilidades teóricas, Recife: Editora da UFPE, 2004.
- MARTINS, P.H. O paradigma da solidariedade e o movimento associativo. In: **Cultivando a liberdade**: um laboratório vivo de aprendizado da cooperação. ASSOCENE, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.
- MERCKLÉ, P. **Sociologie des reseaux sociaux**, Paris: PUF, 2004.



MIRANDA, Nilmário. **Por que direitos humanos?** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. In: **Revista de Sociologia Política**, nov. 2005, n.25, p.11-23, ISSN 0104-4478.

OLIVEIRA, Juarez e OLIVEIRA, Ana Cláudia Ferreira de (Orgs.). **Constituição Federal de 1988**. 8ª edição, São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

ONU. **Declaração Internacional dos Direitos Humanos**. 1948.

PINTO, Celi R.J. A democracia desafiada. A presença de direitos multiculturais. In: Avritzer, L. & Dominguez, J.M.(orgs). **Teoria social e modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000. p. 136-158.

PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, representações da Sociedade Civil (2007).

PLATAFORMA Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Maria Helena Rodriguez (org). **Informe 2004**. Rio de Janeiro: 2005.

PLATAFORMA Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo/FASE. Para exigir nossos direitos. **Manual de exigibilidade em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. s/d.

PROGRAMA Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Pró-conselho: **Cadernos Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino**. Brasília: Ministério da Educação. Secretarias de Educação Básica, 2004.

RICI, Ruda. **Conflitos e possibilidades entre conselhos municipais**. B. Horizonte: sd. <http://www.cultiva.org.br/>.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SOARES, Edla. Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação. PLATAFORMA Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. **Informe 2005** – Rio de Janeiro: 2006. p. 103-116.

SOARES, Edla. Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação. PLATAFORMA Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. **Informe 2006** – Rio de Janeiro: 2007. p. 49-76.

SOUZA, Jessé. A dimensão política do reconhecimento social. In: AVRTZER, L & Domingues, M (org). **Teoria Social e Modernidade no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p.159-184.

Parcerias



Secretaria Especial
dos Direitos Humanos

Ministério
da Educação

