

CONSELHOS ESCOLARES, INTERSEÇÕES E DIÁLOGOS COM A ESCOLA QUILOMBOLA

SCHOOL COUNCILS, INTERSECTIONS AND DIALOGUES WITH THE
QUILOMBOLA SCHOOL

Ciências Humanas • 30/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787963042](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787963042)

Rafael Pereira Santos¹

Sabrina Santos Esteves²

Roberta Alves Silva³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel dos conselhos escolares nas escolas quilombolas, destacando as interseções e os diálogos possíveis entre as práticas educativas e as tradições culturais dessas comunidades. Os conselhos são instâncias colegiadas de gestão democrática que podem contribuir para a promoção dos direitos humanos em comunidades quilombolas. Com base em uma abordagem decolonial buscou-se trilhar uma horizonte de análise conceitual dos descritores “conselho escolar” e “direitos humanos” em artigos, teses e dissertações no período de 2009 a 2024 no *Google Acadêmico*. As buscas realizadas encontraram a fragmentação e desarticulação de tais conceitos, evidenciando a escassez de literatura e estudos alinhados diretamente com tais temáticas. Pesquisas que relacionam escola quilombola, direitos humanos e conselhos escolares é uma questão demasiadamente escassa, precisamente, quase inexistente. Esta pesquisa ou ensaio é um trabalho germinal que visa trazer elementos para esta lacuna reflexiva sobre o papel estratégico dos conselhos escolares na construção de práticas pedagógicas e administrativas que promovam a inclusão social, o respeito às tradições culturais e o enfrentamento das desigualdades educacionais em sintonia com o compromisso relacionados aos direitos humanos.

Palavras-chave: Conselhos; direitos humanos; comunidades quilombolas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the role of school councils in quilombola schools, highlighting the intersections and possible dialogues between educational practices and the cultural traditions of these communities. Councils are collegiate bodies of democratic

management that can contribute to the promotion of human rights in quilombola communities. Based on a decolonial approach, we sought to follow a path of conceptual analysis of the descriptors “school council” and “human rights” in articles, theses and dissertations from 2009 to 2024 on Google Scholar. The searches carried out found the fragmentation and disarticulation of such concepts, evidencing the scarcity of literature and studies directly aligned with such themes. Research that relates quilombola schools, human rights and school councils is an extremely scarce issue, precisely, almost non-existent. This research or essay is a seminal work that aims to bring elements to this reflective gap on the strategic role of school councils in the construction of pedagogical and administrative practices that promote social inclusion, respect for cultural traditions and the confrontation of educational inequalities in line with a commitment to human rights.

Keywords: Councils; human rights; quilombola communities.

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido neste trabalho reflete percepções e vivências em territórios geográficos, de fazeres e saberes em comunidade quilombola. De modo mais específico como filhos de quilombo e também como professores de escola quilombola bem como formadores do emergente Campus Quilombolo, em Minas Novas, Minas Gerais. Esta pesquisa direciona-se no sentido de dar relevância e significado aos conselhos como garantidores ou não dos direitos humanos no contexto da escola quilombola. Ao buscar discutir esta temática no âmbito escolar pressupõe-se a necessidade da vivência democrática. A educação quilombola em tese mobiliza e acolhe o pensamento, a espiritualidade e os modos de fazer e

produzir conhecimentos nas comunidades negras em vista do fortalecimento da autonomia destas.

A escola quilombola é uma questão em construção e trazer a temática do Conselho Escolar significa pensar o compromisso social do país com estas populações que foram e ainda são marginalizadas e estigmatizadas de maneira explícita e metodicamente violenta ao longo dos 4 séculos dos últimos 5 séculos deste Brasil. No primeiro tópico discute-se o conceito conselho escolar, seu desenvolvimento histórico, suas contradições e sua raiz paradoxal de fortalecimento no Brasil na confluência dos partidos de esquerda e liberal. No segundo tópico trata-se sobre a passagem do direito do cidadão ao direito do homem e a importância dos direitos humanos como garantia deste processo dando ênfase para a gestão democrática. No terceiro tópico faz-se uma busca na legislação federal sobre os temas mais relevantes que fortalecem a participação da comunidade escolar e membros dentro da gestão escolar das escolas quilombolas.

Neste sentido, adentra-se na discussão de intelectuais, preferencialmente decoloniais negros, a exemplo Antônio Bispo dos Santos (2019), Negreiros (2019); Nogueira (2016); Santos e Oliveira (2018) que constrói ensaios pertinentes sobre a ideia de multiplicidade e pluralidade das diversas formas de vida que compõe o processo de construção do pensamento negro. Nogueira (2016), por sua vez, desenvolve um discurso pertinente sobre descolonizar o currículo com um relevante *insight* sobre o pensamento para as comunidades tradicionais, pois para estes a atividade espiritual envolve pensar, imaginar e produzir conhecimento. Boaventura de Souza Santos (2016) tenciona a

inconsistência do dualismo objetividade e subjetividade e senso comum x conhecimento científico.

Neste sentido é necessário que todo processo de construção de saberes se oriente com o objetivo de melhorar a educação e os conselhos escolares que emergem como um dos campos de luta com potencial de fortalecer a perspectiva dos direitos humanos a partir da participação qualificada dos membros quilombolas nos conselhos escolares.

Analisar o papel dos conselhos escolares nas escolas quilombolas, destacando as interseções e os diálogos possíveis entre as práticas educativas e as tradições culturais dessas comunidades apresenta-se como o objetivo geral desta pesquisa.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa como metodologia, com ênfase em métodos bibliográficos e de análise documental, visando embasar teoricamente a percepção dos conselhos escolares, as especificidades das escolas quilombolas e a perspectiva decolonial, com especial atenção para o pensamento de autores negros. O levantamento bibliográfico realizado teve como objetivo aprofundar conceitos centrais e situar a pesquisa no contexto teórico, abordando temas como inclusão, identidade cultural e direitos humanos. A pesquisa qualitativa é essencial para compreender os significados e as dinâmicas presentes em contextos educativos específicos, como os das escolas quilombolas (Bardin, 2011; Minayo, 2014).

A análise documental desempenhou papel crucial no processo de verificação da existência de diálogos entre os conselhos escolares e a cultura quilombola, além de possibilitar a observação das práticas

pedagógicas e administrativas nessas instituições. Nesse sentido, a metodologia proposta busca compreender não apenas os documentos oficiais, mas também as práticas e significados subjacentes que emergem a partir da interpretação dos textos, conforme destacado por Gerhardt e Silveira (2009). Eles ressaltam a importância de interpretar os fenômenos e significados derivados das leituras, aliando as experiências vividas no contexto profissional com as produções teóricas, uma vez que a produção do conhecimento não é um processo neutro, mas sim moldado por contextos sociais e históricos específicos.

O material coletado foi submetido a um processo rigoroso de leitura, análise e categorização, com o objetivo de identificar percepções implícitas nos documentos analisados. A partir dessa análise, procurou-se discutir os dados de maneira reflexiva, buscando aprofundar a compreensão dos fenômenos em questão. A busca por fontes acadêmicas seguiu uma estratégia que envolveu a consulta a periódicos, teses e dissertações, utilizando os descritores "conselho escolar" e "direitos humanos", além de pensadores com uma perspectiva decolonial, em diálogo com os saberes quilombolas. A busca foi realizada no Google Acadêmico, utilizando esses descritores de forma combinada, em intervalos temporais de 2009 a 2024.

No que diz respeito à relação entre "direitos humanos" e "educação", a pesquisa evidenciou um número substancial de estudos, refletindo a crescente importância dessa temática no campo educacional. No entanto, é relevante observar que a associação direta entre "conselho escolar" e "direitos humanos" surge principalmente dentro da perspectiva da educação em direitos humanos, tema que será explorado nos capítulos subsequentes, à medida que se busca

compreender a implementação de políticas públicas de direitos humanos nas escolas, especialmente no contexto das escolas quilombolas (Freire, 1996); (Dias e Abreu, 2022).

As buscas realizadas no google acadêmico, teses e revistas não foram exitosas no que concerne a pesquisas que tratem especificamente do tema: “conselhos escolares e direitos humanos” no interstício temporal supracitado. Não obstante, foi possível encontrar uma diversidade de materiais que articulam direitos humanos e educação. Com essa abordagem, foi possível localizar e analisar alguns materiais relevantes que colaborarem no desenvolvimento desta pesquisa.

CONSELHOS ESCOLAR: ORIGENS, NUANCES E HORIZONTES

A origem dos conselhos remontam historicamente a um grupo seleto de anciãos sábios que se dedicavam a orientar e aconselhar o líder quando este se encontrava em situações de complexidades que extrapolavam os limites de sua compreensão. O conselho, conforme Ramos e Fernandes (2010) não tem um marco histórico preciso, mas tem diretrizes que fundamentam o seu sentido com uma dupla dimensão, a primeira alicerçada nos atributos da sabedoria e a outra no respeito enquanto virtude necessária para exercer tal função. Neste sentido, o conselho era formado por um grupo de notáveis, o que se aproxima mais ao que se entende hodiernamente por um grupo tecnocrata com especialidade direcionada para o poder e governança com intenção voltada para a garantia para a manutenção do poder e da ordem vigente.

Os conselhos no mundo moderno e democrático para Ramos e Fernandes (2010) não têm mais uma composição interna e elitizada

direcionada necessariamente para o *establishment*, isto é, assegurar a ordem política, econômica e as divisões com disparidades sociais. A condição de experiência de conselho na modernidade tem abertura para outros vieses, dentre estes, o de classe trabalhadora em contexto de luta em oposição ao capitalismo, por exemplo. Neste sentido, o contexto atual do conselho pode se dar na constituição de um colegiado popular no chão da fábrica ou no interior de uma pequena comunidade, superando, portanto, o sentido inicial de formato discriminatório posto que se vinculava e se orientava essencialmente para manutenção de castas elitizadas obstruindo a participação e interesses populares.

Os conselhos no Brasil dos anos de 1970, na perspectiva de Ramos e Fernandes (2010), começam a surgir e se desenvolverem de uma forma diferente de sua condição de grupo legitimador de governo em seus primórdios posto que passa a ser apropriado pelos grupos populares como condição precípua para a construção de um poder instituinte, democrático e descentralizado que, em princípio, agregava perspectivas políticas de esquerda e grupos liberais frente ao regime militar vividos no interstício ditatorial. Para Ramos e Fernandes (2010) o contexto que ocasionou tal realidade se dá pelo desgaste do regime militar, imerso em crises de responsabilidades financeiras e de Estado. Tais entraves expunham as contradições da legitimidade governamental, e, por conseguinte, reclamavam a necessidade da cultura democrática, o que criou o contexto de empatia entre os partidos opostos de esquerda e direita liberal para reclamar o período democratizante.

Ao longo da segunda metade do século XX, os conselhos no Brasil passaram a refletir paradoxalmente tanto ideais liberais quanto progressistas de esquerda. Contudo, esse encontro entre ideologias

antagônicas gerou dificuldades, especialmente em relação à democratização e descentralização do poder. Apesar dessas contradições, os conselhos tornaram-se ferramentas essenciais para uma educação mais inclusiva e participativa. A partir das experiências em prefeituras de esquerda durante o regime militar, foi possível criar modelos de gestão democrática que influenciaram diretamente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que formalizaram o papel dos conselhos como instâncias de participação e deliberação.

Assim sendo, os conselhos iniciam e se consolidam na cultura brasileira como um instrumento de colaboração para a manutenção do seu viés liberal de um lado, e, pela tendência ideológica de esquerda de outro. Portanto, os conselhos são forjados em uma base de consenso entre as oposições, o que não isenta da existência concreta de uma vasta permeabilidade de conflitos ideológicos. Paralelamente ao que se observa no cenário rígido do regime, Ramos e Fernandes (2010), apontam o fortalecimento de forças contrárias ao sistemas antidemocrático, por meio dos conselhos, que foram sendo construídos em vários municípios na busca de instaurar experiências democráticas em bairros populares, a exemplo do que ocorreu em governos do estados de Minas Gerais-MG, São Paulo-SP e Santa Catarina-SC.

As experiências democratizantes na educação também foram sendo replicadas em prefeituras com prefeitos de esquerda, a exemplo do aconteceu em Boa Esperança no ES, Piracicaba-SP e em Lages-SC. É digno de nota assinalar que estas prefeituras implantaram planejamentos participativos dinamizando e fortalecendo os conselhos escolares em colegiado deliberativos. Tais vivências supracitadas tornaram possíveis gestões democráticas no ambiente

escolar, o que demonstra o pioneirismo do que viria a ser prescrito na Constituição Federal-CF de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Posta esta realidade complexa, dinâmica e contraditória dos conselhos escolares na historicidade brasileira antes da CF e da LDB, faz-se necessário debruçar na conjuntura específica que o produziu. Por esta razão é oportuno debruçar sobre este cenário da gestão democrática e averiguar suas nuances para aferir o que de fato o torna diferente de outras temporalidades, controvérsias e impasses a serem superados.

A vivência de experiências particulares de conselhos escolares democráticos e deliberativos ao longo dos anos em prefeituras de esquerda em pleno regime militar no Brasil, como se sabe, existiram, mas foram insuficientes em se tratando de uma perspectiva “quantitativa” e qualitativa integrada se for observado que não havia uma orientação política e ideológica nacional, pois o totalitarismo e autoritarismo eram as diretrizes nacionais. Segundo Ramos e Fernandes (2010), a gestão democrática é incorporada na Constituição Federal com o objetivo de buscar fortalecer a participação na gestão, o que não implica na inexistência de conflitos.

A gestão democrática é um legado indelével existente na Carta Magna do Brasil, entretanto a sua operacionalização foi *“obstacularizada, pois colocou a sua exequibillidade em legislações complementares, de maneira geral em resoluções”* (RAMOS, FERNANDES 2010, p. 53). Inicialmente, o que fica perceptível é, que há, ainda, uma forte compreensão de que a gestão democrática deve ser dialogada, mas centrada na prestação de serviços e monitoramento racional do mesmo, pois este tinha como eixo central o controle pela “progressiva autonomia”, conforme está

previsto na LDB. É perceptível que há um certo limite na participação plena dos sujeitos da comunidade escolar na definição plena dos rumos da escola a partir de uma real participação autonomia do conselho em seu caráter consultivo e deliberativo. A ideia de progressão na autonomia da gestão escolar se dá na práxis escolar e traz em si um caráter contraditório, pois significa uma ação e reflexão não meramente mediada, mas controlada por resoluções estaduais e municipais que aprisionam os conselheiros de onde emerge a ineficácia nas redes educacionais, seja ela de estado ou município, por meio de seus respectivos secretários e diretores. Por outra análise menos otimista ainda, essa abertura para um tipo de autonomia limitada pode oportunizar condições para que consolide um estilo de diretor que reproduza hierarquização e centralização da dinâmica pedagógica revestida de mera necessidade burocrática. Na medida que a direção escolar tome esta postura, tanto mais será comum membros da comunidade escolar estabelecerem uma cultura menos democrática e mais autoritária no sentido restrito e amplo. Deste modo, a LDB precisa ser plenamente democrática para se ter um conselho plenamente autônomo, que seja consultivo e deliberativo em harmonia com o que se está previsto em lei. As ambiguidades existentes na forma da lei ou prerrogativas em legislações de cunho mais operacional podem ampliar a distorção do real sentido de gestão democrática como mera demanda de estado distanciada da sua concepção epistemológica e cada vez mais distante das necessidades da comunidade escolar.

O conselho em sua condição de instituição local se configura em um órgão colegiado constituído pela comunidade escolar por educadores, estudantes, pais, responsáveis e demais profissionais que atuam no âmbito da educação escolar local, tendo o diretor como membro nato. Libâneo (2015) afirma que os conselhos têm

atribuições que se dão no horizonte consultivo, deliberativo e fiscal, sendo que sua representação se dá em uma proporcionalidade igual entre dois grupos, os usuários (pais e estudantes) e os funcionários da escola.

Há vários tipos de gestão: centralizada, autoritária, democrática, colegiada, participativa. A escolha dessas formas de gestão depende muito dos objetivos da instituição e de como se concebe a participação ou não das pessoas nas decisões e na realização do trabalho (LIBÂNEO, 2015, p. 5).

De maneira geral, segundo Libâneo (2015), existem três grandes ramos de gestão escolar: a técnico-administrativa centralizada na figura do diretor, nas finanças e tarefas mais do que as pessoas e na verticalização da comunicação. A segunda forma de gestão é a autogestionária: dá importância nas relações interpessoais e não nas tarefas, favorece ação a partir das decisões coletivas, dá credibilidade na organização autônoma e recusa as normas de sistemas de controle ao poder democrático funda-se no poder instituinte. A última, e não menos importante forma de gestão é a democrática e participativa. Esta última se fundamenta nos objetivos sociais e políticos coletivamente acordados a partir da participação e avaliação sistemática que orienta um clima de constante organização escolar como cultura. Na concepção de Libâneo (2015), o diretor tem como função supervisionar a gestão enquanto um exercício democrático e técnico da participação em sintonia coletiva com o conselho escolar, especialistas e educadores.

Os sujeitos que compõem o conselho, conforme sugere Conti e Silva (2012), têm como principal premissa construir e conduzir a diversidade de sujeitos e interesses em um caminho de autonomia e democratização permeada pela formação coletiva com objetivo principal de melhorar a qualidade da educação no contexto escolar que estão presentes. Em se tratando da escola pública, a meta que este objetivo precisa alcançar refere-se a uma escola pública, justa e democrática. A escola pública, em especial, deve garantir o primado da acolhida respeitosa das diversidades. A sua intencionalidade deve orientar-se pelo princípio da justiça buscando se colocar na condição de construtora da equidade balizada pela garantia do acesso e qualidade da educação. Enquanto democrática deseja-se que a escola seja resultado de um processo de construção mediada para a formação qualificada dos membros que constroem a gestão pela participação ativa. Portanto, o conselho escolar configura-se no entendimento de Conti e Silva (2010) como um espaço de garantia da qualidade da educação e emancipação das pessoas. A composição e objetivos da educação colocam, indubitavelmente, o conselho, segundo Conti e Silva (2010), em um campo de disputa no contexto democrático. Neste sentido, embora seja perceptível a forte carga de tensão e conflitos que o constitui, observa-se que ele é a instância legítima para a construção participativa para que os distintos sujeitos se posicionem no bojo da comunidade escolar.

A participação, indubitavelmente, é o centro da gestão democrática. Ela, de maneira geral, nunca foi totalmente banida da história da sociedade, mesmo em momentos de cerceamentos mais intensos dos direitos. A mesma possibilita a interseção necessária entre os diferentes sujeitos da escola, da hierarquia superior e das redes de educação e da comunidade circundante. Neste sentido, Conti e Silva (2010) apontam que participar requer a plena interdependência

entre entes. A participação se dá dentro de um campo de luta posto que é intermediado por interesses, e, por tal razão a presença dos conflitos é inconteste, pois qualquer mobilização advinda da participação é de algum modo mais um elemento da base do conflito. Assim sendo é um sofisma acreditar que o conselho consegue obliterar os cenários conflituosos. Se participar pressupõe conflito, aqui parece ser interessante trazer o pensamento de Silva (2019) a partir de Jurgen Habermas, filósofo alemão, que debruçou sobre a razão comunicativa. Dar-se-á ênfase às interconexões refletidas por Silva (2019) sobre a educação como desdobramento do pensamento de Habermas, fazendo assim um paralelo com o conselho escolar.

Os apontamentos de Silva (2019) traz uma reflexão que convida a sair de uma visão instrumental para o campo da ação comunicativa, e, por isso mesmo, sair do mero subjetivismo para a questão de uma construção de uma racionalidade que também desvincula-se do solipsismo para uma razão que se constrói na dialogicidade. Convém explicitar que o conselho precisa debruçar sobre a dicotomia entre o agir estratégico e o agir instrumental para assim lidar com um cenário coletivo do agir social com destaque para a ação comunicativa. Da razão comunicativa emergem algumas diretrizes para os conselhos. O diálogo é uma diretriz imprescindível para colaborar com qualquer concepção que se pretenda democrática, pois é a partir de tal visão que todos os sujeitos deliberam de forma organizada. O consenso que se alicerça na não imposição arbitrária precisa ser considerado. Outro elemento importante é o direito de todos atuarem no espaço público sem cerceamentos e exclusões, pois todos os valores sociais são referências para a comunidade escolar.

Aqui convém pensar de forma menos elitizada o diretor, pois a figura do gestor precisa ser dialética e assertiva nos aspectos éticos, jurídicos, políticos e filosóficos ampliando para uma visão em que todos são parte da ação discursiva em vista do bem comum. As pressuposições que emergem de Silva (2019) podem orientar os conselhos escolares em sua missão democrática: a inclusão - todos são capazes de contribuir e ninguém deve ser excluído; a igualdade de liberdade na comunicação: todos têm direitos de ter chances de fazer contribuições; sinceridade no diálogo, expressa na reta adequação entre o que se pensa e o que se faz, e, por último, é preciso que não exista coerção, isto é, não se pode admitir constrangimentos internos entre aqueles que estão no interior da construção da comunicação.

As observações de Conti e Silva (2010) apontam as condições para que se tenha um cenário participativo. Uma destas premissas sobre participar implica que a participação precisa se tornar uma vivência social no contexto democrático, como uma dimensão de pura necessidade humana. No âmbito escolar, a busca por democratizar a escola implica a imersão nas buscas de novas maneiras nas ações, pois as instituições se constroem e são construídas, o que indica a necessidade de repensar os autoritarismos e todas as formas sociais de se fazer política. Deste modo, a escola deve orientar para a perspectiva emancipatória e transformadora.

A gestão democrática na perspectiva de Luck (2017) é compreendida como mobilização de competências, de forças e interesses. Ela se dá de modo processual em vista dos objetivos da instituição de trabalho. Deste modo, a gestão que se pretende democrática implica em participação que mobiliza a ação institucional que se traduz no querer coletiva.

A participação implica um processo de tomada de decisão que não tem fim em si mesma, e, por tal razão, é um meio. A tomada de decisão deve buscar a superação dessa realidade adversa imposta em vista do bom cumprimento dos objetivos gerais. Luck (2017) aponta que o participar pode se dar por diversas maneiras: presença, expressão verbal, silenciamento, representatividade política e tomada de decisão dos sujeitos engajados. Neste sentido, a autora supracitada afirma que o processo de participação nem sempre se dá na linearidade, mas em um processo que nem sempre é lógico de maneira constante. Entretanto, Luck (2017) afirma que há valores que orientam estes objetivos para se ter um conselho de fato eficaz. A participação precisa ser guiada por valores éticos, solidários, que busque a equidade e se fortaleça no compromisso com as premissas mais relevantes da educação, o que requer respeito às diversidades. É neste sentido que Luck (2017) afirma que é preciso evitar dualidades no exercício da gestão, o que requer não somente lidar com tomadas de decisões, mas dar pronto atendimento às decisões tomadas pelo coletivo. A gestão participativa que se dá na constante transformação e reflexão sobre a prática, alicerça-se no poder como uma construção realizada coletivamente em um processo de relações que compõem a trama das vicissitudes individuais, coletivas e sociais. É neste sentido que Luck (2017) traz uma importante contribuição para se pensar o poder no conselho escolar a partir de algumas orientações para a sua dinamização o que requer que ele seja: dialético, coletivo, horizontal e compartilhado, sendo que as orientações são em vista dos objetivos e finalidade da comunidade escolar. Portanto, pensar participação nos conselhos escolares é pensar a convivência social que precisa estar enraizada pela profundidade do conhecimento da realidade local e a realidade coletiva a que se orienta a vontade coletiva. Um conselho dinâmico, como sugere Luck (2017), não é fechado em si

mesmo, posto que ele precisa ter uma dimensão pedagógica orientada pela co-responsabilidade entre escola e comunidade escolar, a partir da manutenção de processos criativos. A dimensão técnica, não como fim em si mesma, pode também ser direcionada para a construção de vínculos sociais para o alcance dos resultados coletivos esperados. É notório lembrar que o Projeto Político Pedagógico - PPP é um espaço privilegiado para a dinamização das necessidades coletivas do conselho que se tornam planos de atividades a partir das demandas das comunidades orientadas em processos e construção de competências em toda a comunidade escolar. O Papel do Conselho Escolar emerge a partir do momento que este forma os sujeitos (estudantes, famílias e funcionários) para a ação de uma vivência democrática no ambiente escolar e no intramuros da unidade escolar. O pleno exercício deste papel não é conclusivo, pois os processos democráticos precisam sempre estarem abertos ao aperfeiçoamento e como salienta Conti e Silva (2010) não existe escola plenamente democrática, pois desejo não implica plenitude, pois o ambiente democrático se constitui nas práticas cotidianas. O conselho precisa superar a dicotomia que se fantasia de democrático, mas tem práticas verticais da gestão que nada tipifica como democrática, mas na verdade são embustes falsos das reais escolhas e decisões coletivas. É neste sentido que para além de uma implementação do conselho como atividade formal prevista em lei, é preciso fomentar o caráter progressivo de autonomia plena e compartilhada. É neste sentido que Luck afirma que a *“gestão democrática é um processo colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, dos pais e da sociedade no geral”* (LUCK, 2009. p. 70). Um pouco mais além, a mesma afirma que uma característica intrínseca do conselho escolar é exercer o seu papel na garantia e defesa dos direitos humanos para que todos possam gozar de uma ambiente

onde a humanização seja pautada por um compromisso ético de responsabilidade, sendo portanto uma das atribuições do conselho, que é a garantia de direitos e deveres coletivos que assumam os compromissos necessários para a formação cidadã.

O conselho escolar emerge e pode dinamizar um papel de promotor de integração das forças que visam diminuir as divergências que não oportunizam a busca de resolução das reais pautas da comunidade escolar. Uma das propostas de Luck (2009) são as Unidades Executoras - UEX. Ela não se debruça em um conselho banal que tem sentido meramente formal para legitimar as questões escolares, por meio das caixas escolares. Ela entende a UEX como um órgão dos órgãos escolares, e, portanto, um mecanismo de gestão da escola que objetiva tomar decisões em todos os campos de atuação, na busca de atingir os reais objetivos educacionais. A UEX em sua propositura faz parte da sociedade civil com uma personalidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos. Ela pode ser legitimada por uma resolução da Secretaria de Estado ou do Município de Educação. O principal objetivo da UEX é fomentar as atividades pedagógicas e integrativas dos estudantes, pais, professores e comunidade escolar.

AS INTERCESSÕES ENTRE O CONSELHO ESCOLAR E OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Os direitos humanos não são um dado absoluto, ao contrário, sua construção é resultante de contribuições que nem sempre se dão na forma de um contínuo, mas a sua necessidade se coloca de forma imperiosa.

No âmbito do direito, Bobbio (2004), tem uma preocupação com a teoria e prática. O homem, para ele, não é meramente um ser abstrato, mas um ser em sociedade que se torna igual somente de modo genérico. Entende-se como direito genérico o gozo das liberdades negativas sendo elas expressas nos direitos de optar ou não pessoalmente em suas escolhas dentro do estado de democrático de direitos. Os direitos negativos são a religião, a opinião e a liberdade de imprensa. Os direitos morais, por sua vez, são o direito da pessoa, minorias e movimentos ecológicos, dentre outros. Os primeiros direitos dos homens são os direitos genéricos e nenhum indivíduo tem mais liberdade do que o outro. Os direitos sociais e políticos não têm diferenças intrínsecas, mas a universalidade (indistinção), de modo que todos têm os mesmos direitos.

Os direitos humanos para Bobbio (2004) são resultantes dos conhecimentos e saberes da filosofia, da história, da ética, do jurídico e da político. Para Bobbio (2004), um dos avanços no âmbito dos direitos humanos é a passagem dos direitos do cidadão para os direitos do homem, isto é, da noção de súdito para sujeito de direitos. Na visão deste intelectual, é no bojo dos direitos do homem que nascem os direitos universais. Inicialmente, os direitos humanos nascem em um contexto de lutas em defesa das liberdades e de maneira geral tal cenário dos direitos reclamam a democracia e esta exige um aperfeiçoamento constante. Para Bobbio o direito é uma construção humana que, por sua vez, é fruto da política que entende os direitos como organização da razão para a convivência social.

Na concepção de Norberto Bobbio (2004) os direitos humanos e a democracia possibilitam o justo equilíbrio social, e, ao homem cabe o dever e direito protegê-los. Deste modo, tais direitos são

resultantes de uma construção coletiva que garante os direitos. Aliás, a inexistência dos direitos fundamentais torna impossível a convivência da democracia.

O direito como um todo, em Bobbio (2004) não precisa de um fundamento ou justificativa para lhe dar consistência, pois o real problema para garantia dos direitos é, na verdade, a obrigação de resguardá-lo. O ser humano, neste sentido, é possuidor por natureza deste direito que não é negociável e subtrai-lo corresponde a colocar em risco este primado que está ligado à vida. O direito do homem, no entendimento de Bobbio (2004), passou por três processos, nomeadamente: o direito à liberdade, a exemplo da liberdade religiosa. Um segundo processo foi a liberdade política e em um terceiro momento foram os direitos sociais.

Na concepção de Bobbio, dentre todos os direitos, os direitos sociais são os mais complexos de protegê-los e resguardá-los do que os direitos ligados às liberdades. Ainda assim, as liberdades, são valores a serem resguardados pelos direitos humanos. O valor da convivência social é um valor elevado e a intolerância, por sua vez, é base da violação dos direitos humanos.

O direito, no âmbito da filosofia, deve ser direcionado para os temas práticos. Neste sentido, é célebre a afirmativa de que é possível existir o direito sem a democracia, mas impossível de existir a democracia sem direito. A democracia, na práxis, pressupõe a necessidade de trilhar os caminhos bloqueados para buscar os caminhos abertos para a construção da paz, da democracia e dos direitos humanos.

Bobbio afirma que não se deve pensar os direitos sem considerar o estado posto que este deve fazer o compromisso político de reconhecer e garantir os direitos sociais para o pleno exercício das liberdades. Entretanto, reconhece que o estado é um conjunto de aparelhos que tem como principal função o exercício da força monopolizadora. No século XX o estado foi concebido pelo direito público com o primado do direito coletivo em relação ao direito privado. A esfera pública é entendida como competência do poder político. O direito público para Bobbio são *“todas as formas de ações relativas aos direitos de outros homens”*. Neste sentido, o estado é um instrumento de garantia de direitos aos cidadãos na tradição liberal. Entretanto, Bobbio reivindica um estado liberal socialista.

As pessoas devem participar da formação das normas que regulam sua conduta. Todo ser humano deve possuir ele próprio ou enquanto coletivo o direito da propriedade para obter uma vida digna. O mesmo advoga o estado liberal como institucionalizante da democracia, sendo uma delas o estabelecimento de medidas constitucionais contra abuso de poder e a subordinação do governante à lei para consolidar o estado de direito democrático.

O público prevalece, mas, de maneira geral, este reclama o privado de modo e modo equilibrado, pois ao diminuir um aumenta-se o outro, portanto, há uma equivalência e interdependência. Entende-se como privado a família, a propriedade, o contrato e o testamento. Entretanto, o estado deve ter sua lei centrada no direito público. Para tanto, ele precisa aplicar a justiça distributiva (pela autoridade pública) reconhecendo e ofertando o que compete a cada um, conforme a diversidade de situações objetivas. Ele divide a justiça em dois níveis. A justiça cumulativa tem valor negativo pois é o lugar entre as partes. A justiça com valor positivo, isto é, o lugar entre

todos e as partes é o lócus privilegiado da política, da participação e da organização social que pode ser traduzida no âmbito escolar na forma da gestão democrática como dito anteriormente. É neste contexto que se observa a relação entre gestão democrática e os direitos humanos por meio do conselho escolar.

Ao debruçar sobre este tema dos direitos humanos e o conselho escolar como lugar de construção de gestão democrática, foi possível identificar presenças e carências no que tange os temas: conselho escolar e direitos humanos. Entretanto, há pesquisas que relacionam direitos humanos e educação como intrínsecos. Os materiais pesquisados no google acadêmico que trazem a perspectiva dos direitos humanos no contexto da educação, deixa evidente nas pesquisas de Menegat, Sarmiento e Rangel (2018) que a perspectiva da gestão democrática é uma condição *sine quan non* não é possível efetivar os direitos humanos dentro do espaço escolar.

Ao compreender a gestão democrática como ponto central, o conselho escolar e o grêmio estudantil são apontados como potenciais articuladoras na construção coletiva que se fortalece na participação no processo de construção da democratização no ambiente escolar. Além de dinamizar as relações equitativas das realidades plurais existentes no interior da escola, ela não oblitera, mas fortalece as práticas de promoção dos direitos humanos.

A questão do funcionamento do conselho não implica total abertura da participação dos estudantes, pois, as pesquisas de mestrado de Nascimento (2019) realizada no contexto do público do Ensino Infantil (creche ao Pré I e II), revela como resultado que eles são uma parcela não aceita como membros do conselho em razão da idade mínima. Entretanto, a pesquisa traz um importante arcabouço sobre

função do conselho na colaboração para o bom funcionamento da educação posta à sua natureza consultiva e deliberativa.

O sentido do conselho escolar na perspectiva de Nascimento (2019) emerge como espaço constitucional de construção democrática da gestão. Fato notório é que o direito à liberdade que Bobbio evoca em seus escritos, assenta-se na concepção de Kant, que, por sua vez, entende a liberdade enquanto um processo de autonomia entendida como uma espécie de maioria do indivíduo. A liberdade é correlata à ideia de igualdade e ambas são pressuposições que se colocam como um valor e um dever ser. Enquanto um valor requer o constante cultivo e socialização e enquanto um dever ser, apresenta-se como uma meta a ser alcançada pela sociedade.

A gestão para ser democrática deve embasar suas ações, não somente, na diversidade de representação, mas, sobretudo, na capacidade de ouvir, participar e deliberar a partir dos anseios das assembleias da comunidade escolar. Além disso, o conselho deve ter um olhar atento para o cumprimento das metas e ações necessárias para cada etapa do ensino e educação.

O desafio do conselho é tornar a escola um espaço em que todos são sujeitos de direitos e deveres referenciados nos valores humanistas, civis e sociais. Neste viés, Klein, Bessan e Santos (2021) defendem o fortalecimento dos princípios previstos no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Ele orienta para a necessidade de construir uma cultura de direitos humanos alicerçada no processo multidimensional e orgânico do conhecimento dos valores éticos, formação cidadã e a opção por

metodologias participativas que assegurem a promoção dos direitos humanos.

EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM DIÁLOGO COM A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A preocupação sobre o tipo de educação ofertada aos estudantes das comunidades negras é um assunto relativamente recente, embora seja possível observar atualmente alguns desdobramentos interessantes na LDB com um esforço para garantir uma educação que considere o ensino de história e cultura afro, conforme o artigo 26-A por exemplo. A Resolução N° 08 de 2012 do Conselho Nacional de Educação trouxe fundamentos mais claros a respeito da educação escolar quilombola, a saber pautar sua educação: memória coletiva, língua, acervos orais coletivos, tecnologias, formas de produção, modo de trabalho, territorialidade, festejos e tradições. Para tanto, a resolução descreve em seus princípios, no artigo 8º, as premissas que possibilitará a efetivação da educação quilombola, conforme inciso V deste artigo que aponta a necessidade da presença preferencial de educadores e gestores quilombolas na escola ou instituição que atende estes estudantes. O inciso IX deste artigo expõe a importância da efetivação da participação da comunidade e de suas lideranças na efetivação da gestão democrática. O inciso XV orienta para questão da garantia da participação dos quilombolas com representações próprias nos órgãos e espaços deliberativos e consultivos, inclusive, naqueles que se ocupam do monitoramento das políticas públicas de seu interesse. Neste sentido, há um espaço que precisa ser ocupado, e, como sabido, é preciso que as comunidades quilombolas avancem politicamente nesta seara da presença na gestão para garantir um

conselho escolar que de fato represente a comunidade e não meramente aprove as decisões prontas das Superintendências Regionais de Ensino ou as necessidades burocráticas da gestão. É preciso avançar, pois a portaria é dúbia ao colocar a participação e composição na gestão democrática não como uma condição necessária e essencial mas como presença preferencial na gestão. Como é sabido, todos os documentos legais da legislação escolar centram as demandas, em boa medida, na gestão das burocracias das Superintendências para a figura do diretor. Há, deste modo, grande possibilidade de manipulações de funcionários efetivos ou contratados que favorecidos do entendimento da máquina educação criem um contexto de fobia na comunidade escolar impedindo assim que membros quilombolas assumam ou se coloquem à disposição para estar na função de gestor escolar.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) é o tema instituinte mais atual no quesito questão negra educacional. A Portaria nº 470/2024 tem alguns objetivos interessantes: monitorar o estudo da história e cultura negra na escola previsto na LDB art. 26A, formar educadores e gestores para relações étnico raciais, colaborar para superar práticas racistas e contribuir para superação das desigualdades étnicos raciais, bem como consolidar a modalidade educação escolar quilombola. Cabe salientar que é preciso a adesão massiva e monitorada pelo estado das redes e instituições escolares para que façam acontecer a práxis não somente como uma ação governamental, mas uma ampla descolonização de todos os setores da educação e até mesmo no uso de colonialidades nas comunidades negras.

A decolonialidade é um tema tratado por Souza Santos (2016). Ele defende uma proposta de conhecimento que questiona o eurocentrismo ou qualquer forma de pensamento de centro com caráter monolítico embasado em uma ciência e educação como propriedade situada na europa, predominantemente branca e masculina. Boaventura de Souza Santos propõe voltar o pensamento para as coisas simples e fazer perguntas capazes de ampliar o olhar científico para aproximação de novos horizontes. Uma das questões levantadas por este importante pensador é dar relevância ao senso comum e não meramente ao saber científico, o que é bom senso. Ele aponta que o modelo hegemônico do século XVI das ciências sociais buscou separar o senso comum dos conhecimentos das ciências naturais e neste contexto foi fortalecendo a desconfiança das ciências das realidades comuns. Neste sentido, ele critica a ideia de que conhecer é quantificar.

Quando se abandona as condições sociais, e, se deixa permitir a redução da ciência para tudo o que é mecanicismo, isto é, máquina, a ciência, neste contexto, emerge como um ideal de burguesia ascendente com caráter predominantemente das ciências da natureza e da matemática, por exemplo. Ele acrescenta que é errôneo pautar a ciência a partir meramente da observação, pois o comportamento humano não se limita a um só sentido e as ciências sociais traçam seu horizonte no plano subjetivo da variabilidade que são inerentes às condições do ser humano. Essa atrofia do pensar e da ciência tem trago a decadência da ciência quando esta deposita sua confiança ilimitada na tecnologia. Por tal razão Boaventura de S. Santos declara a importância do senso comum e das ciências sociais, e, por isso mesmo reverbera que a mecânica quântica traz a ideia da relatividade, da simultaneidade, e, portanto, a quebra da certeza e tais fenômenos são evidências de outras possibilidades de ciências.

A quebra dos padrões científicos como valores absolutos colocam em debate a questão de se pensar o real sentido das ciências e o papel do cientista. Para ele, os cientistas precisam complementar o conhecimento das ciências com o conhecimento sem desconsiderar os saberes da filosofia e a reflexão filosófica sobre o científico. O mesmo reafirma, assim como Karl Popper, que o paradigma das ciências positivas está caindo e na sua compreensão o sentido da boa teoria precisa ser refutada e ao resistir ao refutamento pode-se tornar uma ciência válida.

Portanto, o paradigma das ciências modernas é o da emergência. Ele propõe pensar para além do dualismo da natureza e cultura, objetividade subjetividade, dentre outros fenômenos sociais. Ele reforça a ideia de que está tornando os especialistas em ignorantes especializados pela segregação. Deste modo, é possível afirmar que a ciência se dá e existe em qualquer lugar e pode e se desenvolve com qualquer povo. O paradigma emergente busca romper com o paradigma das ciências das caixinhas, dos setores, das áreas e dos componentes curriculares. É neste sentido que deve existir pluralidade metodológica para que exista aplicação dos métodos. Deste modo, ele acredita que é necessária uma formação emergente que seja transdisciplinar e que o investigador e o investigado não devem ser separados. Portanto, não coaduna com neutralidade, centralidade e nem povo eleito para se construir ciência ou saberes, posto que há uma diversidade de ciências, saberes e filosofias.

Na concepção de Nego Bispo (2019) intelectual orgânico do quilombo Saco do Curtume do estado do Piauí e Santos (2024) pesquisador de comunidades quilombolas e pesqueiras no Norte de Minas, em comunidades negras os seres “animados” e “inanimados”

são pautados por um código ético do cuidado, pois a natureza não é algo externo, mas tem uma dimensão humana, e não meramente humanizada. Portanto, o que a natureza produz a mais não precisa ser vendido, por isso pode ser guardado na terra e na água, respectivamente, pois há uma simbiose humana em tudo que compõe o território. Santos (2018, 2024) em suas pesquisas no Norte de Minas, aborda o quanto a vida humana se relaciona com formas humanas paralelas de vida humana na água e na terra ao longo do rio São Francisco. Nas suas pesquisas em comunidades negras observou que o caboclo d'água governa o rio e as terras margeadas pelo rio ao longo do rio. Assim sendo, o homem, peixes, plantas e seres místicos são entidades que compõem o mesmo mundo em um complexo cíclico do seco (terra) e do molhado (água) a partir do movimento das águas que moldam o humano, a paisagem, seu imaginário com outros humanos que estão além do dualismo animado e inanimado. Na sua percepção há outras categorias de seres da natureza que compõem simultaneamente uma unidade que transpassa a alternância dual, pois matéria, alma, reprodução e interferência na vida humana são todas realidades humanas e não meramente personalizadas.

Neste viés, é necessário trazer o pensamento de confluência de Bispo Santos (2019). Para ele, “nem tudo que se ajunta se mistura”, é deste contexto que se depreende que nem tudo é igual ainda que intrinsecamente estejam em diálogo e interação seja mera realidade humana ou natureza humanizada. De igual modo, há também nas Comunidades Quilombola de Monte Alegre e Vendinhas, respectivamente nos municípios de Veredinha e Capelinha, segundo pesquisa de Silva (2020), relatos de cipós que ocasionam o esquecimento na mata caso você passe por debaixo dele. Estas comunidades supracitadas têm, em seu território, a escola

quilombola de Bento Rocha, o que corrobora para se pensar o mundo para além do dualismo corpo e alma, do paradigma científico objetividade em oposição a subjetividade e concepção ampla para além da separação natureza e cultura.

Nogueira (2016) vai de encontro deste postulado ao propor o pluralismo epistêmico na produção do conhecimento humano. Neste sentido, ele reflete sobre a ética e a moral das populações tradicionais fazendo assim uma análise dos saberes, ciência e tecnologias das comunidades para se pensar as relações étnico-raciais. Para tanto, ele propõe a perspectiva da polissemia de conceitos de filosofias para articular as diversas tradições. As questões propostas para pensar os critérios étnicos raciais, sem desconsiderar a profunda reflexão sobre os saberes ancestrais negros que são silenciados, e, ao mesmo tempo, trazer ao debate o estatuto ontológico do pensamento dos povos negros e indígenas em que ancestralidade, espiritualidade e vida material se dão indistintamente.

No âmbito filosófico, o povo negro para Nogueira, não se ocupava com um sistema de coisas, mas um exercício espiritual que engloba: pensamento, imaginação, sensibilidade e vontade. A ideia de natureza é um exemplo de diversidade entre o pensamento de comunidades quilombolas e o pensamento europeu. Para este último, o pensamento é um sistema que foi se consolidando de modo reificado. A natureza para o povo quilombola tem uma dimensão abrangente que é física, metafísica e simbiótica. A própria noção de temporalidade quilombola não se dá em uma perspectiva cronológica, mas sim numa perspectiva ancestral que é cotidianamente atualizada pela memória onde estão os ensinamentos da conduta do indivíduo que rege a comunidade de

modo coletivo. A crise do humano na perspectiva de negreiros é fruto de uma crise geral: esquecimento e busca de autonomia do humano em relação às coisas e à própria natureza. Na sua concepção é preciso resgatar o Eu coletivo e a relação humana com os demais entes e, portanto, repensar o que se aprende e o que se ensina.

Os saberes e a forma operacionalizada do conteúdo para Nogueira (2010) precisam passar por um processo de descolonização do currículo. Ao olhar para o conselho escolar é preciso trazê-lo para as estruturas burocráticas e estruturais para um diálogo alargado de democracia numa perspectiva ancestral e não meramente em formas de resoluções das instituições de município, estado e federação, pois estes documentos são colonializantes e monolíticos, servindo em sua maioria absoluta para enquadrar a vida do povo e da comunidade quilombola. Neste sentido, é necessário entender o pensamento das comunidades como uma atividade espiritual, o que é universal em todas as culturas. Ademais, é preciso dar o devido valor para o pensamento africano, dando-lhe o devido reconhecimento próprio da qualidade da filosofia e das ciências enquanto mais um saber plural que é aberto e não exclui.

É preciso alargar o sentido de cosmovisão e repensar os epistemicídios que colocam estes saberes como crendices e superstições, pois tais saberes têm sentido para a vida e sua existência plena não precisa do postulado da ciência, mas de significado da ética comunitária que o constrói. Portanto, é por esta e outras razões múltiplas que é necessário lidar com esta natureza diversa do pensamento africano.

Negreiros (2019) aponta o pensamento africano ubuntu como um termo fundador da ética africana que é de natureza cultural, espiritual, política, imanente, transcendente, biocêntrica e ancestral. Neste sentido, negar o ubuntu é um epistemicídio criado pelo etnocídio europeu contra os africanos. O ubuntu se revela como uma via de humanidade, cooperação, respeito, acolhimento, alteridade, comunidade e espiritualidade. Para tanto, é preciso superar a ideia de animalização do outro diferente dos europeus.

O ubuntu é um princípio fundamental da África do Sul: ele se dá na produção de vida e por esta razão a humanidade só se dá indo ao encontro do outro que é diferente de mim. É nesta perspectiva que o ubuntu é um termo político, ético e ontológico que é raiz da filosofia africana. A noção de Ubu (*eu-nós*) remete a pessoa que está ligada em outra pessoa, portanto, ancestralidade considera a individualidade do outro que se dá coletivamente. Negreiros afirma que o *Ubu* é uma ontologia e *ntu* uma epistemologia que forma o ubuntu. O ubuntu é o conjunto de toda a realidade da humanidade das pessoas.

Deste modo, os seres humanos estão relacionados com outras entidades cósmicas não humanas, o que une o material e o dito imaterial. O racismo eurocêntrico tornou o outro como um animal a ser domesticado e desligado de sua humanidade cuja diferença precisa ser enclausurada em outros tempos em espaços de confinamento projetados para a morte. Neste sentido, o saber deve ser subjugado e desqualificado de forma insuficiente. O epistemicídio do pensamento africano é uma problema a ser questionado em todo o alvorecer filosófico que compreende o mundo plural como ele de fato o é.

O Ukama é um conceito ético da filosofia africana. Para Negreiros (2019) Ukama quer dizer ancestralidade e irmandade. Ukama e ubuntu geram espiritualidade que visa fortalecer e gerar vida no e para o povo africano subsaariano. Ukama (hama) pessoa muito próxima, este hama nos liga com os nossos ancestrais. O *ubuntu* é *ukama* é uma abertura à existência do outro e portanto se opõem à segregação e violência. O ubuntu é deste modo um diferencial entre a separação do pensamento e corpo, pois o ubuntu é ukama é também uma cosmologia e um afeto pelo conhecimento. Deste modo, o ubuntu é um conceito e uma experiência coletiva e epistêmica que é mais abrangente da visão de filosofia tradicional eurocêntrica que muito deve ser considerado por qualquer conselho e em especial o conselho escolar de uma comunidade quilombola.

Além do conteúdo filosófico do pensamento negro é preciso pensar na militância que orienta o pensar-fazer. Segundo Santos e Oliveira (2018) Frantz Fanon é um relevante pensador negro que debruçou sobre a questão da militância negra. Sua frente de estudos se dá entre laudos clínicos de estudantes e operários nas Antilhas francesas a partir do racismo do século XX. Sua perspectiva era pensar a colonização do lado de cá, dos colonizados na pele, alma e nos corpos. Na sua visão a colonização desumaniza o colonizado e para resolver tal situação considera até mesmo a luta armada a partir da compreensão de que cada “colonizado é um pedaço vivo da nação”. Sua perspectiva é sempre de criar horizontes para a descolonização dos povos. A sua frente de combate é teórica e também a partir da ação cultural.

Descolonizar as nações é para ele também descolonizar os seres humanos transformando-os em transformadores de história. Na sua concepção a alienação não é somente uma questão individual e sim

um fenômeno construído que opera na lógica do colonialismo. Ele tenciona o suposto complexo de inferioridade do negro, apontado que suas bases são enraizadas no material, social, científico e cultural. Ao dialogar com os pensadores da negritude próximo de sua época, ele propõe a reconstrução da cultura negra. Para ele, falar, e aqui podemos dizer participar é um modo de existir para ao outro é neste sentido ele afirma que a língua do outro opressor é uma afastamento de seu semelhante, o negro. Os negros colonizados também têm a cultura do colonizador e por isso eles precisam se elevar irmanados coletivamente em seu grupo social, mas nunca ter o branco como referência. A luta em Fanon não é contra a Europa ou ao branco, mas contra os mecanismos ideológicos do capitalismo em todas as suas faces.

As suas análises afirmam que o casamento entre negros e brancos não reduzem o racismo, fato que ocorreu no Brasil, a partir da teoria do branqueamento e relações interculturais. Para ele, a cor da pele é um marcador de privilégio e o racismo é uma forma de manter a opressão econômica. Considerar outras dimensões que formam o saber e a ciência não é subestimar a razão, mas lidar com a prática encarnadas sem se colocar o risco de perder na emoção, aliás, a emoção e a razão em si e por si são próprias da humanidade que acolhe e faz crescer o sentido ético da ciência com um compromisso da promoção da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe a percepção de que há um vácuo de pesquisas que relacionam claramente a educação com os descritores “direitos humanos” e “conselho escolar”. A priori tal constatação aponta para necessidade de pesquisas especializadas para aprofundar a relação

necessária entre conselho escolar e efetivação da promoção dos direitos humanos construída de forma participativa na comunidade escolar. Outra questão que emerge como um lugar de construção de saberes é entender como a perspectiva de direitos humanos é construída, trabalhada em comunidades urbanas ou rurais em que a maioria do público se encontra em lugares de baixa renda ou de com público formado por minorias sociais, étnicas e de gênero.

Em que pese é necessário apontar que as duas pesquisas que trouxeram as categorias de direitos humanos e conselho escolar, embora não articulado, as pesquisas indicam para a importância da gestão democrática como condição necessária para a promoção dos direitos humanos. No que se refere aos direitos humanos e educação, foi possível encontrar trabalhos recentes, normalmente, associados em reflexões jurídicas e em políticas educacionais que possibilitam a promoção dos direitos humanos. Nestes trabalhos, o conselho escolar não é citado como elemento fundamental na articulação e acompanhamento da efetivação dos direitos humanos a partir de sua natureza consultiva e deliberativa no ambiente escolar.

Neste horizonte é possível afirmar que é necessário construir conselhos escolares que estejam atentos às dimensões dos saberes e fazeres das comunidades quilombolas, suas filosofias, suas cosmo percepções de tempo, lugar, da espiritualidade, do nós e dos afetos. Estas dimensões maneira geral um saber que não somente pode contribuir para se ter um conselho menos burocrático e mais encarnado e potente e que esteja em sintonia com as reais necessidades das comunidades que têm seu povo, em boa medida, com pautas de ampliação de direitos, em que pese, de saúde, educação e território que não se remete somente para reparações

históricas, mas para a construção de um país que de fato seja um lugar bom de viver, e, para tanto, é preciso superar os racismos estruturais, disparidade econômicas e a necessidade de construir um Brasil e uma escola de qualidade que acolha a todos na diferença que nos forma e na esperança como uma perspectiva que precisa ser construída desde já.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. F. *et. al.* Atribuições e perfil do conselho escolar. **Revista Espacios.** v. 4,, n. 36, p. 1- 24, 2019.

BARDIN, L. . **Análise de Conteúdo.** Lisbo-Portugal: Edições, 2011. p. 93-150.

BISPO SANTOS, A. **Colonização, Quilombos** – modos e significações. Brasília: INCT, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1307/resolucao-cne-ceb-n-8>. Acesso em 29 de nov. 2025.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <https://www.gov.br/planalto/pt-br/pagina-inicial>. Acesso em 15 de novembro de 2025.

BRASIL. MEC – Portaria 47 de 14 de novembro de 2024. **Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.** Brasília.

<http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-470-2024-05-14.pdf>. Acesso em 28 nov. de 2025.

CONTI, C.; SILVA, F. C. da. **Conselho Escolar**: alguns pressupostos teóricos. São Paul;; Xamã, 2010, p. 59 -70.

DIAS, A. de S.; ABREU, W. F. de. Pedagogias decoloniais no Brasil: contribuições da educação como área de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 396-413, out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-São Paulo. Ed. Paz e Terra. 2018.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, A. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009, Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em 28 de dez. 2024.

KLEIN, A. M. BRESSAN, M; SANTOS, P. A. M.. Escola, educação integral e a Educação em Direitos Humanos. **Ensino Em Re-Vista** Uberlândia, MG. v. 28. p. 1 - 20. Out., 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de Organização e Gestão da Escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Amazonas. UFAM. 2015.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

RAMOS, G. P., FERNANDES M. C. **Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil.** Conselho escolar, 2010.

SANTOS, Boaventura. de S. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, R. P. **Da existência ilhada ao território: estratégias e trajetórias da Comunidade de Croatá, MG na busca de conquistar o seu território.** 2018. Dissertação de Mestrado em Estudos Rurais. Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-FVJM, Diamantina-MG, 2018.

SILVA, Bruno. L de P. A Concepção Comunicativa da Educação na Perspectiva de Jurgen Habermas: dimensão intersubjetiva da experiência. **Sapere aude** – Belo Horizonte, v. 10 – n. 19, p. 145-156, Jan./Jun. 2019.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/MG. Graduado em Ciências Humanas/Sociais e Linguagens e Códigos pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/MG. Mestre em Estudos Rurais pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/MG. E-mail: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6223>

² Formada em Línguas e Códigos pela (Universidade dos Vales Jequitinhonha e Mucuri). Professora de Língua Portuguesa da rede Estadual de Minas Gerais, atuando em escolas urbana e do campo.

³ Graduada em Licenciatura em Educação Do Campo: Ciências da Natureza pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/MG. Mestranda do programa Interdisciplinar de Estudos Rurais pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/MG. E-mail: <https://orcid.org/0000-0002-7479-7193>